UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prácticas de Educación Popular para el acceso a la Universidad de Antioquia: estudio de caso del Preuniversitario Paulo Freire

Carlos Guillermo Mojica Vélez

Dra. Amanda Motta Castro

Ficha Catalográfica

V436P Vélez, Carlos Guillermo Mojica
Prácticas de educación popular para el acceso a La Universidad de Antioquia: estudio de caso del preuniversitario Paulo Freire / Carlos Guillermo Mojica Vélez – 2021.
172 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU. Rio Grande/RS, 2021.
Orientador: Profª Drª Amanda Motta Castro

.

1. Educação popular 2. Desigualdades sociais 3. Estudo de caso
I. Castro, Amanda Motta II. Título.

CDU 37

Catalogação na Fonte: Bibl. Esp. Roseli Senna Prestes CRB 10/1601

CARLOS GUILLERMO MOJICA VÉLEZ

PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN POPULAR PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: ESTUDIO DE CASO DEL PREUNIVERSITARIO PAULO FREIRE

Disertación presentada a PPGEDU, FURG como requisito parcial para la obtención del titulo de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU.

Linha de pesquisa: Culturas, identidades e diferenças
Orientadora: Profa. Dra. Amanda Motta Castro.

RÍO GRANDE
2021

CARLOS GUILLERMO MOJICA VÉLEZ

PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN POPULAR PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: ESTUDIO DE CASO DEL PREUNIVERSITARIO PAULO FREIRE

Banca Examinadora:

_____

Profº Drº Maria Tereza Goudard Tavares

_____

Profº Drº Thiago Ingrassia Pereira

_____

Profº Drº Marcio Rodrigo Vale Caetano

Dedico este trabajo a las personas del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire, Permanencia UdeA, el Grupo de Estudio e Investigación Interdisciplinar Lélia González y GEPIDH que a pesar del fatalismo de nuestro tiempo siguen esperanzando con sus sueños y valentía el mundo, para construir una universidad popular latinoamericana, publica, gratuita, laica y de calidad.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente a la Dr. Amanda Motta Castro, por su compañía durante todo el proceso, y por contribuir tanto a mi formación política. Ella me enseña a pasar de la rabia, la tristeza y el miedo a la esperanza, la solidaridad, la resistencia y la lucha organizada. Gracias por todo el cariño y sus modos siempre receptivos y coherentes de estar conmigo.

Gracias a los profesores de la banca examinadora, la Dr. Maria Tereza Goudard (UERJ), Dr. Thiago Ingrassia Pereira (UFFS) y Dr. Marcio Caetano (UFPEL), por la lectura, las críticas, sugerencias y aprendizajes derivados de su participación en este proyecto. Asimismo, agradezco a las profesoras Colombia Hernández y Luanda Sito de la Universidad de Antioquia, quienes durante este tiempo han acompañado mi formación como investigador.

Agradezco a mi familia, ya que, con su apoyo incondicional, amor y ejemplo han sido pilares para continuar con mis estudios. Especialmente a mis hermanos, Clara, José Manuel, Camila, mi madre Clara Vélez y mis tíos Agustín y Nacho que su apoyo ha sido fundamental para mis estudios.

Gracias a mis amigos en Brasil y Colombia quienes han escuchado muchas veces este proyecto y me han ayudado a construir un pensamiento más profundo y crítico, como Raylene, Desireè, Mónica, Pablo, Angélica, Natalia, Alexander y Esteven. Gracias al Colectivo de Educación Popular Paulo Freire por permitirme conocer su experiencia y aprender de ella, por todas sus maneras de habitar el mundo que me enseñan que otra educación y universidad es posible, más humana y emancipadora.

Gracias a la Universidade Federal do Rio Grande, Universidad de Antioquia, la Organización de los Estados Americanos y el Capes, quienes como instituciones financiadoras y académicas apoyaron esta propuesta, sin ellas no hubiera sido posible construir esta investigación.

RESUMEN

El acceso a la Universidad de Antioquia hace parte de la reproducción de la desigualdad social en Medellín, Colombia. Por esto, se denuncia las barreras que los y las jóvenes pobres tienen para ingresar a la educación superior, y cómo la Universidad en sus políticas es una institución meritocracia, neoliberal y masificada. Ante esto, se realiza un estudio de caso de las prácticas educativas del preuniversitario Popular Paulo Freire en Medellín (Col), para hacer una crítica radical a la universidad y mostrar otras alternativas políticas y pedagógicas que desde la educación popular y los movimientos sociales se construyen. Aquí se resalta algunos principios freirianos que han orientado otras formas de organización del movimiento estudiantil para el acceso como son el dialogo problematizador, la solidaridad, la esperanza, la amistad en la militancia, la interdisciplinariedad, la lectura crítica del mundo, el arte y los juegos. Todo eso basado en la educación popular, para concluir finalmente en el sentido político que tiene el acceso y la importancia de potenciar el trabajo de los colectivos estudiantiles.

Palabras clave: Educación popular. Desigualdad social. Preuniversitarios populares.

RESUMO

O acesso à Universidade de Antioquia é parte da reprodução da desigualdade social em Medellín, Colômbia. Por isso, denunciam-se as barreiras que as juventudes pobres têm para ingressar no ensino superior, e como a Universidade em sua política é uma instituição meritocratica, neoliberal e massificada. Diante disso, é realizado um estudo de caso sobre as práticas educativas do Pré-vestibular Popular Paulo Freire em Medellín (Col), para fazer um estudo crítico à universidade e mostrar outras alternativas políticas e pedagógicas que se constroem a partir da educação popular e dos movimentos sociais. Aqui são destacados alguns princípios freirianos que têm orientado formas de organização do movimento estudantil pelo acesso, como o diálogo problematizador, a solidariedade, a esperança, a amizade na militância, à interdisciplinaridade, a leitura crítica do mundo, a arte e jogos. Tudo isso com base na educação popular, para concluir no sentido político que tem o acesso e a importância de potencializar o trabalho da juventude.

Palavras chave: Educação popular. Desigualdade social. Pré-vestibular popular.

LISTA DE SIGLAS

UdeA	Universidad de Antioquia
AL	América Latina
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
EP	Educação Popular
PyP	Preuniversitarios populares
MEN	Ministerio de Educación Nacional

LISTA DE IMAGENES

FIGURA 1 – Tasa de acceso a la universidad en Colombia.....73

FIGURA 2 – Tasa de acceso según clase a la universidad en Colombia.....75

FIGURA 3 – Fotografia mural Colectivo, Universidad de Antioquia.....90

FIGURA 4 – Historia del Colectivo.....100

FIGURA 5 – Modelo interdisciplinar Colectivo.....113

FIGURA 6 – Grafitti colectivo, Universidad de Antioquia.....117

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN……**……**……12

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA……16

3. MAPEAMIENTO DE INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN POPULAR BRASIL- COLOMBIA …**……**……..…….....22

3.1. EDUCACIÓN POPULAR Y EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS PREUNIVERSITARIOS POPULARES COMO OBJETOS DE INVESTIGACIÓN……22
3.2. LOS PYP: SUS LOGROS, DESAFÍOS Y CARACTERÍSTICAS……25
3.3. LAS UNIVERSIDADES POPULARES: TEORÍAS Y PRÁCTICAS……32
3.4. LOS PYP EN MEDELLÍN: VOCES DE ESPERANZA Y SOLIDARIDAD……...36

4. MARCO CONCEPTUAL: HERRAMIENTAS PARA PENSAR EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN COLOMBIA…….....……39

4.1. LA PRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA: APROXIMACIONES PARA SU ESTUDIO……39
4.2. LA EDUCACIÓN POPULAR (EP): UNA RESPUESTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DESDE EL SUR PARA LA DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA……47
4.3. LA PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR……58

5. DISEÑO METODOLÓGICO……61

5.1. PARADIGMA SOCIO-CRÍTICO LATINOAMERICANO**……61**
5.2. ENFOQUE CUALITATIVO……62
5.3. MÉTODO: ESTUDIO DE CASO…….....63
5.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN…….....64
5.5. EL PROCESO METODOLÓGICO: RECUENTO DE UNA EXPERIENCIA…67

6. MASIFICACIÓN, MERITOCRACIA Y NEOLIBERALISMO: EL ACCESO A LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN COLOMBIA, APROXIMACIONES A LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**……...……71**

6.1. LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN COLOMBIA: ¿PARA QUIÉN?.....70

6.2. LA EXPANSIÓN Y MASIFICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN COLOMBIA……77

6.3. LA EXPANSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO: MASIFICACIÓN, NEOLIBERALISMO Y MERITOCRACIA……81

7. EL PROYECTO POLÍTICO Y PEDAGÓGICO DEL COLECTIVO DE EDUCACIÓN POPULAR PAULO FREIRE: UNA LECTURA DE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....90

7.1 HISTORIA DEL COLECTIVO……91
7.2 SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR…….....102

7.3 LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL COLECTIVO DE EDUCACIÓN POPULAR PAULO FREIRE……109

8. CONCLUSIONES: EDUCACIÓN POPULAR Y UNIVERSIDAD, OTRAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS POSIBLES DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....121

9. REFERÊNCIAS.....127

10. ANEXOS.....138

1. INTRODUCCIÓN

He pasado muchos de los momentos más felices y también tristes y difíciles de mi vida en la universidad. Ella es para mí una contradicción, por un lado, un espacio donde se construye conocimiento, se confronta el poder, y en el cual he desaprendido ideas viejas para construir propuestas rebeldes, transgresoras y profundas que nunca habría imaginado. Pero, por otro lado, la universidad también es una herida, cuando me enseña que no todos y todas podemos hablar, solo los que tienen doctorado, cuando nos quita los sueños de un mundo diferente y nos dice que la esperanza no es posible, ya que la fatalidad del mundo se impone como un gran manto que aprieta. También cuando nos evalúa y nombra con palabras incomodas, cuando expulsa, ignora, usa, y construye entre las personas y ella un muro fronterizo que divide los que "están allá" y los que "estamos acá".

Esta experiencia me ha enseñado a ver en la universidad toda la reproducción del sistema capitalista, racista y patriarcal, pero también muchas formas creativas de resistencia y transformación social. Por esto, desde que entre a ella me he preguntado ¿cuál es sentido es de estar en la universidad? Considerando el desempleo juvenil, el costo económico de los estudios, los programas de estudio y curriculum descontextualizados, las evaluaciones injustas, los malos profesores y sobre todo un presente y futuro incierto que no ofrece mucho; y lo primero que pienso ante esto es que ir a la universidad ha tenido para mi dos sentidos: el primero, para hacer amigos que han transformado mi vida, a compartir más que competir, y el segundo, para comprender que el mundo no es lo que yo percibo, y que mi realidad es un invento sociocultural, entre muchos otros posibles inventos.

Sin embargo, en los espacios universitarios he percibido siempre una línea profunda que divide a los de adentro con los de afuera: los modos de escribir y hablar difíciles que solo los especialistas entienden, las prácticas de docencia, investigación y extensión que no se comprometen con los problemas contemporáneos, las clasificaciones que se hacen de los jóvenes que merecen y no merecen estar en la educación superior por los exámenes de admisión, y la elite intelectual colombiana en contraste con los millones de seres humanos que viven y sobreviven de la pobreza en los bordes de la universidades.

Por esto, desde hace 9 años he pensado dejar la universidad, salir de ella como quien huye de un gran dolor para encontrar otras formas de existencia, espacios más auténticos, humanos, acogedores y esperanzadores. No obstante, he pensado si es posible otra

universidad, una donde estén los sueños de nosotros los jóvenes, los que no somos científicos tradicionales y tampoco esperamos serlo, los que creemos en los conocimientos de la tierra de nuestros ancestros indígenas y negros, los que trabajan durante el día para llevar alimento a la casa, los que cantan rap, hip-hop y que han crecido en las periferias de las ciudades o el campo, y que conocen lo que es la violencia y la indiferencia del Estado, en definitiva, los que pierden los exámenes de admisión y no se sienten parte de una institución históricamente multiexcluyente.

En este punto, los recuerdos de mi padre son importantes, él fue militante del movimiento estudiantil en la Universidad Industrial de Santander, y debido a su pensamiento vivió la violencia policial de los años 80, y la desaparición y homicidio de muchos de los movimientos sociales de los jóvenes de izquierda en Colombia. La Universidad fue para mi padre un lugar de mucha violencia donde sus amigos y profesores fueron desaparecidos y asesinados por sus ideas revolucionarias, pero a pesar de eso, él siempre creyó en el cambio y se sintió universitario. Recuerdo también las conversaciones con mis amigos y amigas en las plazas hablando de nuestros sueños, los cantos y la rabia compartida en las marchas que participé para defender la universidad pública, y en varias clases con profesores que encontré motivos de esperanza para hablar de la universidad latinoamericana.

De hecho, el Movimiento de Córdoba en Argentina, el discurso de inauguración de la Universidad de Chile por Andrés Bello, las luchas de los estudiantes mexicanos en la década de los años sesenta, la resistencia en Brasil desde la dictadura con el caso del estudiante Edson Luis hasta las actuales del movimiento negro por las cuotas universitarias, los proyectos de las universidades populares e interculturales en Ecuador, Uruguay, Bolivia, y mi vida como estudiante joven colombiano me han mostrado la importancia de no renunciar a nuestro trabajo por la esperanza, y que esa universidad es posible, es decir, una publica, gratuita, laica, de calidad y para el pueblo.

De este modo, este trabajo surge desde mi lugar como un joven estudiante de la universidad pública que ha militado con el movimiento estudiantil de varias maneras, ya sea en las calles marchando o en las aulas y las oficinas. Todas estas inquietaciones me han llevado a transitar por varios espacios donde he podido conocer los problemas del acceso y la permanencia de los estudiantes en la educación superior, y leer esta problemática en clave política y educativa de la desigualdad social desde varias perspectivas. Un primer lugar por el que he caminado son los proyectos que durante 3 años desarrollé en Permanencia en la Universidad de Antioquia como parte de la política universitaria; un segundo lugar son mis acercamientos con algunos colectivos estudiantiles que luchan por la democratización de la

UdeA y la participación en el movimiento; y el tercer lugar mis estudios en Brasil desde el año 2019 cuando comencé la maestría para profundizar en la educación popular.

Principalmente debido a mi participación con el movimiento y los estudios en Brasil es como llego a la educación popular y a Paulo Freire, ya que encuentro en esta corriente latinoamericana un camino potente desde la pedagogía y la política para que la universidad de nuestros sueños sea un inédito viable, es decir, la educación popular como una base fundamental de este trabajo en la medida que esperanza y cualifica la lucha por la educación pública. En definitiva, esta disertación no puede leerse sin enunciar antes mi lugar comprometido con el movimiento estudiantil, mi amistad construida antes y durante la investigación con militantes del movimiento y la comprensión de que la investigación es una herramienta que busca sobre todo esperanzar y ser útil a los estudiantes.

Por otro lado, cabe resaltar que para mí estudiar en Brasil fue un punto clave para entender otros sistemas educativos, y otras luchas de los movimientos estudiantiles en América Latina y para profundizar en el pensamiento de Paulo Freire y la educación popular. Brasil es en nuestra región un referente importante en educación superior, y decidí hacer un postgrado en este país motivado por el reconocimiento de su sistema universitario gratuito, las luchas de sus movimientos sociales para estar en él, los gobiernos progresistas que han impulsado políticas que han fortalecido las universidades, y por su tradición en educación popular inspirada en Freire. Todo ello me permitió tejer conversaciones entre experiencias de Brasil y Colombia en el acceso a las universidades, y otros modelos diferentes de las universidades desde la educación popular.

Con base en estos caminos se ha construido la siguiente investigación, la cual tiene como objetivo analizar las prácticas educativas del Preuniversitario Popular Paulo Freire que favorecen el acceso a la Universidad de Antioquia (UdeA), para la reducción de la desigualdad social. Dentro del campo de la educación popular y la educación superior este trabajo busca comprender específicamente los preuniversitarios populares en la ciudad de Medellín, Colombia, sus luchas para democratizar la universidad, y especialmente me interesa el Colectivo Paulo Freire a través de la metodología del estudio de caso.

Para acercarse a esta investigación es importante entender dos puntos; el primero es el problema del acceso a la UdeA en Medellín, y el segundo el interés por comprender el Colectivo de Educación Popular Paulo Freire y los preuniversitarios populares. En este orden de ideas, cabe destacar que Medellín es la segunda ciudad más grande del país, y que solamente el 45% de los jóvenes acceden a la universidad, y que mientras en los barrios ricos 8 de cada 10 jóvenes continúan los estudios universitarios, en los barrios más pobres solo lo

hace 2 de cada 10, barrios en los cuales vive la mayoría de la población afrocolombiana, indígena, campesina y víctima de la violencia en Colombia (EL COLOMBIANO, 2019a). Por esto, el acceso es una tarea pendiente de las políticas públicas en educación que aparece como una prioridad para la ciudad, lo cual ha llevado a que se crean múltiples programas de becas y créditos educativos pero que no solucionan el problema estructural de un sistema educativo elitista regido por la lógica neoliberal, meritocracia y masificada de la educación.

En este sentido, estudiar el acceso a la universidad desde la educación popular significa comprender el acceso no como un problema de habilidades académicas sino como resultado de la matriz de las desigualdades sociales, y las universidades como espacios que reproducen la desigualdad. En este punto se destaca la experiencia del Colectivo Paulo Freire como un caso significativo de lucha en contra de la desigualdad, debido a que tiene 10 años de existencia y cumple un papel activo en el movimiento estudiantil, y por ello realiza preuniversitarios populares en barrios periféricos de Medellín, sin el apoyo del Estado y la Universidad de Antioquia, y que cuenta con aproximadamente 30 miembros activos. Este Colectivo se considera un caso significativo y atípico, por su permanencia en el tiempo y su trabajo consolidado en algunos de los barrios más pobres de la ciudad.

Por lo tanto, en cuanto a la metodología para desarrollar esta propuesta se propone el paradigma socio-critico, el enfoque cualitativo y el estudio de caso como método, a través de entrevistas abiertas en profundidad, análisis documental y observación, todo ello orientado por mi lugar militante como joven estudiante y reconociendo el legado y la experiencia en en el estado del arte con más de 38 investigaciones reseñadas.

Las reflexiones aquí planteadas están sustentadas principalmente desde referentes latinoamericanos, todos los autores son del campo de los estudios de las desigualdades sociales, la educación superior y popular que comparten enfoques tanto del materialismo histórico, el marxismo y la fenomenología. Para terminar, espero que este proyecto pueda contribuir a la lucha del movimiento estudiantil y la Universidad de Antioquia, y abrir puentes para seguir profundizando sobre las universidades en América Latina y los movimientos de las juventudes en tiempos difíciles como los que vivimos ahora en Brasil y Colombia.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Por qué América Latina, a pesar de ser una región con ingreso económico medio, es el lugar más desigual del mundo? (BBC, 2020), ¿Cómo explicar que el 20% de los ricos latinoamericanos acumula más de la mitad de la riqueza total de Argentina a México? (EL TIEMPO, 2019) En primer lugar, para pensar estas preguntas, es necesario partir del hecho de que las desigualdades sociales tienen colores y formas muy determinadas, en la medida que hay más posibilidades de vivir en la pobreza y la exclusión para ciertos sectores de la población que para otros, de acuerdo con los marcadores sociales del género, el territorio, la raza, la clase social y la edad (CEPAL, 2016), (MOTA, 2007). En pocas palabras, la desigualdad tiene fundamentos estructurales, es evidente si se compara diferentes variables sociales de un latinoamericano que pertenece a las comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas, que sea mujer, niño, niña o joven de las clases populares y que viva en las periferias de las ciudades, con la vida de los hombres blancos cisgéneros, heterosexuales de clases medias y altas de las grandes urbes.

En segundo lugar, las desigualdades no suceden únicamente por los ingresos económicos, sino también por el acceso a los derechos como es la educación. Esto significa que la desigualdad no es ajena a los sistemas educativos, especialmente en la educación superior, como reportan informes de la UNESCO (2013), OECD (2018), e investigaciones de Castro D, Rodríguez-Gómez D & Gairín (2017), que muestran cómo el acceso a las universidades es restringido para un gran porcentaje de la población y asegurado para élites sociales. En este contexto, acceder a las universidades es para la mayoría de los y las jóvenes pobres y de poblaciones excluidas, o en palabras de Paulo Freire, para los y las oprimidos y oprimidas, una barrera que hace parte de las desigualdades. Así, las universidades de la región se muestran como espacios de exclusión que reproducen de múltiples maneras las desigualdades en la lógica neoliberal y colonial del sistema educativo, como lo estudia Pereira y Murta (2014), Almeida y Méndez (2010) o Boaventura de Sousa Santos (2004), entre otros.

Respecto a Colombia, en los informes internacionales es descrito como uno de los países latinoamericanos con las mayores brechas educativas, especialmente por las diferencias entre la calidad y las oportunidades en educación del campo con la ciudad y los sectores públicos y privados, lo que dificulta significativamente el acceso a la universidad para las

juventudes pobres del país (OECD,2018). Sobre esto, la investigación estadística *Separados y desiguales: educación y clases sociales en Colombia* (GARCÍA, ESPINOSA, JIMENEZ, PARRA, 2013) explica que, a pesar del crecimiento de la cobertura en educación, todavía hay profundas brechas en el acceso si se compara las regiones más ricas y pobres y las clases sociales. La investigación concluye que el sistema educativo en Colombia es segregador y reproductor de la desigualdad social, lo que se evidencia en las tasas de acceso y permanencia educativa, así como resultados de las pruebas académicas.

Al respecto, la desigualdad social en el país muestra que los jóvenes y las jóvenes son la población con menor participación política, menos ingresos económicos y posibilidades de empleo, y la que mayores exclusiones presenta del sistema laboral, político y educativo, en comparación con los adultos, además, tienen menos expectativas de vida por la violencia en el país, ya que es la población que más muere por causas asociadas al homicidio (DANE, 2020). De acuerdo con la OXFAM (2016) la relación entre juventud y desigualdad es alarmante en América Latina y se muestra como un problema estructural, como ejemplo de ello está el acceso a la educación que por su costo y baja calidad no se incentiva a las nuevas generaciones.

Ahora bien, en este contexto de la desigualdad educativa en Colombia han sucedido de manera recurrente desde la segunda mitad del S. XX diversas paralizaciones, protestas y debates entre sectores del gobierno y los movimientos estudiantiles, los cuales le exigen al gobierno cambios en las políticas de acceso a la universidad. Algunas protestas recientes las paralizaciones durante el 2015 en el gobierno de Juan Manuel Santos por las reformas a la Ley 30 de la Educación Superior; las protestas por la financiación de las universidades durante el último semestre del 2018; el paro general de noviembre y diciembre del 2019 donde un joven de 18 años, Dilan Cruz, fue asesinado por la policía nacional cuando protestaba por las dificultades para acceder a la universidad, el cual se convirtió rápidamente en un símbolo de las luchas estudiantiles (EL PAÍS, 2019),

En este contexto, en la ciudad de Medellín, la segunda más grande del país, el problema de la desigualdad en el acceso a la educación superior y las tensiones y protestas que esto deriva es evidente. Por ejemplo, solamente el 45% de los jóvenes en Medellín accede a la universidad, a esto se le suma que la tasa de cobertura total en educación tanto de las escuelas como universidades es sólo del 36.1%, es decir, mucho menos de la mitad de la población en edad escolar entre los 6 a 25 años está en las escuelas y las universidades (EL COLOMBIANO, 2019a). Cabe resaltar que, mientras en los barrios ricos 8 de cada 10 jóvenes continúan los estudios universitarios, en los barrios más pobres solo lo hace 2 de cada

10, de acuerdo con los informes de Medellín Cómo Vamos (2020). Por esto, el acceso es una tarea pendiente de las políticas públicas en educación que es una prioridad para la ciudad, lo cual ha llevado a que se crean múltiples programas de becas y créditos educativos conocidos como SAPIENCIA, Ser Pilo Paga, Generación E, entre otros (EL COLOMBIANO, 2019B).

En Medellín, la Universidad de Antioquia, la segunda universidad más grande del país y la principal institución pública de la ciudad, se presentaron para el segundo semestre del 2018 un total de 50.000 estudiantes, de los cuales solo 4.500 logran pasar las pruebas, de acuerdo con cifras oficiales de Data UdeA[1]. Además, en promedio general, el 63% de los aspirantes perdieron el examen de admisión en el 2019, y durante los últimos 5 años sólo el 9% de los que quieren estudiar en la UdeA ingresan a la Institución. Para enfrentar esto, la UdeA desde sus administraciones durante los últimos 10 años ha creado distintos proyectos que tienen como objetivo principal alfabetizar académicamente en lectura, escritura y oralidad, y competencias matemáticas, a los jóvenes, niños y niñas de las periferias de la ciudad para que obtengan mejores resultados en el examen de admisión. El enfoque de estos proyectos, en su mayoría, es académico y psicológico, es decir, a través de cursos virtuales, talleres y ferias se fortalecen conocimientos en comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos, con el fin de mejorar rendimiento en las pruebas de acceso.

De acuerdo con lo anterior, desde el movimiento estudiantil se hacen críticas a las políticas de acceso a las universidades que se juzgan como limitadas, instrumentales, deficitarias, asistencialistas y meritocráticas, especialmente en los programas de becas, en los cuales no hay una lectura crítica latinoamericana, es decir, una comprensión amplia y profunda sobre nuestras realidades caracterizadas por la desigualdad social. En este sentido, los programas de becas son una respuesta suficiente a la problemática y tampoco le creación de nuevas universidades virtuales, o de cursos de lenguaje y matemática

Al respecto, Acevedo y Gómez (2000) muestran como el crecimiento y la expansión de la universidad colombiana sucede a la par con la proliferación de prácticas y saberes de la economía para el desarrollo del capital humano. Por ende, el acceso se enmarca no en la lógica de la educación superior como derecho, o sea, democratización de la educación que defienden los movimientos estudiantiles, sino en términos desarrollistas, en una comprensión neoliberal del conocimiento y las universidades. Por su parte, Sousa (2008), dice que el acceso entendido desde lo mercantil genera no una democratización de la universidad sino su

[1] Data UdeA es el portal de la Universidad de Antioquia donde se muestran todos los datos estadísticos de acceso y permanencia a esta universidad. Disponible en: http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/data-udea/

masificación como puntos problemáticos en las políticas. En este orden de ideas, frente a la crisis de acceso a la educación superior hay diferentes respuestas por parte de los movimientos estudiantiles, entre ellos, los preuniversitarios populares, entendidos como experiencias de los y las jóvenes para democratizar la universidad en países como Brasil, Argentina, Chile, México, Colombia, Uruguay, entre otros. Estas experiencias pueden ser comprendidas como apuestas de los movimientos de los jóvenes para construir un espacio universitario crítico y luchar por el acceso a la educación superior de las poblaciones tradicionalmente excluidas, en contra del modelo de masas y élites tradicionales (PICON, MARIÑO, 2016)

No obstante, a pesar de la importancia de estas experiencias de los estudiantes, ellas regularmente en algunos países suelen ser invisibilizadas o poco sistematizadas, especialmente si se refieren a los movimientos sociales y de educación popular en relación a la educación superior y las políticas públicas (GUELMAN, CABALUZ, y SALAZAR, 2018), (SIRVENT, 2008). De hecho, en Colombia y en la ciudad de Medellín aparecen diversos preuniversitarios populares, actualmente hay 42 en todo el país, que como indica Picón y Mariño (2016) son experiencias significativas de prácticas de educación popular y resistencia que se diferencian de los preuniversitarios tradicionales por ser una respuesta política y no formal.

En Medellín se han documentado más de 10 de estas experiencias, sin embargo, no se registran muchas sistematizaciones o trabajos de maestría y doctorado sobre el tema, ya que es un asunto muy reciente de investigación (Mariño, 2020). Por ejemplo, en la Universidad de Antioquia en su política institucional de acceso no se articula ni institucionaliza experiencias de educación popular, tampoco a los movimientos estudiantiles y sociales frente al tema, su actividad está centrada principalmente en la alfabetización académica para pasar la prueba de admisión. En pocas palabras, las acciones del Estado y la UdeA frente al problema del acceso no conversa con las experiencias de los movimientos estudiantiles, como son los preuniversitarios populares. En este orden de ideas, los jóvenes militantes que integran los preuniversitarios populares no son reconocidos por la universidad, y sus experiencias están desarticuladas con las políticas educativas y la investigación académica formal de maestría y doctorado.

En este sentido, en Medellín hay un preuniversitario popular que tiene 10 años de existencia y que cumple un papel activo en el movimiento estudiantil, nos referimos al *Colectivo de Educación Popular Paulo Freire,* que realiza desde el 2009 preuniversitarios populares en barrios periférico, y que cuenta actualmente con aproximadamente 30 miembros

activos que además del preuniversitario desarrollan otras prácticas de educación popular (Marín, 2020).

Este Colectivo, a pesar de no contar con apoyo de la Universidad y el Estado, ha logrado mantener y formar a cientos de jóvenes en la ciudad durante 10 años, y ha resistido a las distintas políticas y prácticas de violencia que se han ejercido históricamente en Colombia en contra de los estudiantes militantes. Por ello es un caso significativo de la respuesta de los movimientos sociales a la desigualdad educativa por el acceso a la universidad, y un caso atípico por la supervivencia en el tiempo que ha posibilitado la formación de muchos y muchas jóvenes en la ciudad.

En este sentido, considerando la problemática del acceso a la educación superior en Medellín, y la experiencia de los preuniversitarios populares, esta investigación busca comprender a través de un estudio de caso las prácticas educativas del preuniversitario popular Paulo Freire en Medellín para el acceso a la Universidad de Antioquia. Cabe destacar la ausencia de conversación de las políticas educativas con estas experiencias, y las escasas sistematizaciones en el país que de estos colectivos hay en la investigación académica. De este modo, esta investigación problematiza las políticas de acceso de la Universidad con las prácticas educativas de educación popular del movimiento estudiantil

A partir de las anteriores comprensiones surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo las prácticas educativas que se desarrollan en el preuniversitario popular Paulo Freire en Medellín (Colombia) favorecen el acceso a la Universidad de Antioquia?

- **Objetivo general:** analizar las prácticas educativas del Preuniversitario Popular Paulo Freire que favorecen el acceso a la Universidad de Antioquia (UdeA), para la reducción de la desigualdad social.
- **Objetivos específicos:**

1. Investigar las políticas y prácticas del Estado Colombiano y la Universidad de Antioquia para el acceso a la educación superior

2. Caracterizar las prácticas educativas del preuniversitario popular Paulo Freire que tienen como objetivo favorecer el acceso a la Universidad de Antioquia.

3. Establecer relaciones entre las prácticas educativas del Preuniversitario Popular Paulo Freire y las políticas nacionales e institucionales de la UdeA para el acceso a la educación superior.

Para terminar, es importante destacar que esta investigación no es una sistematización de experiencia, ya que no se pretende recuperar de manera participativa la memoria del

Colectivo para su transformación como lo hizo Marín (2020), tampoco es un análisis de políticas de acceso a la universidad, y no es un estudio sobre la permanencia y la deserción universitaria, tampoco un estudio del pensamiento político del movimiento estudiantil. Este trabajo es un análisis específico de las prácticas educativas de un preuniversitario popular como estudio de caso, con el fin de aportar al debate sobre el acceso a la universidad en Medellín y al campo de la educación popular y la desigualdad social. En definitiva, se hace una lectura desde la educación popular a la universidad y el movimiento estudiantil a partir de un análisis de prácticas del Colectivo Paulo Freire.

3. MAPEAMIENTO DE INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN POPULAR BRASIL- COLOMBIA

"Tanto mais democrática uma universidade quanto mais tolerante, quanto mais se abre a compreensão dos diferentes, quanto mais se pode tornar objeto da compressão dos demais"
Paulo Freire

Las investigaciones en torno a las relaciones entre educación popular y educación superior, y específicamente sobre los preuniversitarios populares (PyP) no es un tema nuevo de conocimiento en áreas como educación, sociología y trabajo social, lo que se muestra en este estado del arte. Aunque las producciones académicas se concentran en países como Brasil, Argentina, México y Cuba, numerosos trabajos y experiencias se reportan en Ecuador, Perú, Venezuela, Chile, Colombia, entre otros. Estas ideas hacen parte del mapeamiento de investigaciones sobre educación popular que relacionan Brasil y Colombia, y que están presentes en Vélez y Castro (2020a).

3.1 EDUCACIÓN POPULAR Y EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS PREUNIVERSITARIOS POPULARES COMO OBJETOS DE INVESTIGACIÓN

Para la búsqueda de información se definieron las siguientes palabras claves: *educación popular, educación superior, acceso y práctica*. Posteriormente, dichas palabras fueron cambiadas por dos centrales, preuniversitarios populares y prácticas. Ahora bien, se realizaron ecuaciones de búsqueda utilizando los conectores AND, OR, NOT, siguiendo el sistema de búsqueda booleano. En la siguiente tabla se describe las operaciones realizadas:

Tabla 1 - Protocolo búsqueda de información

Ecuación de búsqueda	**1.**(educación popular) AND (educación superior OR universidad) and (acceso) and (prácticas) **2.**(Preuniversitario popular) AND (prácticas) NOT (educación de adultos)
Bases de datos utilizadas	-Portal CAPES, repositorio de disertaciones y tesis.

	- Repositorio institucional de la FURG. -Repositorio institucional de la UdeA. -Bases de datos EBSCO, Dialnet y Scielo - Revista *La Piragua*, producción académica del congreso CLAVES y Oracle
Idiomas	Inglés, español y português
Periodo	Investigaciones realizadas preferiblemente entre los últimos 5 a 10 años.
Resultados	71 documentos encontrados, de los cuales solamente 39 fueron seleccionados para el estado de arte.

Fonte: próprio autor (2019)

En este proceso de búsqueda se utilizaron únicamente resultados de Colombia y Brasil. En Argentina, Chile, México y otros países de la región existen otro conjunto amplio de investigaciones pero que exceden los límites de este trabajo. Sin embargo, esto muestra que los PyP no son un proceso educativo reducido a un único país, lo que podría ser interesante para futuros estudios en un nivel macro latinoamericano.

Se ha privilegiado Colombia ya que es el contexto donde se investiga el objeto de conocimiento, y en Brasil por ser el país con mayor trayectoria de estas experiencias en América Latina (en el portal de la CAPES aparecen más de 80.000 investigaciones en relación a los PyP), y la cuna de la educación popular freiriana, además, por la relación Colombia-Brasil que ha orientado esta investigación en el marco de la OEA, como agencia financiadora.

La mayoría de investigaciones, un 80% son estudios de caso y algunas veces comparados, pero ¿qué son los preuniversitarios populares? y ¿se podrían definir como movimientos sociales, organizaciones estudiantiles o cursos preparatorios? a lo largo de los documentos que constituyen este estado de arte se identifican varias líneas y sentidos de tensión, algunas veces convergentes para responder a la pregunta por el qué son los PyP.

Al respecto, Magalhaes (2018) analiza desde la perspectiva de la sociología de la educación las diferencias entre los preuniversitarios populares y los cursos preparatorios convencionales. En general, la autora señala que los cursos para la universidad existen desde la creación misma de estas instituciones en América Latina, especialmente cuando se desarrollan pruebas selectivas de acceso, y se evidencia la necesidad de fortalecer la formación de los estudiantes que ingresan a la educación superior. No obstante, a finales del

siglo XX se comienza hacer más fuerte y visible en Brasil y posteriormente en otros países de la región, cursos con una metodología y principios diferentes a los tradicionales, los cuales se conocen como los preuniversitarios populares (PyP).

Estos PyP se diferencian de los convencionales, puesto que en ellos se denuncia al sistema educativo actual, en la medida que está construido *desde y para* la exclusión de una gran parte de la población, con foco hacia los colectivos vulnerables, grupos históricamente excluidos y las clases populares y trabajadoras. Esto quiere decir que, la prueba del examen de admisión a la universidad es un mecanismo más de exclusión del derecho a la educación. Por esto, "não é possível considerar a aprovação apenas como uma questão de mérito, sem levar em conta a formação/origem dos sujeitos que disputam os exames de seleção" (MAGALHAES, 2018, p.24). En los PyP se hace una crítica radical a la meritocracia en la medida que ella constituye una ideología estructural de la sociedad.

Al coincidir con Bourdieau Magalhaes muestra como las diferencias entre la educación pública con la privada, la escuela rural a la urbana y las distintas herencias culturales de las familias sumada a la condición económica hace que los estudiantes compitan en condiciones injustas, ya que desde muy temprano los jóvenes están limitados por las desigualdades sociales que los condenan a ser rechazados por las universidades. En pocas palabras, no se puede entender el acceso a la universidad como una prueba de contenidos, sino como una herramienta de poder en la cual se ponen en juego los capitales sociales de un individuo basado en la lógica de la meritocracia. De este modo, perder una prueba de admisión no es el resultado de la inteligencia o la capacidad, sino un fracaso estructural que evidencia situaciones de desigualdad cognitiva y de conocimientos.

En consecuencia, los PyP surgen como resistencia a un modelo de universidad elitista y meritocrática. Estos espacios funcionan distintos al tradicional dado que no se suele cobrar inscripción, sus profesores y coordinadores son voluntarios y/o militantes de los proyectos, son apoyados por distintos sindicatos de estudiantes y maestros o por movimientos sociales y políticos. Las personas que por lo general acceden a estos preparatorios son estudiantes trabajadores y de las periferias de las grandes ciudades.

Cabe destacar que, la educación popular (EP) no puede ser entendida como un concepto, metodología o movimiento pedagógico cerrado, sino que es flexible y dinámico. Esto significa que existen diversas comprensiones sobre lo que es la educación popular, y por eso mismo los PyP son diversos. En los 39 documentos que constituyen el estado del arte es posible advertir ello: cada PyP es un modo de hacer y pensar la educación popular diferente por sus contextos particulares de acción. Sin embargo, todos ellos comparten búsquedas

similares, algunos más cercanos a Freire y otros solo como una referencia o inspiración, pero que en todos los casos es la columna conceptual de los preuniversitarios.

En este sentido, una posible definición de los PyP es:

> Ações de democratização do acesso ao ensino e de construção do saber com as classes populares. Além disso, tais cursos podem ser interpretados como redes de indignação e esperança, em função de seu caráter social de subversão e luta contra o sistema educacional [...] com conexões em rede estabelecidas para articular mentes, criar significado e contestar o poder. (COSTA & GÓMEZ, 2017. P. 137)

La indignación se refiere p a la situación de injusticia social en los exámenes de acceso a la universidad; y la esperanza es leída en el sentido freiriano. Por ello, la esperanza no se entiende en este contexto como el acto de esperar o una virtud religiosa, y tampoco un valor positivo de las personas, sino como el deseo con la práctica de transformar el mundo, deseo que se vuelve resistencia y que "assim esperança como uma reivindicação à transformação da realidade." (COSTA & GÓMEZ, p.141). Por último, es importante subrayar la palabra *redes*. Los PyP por su cercanía a movimientos sociales y su carácter de educación popular se caracteriza por realizarse siempre en colectivo hacia otros colectivos, es decir, no es una iniciativa individualista, al contrario, se basa en una ética de grupo basada en la solidaridad, como lo dice (MAGALHAES, 2018).

Por su parte, Almeida (2016) señala que los PyP son respuestas sociales de los jóvenes frente a la ausencia del Estado. Estos preuniversitarios están donde precisamente la universidad no está: sus voluntarios y militantes van a las periferias de las ciudades para encontrar allí una gran cantidad de jóvenes y adultos que se sienten lejanos a la universidad, "Deste modo, os Pré-Vestibulares Populares precisam ser compreendidos na tensão inclusão-exclusão dos excedentes das seleções de ingresso nas universidades e dentro das contradições das políticas de acesso à educação superior." (ALMEIRA, 2016, p.111).

Almeida muestra que los PyP surgen en Brasil especialmente con los movimientos negros, y que ellos se vuelven actores claves para discutir las políticas afirmativas y de Estado en educación superior, por ejemplo, sobre las cuotas para indígenas y quilombos.

En este contexto, el investigador realiza un panorama sobre las temáticas y metodologías que se investigan sobre el tema en Brasil como son la emergencia y construcción de los PyP, las formas organizativas, relaciones de enseñanza y aprendizaje, políticas públicas de acceso, el carácter educativo-político de los cursos, teorías de los movimientos sociales y análisis de trayectorias escolares.

Después de presentar la búsqueda de información bibliográfica y una mirada panorámica sobre sus estudios se abordará con más detalle los hallazgos de este estado de

arte, concentrado especialmente en la pregunta por las prácticas.

3.2 LOS PYP: SUS LOGROS, DESAFÍOS Y CARACTERÍSTICAS

¿Cómo una propuesta de educación popular se materializa en las prácticas educativas de un preuniversitario hecho por jóvenes y para jóvenes? En las investigaciones hay tres caminos metodológicos para hacerlo: la primera, -la más común- es con la creación de asignaturas alternativas a las tradicionales, agregando así contenidos de carácter político y sociocultural al currículum, por ejemplo, se crea la disciplina de racismo y procesos de exclusión, ciudadanía y cultura, formación ciudadana, lecturas críticas de contexto, además de las disciplinas tradicionales como matemáticas, física, biología, etc; en otros casos se hacen proyectos que transversalizan a todas las áreas, donde se articulan profesores para un abordaje más crítico y social de los contenidos, seleccionando temas centrales para todos y todas; y por último, hay experiencias donde se relacionan la formación académica y política a través de las prácticas cotidianas de sus maestros en la enseñanza de los contenidos mismos de las pruebas. Es decir, no se crean nuevas materias o proyectos, sino que cada disciplina se desarrolla bajo una metodología que posibilita la formación ética y política, y que puede - o no- tener proyectos transversales.

Al respecto, Sousa (2015) problematiza la enseñanza de la historia desde la EP en los PyP y la educación media, a través de un estudio de caso en Paraíba. Él muestra caminos posibles para enseñar historia universal, historia de brasil e historia local articulado a la historia personal de los estudiantes. No se trata de enseñar niveles distintos de la historia o historias diferentes, sino historias relacionadas, en donde una contiene a las otras con múltiples puntos de conexión.

En este sentido, la EP como modelo pedagógico permite la articulación de contenidos con la realidad cercana de los estudiantes, especialmente a través del carácter dialógico. Así pues, la historia no es concebida como una línea recta de acontecimientos que necesitan ser memorizados, sino como puntos de conexión del pasado -incluso antiguo- con la realidad presente de cada estudiante, y que trae consigo una reflexión política y ética del mundo. No obstante, Sousa reconoce las limitaciones que existen para lograr este propósito, ya que el tiempo es reducido, los grupos de estudiantes son muy heterogéneos y la formación de los profesores necesita fortalecerse más.

Desde este mismo principio de la dialogicidad, Vasconcelos (2015), explora a través de la enseñanza de la geografía en los PyP los dilemas pedagógicos más comunes a los que se

enfrentan los profesores, especialmente sobre cómo relacionar la formación política con la académica, con miras al examen de admisión a la universidad. El autor, el cual hace un estudio de caso múltiple en Niteroi, señala que los conceptos freirianos de educación bancaria y emancipatoria son herramientas para transformar la práctica pedagógica, logrando superar el simple contenido de la prueba de un modo bancario por otro que sea emancipador.

Tanto Sousa como Vasconcelos resaltan la importancia del carácter dialógico de la EP, en la medida que es a través del diálogo que se le da un sentido político a lo educativo, y que ese mismo sentido es emancipador. Cabe resaltar que, la dialogicidad no se trata únicamente de hacer las clases más participativas o con métodos interactivos, sino de poner a conversar a los contenidos con los estudiantes y los profesores desde una perspectiva problematizadora, es decir, una conversación sobre todo transformadora. En consecuencia, los estudiantes al conversar con otros estudiantes, con distintos profesores y con múltiples maneras de ver los contenidos se ven llamados a cambiar su mirada, para que ella se amplíe y politice[2].

Ahora bien, al igual que Sousa, Vasconcelos se preocupa por la formación de los profesores de los PyP para desarrollar la dialogicidad como metodología en educación. El investigador explica que la dialogicidad en cada PyP es diferente, de acuerdo con los principios e identidades que cada grupo de jóvenes construye:

> Os PVPs constituem um movimento em que a reposição de identidades é constante, as identidades são fluidas assim como as próprias agendas dos movimentos, que como vimos no item anterior se alteram de acordo com as dinâmicas interna e externa do movimento, o indivíduo constrói sua identidade junto com o movimento. (VASCONCELOS, 2015, p.44)

El investigador analiza las prácticas pedagógicas de los PyP considerando a estos grupos como movimientos sociales juveniles. Para él, cada movimiento tiene prácticas pedagógicas distintas, un movimiento social es también un movimiento educativo de acuerdo con la militancia e ideología de sus miembros, por eso dichas prácticas corresponden a las identidades políticas de sus miembros. Sin embargo, los PyP están conformados por diversas identidades de corrientes políticas diferentes, algunos vinculados a movimientos negros, indígenas, feministas, de trabajadores, incluso católicos y de pastorales sociales, entre otros; por lo tanto, las prácticas como las identidades son fluidas y no son estáticas. Es decir, cuando se estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje de los PyP no se puede hacerlo como una metodología estática, sino que, al contrario, es múltiple y diversa.

[2] En cuanto a la dialogicidad de la EP como horizonte político, pero también estrategia metodológica está el trabajo de Tangerino (2018), quien utiliza el método socrático en relación a la EP para la enseñanza de la filosofía en los PyP, mostrando la potencia del diálogo y las preguntas para la formación.

La educación popular en este caso no es para los PyP un paso-paso que guía metodológicamente la enseñanza de algún objeto de conocimiento, sino más bien un camino para problematizar y orientar el abordaje de contenidos de una manera crítica y dialógica. Un ejemplo de ello lo presenta Dos Santos (2017) cuando investiga la enseña de la química en los PyP de la ciudad de Pelotas (Rs).

Outro ejemplo está en Ramos (2018), respecto a la alfabetización en inglés en un PyP ubicado en el Estado do Rio de Janeiro, en la ciudad de São Gonçalo "Aqui temos, então, o ensino de uma língua estrangeira como espaço de fronteira: como instrumento que pode ser usado não só em prol de práticas coloniais, mas também como possibilidade para respostas decoloniais, para outra globalização" (RAMOS, 2018, p. 41).

Tanto en el caso de la química como en inglés se evidencia varios elementos característicos en común. En primer lugar, los esfuerzos por poner en diálogo los contenidos de las pruebas con conocimientos para la formación ciudadana y política, alrededor del mundo cotidiano del estudiante. En segundo lugar, este esfuerzo surge por la militancia de sus jóvenes profesores como miembros activos de movimientos sociales.

De esta manera, el inglés como la química, historia y geografía son vistos como dispositivos de poder, dispositivos en cuanto a que, estos conocimientos si bien pueden ser barreras de las desigualdades cognitivas de los estudiantes para acceder a la educación superior, también pueden ser herramientas para situarse y comprender mejor el mundo, y para, en definitiva, resistir y responder a las injusticias sociales. En el caso de la química se genera una mirada crítica frente a la alimentación y el aire para comprender la lógica de producción capitalista, y en el inglés una comprensión más amplia de los significados sociales y culturales de los idiomas.

Ahora bien, Ramos trae aportes significativos al relacionar la multiculturalidad e interculturalidad a la EP, él explica que la educación popular es una educación que reconoce las diversidades de los estudiantes, y hace de esa diversidad un tema constante de investigación y articulación. Por otra parte, Dos Santos hace énfasis en la formación de los profesores para relacionar la química de los exámenes con la química de lo cotidiano, y dice que los principios de la democracia y transformación social que orienta la EP es el marco fundamental de trabajo de todas las propuestas.

Hasta el momento, las investigaciones aquí citadas hacen énfasis en la problematización, la dialogicidad, la enseñanza bancaria y emancipatoria como conceptos freirianos que tienen uso metodológico y una coherencia política con la EP para las prácticas pedagógicas de los PyP. Además, mencionan la formación del profesor, y las identidades

políticas y culturales como elementos esenciales. No obstante, estas propuestas didáctico-pedagógicas enfrentan diversos desafíos como señala Pereira y Gonçalves (2012), en cuanto a que lograr una formación crítica y emancipatoria con una visión solidaria y colectiva que se propone desde la EP no es una tarea fácil.

Estos espacios se enfrentan a desafíos tanto estructurales como otros propios de cada contexto. Algunos desafíos estructurales son la meritocracia, la gestión de una universidad elitista y la burocracia del sistema, y otros propios del contexto y que ocurren frecuentemente son las distancias físicas que los estudiantes tienen para asistir a las clases, la realización y adquisición de material pedagógico, el poco tiempo para el estudio bajo la presión social y personal de aprobar un examen de admisión, la falta de formación pedagógica de los profesores de los PyP y la estructura administrativa difusa y débil de muchos de los PyP.

A lo anterior, se le puede sumar otros elementos como: la falta de sostenibilidad para los profesores y estudiantes que asisten, en la medida que sus maestros suelen hacer ejercicio voluntario y los estudiantes no tienen apoyo económico para asistir; la rotatividad de los maestros; la heterogeneidad de los estudiantes y la falta de condiciones básicas relativas a la infraestructura y materiales.

Sin embargo, Pereira y Gonçalves (2012) menciona que, si bien la educación popular y los PyP no están exentos de incoherencias y equivocaciones, sus prácticas pueden ser pensadas como laboratorios de experiencias pedagógicas para la formación de maestros. En otras palabras, laboratorios pedagógicos de jóvenes en formación que muestran otra forma de hacer educación posible basada en principios de la solidaridad y el pensamiento crítico, y que devela las esperanzas y utopías del acceso de las clases populares y las contradicciones de las políticas de acceso a la universidad.

Ahora bien, así como la dialogicidad es un concepto fundamental, también lo es el de la solidaridad. En todos los 39 documentos que hacen parte de este estado de arte se resalta que una característica de éxito de estas experiencias es el enlace comunitario y las relaciones de amistad que se generan entre sus miembros. Esta solidaridad hace que los lazos entre profesores y estudiantes sean más horizontales que en la educación tradicional.

La solidaridad en este contexto no es caridad o el humanitarismo de servicio social, sino que, puede entenderse como un conjunto de sentimientos y acciones compartidas que se organizan para crear esperanza y resistencia política, en el marco del compromiso por la justicia social. Una experiencia que da cuenta de ello es Lopes (2017), quien estudia la autoorganización de mujeres feministas de clases populares para la construcción de un preuniversitario popular alternativo, basado en la EP y una pedagogía feminista.

La solidaridad es una práctica de organización política de estos movimientos sociales juveniles y que rompe con la enseñanza bancaria. Aunque la solidaridad permite articular personas para trabajar juntas, en muchos casos bajo la amistad, ella no significa homogeneización. En todas las investigaciones consultadas confluyen distintos profesores y estudiantes que no comparten las mismas trayectorias académicas, pedagógicas y políticas, y por eso no es extraño que haya tensiones a lo largo de sus procesos.

Pero, ¿cómo la dialogicidad y solidaridad freiriana logran materializarse en los curriculum de estos proyectos educativos? una de las respuestas es que el:

> Campo da Educação Popular o currículo ultrapassa os limites disciplinares centrando-se em temas geradores, bem como maneja referencial teórico, conceitos, procedimentos e habilidades de diferentes áreas do conhecimento para solucionar as questões/problemas presentes no cotidiano dos educandos. (MORAIS, 2016, p. 48)

Morais (2016), quien a partir de un estudio de caso en Río de Janeiro analiza la construcción curricular de un PyP, explica que la inter/trans disciplinariedad es una de las apuestas más significativas. Vale la pena destacar que la inter/trans no es solamente un modo de construir conocimiento, es decir, un diálogo de las disciplinas, sino que también es una apuesta pedagógica-política por hacer un currículum distinto. En una racionalidad más relacional y compleja, con una serie de implicaciones políticas. Asimismo, la investigación de Santos, Gomes y Ferreira (2017), coincide en este punto, quienes investigan los PyP de la Universidade Federal de Uberlandia, y afirman que la interdisciplinariedad es el eje pedagógico más importante que orienta la construcción de materiales didácticos y los contenidos del curso.

Pero, ¿por qué puede ser política la inter/trans disciplinariedad? en primer lugar, se rompe con la supremacía de algunos campos de conocimiento sobre otros, por lo tanto, examina las divisiones y jerarquías creando un escenario distinto de diálogo, el mundo ya no es dual, no están las ciencias exactas y naturales por un lado y las sociales y humanas por otro, sino que ambas comparten problemas; este rompimiento también es una ruptura en el lenguaje y las codificaciones de los saberes, y por ello un cambio en los valores, se pasa de la reproducción de conocimientos al debate y complementariedad.

En segundo lugar, se abre un nuevo campo: los saberes populares, ancestrales y culturales que traen consigo los estudiantes y sus contextos. En este sentido, las imágenes, las historias orales y la cosmogonía de los pueblos originarios de América Latina hacen parte de la enseñanza y el aprendizaje. Así pues, emergen saberes que anteriormente habían sido excluidos de las universidades.

Al respecto, Martins (2018), quien investiga la formación humana en un PyP ubicado en Porto Alegre a través de análisis de sus trayectorias escolares, afirma que:

> É através dessas iniciativas de ações e práticas democráticas que se constrói a mudança social. Os sujeitos envolvidos em espaços de Educação Popular têm o compromisso e o dever, no meu entendimento, de se posicionar a favor do protagonismo dos saberes leigos, tradicionais, urbanos, camponeses ou mesmo provindos da cultura não ocidental, como indígenas, africanos e orientais, segundo a ecologia de saberes de Santos. (MARTINS, 2018, p. 57)

Para la autora, los PyP reflejan en diversos aspectos los legados del pensamiento freiriano, la pedagogía social y las pedagogías críticas de América Latina. En este contexto, la prueba de acceso no es la única finalidad de los PyP, ya que en ellos se busca visibilizar más saberes que los académicos de las pruebas.

Para Martins los PyP son un compromiso de la responsabilidad social de la universidad. Por esto, muchos de los PyP se articulan a proyectos de extensión universitarios y dejan de ser únicamente espacios de movimientos sociales a los bordes de las universidades. Es decir, si la docencia es la génesis de la universidad, la investigación su identidad, entonces la extensión es la que le da legitimidad, y una forma de legitimar es acercar a las clases populares a través de los PyP, en la medida que la extensión es una herramienta de compromiso social. La autora explica que los PyP nacieron al margen de la institucionalidad pero que a principios del siglo XXI muchos de ellos fueron institucionalizados.

Pero, ¿cuáles son las ventajas que un PyP se institucionalice como un programa de la universidad?, ¿esto no le restaría autonomía a un movimiento social y su propuesta de educación política? Para la autora, la universidad les ofrece a los PyP no sólo recursos para asegurar su funcionamiento, sino plataformas institucionales para el diálogo y la formación de sus maestros, además de materiales tecnológicos. Las universidades apoyan procesos de selección de los profesores con el apoyo de practicantes y asesores, y ofrece mejores condiciones físicas, y ocasionalmente algunas bolsas de apoyo económico.

Mientras que en algunas universidades apenas se ofrecen algunos apoyos pedagógicos y de recursos, en otras es hasta su principal agente dinamizador. No obstante, siempre los PyP surgen a partir de las voluntades de estudiantes y profesores que si bien son agentes universitarios hacen parte de los movimientos estudiantiles y sindicatos profesorales[3]. Por esto, no es de extrañar que muchos PyP surjan a partir de las universidades, en el programa Conexiones de Saberes del MEC en el año 2006.

Sin embargo, así como hay PyP institucionalizados hay otros ligados exclusivamente a

[3] Cada caso es diferente y ameritaría más investigaciones al respecto para develar tensiones y ventajas de estos procesos en las distintas universidades federales y estaduales.

movimientos populares, como en el estudio de Lopes (2017), el cual muestra la relación de educación popular con el feminismo. Además, también aparecen recientemente dos estudios que articulan las perspectivas decoloniales, especialmente con epistemologías de las poblaciones negras de Brasil con la educación popular para la preparación al examen de admisión a las universidades. Por ejemplo, Santos (2018), quien investiga los procesos de creación de un PyP en Salvador de Bahía.

En ambas experiencias se crean PyP para lograr el acceso de la población específicamente negra a la universidad como educación no formal y no institucional. De hecho, es interesante destacar el carácter colectivo y de lucha política que tienen sus miembros, en la medida que participan y actúan colectivamente. Además, estos tipos de PyP suelen tener espacios de encuentro fuera de las salas de clase y crear proyectos comunitarios que envuelven a sus familias teniendo como centro de acción y reflexión la raza. Adicionalmente, en sus diseños curriculares está presente la disciplina de ciudadanía y cultura, que como analiza Gomes (2015), como estudio de caso de un PyP en Río de Janeiro, es una manera de mostrar la resistencia a las desigualdades sociales, puesto que en este espacio se discute sobre el capitalismo y la blanquitud en el contexto brasileño.

3.3 LAS UNIVERSIDADES POPULARES: TEORÍAS Y PRÁCTICAS

La Educación popular, sus educadores, activistas e intelectuales han dejado como su único espacio de trabajo los centros de alfabetización o de educación de jóvenes y adultos para hacer parte de diversas agendas educativas, entre ellas, las universidades. Por esto, en las investigaciones del estado del arte es recurrente encontrar el concepto de universidad popular, describiendo algunas teorías y prácticas en torno a ella.

Pero, ¿qué es una universidad popular?, ¿cómo ocurren los procesos de selección y acceso a estas instituciones?, ¿de qué manera debe ser la docencia, investigación y extensión para que sea popular? y acaso ¿es posible que nuestras universidades sean populares? para pensar estas preguntas, todas las investigaciones sobre el tema coinciden en dos puntos: el primero es que las universidades están hechas por modelos europeos y norteamericanos que no responden a nuestras necesidades latinoamericanas, y el segundo es que la universidad como campo social está ligado indiscutiblemente a muchas de las lógicas y racionalidades del capitalismo y el neoliberalismo y que es urgente transformar este escenario.

Ahora bien, si la universidad es una institución moderna, occidental y capitalista, gran

parte de lo que ocurre en ella responde a procesos basados en la meritocracia, la producción, la competencia, las exigencias de la economía, y a procesos de selección, clasificación y exclusión que reducen los significados de lo público. En este panorama, Caride (2016) se pregunta cómo la educación popular y la pedagogía social pueden problematizar este panorama dentro de las mismas universidades en América Latina[4]. Al respecto, uno de los conceptos freirianos más potentes que el autor resalta es el del diálogo:

> Las universidades construyen sus aprendizajes en el diálogo, al menos en una triple perspectiva: de un lado, el que establecen consigo mismas, en las comunidades docentes-discentes que articulan, institucionalmente, sus iniciativas científicas y académicas; de otro, el que tejen con la sociedad, haciendo uso de diferentes mecanismos de interacción y comunicación social, entre los que ocupan un lugar prioritario la extensión universitaria [...] finalmente, completando sus opciones, el que construyen los saberes disciplinares, abriéndose a los valores del pensamiento y del conocimiento fronterizo. (CARIDE, 2016, s.p)

El diálogo como práctica social es uno de los desafíos de las universidades. Vale la pena aclarar que dialogar es una apuesta institucional para democratizar la universidad explorando en profundidad diversos sentidos de los diálogos cada vez más plurales, participativos y problematizadores. Sin embargo, las universidades no están hechas para el diálogo. Por un lado, por su estructura disciplinar, en donde los conocimientos no se encuentran y existen jerarquías entre ellos, excluyendo muchos de los saberes populares que son invisibilizados; por otro lado, las relaciones entre las disciplinas con el mercado exigen a la universidad ser evaluada en lógicas estrictamente económicas y de utilidades, por ende, se genera una estructura burocrática que no escucha y conversa, en la cual es más importante los formatos que los procesos; además, las pruebas de acceso y la producción y socialización del conocimiento suelen ocurrir entre pequeñas élites blancas urbanas (pequeña burguesía); sin contar que la educación superior es un campo social donde es frecuente el fracaso y la expulsión sin escuchar a los que están a las márgenes de la institución. Finalmente, como diría Freire, una conversación no es una conversación si sólo transforma a una de las partes, y al parecer, la universidad se resiste a transformarse radicalmente.

En esta perspectiva, Paulo (2018) investiga cuáles son las concepciones sobre las universidades que los educadores populares e intelectuales cercanos a Freire. Entre sus conclusiones, Paulo muestra que la EP se ha ligado desde el comienzo a la lucha por la educación pública y los movimientos sociales, y que para los freirianos pensar en una universidad popular puede tener varios sentidos como: **(a)** políticas de acceso flexibles, amplias y democráticas; **(b)** conjunto de prácticas y políticas de permanencia que implican

[4] Monjane (2018) muestra como también en África hay propuestas de universidades populares para llevar a campesinos a la formación e investigación académica, como un derecho de los pueblos.

una reestructuración curricular, en términos democráticos en donde la educación es un derecho humano; **(c)** prácticas pedagógicas y formas de investigación y extensión donde la universidad se territorializa con los movimientos sociales y la clase trabajadora, legitimando los saberes hechos en América Latina. Cabe destacar que generalmente la EP dentro de las universidades hace mayor presencia a través de proyectos de extensión, y después aparece en docencia e investigación[5]. Un ejemplo de esto está en Pereira y Gomes (2018), quienes explican cómo muchos PyP surgen en programas de extensión universitarios, y estos PyP desde la extensión luchan por transformar desde adentro algunas estructuras universitarias para una construir una universidad popular.

En estas posturas freirianas, la universidad popular no se limita al hecho de aceptar más clases populares y trabajadoras "pois uma coisa é abrir a universidade a pessoas do povo para inculcar também nelas saberes e valores hegemônicos; e outra coisa, bem diversa, é criar universidades envolvidas com contra-saberes e contravalores hegemônicos. " (PAULO, 2010, p.24). En vista de lo anterior, una universidad popular puede ser pensada como una contra-universidad, en la medida que se resiste a través de múltiples tácticas a los modelos tradicionales que conocemos.

Ahora bien, esta contra-universidad no es tampoco una institución modelo o una forma administrativa concreta que se contenga en algún documento. Es decir, no es posible encontrar registros que digan el paso a paso o los deberes de una universidad para que sea popular y que contenga orientaciones para su fundación. Paulo muestra que no existe una matriz para medir exactamente qué tanto es una universidad popular o no. Lo popular no es tampoco una característica o dimensión de la universidad concreta, más bien, lo popular se refiere a un amplio conjunto de apuestas pedagógicas, políticas y éticas que se crean en las universidades para superar sus modelos contradictorios o insuficientes, heredados de la modernidad y el neoliberalismo.

Por lo tanto, hay universidades que si bien son fundadas en modelos tradicionales apuestan por ser populares, u otras que surgen con la perspectiva popular. Hay múltiples experiencias al respecto, por ejemplo, Rebua (2015) analiza dos casos, uno en Argentina y otro en Brasil, específicamente la Escola Nacional Florestan Fernandes UNFF (SP) y la Universidad Popular de Madres de Plaza de Mayo UPMPM. Ambas surgen por movimientos

[5] Si bien en la legislación educativa de Brasil no existe la universidad popular, sí hay políticas para acercar la EP a las universidades. En este sentido, la EP se entiende como democratización de la universidad principalmente para su acceso, con políticas y programas creados en el gobierno de Lula. Por ejemplo, con la ley 12612 del 13 de abril de 2012. Un campo para posibles investigaciones futuras son las relaciones entre las ideas de Freire, los movimientos sociales y las políticas educativas.

sociales y como alternativas a las crisis del neoliberalismo, funcionan como plataformas de formación política de movimientos y empoderamiento de campesinos y mujeres, en asocio con universidades tradicionales, pero que se diferencian en diversos aspectos unas de otras. Por ejemplo, Morris (2017), analiza las propuestas de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales que surgió en los gobiernos de Lula da Silva, Kirchner, Hugo Chávez y Evo Morales, y señala que uno de los puntos principales de la propuesta era superar el colonialismo académico o "prática extrativista do conhecimento." (MORRIS, 2017, p.23), ya que una universidad popular trabaja con los saberes ancestrales y marginados de las universidades, a través de la interculturalidad.

Otros casos son los de las universidades federales multicampi en Fronteira Sul (UFFS), con sede en Chapecó, Santa Catarina, y la Universidad del Sul de Bahía (UFSB), con sede en Itabuna (Bahía) que como afirman Santos y Tavares (2016), son universidades populares en cuanto a que se comprometen institucionalmente con la inclusión de epistemologías, territorios y sujetos históricamente excluidos. Por ejemplo, para el caso de la UFSB, Friggeri y Guanaes (2017), muestran cómo lo popular se extiende a comprensiones más políticas con las transformaciones sociales en el caso de proyectos de extensión e investigación. Una universidad que se destaca en esta misma lógica es la de Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso Afro brasileira (UNILAB), como lo afirman Gomes y Vieira (2013).

En este escenario se destaca dentro de los antecedentes los aportes de la Revista Lusófona de Educação, n. 24, 2013, en su Dossier Paulo *Freire e a Educação Superior*. En el dossier, en el artículo de Tavares (2013), se dice que una universidad popular es aquella que problematiza y profundiza sobre el significado de la democracia dentro de sí misma. Tavares toma los aportes de Boaventura de Sousa Santos para afirmar que una universidad popular es:

> Intertemática, ou seja, o seu caráter intertemático reside na promoção de reflexões e articulações entre a diversidade de movimentos (operários, feministas, indígenas, afrodescendentes, ecológicos) de modo a criar no mundo um movimento e ação progressistas e uma nova consciência internacionalista que seja intercultural e radicalmente democrática. (TAVARES, 2013, p.157)

En este sentido, la universidad popular trabaja con la sociología de las ausencias, como lo estudia Boaventura de Santos, y alcanza una ecología de saberes. Para que esto sea posible, Romão (2013) aborda el concepto de concientización de Freire, discutiendo cuáles son las responsabilidades de los intelectuales contemporáneos. Para este investigador, las universidades populares tienen matrices institucionales en búsqueda de la superación de la lógica de mercado y en contraposición a la matriz neoliberal, él entiende las universidades en

dos sentidos: un compromiso con la igualdad (acceso) pero también con su transformación institucional para superar la lógica empresarial.

Para terminar, ¿cuáles son las experiencias de los PyP en Colombia y Medellín? y ¿cómo estos resultados pueden conectar con los de Brasil?

3.4 LOS PYP EN MEDELLÍN: VOCES DE ESPERANZA Y SOLIDARIDAD

Diversos preuniversitarios del país y la ciudad aparecen en las redes sociales y académicas mostrando su trabajo. Algunos de estos espacios alternativos de educación pertenecen a organizaciones sociales y políticas, y otros funcionan de modo independiente, lo que da cuenta del pluralismo que hay entre ellos. Se resaltan en la búsqueda realizada en Medellín los PyP *Papalotl, Barriada Popular, Paulo Freire, Barricadas de Papel, Abya Yala, Grupo AEQUUS, Benkos Biohó*, entre otros. En esta búsqueda gran parte de la información no está en fuentes académicas, sino blogs y redes sociales con acceso abierto.

A diferencia de Brasil en donde los PyP constituyen un movimiento social grande, institucionalizado en muchas universidades y con una trayectoria amplia de trabajo que repercute en políticas educativas, además, con un número considerable de investigaciones de maestría y doctorado, en Colombia el panorama es bastante diferente. En primer lugar, los PyP no son programas universitarios, al igual que en Brasil en sus comienzos, son cursos a los bordes de las universidades que operan de manera autónoma como educación no formal.

En segundo lugar, los PyP en Colombia han sido parte y dinamizadores de diversas manifestaciones y paros estudiantiles, han discutido en varios escenarios con los decisores de políticas educativas el acceso a la universidad, pero no han constituido, como en Brasil, bases para políticas afirmativas. En el estado de arte la mayoría de material que hay sobre ellos no son objetos de conocimiento de disertaciones y tesis de maestría y doctorado, sino que está en blogs y unos cuantos trabajos publicados.

Esta diferencia entre ambos países puede explicarse de diversos modos, en la medida que la historia de la universidad, los gobiernos y las políticas educativas de Brasil y Colombia son muy diferentes. Las maneras de hacerse efectivo el neoliberalismo y las luchas contra él si bien coinciden y dialogan en algunos puntos, ellas no son iguales. Esto será profundizado en los análisis, por lo pronto, cabe destacar que, si bien en Colombia los PyP no son institucionalizados y son raras las investigaciones al respecto, ellos no son grupos menores.

El más antiguo de todos estos preuniversitarios en la ciudad de Medellín es Papalote (PAPALOTE EQUIPO, 2011), (MONTOYA, 2018), el cual inicia en la década de los 90 en

la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín. En las historias y recuentos de experiencia se muestra que sus trabajos si bien comenzaron por una coyuntura política por el cambio de admisión en las universidades colombianas en 1993, sus luchas son estructurales. Es decir, ellos se plantean la relación universidad, ciudad, Estado y democracia como elementos claves para la transformación social.

Las lógicas neoliberales que privatizaron y siguen privatizando las universidades son amenazas constantes que se han mantenido a lo largo del tiempo, y por eso el preuniversitario continua. Los estudiantes se preparan para acceder a la Universidad Nacional (sede Medellín) y la Universidad de Antioquia. Estudian clases de lengua castellana, comprensión lectora, matemáticas y razonamiento lógico, además de un tercer espacio formativo llamado *contexto,* en el cual analizan temas como la memoria y la identidad de los barrios populares y los lugares de los que vienen sus estudiantes.

Por otro lado, el Preuniversitario Popular Barriada surge "por la elitización de las universidades en Colombia y la dificultad de los jóvenes de colegio públicos para estudiar en la universidad. Es una resistencia a eso" (PREUNIVERSITARIOS POPULARES, 2014, p. 12). En este espacio trabajan con talleres temáticos también de lectura, escritura y matemáticas, además de talleres alternos sobre el territorio, derecho a la ciudad y el género desde una perspectiva social y crítica. Al igual que en Papalote, para los educadores populares de este proyecto es importante superar el egoísmo que caracteriza las relaciones humanas actuales y educativas, por otras que sea capaces de estar junto al otro de un modo crítico y reflexivo.

En este mismo sentido, el Preuniversitario Paulo Freire "surge como lo bueno, a partir de la amistad. Nace por estudiantes de la Universidad de Antioquia que sentían la necesidad y responsabilidad como jóvenes con oportunidades para dar oportunidades a otros jóvenes" (PREUNIVERSITARIOS POPULARES, 2014, p.12). En este preuniversitario se preguntan y problematizan por el número y los perfiles de poblaciones que ingresan a la universidad, apostando para que los campesinos e hijos de obreros accedan a la educación superior. Marín (2020), dice que ellos se han asociado con distintas escuelas, corporaciones y casas culturales y han expandido su trabajo a talleres formativos comunitarios en barrios populares de la ciudad de Medellín para construir poder popular desde abajo.

Otro escenario alternativo de educación es el que se desarrolla en Itagüípor, según Ospina y Zuluaga (2015), el grupo AEQUUS. Inicialmente este grupo funcionaba únicamente como un preuniversitario, en un contexto difícil por estar insertos en un barrio violento donde circulaban distintas redes de tráfico y delitos que ponían a su juventud al servicio del crimen.

No obstante, el preuniversitario logró extenderse a otras prácticas educativas para la comunidad como son las clases de literatura y baile, de hecho, es interesante en este proceso ver cómo la comunidad se empodera de las acciones del grupo y una práctica genera otras, y una persona dinamiza y transforma a muchas.

De estas experiencias se resaltan varios aspectos. Uno de ellos es que se supera el trabajo exclusivamente académico de los preuniversitarios tradicionales, es decir, una educación basada para responder a la prueba de acceso; y se da un componente de formación ética y política a los contenidos. Este rasgo trae consigo una nueva visión: para ser universitario y hacer uso del derecho a la educación superior gratuita y de calidad no se necesita únicamente habilidades cognitivas y de aprendizaje relacionadas a la calidad educativa, sino también una visión crítica de lo que implica estudiar en universidad pública, en un país con amplias desigualdades sociales.

Este cambio de lo exclusivamente académico a lo político y ético incita a concebir de una manera distinta al estudiante y la universidad, ya no en términos de contenidos, sino de actitudes y pensamientos enmarcados en contextos sociales y culturales determinados que necesitan ser transformados. Otro aspecto es el concepto de resistencia que es bastante frecuente en el caso colombiano. Ejemplos de ello son el trabajo de Mora y Ortiz (2016) y Serrano (2016), quienes sistematizan las experiencias de dos PyP en Bogotá. Para estos investigadores, los PyP son organizaciones juveniles, que dan cuenta de la participación política y democrática de las nuevas generaciones donde ocurren procedimientos de socialización que forman las identidades de los grupos y sujetos participantes.

De todas las experiencias resaltadas tanto en Medellín (Colombia) como en Brasil hay elementos comunes que si bien difieren en posiciones y posturas caracterizan a estos espacios de formación. A continuación, se presentan esos elementos:

- Las prácticas de los PyP surgen y se desarrollan en el marco de posturas políticas explícitas, esto significa que reconocen la politicidad de la educación.
- Los PyP son espacios de formación de jóvenes y para jóvenes.
- En los PyP, por lo popular se hace un recorte principalmente de clase, corresponde aquellos segmentos de la población que no pertenecen a las clases sociales altas, las diferentes burocracias de las clases medias o conjuntos de la población que tradicionalmente tienen el poder político y económico, y por eso mismo privilegios culturales y sociales.
- En el interior de sus grupos, entre profesores y estudiantes, desarrollan relaciones humanas más cercanas que las laborales o académicas tradicionales de cualquier institución

educativa.

- La lucha contra el neoliberalismo basado en la esperanza, el diálogo de saberes y la democracia.

4. MARCO CONCEPTUAL: HERRAMIENTAS PARA PENSAR EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN COLOMBIA

Este marco está basado en la educación popular de matriz freiriana, y los estudios sobre las desigualdades sociales desde una perspectiva sociológica y de la economía política, especialmente en los estudios de la juventud. Los conceptos centrales son: desigualdad, educación popular y prácticas educativas. Dentro de estos conceptos se analizan los preuniversitarios populares y el acceso a la educación superior.

4.1. LA PRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA: APROXIMACIONES PARA SU ESTUDIO

Diversas disciplinas como la ciencia política, la economía, la sociología y la estadística han realizado análisis sobre la desigualdad. De hecho, el campo de estudios sobre las desigualdades que explica, y algunas veces intenta resolver las diferencias entre las condiciones de vida de unas personas sobre las otras es muy amplio. Por ello, este trabajo para definir la desigualdad retoma el pensamiento del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS).

Para comenzar, es importante reconocer que la desigualdad y la pobreza en AL no es un fenómeno reciente, sino que ha persistido a lo largo de los siglos. Por ejemplo, cuando llegaron los españoles y portugueses al continente ellos tuvieron más derechos que los negros traídos del áfrica o los mismos indígenas. En este contexto, las desigualdades han tenido muchas transformaciones ancladas a la historia política y económica del continente, que actualmente debe estudiarse a la par del neoliberalismo y sus políticas económicas. Pero es importante mostrar su configuración a partir de la sociedad colonial con el trabajo esclavista.

En este orden de ideas, la CEPAL (2016) señala que hay determinadas características o ejes que han marcado la desigualdad durante toda la historia, lo que el Organismo va a llamar la matriz de las desigualdades sociales en América Latina.

La matriz consiste, básicamente, en que el género, el color de la piel, la pertenencia a grupos étnicos, la edad, el territorio y la clase social constituyen la matriz que determina la desigualdad social en AL.

Además de la clase social (o estrato socioeconómico), las desigualdades de género, étnicas y raciales, las desigualdades territoriales y aquellas derivadas de la edad de las personas son ejes estructurantes de la matriz de la desigualdad social en América Latina. Lo que confiere a cada uno de estos ejes el carácter estructurante en la configuración de las desigualdades sociales es su peso constitutivo y determinante en el proceso de producción y reproducción de las relaciones sociales y de la experiencia de las personas o, en otras palabras, su impacto sobre la magnitud y la reproducción de las desigualdades en distintos ámbitos del desarrollo y del ejercicio de los derechos. (CEPAL, 2016, P. 19).

En otras palabras, la CEPAL afirma que cuando una persona es negra, indígena, mujer, joven, nace en los tugurios y el campo, es hijo(a) de obreros que trabajan en condiciones de explotación y que tienen poco acceso a la educación, se generan las condiciones para que ella sea más vulnerable a vivir situaciones de pobreza y exclusión, debido a la matriz de las desigualdades y pobreza. Esto se confirma examinando índices y tasas de la desnutrición, mortalidad y violencia que para estas personas es más alto, en comparación con la población blanca, urbana, de clases altas.

Pero la desigualdad, es decir, esa matriz, no se mide en un único aspecto. En relación a ello, el Informe Mundial sobre Ciencias Sociales (2016) desarrollado por el Consejo Internacional de Ciencias Sociales (ISSC) y el Instituto de Estudios del Desarrollo (IDS) publicado por UNESCO en el 2016 divide la desigualdad en 7 tipos:

- **Desigualdad económica:** referida en los ingresos, bienes y patrimônio;
- **Desigualdad social:** diferencias en el acceso a los derechos sociales;
- **Desigualdad cultural:** relacionada con los prejuicios de religión, género, raza, etnia y discapacidad;
- **Desigualdad política:** barreras que impiden participar en espacios de poder;
- **Desigualdad territorial:** diferencias entre la vida de la ciudad/campo y las periferias de las ciudades o las grandes y pequeñas urbes;
- **Desigualdad de conocimientos:** disparidades en el acceso y uso de los conocimientos;
- **Desigualdad cognitiva:** asociada a los problemas de acceso y uso de los recursos naturales.

En resumen, hay una matriz que es estructural de la desigualdad en AL que hace que

las personas sean más susceptibles a sufrir la pobreza ocasionadas por las desigualdades de estos 7 grupos. Nótese que la pobreza para la CEPAL es el resultado de las múltiples desigualdades que ocurren, y que estas 7 están interrelacionadas, deben estudiarse en su conjunto.

Pero. ¿Cuáles son las causas, condiciones y consecuencias de la desigualdad? y ¿por qué se ha perpetuado en el contexto latinoamericano? Sobre ello, Cindamore y Cattani dicen que:

> La pobreza y la desigualdad son construcciones sociales que se desarrollan y consolidan a partir de estructuras, agentes y procesos que les dan una forma histórica concreta. (...) El concepto de construcción es prácticamente equivalente al de producción, y se utiliza aquí para destacar que la pobreza es el resultado de la acción concreta de agentes y procesos que actúan en contextos estructurales históricos a largo plazo. (CATTANI, 2008, p. 07)

Esta definición de la desigualdad como construcción social se basa en el estudio de su producción y reproducción, para indicar que tanto la desigualdad como la pobreza son *estructurales y estructurantes*. Esto quiere decir que ambas han estado presente en la historia de la humanidad de múltiples maneras, en otras palabras, hay un sistema mundial económico, político, social y cultural, que por sus relaciones y modos de operación está hecho para que las desigualdades se reproduzcan, desde la economía feudal y la monarquía hasta el sistema capitalista neoliberal y democrático actual; todo ello para que la pobreza, en definitiva, no se acabe, ya que su carácter estructural hace que la desigualdad esté en todos los contextos y, además, estructure la vida y subjetividad de las personas. Así "la pobreza en ese sentido no es un estado, sino un producto de la lógica de la acumulación capitalista." (MURILLO, 2008, p.45).

Al respecto, Álvarez dice:

> No nos referimos aquí a situaciones individuales os familiares que producen pobreza en forma lenta, como una enfermedad de largo tiempo de algún miembro activo, la pérdida de empleo o la falta de medios de subsistencia producida por razones individuales os familiares. Nos referimos a procesos masivos que se deben a fuerzas no individuales ni contingentes sino a procesos socio histórico y estructural de más larga data, o a debacles de tipo ambiental que degradan los medios de ganarse la vida o los recursos productivos para la subsistência. (ÁLVAREZ, 2008, p.80)

Esta perspectiva se opone a las teorías que explican la desigualdad como el resultado natural de la dinámica social, o sea, que afirman que la pobreza es inevitable, es decir, los que naturalizan la pobreza al decir que ella es necesaria e inevitable, o que la esencializan, pensando que ella es el resultado del esfuerzo y la pereza de las personas. Dicho de otro

modo, los pobres son pobres porque ellos les falta iniciativa para dejar de serlo, o porque toda sociedad necesita que haya pobres.

Al respecto, Murillo dice que cuando se naturaliza o esencializa la desigualdad "se afirma que más allá de los diversos experimentos políticos, más allá del liderazgo del Estado o el mercado, una franja de pobreza es inevitable. Y mucho más, es necesaria" (2008, p. 64) y que por ello "el término "producción de pobreza" cuestiona las estrategias discursivas que la naturalizan, afirma que ellas son emergentes de factores histórico-concretos y que la evitabilidad de las carencias humanas depende en buena medida de las transformaciones de esas condiciones.

En este caso, se puede pensar en la matriz de las desigualdades que expone la CEPAL como ese carácter estructural-estructurante del que se habla en esta investigación. Asimismo, no es posible oler, escuchar, ver o sentir lo que causa concretamente la desigualdad, es preciso entenderla como un conjunto relacional de condiciones. De hecho, es importante estudiar la raza, la clase, el género, las experiencias de vida, la edad, el territorio y la comunidad de alguien para comprender las desigualdades.

Ahora bien, desde la tradición del pensamiento de la CLACSO en el estudio de la pobreza, un actor que ha sido clave para producir y reproducir desigualdades es el Estado y los gobiernos. Por ejemplo, Murillo afirma que "es posible observar que gran parte de la producción de pobreza [...] está vinculada con la inoperancia del Estado (y sus agentes) como contra-estructura con capacidad de limitar la inevitable generación de pobreza e inequidad que fomentan los mercados sin regulación" (2008, p. 35), en lo que coincide también Cimadamore (2008).

Para estos investigadores, los Estados en América Latina han sido captados por élites, que han construido la matriz de la desigualdad y la pobreza, gobernando para los intereses de unos determinados grupos de poder y excluyendo a la mayoría negra, indígena, joven, mujer, campesinos, etc. Asimismo, el neoliberalismo que ha promovido la privatización de lo público y un recorte a las responsabilidades de los gobiernos en la protección de los derechos sociales ha agudizado la situación. Una buena manera de resumir esta postura la presenta Mota cuando afirma:

> El desfase entre un Estado formado según las pautas de la democracia liberal y una sociedad dominada por relaciones serviles y despóticas no sólo impidió el despliegue de la institucionalidad política, sino que también determinó la propia deformación del Estado. De este modo, la importancia que el Estado adquirió y su apropiación por parte de intereses privados tuvieron como resultado, durante mucho tiempo, una sociedad civil dependiente y sometida, en sus segmentos mayoritarios, a la exclusión política, económica y cultural. (MOTA, 2008, p.129)

En este orden de ideas, el Estado que es deformado Mota (2008) aparece como uno de los grandes responsables de la desigualdad debido a las políticas que privatizan. Este análisis permite comprender la importancia que las políticas públicas y las instituciones estatales han tenido para reproducir las desigualdades limitando el acceso a los derechos básicos, generando poco empleo y condiciones óptimas de trabajo o estando en un círculo de corrupción y clientelismo que ha burocratizado y privatizado los derechos en servicios, como sucede con la educación, en el marco del neoliberalismo.

Dentro del pensamiento de la CLACSO, además del papel del Estado y la privatización, se reconocen várias comprensiones sobre lo que ha causado la desigualdad en Al, como lo describe Álvarez (2008):

- La história de la colonización y las formas de la colonialidad ha configurado relaciones desiguales entre los países desarrollados con los del sur, esto ha ocasionado nuevas formas de explotación, exclusión y pobreza
- Las expresiones concretas del capitalismo en AL que centran sus análisis en la explotación de la fuerza del trabajo, las concentraciones de ingreso en situaciones determinadas, el clientelismo y la cooptación del Estado por elites locales e internacionales, además, la concentración de la tierra y el patronazgo
- Los procesos urbanísticos como los problemas de la natalidad, la llegada masiva de campesinos a las ciudades y la sobrepoblación, donde se genera una masa de población "sobrante", esto se expresa en trabajos informales y las geografías de la pobreza, además, la desigual distribución de los medios de consumo, servicios e infraestructura urbana

En general, las líneas de análisis de la perspectiva de la construcción de la desigualdad de la Clacso pueden resumirse de la siguiente manera, siguiendo las ideas de Álvarez (2008):

- **Línea culturalista:** es aquella que explica la desigualdad y la pobreza analizando los prejuicios culturales, las relaciones asimétricas entre una cultura y otra como con los pueblos indígenas, las razas y la etnia
- **Línea de la dependencia y modernización:** aquella que estudia las relaciones entre el norte/sur y los procesos de colonización a escala global, además, de la modernidad y su proyecto democrático;

- **Línea del desarrollo**: aquellos que piensan críticamente los paradigmas del desarrollo y las teorías económicas en AL, mostrando cómo el neoliberalismo produce nuevas desigualdades;
- **Línea neoinstitucionalista:** que centra su análisis en el papel del Estado y las Instituciones en la desigualdad.

Ahora bien, desde esta perspectiva se entiende que la desigualdad de conocimientos es un aspecto de la desigualdad en general y la pobreza, y que incide en el acceso a la universidad, en cuanto que a las universidades únicamente pueden ingresar los que tienen los conocimientos que están en los exámenes de admisión. Es decir, el conocimiento genera desigualdades para participar de la educación superior, de hecho, la posibilidad de estar en la universidad es una de las formas de la desigualdad que se construye, produce y reproduce basados en los conocimientos de las pruebas.

Por lo anterior, no es extraño que sean precisamente los estudiantes indígenas, afrodescendientes, campesinos, trabajadores, miembros de minorías étnicas y culturales, los jóvenes de las clases populares de las periferias de la ciudad y el campo los que tengan más dificultades para el acceso, y que provienen en su mayoría de la educación pública. Esta situación se crea por la sociedad de clase y raza de todo el sistema que tiende a reproducir los círculos de la pobreza, en la lógica de crear una masa sobrante que no es admitida a la educación superior.

Desde esta lectura de la CLACSO es posible hacer las siguientes observaciones:

1. Si el Estado produce desigualdades, entonces la universidad también lo hace, en la medida que ella hace parte del mecanismo y la matriz de la pobreza, creando así una población sobrante que no ingresa a la universidad. Cabe recordar que la universidad es una institución moderna, estatal y que no es ajena al neoliberalismo y sus formas de reproducción de las desigualdades
2. El acceso a la universidad está relacionado con las condiciones desiguales de los aspirantes. No es posible pensar en términos únicamente académicos el acceso sin considerar las condiciones sociales, culturales, económicas e históricas que llevan a una persona a ser excluida de la educación superior.

Ahora bien, en esta investigación estudiamos específicamente las desigualdades en las juventudes pobres de la ciudad de Medellín para el acceso a la educación. Pero, ¿por qué hablar de juventud, pobreza y reproducción de la desigualdad? La edad es una de las formas como la sociedad ha organizado el mundo, de acuerdo con las edades los Estados otorgan

derechos y obligaciones, por esto se clasifican a las personas en tiempos de la infancia, juventud, adultez y vejez.

Los estudios sobre la juventud tienen diversas respuestas para definir quién es joven, mientras que en algunas sociedades una persona es joven hasta los 20 años, en otras llega incluso a los 30, en el caso colombiano es hasta los 28, de acuerdo con la Ley 1885 de 2018. Estos cambios en lo que se considera joven obedece a momentos históricos y culturales, asimismo, cuando se dice "juventud", nos estamos refiriendo a un grupo poblacional muy amplio, heterogéneo y que son más sus diferencias que semejanzas.

Por lo tanto, más que definir un periodo concreto de tiempo en la vida para hablar de la juventud, en términos sociológicos, de acuerdo com Saravi (2009), la juventud puede ser entendida como un periodo de transición en varios niveles: primero, la transición de la escuela-universidad al trabajo; segundo, la formación de una nueva familia o de un hogar; tercero, la obtención de la independencia residencial de la casa de sus padres y cuarto, la construcción de una identidad propia en el mundo.

Estas transiciones que Saravi señala son periodos muy difíciles en la vida de las personas, ya que el paso de ser niño a un adulto implica una serie de procesos complejos entre crisis de roles y búsquedas de identidad. La juventud entendida como transición también puede ser comprendida como experiencia, en la medida que no todos los jóvenes experimentan las transiciones de modo semejante, al contrario, cada uno las vive de formas distintas, y esto se explica en parte por la desigualdad social.

En otras palabras, la transición de la escuela/universidad al trabajo no es la misma cuando nos encontramos en un sistema capitalista, en el cual las tasas del desempleo y la explotación laboral son muy altas para los jóvenes, especialmente en sociedades latinoamericanas; la transición de la independencia de los padres a una vida propia, o de la construcción de una identidad está marcada por condiciones de género, raza y clase que favorecen que para algunos jóvenes sea más fácil este proceso, y para otros hayan muchos obstáculos que dificultan su independencia. En este sentido, es urgente una perspectiva intersecional de la juventud, pero también entender que las juventudes actuales se enfrentan cada vez más a una sociedad desigual y desencantada, retomando las palabras de Weber (2007).

Cuando hablamos del *desencantamiento del mundo* nos referimos a la modernidad y la racionalización técnica de nuestro tiempo, es decir, la experiencia de la juventud en la racionalización del mundo bajo un Estado, capitalismo y ciencia moderna que ha racionalizado el mundo, y en el cual hay pocas oportunidades para los nuevos miembros,

especialmente si hablamos de los jóvenes pobres. El desencantamiento produce que la razón técnica del capitalismo y el valor de la utilidad se impongan en la vida, y sea justamente la producción en un mundo desigual el que tome protagonismo en la experiencia del ser joven.

De hecho, el cambio climático, el avance tecnológico, la globalización, el consumismo, las políticas neoliberales, la falta de un Estado que defienda los derechos humanos, las concepciones de los jóvenes como problemáticos y peligrosos son algunos elementos que hace que el mundo sea más competitivo, violento y excluyente para las generaciones nuevas. Por esto, Saravi dice que debemos considerar los efectos generacionales e históricos que cambian las experiencias de las juventudes en contextos determinados de la exclusión, en este caso el colombiano y las periferias de Medellín.

Para López (2016) los estudios sobre las juventudes pobres y urbanas en América Latina estuvo marcada en un inicio en los años 60-70 desde la sociología por una perspectiva estructural-funcionalista de corte norteamericano, donde los jóvenes pobres eran vistos como un problema o peligro social, ya que no lograban integrarse realmente a la sociedad, específicamente los jóvenes negros, emigrantes, desempleados, entre otros. Posteriormente, en los años 70-80, con apoyo de la CEPAL, se desarrollaron cientos de estudios sobre las juventudes en América Latina con el objetivo de incluirlas dentro de los proyectos modernizadores de los Estados, se trata de perspectivas integracionistas. Además, ha existido en este campo uno hegemonía de la socio-demografía; para hablar de la juventud. López explica que los estudios muestran que en general, una matriz de la desigualdad social es la edad, ya que las condiciones de acceso a la salud, educación, vivienda y seguridad de las juventudes es más difícil si se compara con la de los adultos.

Al respecto, Zuleta (1996), filósofo colombiano, resalta que en la mayoría de estudios sobre la juventud en Colombia existe una concepción muy burguesa de ella, es decir, la juventud como un problema burgués, y poco se ha avanzado en una comprensión más profunda sobre las juventudes obreras y campesinas. En este esfuerzo por entender un grupo tan diverso y complejo, Zuleta explica que la juventud actual en Colombia es una juventud en crisis, ya que no tiene garantía de sus derechos y están en una sociedad que ha instrumentalizado sus cuerpos para la violencia, por lo tanto, es uma juventud que ya no cree en las promesas de una vida adulta mejor, es decir, en los sueños burgueses de estatus social mediante la educación superior. En pocas palabras, es una juventud del eterno presente, que ya no tiene fe en ninguna promesa social del mundo capitalista moderno desencantando, entonces se entrega por completo a un culto al cuerpo y el presente.

Al respecto, en el libro *No nacimos pa Semilla* de Alfonso Salazar (1999), el autor describe con detalle muchos de los testimonios de la vida de las juventudes pobres en Medellín. Si bien desde una perspectiva romántica la juventud ha sido considerada el futuro de las naciones con un espíritu combativo, creativo e innovador, los jóvenes que Salazar muestra son precisamente una juventud sin esperanza ante un mundo cada vez más agresivo con ellos y ellas. Se trata entonces de comprender que como resultado de la desigualdad social experimentada por los jóvenes pobres en las transiciones de vida lo que resulta es una enorme desesperanza hacia el futuro, y la violencia, las drogas y el embarazo adolescente parecen ser el camino más cercano.

Esta problemática es evidenciada también por El Departamento Nacional de Estadisticas, DANE, quien en Colombia realiza los estudios sociodemográficos en el país. El DANE muestra en el informe Quiénes son los Jovenes (2020) la relación de la desigualdad y la juventud en el país desde varias perspectivas: primero, el embarazo adolescente, en Colombia la tasa de fecundidad adolescente de mujeres entre los 14 y 19 años es mayor que la que se encuentra a nivel mundial y de América Latina, esto quiere decir que de cada 1.000 nacimientos 60 son por mujeres menores de 20 años, lo que representa una preocupación alarmante en el país, en la medida que el embarazo adolescente representa para las mujeres situaciones de barreras y obstáculos para el trabajo y la educación; segundo, la violencia, del total de jóvenes entre los 14 y 24 años que murieron en el 2019 en Colombia, el 42% fue por homicidio violento y el 9% por suicidio, esto representa una taxa muy superior por encima de los países de la OECD; tercero, mientras que en ciudades como Bogotá en promedio general los jóvenes estudian 11,4 años, en el Choco, lugar del país con mayor presencia afrocolombiana, el promedio es de 7,9 años; cuarto, las personas jóvenes ganan menos dinero que las adultas así trabajen en el mismo campo y por igual tiempo.

En este panorama, ni la escuela, ni la universidad, ni las empresas, ni el Estado, ni las iglesias, ni los políticos, ni los adultos en general pueden garantizar a las juventudes pobres en Colombia un futuro, lo que sí hacen, como lo muestra Salazar, el narcotráfico. Todo esto como consecuencia de un Estado captado por narcotraficantes y que persigue sistematicamente a los jóvenes que tienen esperanza de los movimientos sociales.

En conclusión, a las juventudes que viven en los barrios periféricos de Medellín, vistos por las políticas públicas como peligrosos y violentos, y que han sido condenados a la desesperanza en un mundo cada más violento con las nuevas generaciones, y en un contexto de producción y reproducción de la desigualdad social por Estado captado por élites y el narcotráfico, genera que los sueños de estudiar en la universidad sean muy bajos. Por ello. la

perspectiva de la educación popular como un camino político y pedagógico para esperanzar es tan importante en los preuniversitarios populares, aunque no puede pensarse que es la solución para las juventudes pobres.

4.2 LA EDUCACIÓN POPULAR (EP): UNA RESPUESTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DESDE EL SUR PARA LA DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA

La EP es un concepto complejo, amplio y de múltiples significados que como dice Streck no es posible definir, ya que:

> Seria muito impróprio defender para a educação popular uma ortodoxia que ela jamais teve ou pretendia ter. Pelo contrário, uma de suas especificidades estava exatamente no seu caráter iconoclasta e, em conseqüência, na quase impossibilidade de enquadrar as práticas em algum tipo de definição que lhes fizesse jus. A começar pela polissemia do conceito popular, que abriga conotações muito distintas entre si. (STRECK, 2006, p.275)

Streck señala que no se pueden tener posiciones cerradas cuando se define la EP, pues los significados dogmáticos, limitados y poco flexibles son contradictorios a la naturaleza misma de la EP. Ella está presente en diversos escenarios institucionales y no institucionales, su historia y tradición es larga, con distintas perspectivas

> Historicamente a educação popular não tinha como ponto de partida um único lugar, e também não tem como ponto de chegada um único projeto. O ponto de partida pode ser as mulheres, os povos indígenas, os camponeses, os desempregados, os moradores de rua ou os trabalhadores da indústria e do comércio, cada um desses segmentos sociais com suas formas de organização, pautas de luta e projeto de sociedade. O ponto de chegada que se deseja pode variar desde a ampliação de espaços na sociedade existente até a criação de um modelo alternativo, parcial ou totalmente distinto daquele que existe. (STRECK, 2006, p. 275)

A pesar de esta diversidad, Streck señala que existen algunos elementos comunes de la educación popular para definirla. Para este investigador, el núcleo central de la EP es la resistencia, es decir, la EP como una educación que construye resistencias en los contextos donde hay situaciones de dominación y opresión a determinados grupos sociales, una "busca de alternativas a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos, que têm em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade." (STRECK, 2006, p. 275). En definitiva, se trata de transformar la opresión desde lo educativo por otras condiciones que sean radicalmente distintas.

Ahora bien, esa transformación y resistencia está basada en las teorías y prácticas del Sur, como lo dice Mejía (2016), del "sur de la opresión, el sur no eurocéntrico o americano" (minuto 6:16-6:21). Es decir, es una resistencia y transformación pensada desde, con, y para

las comunidades y clases populares de América Latina, lo que puede ser una diferencia fundamental con la pedagogía social europea o la pedagogía crítica norteamericana. Al respecto, sobre la resistencia como concepto central de la EP, Freire (2001b) dice que un educador popular "compreende as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade. Não me parece possível organizar programas de ação político-pedagógica sem levar seriamente em conta as resistências das classes populares" (FREIRE, 2001, p. 26). En este sentido, la resistencia es la base, pero también el norte que alienta el desarrollo de propuestas en educación popular como punto inicial.

Desde esta perspectiva, Mejía (2016) estudia la historia de las resistencias en Al en relación a la EP y afirma, al igual que Puiggrós[6], que la educación popular tiene una larga trayectoria. Si bien Paulo Freire es un importante representante de esta tradición, la EP ya venía consolidándose desde antes en el pensamiento social de intelectuales latinoamericanos. Algunos antecedentes importantes son: los trabajos de Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui; los proyectos de las universidades populares que se gestaban en varios países como la Reforma Universitaria de Córdoba en Argentina, la universidad anarquista en Uruguay; las experiencias de educaciones propias indígenas como ocurrían en Bolivia desde el siglo pasado; los grupos de sacerdotes obreros e ideólogos de la teología de la liberación; los movimientos negros del nordeste de Brasil que practicaban el teatro del oprimido; el pensamiento y la obra de Paulo Freire y los movimientos sociales en AL desde los años 60 hasta la actualidad. Lo anterior pueden ser hitos históricos de la EP, que muestran unas teorías y prácticas producidas en el Sur, con el objetivo de resistir y transformar desde la educación las condiciones de dominación de América Latina.

De este modo, Mejía define la EP como una "larga tradición de teorías y prácticas de resistencia latinoamericana que desde la educación intentan construir otras educaciones, esas otras educaciones que luchan contra la dominación, el control y el poder de los sistemas educativos tradicionales" (13:06-13:26, 2016). Por su parte, Streck la entiende como "uma prática político-pedagógica de formação do público a partir de um lugar que se identificava com quem estava de fora ou por baixo na escala social, dependendo das teorias explicativas do popular" (2006, p. 276). En esta misma línea de sentido de Streck, que relaciona la EP a la educación de grupos "por baixo na escala social", en el Diccionario Paulo Freire (2008) se define la EP como la educación:

[6] Para ampliar el recorrido histórico de la EP se recomienda la lectura de Puiggrós, Adriana, La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas, 2016.

> hecha con el pueblo, con los oprimidos o con las clases populares, a partir de un mismo tiempo gnoseológico, político, ético y estético (...)Esta educación, orientada a la transformación de la sociedad, exige que se parta del contexto concreto/vivido para llegar al contexto teórico, lo que requiere la curiosidad epistemológica, la problematización, la rigurosidad, la creatividad, el diálogo, la vivencia de la praxis y el protagonismo de los sujetos (P,177)

Para Freire, en esta educación "os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se nas práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. " (2001ª, p.23).

Pero, ¿quiénes son los oprimidos que participan de los procesos de la EP? al respecto, en el Diccionario Paulo Freire, se dice que los oprimidos pueden ser entendidos como individuos y como clase, en otras palabras, "oprimido y opresor son conceptos propios de la teoría de clases" (2008, p. 370). De hecho, la EP tiene una influencia importante del marxismo, donde se estudia precisamente la desigualdad en la sociedad capitalista. En este punto es muy importante comprender que la EP es una respuesta desde el Sur a la desigualdad y la pobreza estructural que se produce, construye y reproduce en la matriz de las desigualdades en AL. Esto significa que la EP es una comprensión de las desigualdades que busca su transformación con una conciencia clara de clase del Sur, por esto Brandão afirma que "A educação popular é, hoje, a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe" (2006, p. 51).

No obstante, la EP actualmente cuando se refiere a los oprimidos no habla únicamente sobre la clase social, sino que hace otros recortes que, en todo caso, se relacionan aquellos que por alguna razón han sido objeto de discriminación y opresión como los negros, indígenas, mujeres, LGTBI, entre otros, pero articulados siempre a su clase:

> Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha, dai que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tem o não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles. (FREIRE, 2003, p.47)

Por otro lado, en el contexto colombiano, la EP también tiene diferentes significados, pero en el cual siempre está presente dos rasgos que ya hemos indicado: la resistencia del Sur y la lucha de clase. Un resumen interesante sobre la EP en Colombia lo muestra Ortega cuando señala que:

> Los educadores populares colombianos Mario Peresson, German Mariño y Lola

> Cendales vinculados al colectivo de Dimensión Educativa, argumentan que la educación popular es un proceso colectivo mediante el cual los educadores populares llegan a convertirse en sujetos históricos, gestores y protagonistas de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase. El profesor universitario Jorge Posada asume a la educación popular como una práctica que se desenvuelve principalmente en el ámbito cultural; su campo de acción son las estructuras simbólicas que regulan la vida cotidiana de los diversos actores sociales subalternos en función de la construcción de una identidad social, cultural y política propia. El profesor universitario y educador popular, Alfonso Torres, expresa que la educación popular es un movimiento educativo que es a la vez una práctica histórica y una corriente pedagógica. El investigador y educador popular Mario Acevedo de la Universidad del Valle, comprende a la educación popular como un esfuerzo de organización y movilización de las clases populares que apunta hacia la creación de un poder popular como condición para la transformación social. (ORTEGA, 2016, p. 126)

Nótese que estas definiciones no son antagónicas, exponen diferentes momentos y tensiones de la EP. Así es como Alfonso Torres Carrillo (2007) explica los distintos significados que la EP puede tener en la historia, que Brandão (2006) también expone. Para ellos, la EP a lo largo del tiempo ha significado: "1) a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; 2) como a educação do ensino público; 3) como educação das classes populares; e 4) como a educação da sociedade igualitária. " (BRANDÃO, 2006, p.6).

Estos significados se han ido ampliando con el tiempo, pero se basan en el objetivo de construir una sociedad más igualitaria para los oprimidos, a través de procesos de resistencia ya sea en la comunidad, la educación pública, proyectos sociales extraescolares o con diversas acciones educativas y políticas. Finalmente, Torres expresa una definición amplia que se asume en este trabajo por las posibilidades de comprensión que ofrece "Mi punto de vista al respecto, es reconocer la EP, como una práctica histórica que es, a la vez, un movimiento educativo y una corriente pedagógica." (2007, p. 62). En esta definición se condensa en gran medida los distintos significados de la EP, la reconoce como una práctica dentro de un movimiento histórico y pedagógico amplio del Sur.

Por último, al concepto de la EP generalmente se le han atribuido unos significados que si bien han sido cercanos, no se pueden confundir:

- **La EP es más que educación para adultos.** Si bien, gran parte de su trabajo está basado en las experiencias de alfabetización popular de Paulo Freire o proyectos de educación rural que incluyen campesinos, su centro de atención no es únicamente los adultos. La EP ha sido apropiada por muchas ONGs que desarrollan proyectos con niños, ancianos, mujeres en embarazo y jóvenes, como parte de los oprimidos;
- **La EP es más que educación no formal.** Desde la década de 1960 la EP estuvo

vinculada principalmente a los movimientos sociales que estaban por fuera de las instituciones de educación formal. Por ello, muchas de las prácticas se desarrollaron como propuestas no formales. Sin embargo, ya desde los inicios del del S. XX muchos educadores populares actúan dentro de las mismas escuelas y universidades;

- **La EP es más que una técnica educativa**. La EP no puede entenderse simplemente como una metodología de enseñanza, didáctica o técnica educativa. Su trabajo como movimiento pedagógico de las clases populares abarca diversas prácticas y teorías que están presentes en los movimientos sociales de AL;
- **La EP no es sinónimo de educación para la pobreza o teología de la liberación.** Algunas veces, se ha asumido la EP como una educación para la pobreza, también como un sinónimo de la teología de la liberación. Sobre la pobreza, si bien en la EP se hace un recorte de clase importante, eso no significa que sea una propuesta educativa que genere pobreza y la promueva, o que se dirija únicamente a los pobres. La pobreza es un eje importante de reflexión y transformación, pero en la EP no se educa a los pobres para incluirlos a la sociedad como si hubiera necesidad de "civilizarlos" a la cultura de las clases altas, tampoco se hacen programas asistencialistas de ayuda social, sino que se tiene como objetivo transformar el contexto con los oprimidos a través de la formación crítica ética y política. Por otro lado, si bien la EP tuvo diferentes relaciones con la teología de la liberación, su propuesta educativa no se resume y se gesta únicamente a partir de esta vertiente de pensamiento en AL.

Sobre la EP el pensamiento de Paulo Freire es fundamental, en la medida que muestran una sistematicidad y comprensión que ha sido apropiada en toda América Latina por un conjunto amplio de educadores y movimientos sociales. A continuación, se presentan algunas de las características fundamentales.

En primer lugar, para Freire los sujetos son seres temporalizados y situados. Esto quiere decir que todas las personas nacemos y participamos en momentos históricos determinados, y en contextos que nos dan un género, raza, clase social y experiencias específicas, por lo tanto, estamos inmersos en estructuras sociales. Lo anterior, implica que todos y todas tenemos una historia y un lugar en el mundo, y por eso mismo, no podemos ser neutros, siempre tenemos una posición ética y política en la estructura de acuerdo con nuestros intereses. Freire renuncia a cualquier intento de objetividad, o al menos a la idea de un sujeto que esté afuera de un contexto o estructura, para él estamos sumergidos en el mundo y el mundo en nosotros. Esto no significa que el hombre sea un ser pasivo ante su contexto. "Não há nenhuma estrutura que seja exclusivamente estática, como não há uma absolutamente dinâmica" (FREIRE, 2008, p. 24). Las estructuras pueden cambiar porque ellas

también son temporales e históricas como los hombres. En pocas palabras, no hay un destino inexorable o prefijado para la humanidad, como tampoco hay neutralidad; existe siempre la posibilidad de transformarse a sí mismo, el ambiente y a los demás, por esto, incluso la escuela que es una institución conservadora que tiende a reproducir puede ser transformadora como "un espacio de organización política de las clases populares." (FREIRE, 1991, p. 19).

En esta perspectiva, no hay una concepción sociológica ingenua o pesimista, se reconocen las estructuras temporales e históricas que limitan la libertad de los hombres y las mujeres, pero por esas estructuras no significa que haya un destino trágico que no se pueda cambiar. El hombre es hombre y la mujer es mujer en la medida que pueden transformar el mundo, y el mundo es mundo también porque se transforma, "Quando compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. " (FREIRE, 2008, p. 16). En conclusión, los seres humanos además de ser históricos y temporales son transformadores, en la medida que pueden comprometerse con las estructuras para hacer el mundo diferente, donde ocurre una " "apropriação" do contexto; uma inserção nele; um não ficar "aderido" a ele; um não estar quase "sob" o tempo, mas no tempo. " (FREIRE, 2008, p. 33).

No obstante, para que la transformación del ser humano y las estructuras sea posible es fundamental la esperanza como un concepto clave de la EP, ya que "me parece una enorme contradicción que una persona progresista [...] que se siente mal con las injusticias que se ofende con las discriminaciones, que se bate por la decencia, que lucha contra la impunidad, que rechaza el fatalismo, no esté críticamente esperanzada." (FREIRE, 2003, p. 71). La esperanza es una manera de combatir la inmovilidad y el fatalismo que niega los derechos del hombre a transformar la realidad, por eso Freire (2001a) cuando habla de la esperanza se refiere a ella de un modo crítico, no se trata de esperar, sino del derecho a los sueños y la utopía como motores de transformación.

Desde este punto de vida, el acto de comprometerse con las esperanzas adquiere una importancia vital en la EP. Pero, ¿comprometerse con quién y para qué? la respuesta en Freire (2001a) es clara: comprometerse con las clases populares para la transformación de aquello que las oprime, y para comprometerse se debe conocer el contexto y trabajar para transformarlo. Así la educación popular tiene sentido en la medida que haya compromiso político, ético y pedagógico con las esperanzas de las clases populares. Pero este compromiso solo se puede fortalecer con la participación social, y aquí surge una clave fundamental para comprender la educación popular: las experiencias y voces de los educadores y estudiantes

deben ser escuchadas y profundamente valoradas para construir juntas conocimientos que transformen.

Dicho de otro modo, sin una participación efectiva de las personas no puede existir educación popular. No obstante, participar no es ir a votar por alguna idea o dejar que todos y todas hablen con técnicas interactivas en educación. Participar se entiende como escuchar y dialogar efectivamente para cambiar las relaciones tradicionales del poder, donde sólo algunos pueden participar. La participación es lo contrario a las prácticas autoritarias en educación y se logra mediante el diálogo, un diálogo problematizador, donde haya diferentes perspectivas que se puedan discutir críticamente y se respete la autonomía de los educandos (FREIRE, 1999, 2001b). Cabe subrayar que, la participación de los oprimidos les da poder a ellos sobre sí mismos confrontando a las elites tradicionales que han permanecido en el poder, por ello la participación y el diálogo es una democratización radical de las relaciones sociales:

> No debemos llamar al pueblo a la escuela para que reciba instrucciones, postulados, recetas, amenazadas, amonestaciones o castigos, sino para participar colectivamente en la construcción de un saber, que va más allá del saber hecho de pura experiencia, que toma en cuenta sus necesidades y lo vuelve instrumento de lucha, posibilitando transformarse en sujeto de su propia historia. (FREIRE, 1991, p.19)

Para Freire toda educación es política, o mejor aún, toda política es pedagógica y toda pedagogía es política. Por un lado, la acción política implica procesos de formación y, por otro lado, todo proceso de formación siempre tiene algún interés que es político "La naturaleza de la práctica política, su necesaria directividad, los objetivos, los sueños que se persiguen, en la práctica no permiten que sea neutra, sino siempre política. A eso es lo que yo llamo politicidad de la educación, esto es, la cualidad que tiene la educación de ser política." (FREIRE, 1991, p. 33).

Y si toda educación es política, entonces "La discusión fundamental es política y tiene ver con qué contenidos enseñar, a quién, en favor de qué, de quién, contra qué, contra quién, y cómo enseñar." (FREIRE, 1991, p. 53).

. Por consiguiente, en la EP se explicita los objetivos políticos de la educación, y se busca crear una práctica educativa que sea "desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas" (FREIRE, 2001b, p. 23), y que se oponga a toda forma de discriminación (FREIRE, 1999). Un claro ejemplo de esto es cuando Freire dice que los educadores populares:

> Têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos, mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos. O cumprimento dessa tarefa progressista

> implica ainda a luta incansável pela escola pública, de um lado, e de outro, o esforço para ocupar o seu espaço no sentido de fazê-la melhor. Esta é uma luta que exige claridade política e competência científica. É por isso que, ao perceber a necessidade de sua competência e de sua permanente atualização o educador e a educadora progressista têm de criar em si mesmos a virtude ou a qualidade da coragem. A coragem de lutar por salários menos imorais e por condições menos desfavoráveis ao cumprimento de sua tarefa. (FREIRE, 2001b, p. 28)

De acuerdo con lo anterior, la educación popular considera una serie de principios fundamentales en los procesos de enseñanza que Freire describe en el libro Pedagogía de la Autonomía (1999), Pedagogía de la esperanza (2003), y Pedagogía del Oprimido (2001a).

Para comenzar, está el de la concientización, el cual Paulo Freire habla desde su primera obra en Pedagogía del Oprimido. La concientización, de acuerdo con el Diccionario de Paulo Freire (Freitas, 2008), se comprende como un principio ético-político para resistir a los discursos fatalistas que traen consigo el neoliberalismo, colonialismo, patriarcado, racismo y capitalismo. Este principio es fundamental, en cuanto la educación puede entenderse como un proceso de concientización. Por esto, tomar conciencia (no cualquier conciencia o, de cualquier modo) sino de forma crítica para la emancipación es el primer principio que diferencia la EP de otras propuestas educativas.

La concientización es un proceso continuo e inacabado a través del cual el sujeto se reconoce de manera crítica en el mundo, es decir, su lugar en el contexto histórico-social y su protagonismo para la transformación. En otras palabras, concientizarse como educarse significa comprometerse con la realidad para la transformación social, por lo tanto, es reconocer la tarea histórica que yo tengo en el mundo, tarea que es política y ética. Pero para que el comprometerse sea posible es necesario que los hombres y las mujeres puedan leer de manera crítica el mundo, esto es, la construcción social y cultural que ha configurado la realidad que conocemos.

Desde esta perspectiva, concientizar es, por un lado, desmitificar, y por otro, liberar. El primer paso es desmitificar las ideas mágicas e ingenuas que explican el mundo por otras críticas que revelen relaciones y situaciones estructurales de opresión, es decir, entender el sistema y que va más allá de lo individual, las casualidades o el azar. El segundo paso es la liberación, lo que constituye el objetivo primordial de la educación, liberarse del pensamiento mágico e ingenuo por el crítico, para no tener un pensamiento fatalista sino esperanzador.

Este principio transversal al pensamiento de Freire, y que puede rastrearse desde su influencia del materialismo histórico es el que lleva a otras afirmaciones a lo largo de su obra como:

- “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades de su producción o

construcción.” (FREIRE, 1999, p. 24). En la EP no es posible enseñar a los estudiantes como si ellos fueran recipientes vacíos, el conocimiento no se transfiere, sino que se construye con los otros, por eso el aprendizaje es siempre social, junto a los otros, con el ejemplo, “Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar- aprender. ” (FREIRE, 2003, p. 42). Lo anterior, relaciona la EP con algunas bases pedagógicas del constructivismo en autores como Vigotsky y Piaget, que el mismo Freire expone (FREIRE, 2003);

- “El que enseña aprende y el que aprende enseña. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos: ¿por qué no establecer una intimidad necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen?” (FREIRE, 1999, p. 32). Se valora profundamente los saberes populares y su articulación con los saberes científicos “não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo. ” (FREIRE, 2003, p. 44);
- “No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza: hay que pasar de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, ya que enseñar exige crítica.” (FREIRE, 2003, p. 33). Enseñar no es en la EP un acto mecánico, sino que es un proceso reflexivo donde no hay una oposición de la teórica con la práctica y la subjetividad con la objetividad, sino una interrelación constante de ellas, la investigación es una de las bases de la curiosidad y la transformación.

Para terminar, es importante entender que la EP es una pedagogía es contraria a la educación bancaria que estudia Freire (2001a), la cual es el legado pedagógico de la opresión y dominación tradicional de nuestras sociedades. Para Freire, la fuerza deshumanizadora de la educación bancaria es el centro de las prácticas de dominación, además de un potente instrumento de alienación en la educación a los oprimidos, que tiene como objetivo desarrollar una sociedad y cultura de la muerte (necrofilia). Por este motivo, la EP puede ser entendida como una invitación a reemplazar el fatalismo por la esperanza y las faltas de acciones coherentes por una articulación entre acción y reflexión, considerando que la manipulación, división e invasión cultural son estrategias comunes de alienación y que se pueden superar con unión, organización y colaboración.

En este sentido, ¿cuál es la relación de la EP y los preuniversitarios populares? los PyP ponen en discusión una democratización de la universidad más amplia que el simple acceso. En este contexto, Pereira (2018, p. 667) dice que los PyP cumplen diversas funciones importantes, ya que son un “espaço de educação popular revestido de potencialidade

formativa para novos(as) docentes, além de ser um mecanismo extensionista capaz de aproximar a sociedade da universidade, eles fomentam o questionamento desse sistema educacional excludente." (PEREIRA, 2018, p. 672).

> Os cursinhos populares estão comprometidos com a transformação social e com a formação crítica de todos os indivíduos que o compõem; tal formação se reflete, inclusive, na posterior atuação dos estudantes egressos no movimento estudantil ou em diversas representações durante a vida acadêmica, incluindo o retorno ao cursinho na condição de educadores ou coordenadores. (PEREIRA, 2007, p.72)

Desde esta perspectiva, Pereira (2007, p. 61) resalta que el punto central de los PyP es que ellos son "espaços de proximidade, de acolhimento, de inclusão e de utopías" y que, para él, este mecanismo de educación popular que puede ser tan significativo en la vida de muchos jóvenes es muy importante, en la medida que combate el carácter excluyente y reproductor de las desigualdades que tienen las pruebas de admisión.

Para él, las pruebas de admisión pueden ser considerados de varias maneras: primero, como una "barreira social ritualizada" (PEREIRA, 2007, p. 53), segundo como "uma verdadeira maratona, uma corrida em busca de uma vaga para a continuidade dos estudos e, quem sabe, uma vida melhor em termos materiais y tercero, como una fetichización, ya se cree que los exámenes son la única herramienta para determinar quién merece o no estar en la universidad (PEREIRA, 2014). Finalmente, él dice que los PyP son una resistencia contra la meritocracia, la estructura en torre de marfil de las universidades y su cultura elitista.

Cabe destacar que los preuniversitarios populares son parte de los movimientos sociales, especialmente de las juventudes y estudiantes, es decir, cuando hablamos de los PyP se debe enmarcar dentro de los movimientos sociales que están inspirados en la educación popular. Sobre este aspecto, los trabajos de la investigadora Nadir Zago son importantes. Zago (2008) afrima que los PyP surgieron en Brasil desde los años 90, debido al crecimiento del sistema educativo y sus contradicciones, en el cual a pesar del crecimiento las exclusiones eran profundas y notorias. Estos cursos nacen por intereses reliogosos y políticos partidiarios en diferentes organizaciones comunitarias que pueden ser asociados a la iglesia católica, colectivos de profesores y estudiantes de las escuelas, sindicatos, militantes del movimiento negro e indígena o los estudiantes, entre otros.

Esto muestra una diversidad amplia de orientaciones políticas de estos cursos, y en los cuales "fica explícita a proposta de um trabalho que vincula teoria e prática e não se limita à preparação para o exame vestibular, mas dedica-se à formação no seu sentido mais amplo, como a promoção do espírito crítico e o exercício da cidadania" (ZAGO, 2008, p. 155). En los preuniversitarios populares hay um trabajo comunitário importante que supera la visión

asistencialista, y que busca la inclusión de minorías a las universidades como son los estudiantes negros, indígenas, trabajadores, pobres, entre otros. Su carácter educativo y popular desde los comienzos es político y ético, y se plantean estrategias pedagógicas que sean alternativas a la escuela formal. Cabe señalar que como dice Zago los preuniversitarios popular son lugares donde los movimientos sociales educan de acuerdo con sus identidades.

De hecho, Zago (2009) señala que los PyP son espacios de socialización y formación de las subjetividades políticas de las juventudes, y esto se evidencia en sus historias de vida, tanto de los estudiantes como profesores, que se vinculan a los preuniersitarios por sus experiencias, y conforman redes de amistad y solidaridad. Generalmente se componen de jóvenes que vienen por primera vez a la universidad y que creen en una educación más horizontal y que se identifican como militantes de alguna causa social.

4.3 LA PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

Después de estudiar los conceptos de la desigualdad, educación popular y su relación con los preuniversitarios populares y pruebas de admisión, se analizará el último concepto, el de las prácticas educativas desde la perspectiva de la EP.

El concepto de práctica en Freire (2001a), (Praxis) no es oposición a la teoría. Esto significa que no hay teoría sin práctica y práctica sin teoría, no se puede analizar una sin la otra. Toda práctica incluye la reflexión misma de acción como teoría, además, en todas las prácticas -por más objetiva o inocente que parezca- hay un proyecto político determinado y una teoría que la sustenta, por ello, no hay prácticas neutras “não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador a assunção, de forma ética, de seu sonho, que é político.” (FREIRE, 2001b, p. 34).

En segundo lugar, en las prácticas no se opone la objetividad de la subjetividad, es decir, en toda práctica se revela una teoría, pero también las posiciones éticas, estéticas y políticas del individuo. No es posible extraer de la práctica la subjetividad de quienes la realizan, como una variable en un laboratorio puesto que “A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade.” (FREIRE, 2003, p. 56).

Esta concepción de práctica interrelacionada a la política, la teoría y la subjetividad posibilita que cuando se analizan las prácticas las preguntas más importantes para estudiarlas sean: ¿Cuáles son los objetivos? ¿A favor de qué/quién y en contra de qué/quién está la

práctica? ¿Cuál es la posición ideológica y pedagógica de esa práctica? ¿Cómo se realiza esa práctica? ¿Ella es autoritaria o crítica? Freire explica esto, de la siguiente manera:

> Jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo. O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, 2003, p.56)

Cabe señalar que, las prácticas son humanas y por ello situadas e históricas, ellas siempre deben ser contextualizadas. Por contexto se entiende aquellas estructuras en las que están inseridas, los sujetos que participan en ellas y su devenir histórico, detallando metodológicamente el cómo acontecen. Al respecto, Freire dice:

> Me parece que o primeiro aspecto a sublinhar é que a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa, etc. Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade. (FREIRE, 2001b, p. 34)

Finalmente, las prácticas suceden en situaciones educativas, que se componen, de acuerdo con Freire (2001b, 2003), de los siguientes elementos: **A)** los sujetos, educandos(as) y educador(a); **B)** los objetos de conocimiento, es decir, los contenidos; **C)** los objetivos a corto y largo plazo; y D**)** los métodos, procesos y técnicas de enseñanza. Freire señala que en el análisis todos estos elementos están presentes, ya que el profesor "Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas. " (FREIRE, 2003, p. 56).

En conclusión, cuando se analiza las prácticas educativas en educación popular como concepto, no puede olvidarse en su análisis que hay que considerar los aspectos históricos, humanos, contextuales, políticos, no neutros, teóricos, objetivos-subjetivos de las prácticas, y que se componen de los 4 elementos de la situación educativa, resaltando el carácter político de todo ellos. Finalmente, Freire diferencia las prácticas educativas autoritarias, bancarias de las problematizadoras que están basadas en los principios de democracia, diálogo, participación, emancipación, solidaridad y esperanza.

Desde este lente teorico, entendemos que las prácticas educativas del PyP están llenas de significados políticos y educativos en tensión, y que van más allá del examen de admisión, esto quiere decir que las prácticas son una manera donde emergen las lecturas del mundo de educadores y estudiantes. Por esto, es fundamental en este trabajo leer lo político y educativo en las prácticas, cómo se relacionan con las teorías y los repertorios culturales y sociales del movimiento y los jovenes.

De acuerdo con esto, cuando hablamos de prácticas educativas en este trabajo es importante comprender que ellas son construidas colectivamente como parte de un movimiento que educa, y que suceden en las relaciones de los jóvenes en el Colectivo. Sobre esto, para Tatiane Gomes (2017) las prácticas en los preuniversitarios populares son complementarios en la formación de profesores y profesoras, en la medida que en estos espacios no formales los jóvenes se educan no solo en lo político del movimiento o para el examen, sino también como educadores populares en la enseñanza con elementos más críticos que en otros espacios tradicionales. En definitiva, las prácticas educativas en este escenario están orientadas para la inserción en la militancia, el acceso y la transformación de la universidad, y la formación docente, dichas prácticas no son homogenas, sino en constante construcción.

6. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 PARADIGMA SOCIO-CRÍTICO LATINOAMERICANO

Comprendemos que la investigación nunca es solitaria, de hecho, entendemos el investigar como un proceso colectivo, negociado y dialógico, ya que no hay un sujeto que investiga y un objeto de investigación, sino sujetos históricos como enseña Freire que comparten experiencias, y que como sujetos dialogan unos con los otros en torno a la investigación.

Por esto, tanto yo como investigador en formación y los educadores populares del Colectivo son sujetos con voces propias, y la investigación no consiste en transcribir respuestas de las entrevistas o tomar notas de campo en solitario a través de mi observación en una esquina del salón; al contrario, la investigación posibilita que cada persona diga su propia palabra, y en ese "decir la palabra" hay un dialogo con los otros y otras.

Por esto, se valora todas las propuestas, materiales, imágenes e ideas de las personas, los educadores populares no son objetos de estudios que pueden ser descritos o analizados fuera de sus contextos. Esta propuesta se inscribe en el paradigma socio-crítico, ya que no compartimos la racionalidad moderna y el positivismo. En lo socio-crítico no se opone la objetividad de la subjetividad, no hay dialogo honesto y la participación real en la investigación sin tener relaciones de confianza, simpatía y respeto, en otras palabras, la investigación debe ser un vínculo humano sincero. Por esta razón, no tiene sentido oponer la subjetividad de la objetividad, tantos los hechos concretos y los datos, así como experiencias, percepciones y sentimientos integran los análisis como parte de lo que se construye y comparte.

Cabe destacar que, esta propuesta surge para comprender las prácticas educativas de un preuniversitario popular que participa del movimiento social de los estudiantes colombianos. Por esto, al investigar dentro de un movimiento, defendemos que los conocimientos y experiencias del Colectivo son espacios legítimos de producción de conocimiento. De hecho, este trabajo es constructivista, en la medida que sabemos que el conocimiento no se descubre o revela, sino que se construye en el proceso de la interacción.

Además, al realizar esta propuesta dentro de un movimiento social desde la educación

popular, sabemos que en la investigación hay procesos reflexivos que se comprometen con un trabajo emancipador, y en los cuales no hay dicotomía entre la teoría y la práctica. En pocas palabras, se investiga para transformar relacionando teoría-práctica y subjetividad-objetividad. Como lo señala Arnal (1992), este paradigma surge de la teoría social crítica de la escuela de Frankfurt, no es solamente un trabajo interpretativo o empírico sino también político, y tiene finalmente como objetivo contribuir a las transformaciones sociales de los movimientos sociales.

En este punto, referentes latinoamericanos para la investigación socio-crítica como Orlando Fals Borda son importantes. En esta propuesta, como nos lo enseña Fals (2015), no pretendemos únicamente analizar el problema del acceso a la educación superior o las prácticas de un colectivo, sino ofrecer herramientas que favorezcan al movimiento social en la lucha por democratizar la universidad pública, es decir, conocimientos que lleven a la acción. Los resultados y conclusiones deben retornar al movimiento social, así, investigar implica participar del movimiento, y por lo tanto mi investigación pretende contribuir al movimiento de los estudiantes, apoyar la agenda política y esperanzar y solidarizar a la Universidad de Antioquia con estas luchas.

Inspirado en reflexiones de latinoamericanos de los años 60 y 70 en Freire y Fals Borda, comprendemos que el sentido de la investigación con los estudiantes es contribuir a las luchas de los movimientos. En pocas palabras, investigar es una de la manera posible de militar, en la medida que la crítica que se genera a partir de esta propuesta es para aportar y no invalidar. De esta manera, yo soy un mediador entre el movimiento y la universidad, no estoy al frente de los estudiantes sino a su lado luchando para obtener mayores espacios de poder en la institucionalidad.

5.2 ENFOQUE CUALITATIVO

El propósito de este enfoque es reconstruir las realidades sociales, como lo define Denzin y Lincon (1998). En lo cualitativo la realidad es múltiple, cambiante, construida y divergente. De este modo, lo que se busca es comprender las diversas posibilidades de realidades que están dadas por los significados del ser humano, debido a las percepciones, intenciones y acciones. Se pretende recuperar la importancia del sujeto y su subjetividad, que es la relación a través de la cual se llega a la construcción del conocimiento. La investigación cualitativa es interpretativa ya que considera la realidad como relativa, no se generaliza ni se usan lógicas probabilísticas o estadísticas.

Igualmente, para Hernández, Fernández y Baptista (2010), la investigación cualitativa se caracteriza por que no hay manipulación o estimulación de variables, sino que intenta adentrarse en el "mundo natural" de los sujetos. Por ello, la recolección de datos "Consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades." (FERNÁNDEZ y BAPTISTA, 2010, p. 9).

La interpretación de este trabajo está fundamentada en la educación popular con elementos de la fenomenología existencial y el materialismo histórico. En otras palabras, para la interpretación cualitativa la cual se hace desde la educación popular, se retoman como fuentes filosóficas elementos tanto de la fenomenología como del materialismo histórico, sin que la investigación sea desde el punto de vista del conocimiento fenomenológico o marxista. En este caso, se reconoce lo fenomenológico en la medida que nos interesamos por la experiencia y la subjetividad de las personas en su relación con el mundo, y marxista en cuanto comprendemos la importancia de la materialidad, la historia y la clase como parte del sistema que ha estructurado la opresión.

Cabe destacar que la educación popular y el pensamiento de Paulo Freire tienen influencia en la fenomenología existencial y el marxismo. Por lo tanto, la comprensión del contexto de las prácticas del Colectivo, su experiencia que configura subjetividades, la visión del mundo y la capacidad de hacerlo de los educadores populares está presente en el trabajo, así como el análisis de la realidad material e histórica que configura las condiciones de la desigualdad social. Tanto lo fenomenológico como marxista que orienta este trabajo se sustenta en la educación popular y las lecturas de Paulo Freire.

5.3. MÉTODO: ESTUDIO DE CASO

Se hace un estudio de caso, siguiendo las características de este método de acuerdo con Stake (2010) y Yin (2003). En este método "la preocupación central es la comprensión de una instancia singular, lo que significa que el objeto estudiado es caracterizado como único, como una representación singular de la realidad que es multidimensional e históricamente ubicada." (STAKE, 2010, p. 21). Por lo tanto, en esta investigación nos interesa lo que tiene de singular el Colectivo como lo que tiene en común con otros. No se pretende hacer generalizaciones para todos los preuniversitarios populares, sino que este trabajo posibilite

dialogar con otros para construir generalizaciones posteriores, o leer las generalizaciones que ya se tienen para problematizarlas con estos casos particulares.

De esta manera, el estudio de caso puede comprenderse como el análisis de la complejidad en una singularidad. La complejidad corresponde al contexto -prácticas y políticas de acceso a la Universidad de Antioquia- y la singularidad es la experiencia particular del Colectivo. Por ende, para Stake (2010) el caso es un sistema integrado, no es únicamente el Colectivo, sino el contexto de él, la situación social y cultural en la que se encuentran.

Este estudio de caso es instrumental y no intrínseco, ya que no se pretende investigar el Colectivo para entenderlo singularmente en sí mismo, sino hacer relaciones con su contexto de la Universidad de Antioquia. Esta relación con el contexto es importante para que el movimiento estudiantil y la Universidad encuentren caminos de dialogo y trabajo compartido, se pretende que el estudio de caso sea un dialogo entre la educación popular y la universidad. Ahora bien, para Yin (2003) los estudios de caso investigan fenómenos contemporáneos en los cuales no tenemos control de las variables, en estos trabajos es difícil diferenciar el fenómeno concreto del contexto, y por eso se usa diversas fuentes de recolección de información. El estudio de caso es una estrategia de investigación que pueda hacer uso de otras como la etnografía, la observación participativa, entre otros, pero de manera flexible.

Finalmente, para Stake este método es “empático y no intervencionista. En otras palabras, intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar” (2010, p. 23). Lo anterior significa que la actitud del investigador debe ser naturalista, en el sentido que está abierto para comprender una realidad concreta con la visión de las personas que están inmersas en ellas. El investigador describe en detalle los lugares, acontecimientos y personas, haciendo uso de narrativas para mostrar cómo se acercó al caso, su particularidad y relaciones con la generalidad, ello implica un ejercicio descriptivo de personas y hechos que se interpretan, por ello hay una “interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase.” (STAKE, 2010, p. 6).

En este orden de ideas, el Colectivo de Educación Popular Paulo Freire se considera como un caso significativo que puede ser investigado por los siguientes motivos: (1) tiene 10 años de presencia en la ciudad de Medellín; (2) el Colectivo es reconocido por profesores de la UdeA, así como dentro de las discusiones del Plan de Desarrollo Institucional; (3) el Preuniversitario hace parte de otros movimientos sociales tanto de la ciudad como del país;

(4) mi cercanía como investigador con algunos de sus militantes y procesos, los cuales ya conocía como estudiante de la Universidad de Antioquia y colega de algunos de sus profesores.

5.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

En el estudio de caso se realizan entrevistas, observaciones y análisis documental, y dichas fuentes se triangulan. La triangulación consiste en que las tres fuentes se ponen en relación para poder hacer generalizaciones o problematizaciones, es decir, se hace una suma de ejemplos para decir algo sobre el caso. Se pretende develar regularidades de la información o particularidades que permitan hacer generalizaciones y problematizar el caso. En esta investigación los resultados más relevantes de las entrevistas, la observación y los documentos se pondrán en una tabla de Excel organizadas por categorías que permitan ver sus relaciones como base para el análisis y que favorezcan reconocer lo invisible en lo invisible al percibir relaciones, vacios, preguntas y contradicciones.

A continuación, se describe cada instrumento:

- **Las entrevistas:** ellas son entendidas como una conversación fluida y cercana que pretende reconstruir el pensamiento y las experiencias de las personas. Con ellas se busca encontrar la multiplicidad y problematizar hechos, por lo tanto, se crea un ambiente tranquilo y amigable. La entrevista no puede responderse como un cuestionario o un evento formal, por el contrario, se entrevista conversando, donde incluso el entrevistado(a) puede hacer preguntas al entrevistador. Para esta investigación se ha optado por realizar entrevistas abiertas en profundidad, si bien hay algunas preguntas generales que encaminan la conversación, ellas no son una camisa de fuerza, ya que sirven como una ruta posible de discusión.

Debido a ello, las entrevistas al ser abiertas y semiestructuradas, son profundas que se desarrollan en varias sesiones. Con el fin de investigar las prácticas educativas se van a entrevistar únicamente a profesores activos que hayan sido estudiantes del preuniversitario, de este modo, con la experiencia que han tenido como estudiantes y profesores del proceso se puede comprender mejor las prácticas educativas.

La entrevista se compone de tres momentos: en el primero se indaga por los pasos que han llevado a esa persona a la EP y el Colectivo, es decir, es un espacio biográfico de los

entrevistados, en el segundo cómo ha sido su experiencia como profesor del preuniversitario y los contenidos que enseña, y en el tercero se indaga por las metodologías y materiales que utiliza durante sus clases.

Cada entrevista será anónima, grabada y transcrita. Ellas serán analizadas bajo los conceptos de la educación popular en una tabla de Excel del siguiente modo: en primer lugar, en tabla A se escriben los fragmentos de las entrevistas de manera textual y a cada fragmento se le asigna un color para diferenciar el tema, por ejemplo: historia del Colectivo de color rojo, prácticas de enseñanza amarillo, formación política es verde, etc. Estos temas no fueron definidos previamente, sino que emergieron en el proceso de análisis, ahora bien, cada tema hace parte de algún un concepto de la educación popular y se relaciona con el problema de investigación; en segundo lugar, los colores se han reunido en una tabla B para tener una visión más específica de cada tema, y se han seleccionado los colores más representativos por su recurrencia y relación con la investigación.

Después estos fragmentos se han llevado a una tabla C, en la cual se relacionan con los fragmentos del diario de campo y de los documentos del Colectivo, así se triangula la información. Por ejemplo, para el tema de la esperanza hay 4 fragmentos de las entrevistas, dos notas de campo y un documento. Esta interpretación de la información está guiada por el referencial teórico.

- **Análisis documental:** el Colectivo cuenta con una diversidad amplia de documentos como son manuales de enseñanza, libros de texto, cartas, comunicados, planeaciones de clase, publicaciones en redes académicas y sociales, producciones audiovisuales y grafitis que son parte del análisis documental. Cada documento de estos será sistematizado en una tabla de Excel a modo de inventario, y después será analizado mediante una ficha de lectura que resume los aspectos centrales y los relaciona con el marco teórico y sus categorías, creando relaciones que permitan mostrar cómo las prácticas educativas son escritas y leídas en los documentos. Posteriormente se triangula en la tabla C con las entrevistas y observaciones.
- **Observación:** la observación es no participante y se realiza durante tres jornadas de trabajo del preuniversitario, ellas son registradas en un diario de campo. En ellas, a través de la fotografía, dibujos, esquemas y la narrativa el investigador describe lo que sucede en cada encuentro, no obstante, es una escritura analítica, en la medida que describe y analiza la situación de acuerdo con el marco teórico. En el diario de campo se ha descrito la experiencia vivida, y dicha experiencia al relacionarse con el marco teórico constituye una interpretación fundamentada de lo observado.

5.5. EL PROCESO METODOLÓGICO: RECUENTO DE UNA EXPERIENCIA

En este apartado de la metodología se exponen los cambios que el diseño anterior tuvo, lo que no estaba previsto, lo que no se pudo hacer y los momentos más difíciles del proceso como aprendizaje de esta investigación.

Antes de iniciar el trabajo se tenía pensado realizar una metodología participativa, sin embargo, por la falta de recursos económicos para realizar viajes constantes se consideró mejor el estudio de caso, pero a lo largo del proyecto sucedieron situaciones que hicieron cambios en el diseño inicial de la investigación:

- A finales del año 2019 hubo en Colombia, como también en Chile y Ecuador paros nacionales en contra de las políticas neoliberales de los gobiernos. En el caso colombiano los estudiantes estuvieron en paro, y se suspendió todas las actividades escolares. Esto supuso que desde octubre hasta diciembre el Colectivo estuvo participando del Paro Nacional pero no realizando sus actividades regulares, justo en el momento en el cual viajé a Colombia hacer trabajo de campo.
- Durante el año 2020 debido a la pandemia ocasionada por el COVID-19 todas las actividades del Colectivo fueron suspendidas, solo algunos encuentros virtuales se realizaron, pero no como parte del preuniversitario. Esta pandemia hizo que el Colectivo tuviera un momento muy difícil de crisis, ya que algunos miembros salieron de él y hubo una reorganización interna de las acciones.

Por lo tanto, debido al Paro Nacional en Colombia del 2019 y la crisis de salud pública a nivel mundial del 2020 no fue viable realizar las observaciones como estaban planteadas inicialmente. Solo en una ocasión pude reunirme con todo el Colectivo durante una sesión de clase realizada en la calle durante el Paro Nacional, pero el ejercicio de observación y diario de campo fue muy limitado.

No obstante, estas limitaciones del contexto posibilitaron conocer otros aspectos del Colectivo que me ayudaron a tener una comprensión mejor de ellos y ellas. Para el 2019 conocí la participación política en las calles a través de los cantos y grafitis en contra del gobierno, las pancartas y su manera de resistir a la violencia policial, asimismo, su apoyo a las agendas de protesta no solo de los estudiantes sino también de los trabajadores.

Con la experiencia de marchar junto a ellos y ellas en las calles percibí que la mayoría de los jóvenes del Colectivo militan en muchas otras causas y no solo el acceso a la educación, ellos y ellas también hacen parte de movimientos sociales por los derechos de las

mujeres, la salud, el trabajo y el medio ambiente. Asimismo, aprendí que en las calles los educadores populares también están enseñando, y que el militar y el enseñar comparten juntos un mismo horizonte político de transformación, y que ambos son prácticas de la educación popular.

En este sentido, con los lenguajes juveniles, es decir, canciones y grafitis que diseñaban para participar de las protestas percibí que el arte es una manera importante de resistencia y para reinventar el mundo de los jóvenes de mi ciudad, y que la amistad que se construye en la militancia para luchar juntos es fundamental para el espíritu del Colectivo. Asimismo, en la construcción de los grafitis, las canciones, la calle se visualiza la identidad del Colectivo que surge por su amistad, el debate y el compromiso para construir un mundo diferente por la defensa y el apoyo a los derechos humanos en general, y la educación en particular.

Para el 2020, debido al COVID-19, el Colectivo no pudo desarrollar más actividades presenciales y esto llevo a fuertes discusiones internas sobre qué es la educación popular y si ella es posible hacerla a través de la virtualidad. Además, se dieron discusiones muy potentes sobre el significado de la educación virtual, el avance de la desigualdad social en la pandemia, la pobreza y la situación de la universidad en su crisis financiera. Esto me ayudo a tener mayores argumentos y discusiones para construir el capítulo donde se habla sobre las políticas de acceso a la Universidad y las críticas a la educación virtual.

Por otro lado, los procesos de llegada y acogida al colectivo, las entrevistas y lectura de algunos documentos sí se realizaron. En este punto, es importante mencionar la experiencia de cómo se generaron los lazos de confianza con los educadores populares ya que fue un momento muy especial para mí y la formación como investigador.

En un principio yo tenía amistad con uno de los miembros fundadores del Colectivo, quien había conocido en los espacios de participación política de la Facultad de Educación. Él ya me identificaba como un estudiante de la Universidad de Antioquia, y que además participaba de algunos espacios del movimiento estudiantil y algunos proyectos previos en educación popular. Inicialmente la propuesta de la maestría fue compartida con él para conocer sus impresiones e invitarle hacer parte del proceso. Él compartió la propuesta al Colectivo para indagar quienes les gustaría participar en la investigación y 15 jóvenes respondieron que les gustaría hacer parte. Finalmente, solo con 8 de ellos fue posible acordar espacios presenciales para la realización de las entrevistas, análisis de documentos y observaciones.

Con cada uno de los 8 jóvenes se hicieron 2 encuentros individuales. El primero consistía en conocernos, y es que antes de entrevistarlos ellos querían conocer más sobre mí. Los encuentros se realizaron en las tardes y noches en cafeterías y parques, generalmente en barrios periféricos. Yo llegaba a través del bus o el metro a sus barrios y nos encontrábamos para conversar, tomando una cerveza, fumando cigarrillos o escuchando rap.

Allí conversábamos sobre la educación popular, el barrio, mi experiencia en Brasil, las fiestas, los amores, el feminismo y el cuidado de la tierra y la vida. Este primer encuentro para obtener la confianza de los 8 entrevistados también fue una conversación para situarme políticamente, es decir, yo le contaba de mis posturas frente al gobierno, mi amor por Paulo Freire y el interés de conocerles más.

En estos espacios siempre me presentaba con sinceridad, contando mi experiencia en el tema, pero también todo lo que no sabía, mis privilegios y mi lugar político y ético, señalando que ya había trabajado antes dentro de la Universidad en temas de permanencia universitaria pero que no conocía mucho sobre la educación popular y la universidad. Este fue un momento de mucho aprendizaje para mí, pues aprendí a hacer clara mi postura política de una manera abierta y honesta, y encontrar con los 8 educadores populares puntos comunes de lucha y gustos, pues yo era una persona desconocida para ellos. Aquí hablamos sobre cómo vivimos en nuestra vida la opresión, identificándome como joven, estudiante, homosexual, y ellos me contaban sus experiencias también desde sus propios lugares y territorios.

Con las 8 personas se logró tener una conversación muy tranquila y cercana entre risas e historias. De los 8 jóvenes entrevistados 3 eran mujeres y 4 hombres, todos menores de 24 años. De los 8, 3 eran profesores de español, 2 de matemáticas, y 3 de Contexto. Las 3 mujeres entrevistadas hacen parte de otros colectivos feministas, y un hombre de otro LGBTIQ+, el restante pertenece a otras organizaciones sociales relacionadas al medio ambiente y la defensa del territorio. Este primer encuentro me sentí identificado con ellos, realmente muy curioso de entender sus vidas y maneras de luchas, y el por qué habían optado por la educación popular.

Asimismo, ellos se interesaban por el contexto de Brasil y cómo son las universidades públicas de otros países. Esto favoreció a que viéramos el ejercicio de la entrevista como un esperanzar, en la medida que tanto ellos como yo dialogábamos de manera abierta de nuestros ideas y luchas para sumar esperanzas. Todas las entrevistas fueron grabadas y sistematizadas de manera anónima para guardar la confianza y seguridad de los actores.

Cabe destacar que cada entrevista fue transcrita, y posteriormente compartida con cada entrevistado para que pudieran leerla y hacer modificaciones, borrar o agregar lo que

quisieran. De este modo ellos participan también de la investigación, en la medida que pueden en cualquier momento modificar la entrevista.

Sobre los documentos, el Colectivo tiene una cartilla para enseñar pero que estaba siendo actualizada. Es decir, la cartilla que tenían en el momento que yo llegué estaba cambiando y los educadores populares no sentían que la cartilla les identificara totalmente en el presente. Adicionalmente, muchos documentos están dispersos, el Colectivo no cuenta con una organización de ellos, muchos se han perdido con la salida de algunos educadores.

En definitiva, era difícil obtener documentos que hubieran sido construidos de manera colectiva y que estuvieran actualizados, ya que la base documental estaba dispersa, desactualizada o eran documentos producidos por algún educador, pero no por la colectividad. Cabe destacar además que muchos de los documentos que hacen parte de las prácticas educativas como planeaciones no cuentan con formatos determinados ni continuidad de los mismos, es decir, cada educador planea de modos diferentes en notas personales que no siempre se han guardado. Esto implicó otro desafío grande y era saber cuáles documentos podrían ser parte de la investigación y finalmente se tuvo acceso a 8 de ellos que corresponden a planeaciones y notas de clase de las 8 entrevistas, lo que ayudaba a complementar la información recolectada.

En resumen, se entrevistaron 8 personas, cada una durante dos sesiones de aproximadamente 2 horas, es decir, hay 16 horas de grabación. Cada actor entrevistado aportó algún documento de clase para los análisis que se suman a las entrevistas, y 1 una observación de clase consignada en diario de campo. Tanto las entrevistas como documentos son parte confidencial y anónima del trabajo y se obtuvo autorización de los educadores populares para usarlas en el trabajo sin exponerlas textualmente.

Después de la recolección de la información se mantuvo comunicación con los actores compartiendo las entrevistas, y recortes de este trabajo. Asimismo, para la socialización se planea hacer dos jornadas de trabajo con ellos y ellas para compartir los resultados y unirme a la militancia del movimiento a través de acciones concretas que se deriven de este trabajo y la discusión conjunta con el Colectivo.

6. MASIFICACIÓN, MERITOCRACIA Y NEOLIBERALISMO: EL ACCESO A LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN COLOMBIA, APROXIMACIONES A LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cuando el intelectual, marxista y educador popular José Carlos Mariátegui (2018) dijo en los inicios del S.XX que la Universidad de San Marcos en Perú no era una universidad vital, no dialogaba con los jóvenes y no comprendía el mundo de América Latina, y por eso mismo era una Institución anacrónica y sin vida, Mariátegui enfatizó en la idea que las universidades necesitaban una transformación profunda: "Otra vez, la juventud grita contra los malos métodos, contra los malos profesores. Pero esos malos maestros podrían ser sustituidos. Esos malos métodos podrían ser mejorados. No cesaría, por esto, la crisis universitaria. La crisis es estructural, espiritual, ideológica." (MARIÁTEGUI, 2008, p. 78).

Pero, ¿por qué la universidad, desde la perspectiva de la educación popular comienza a ser entendida como una institución sin vida?, ¿puede la universidad favorecer la transformación social de los y las jóvenes al no tener vida? Para pensar estas preguntas es importante partir de una primera observación: la universidad sigue estando en crisis. Esta crisis no es solo peruana, los movimientos sociales muestran grandes luchas y crisis en todo el continente por el acceso y la permanencia estudiantil.

En este sentido, hablar de la universidad es analizar las crisis que la han construido a lo largo de la historia, las luchas de los movimientos sociales y las políticas para hacer de ella un lugar de inclusión/exclusión y de autoritarismo/democracia. Por lo tanto, este capítulo tiene como objetivo examinar algunas de las políticas de acceso a la universidad en Colombia y la Universidad de Antioquia. Para esto se estudiará, en primer lugar, aproximaciones a la historia de la universidad en Colombia, y en segundo lugar las políticas nacionales de acceso a través de la que constituyen dimensiones fundamentales del proceso de crecimiento de las universidades y la llegada de las clases populares a ella.

6.1. LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN COLOMBIA: ¿PARA QUIÉN?

La primera mujer antropóloga colombiana, Virginia Gutiérrez de Pineda (1975)[7], en su estudio sobre las mujeres y familias colombianas, investigó el espíritu del privilegio que caracteriza a las clases medias de las grandes ciudades. Para Gutiérrez, en Colombia las clases

[7] Para conocer más sobre ella, se puede visitar la siguiente nota: https://elpais.com/sociedad/2019/11/04/actualidad/1572865663_912276.html

medias blancas de Bogotá, Cali y Medellín si bien no son aquellas que tienen el poder político y económico del país, es decir, no son las élites más privilegiadas que tienen entre sus manos el Estado, ellas poseen diversos privilegios precisamente por ser de clase media, urbanas y generalmente blancas.

Esta clase se apropia de diferentes espacios sociales y allí construyen privilegios y generan prácticas de exclusión para quienes no son como ellas. En otras palabras, las clases medias de las ciudades centrales del país en su imposibilidad de ser la verdadera élite colombiana, terminan reproduciendo las mismas estructuras de las elites, pero para excluir a los negros, indígenas, pobres, campesinos, no católicos, no heterosexuales, no cisgéneros y mujeres. Al respecto, Gómez y Vivas (2015) afirman que la universidad pública en Colombia es precisamente un buen ejemplo del espíritu del privilegio que estudia Gutiérrez, en el sentido de que la universidad y los estudios que ella ofrece, sean de pregrado o postgrado constituyen un factor de distinción entre las clases medias y bajas, y ha generado que la universidad sea un lugar de reproducción de la cultura del privilegio.

Dicho de otro modo, la universidad pública es históricamente una institución que ha generado distinción de clases sociales y ha reproducido el privilegio de las clases medias blancas y urbanas. Esto sucede especialmente con las universidades públicas, ya que cuando se examina sus diferencias con la universidad privada, se constata que las elites colombianas, aquellas que pueden participar del gobierno y los altos cargos en las empresas nacionales son egresados de universidades privadas como son la Universidad de los Andes, la Universidad Javeriana, la Universidad del Rosario, la Universidad Pontificia Bolivariana, entre otros.

En consecuencia, para Gómez y Vivas (2015) mientras que los ricos del país que tienen captado el Estado están en las universidades privadas, y allí ellas heredan unas a otras el poder, en las universidades públicas está principalmente la cultura de la clase media blanca y urbana. Esto explica el por qué las élites tienen desprecio a las universidades públicas y su poca inversión en ella, ya que no quieren que las clases medias hereden el poder que se comparten en las universidades privadas. Pero para entender este proceso es importante ir a la historia de la universidad y revisar algunos datos sobre el acceso, para entender ella como institución cuáles han sido las estrategias a través de las cuales las elites de clases altas y los privilegiados de clase media han cercado las universidades a los oprimidos y han dificultado el acceso a la educación superior.

Ahora bien, esto no significa que en la universidad pública colombiana no estén las clases populares, incluso, diversas políticas afirmativas, programas de créditos y becas y proyectos han estado cambiando esta situación, así como las luchas de los movimientos

sociales. Lo que se muestra en esta investigación es que las clases populares han llegado a la universidad a pesar de que ella históricamente es una institución que reproduce privilegios en América Latina. En este sentido, no se trata únicamente de mirar los datos cuantitativos del acceso para medir cuántos pobres hay en la universidad, sino los aspectos cualitativos, es decir, estudiar el qué significa entrar a la universidad para los jóvenes de sectores vulnerables en Colombia, cómo es la experiencia del acceso para las clases populares y cómo se vive el proceso de transición del colegio a la universidad en un contexto profundo de la desigualdad social.

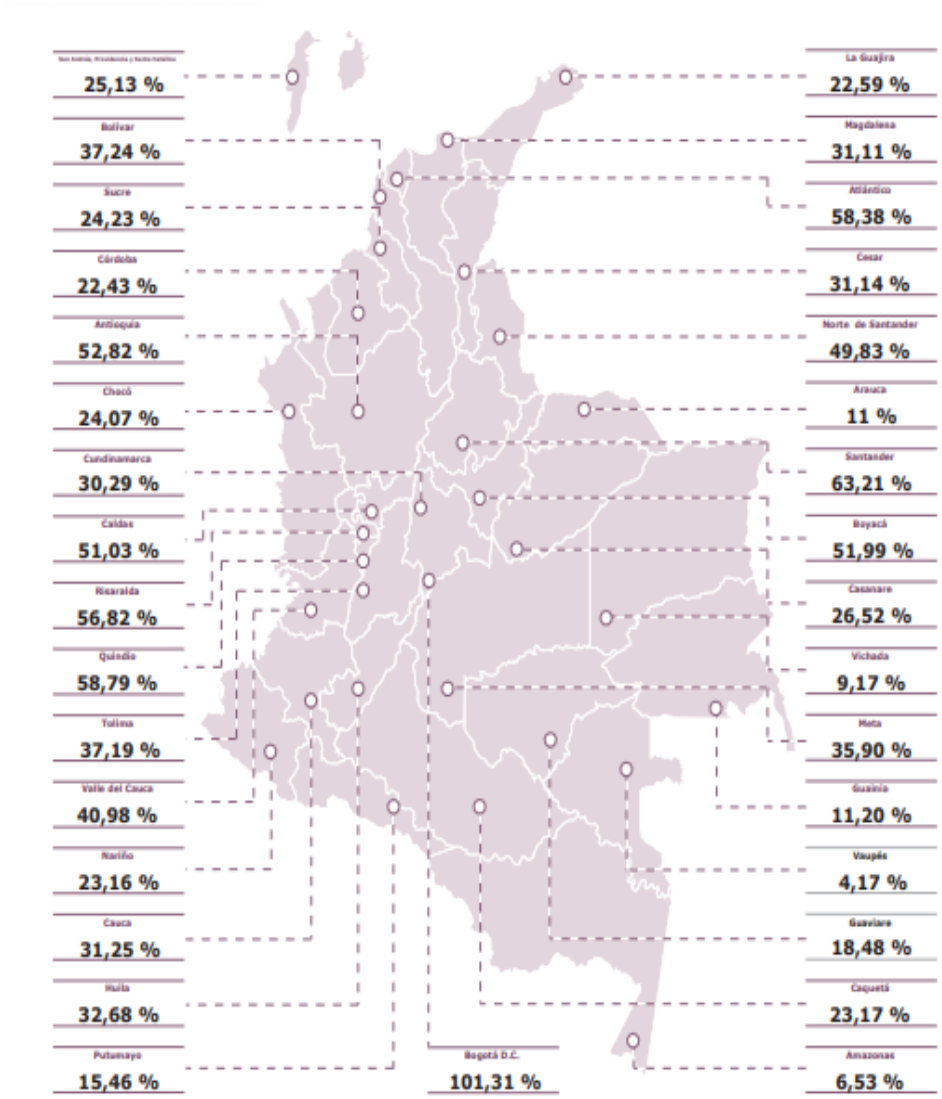
De hecho, a pesar de la expansión en las tasas de matrículas en las universidades latinoamericanas, Chauí (2001), para el caso de Brasil, dice que la universidad es parte del tejido social oligárquico, autoritario y violento de la sociedad brasilera, mientras que para el caso colombiano y Gómez y Vivas afirman que "La universidad colombiana es una institución multiexcluyente, plurirracista, ricamente clasista y cognitivamente prejuiciada." (2015, p. 19). Tanto Chuaní como Gómez y Vivas sustentan estas afirmaciones en el modelo universitario heredado de Europa, las características de la sociedad capitalista y neoliberal que estructura nuestras universidades, las experiencias de los jóvenes negros, indígenas y campesinos en la educación superior y la historia de la universidad como institución en nuestro contexto, bajo la influencia de las políticas internacionales y de los distintos gobiernos.

Aunque las universidades públicas tengan un alto porcentaje de estudiantes de clases populares, no por esto ella es popular, democrática y pública, ya que, en palabras de Chauni, la racionalidad neoliberal y excluyente se vive en las maneras de evaluar, enseñar, investigar y hacer extensión, la contratación de los docentes y en las violencias cotidianas que viven los estudiantes y profesores. Se trata de entender entonces en la historicidad y en la experiencia de las clases populares lo que hace que la universidad a pesar de ser masiva para estudiantes pobres desde la segunda mitad del S. XX siga siendo excluyente, y reproduzca finalmente la cultura del privilegio.

Pero antes de estudiar la historia, es importante revisar las estadísticas sobre el acceso, en las universidades públicas colombianas, de acuerdo con el Compendio Estadístico de la Educación Superior Colombiana, del Ministerio de Educación Nacional (2016). Aquí se resaltan algunos datos que ofrecen pistas para entender las universidades colombianas y sus mecanismos de elitización:

- **Tasa de cobertura bruta en educación superior 2003 – 2015:** esta tasa muestra a nivel nacional por cada región de país el porcentaje de acceso a la universidad

Figura 1 - tasa de acceso a la universidad en Colombia



Fonte: MEN (2016)

En esta imagen se muestra que, en las regiones más desarrolladas del país, donde se encuentran las grandes ciudades y el poder político y económico, el acceso a la universidad triplica a las regiones más alejadas del centro de Colombia. Esto se explica porque la mayoría de universidades están condensadas en algunas ciudades centrales, así como las oportunidades educativas. De 32 regiones que tiene Colombia llamadas departamentos, solamente 8 superan el 50% en la tasa del acceso, ellos son Bogotá, Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío, Atlántico, Santander y Boyacá.

De estas regiones, Bogotá es la más alta con una tasa total de 101.21%, esto en comparación con las regiones más empobrecidas de Colombia. Por ejemplo, Chocó, donde

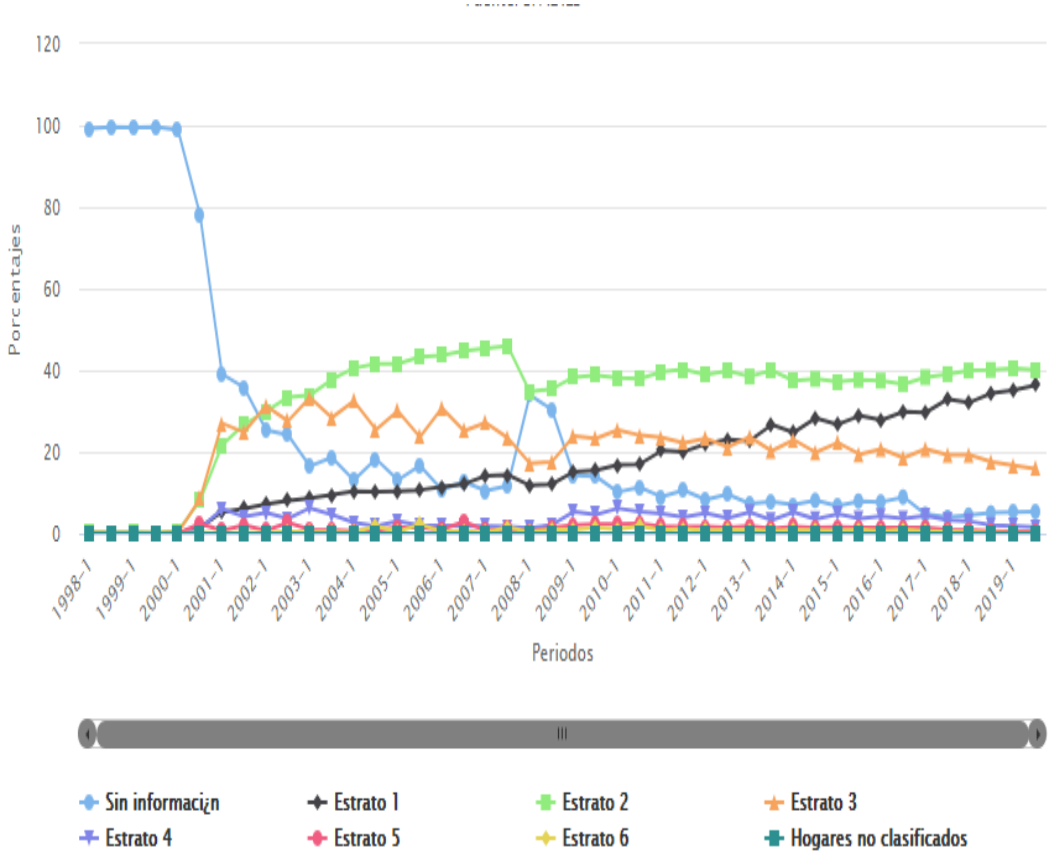
viven más afrodescendientes, la tasa de acceso es del 24,97%, y en los departamentos de Amazonas, Vaupés, Guainía, Guaviare donde es significativa la presencia de los pueblos indígenas la tasa no supera el 30%. Esto sumado a que en los lugares donde existe mayor presencia de grupos armados y víctimas de la violencia la tasa de acceso disminuye drásticamente como en Arauca y Putumayo con un 11% y 15.46% respectivamente.

Con ello podemos ver que la universidad colombiana es una institución principalmente urbana de las regiones más desarrolladas del país, ya que solo en las regiones más ricas y urbanizadas hay mayor acceso. En término prácticos, la mayoría de los jóvenes en Colombia que quieran estudiar deberían desplazarse a dichas ciudades. Esto expone las desigualdades entre el campo y la ciudad, pero también el desarrollo inequitativo del país, y que son precisamente la Colombia negra, indígena, campesina de frontera y víctima del conflicto donde más se concentra la pobreza y donde hay menos acceso a la educación superior.

- **Distribución de la matrícula según ingresos de la familia del estudiante:** en este apartado se puede encontrar cuál es la tasa de acceso de los estudiantes por año de acuerdo a su estrato social a las universidades públicas. Tomando como referencia desde 1998 hasta el 2019.

Cabe resaltar que en Colombia la población para efectos de las políticas sociales está dividida en 6 clases sociales, conocidos como estratos. El estrato 1 son los más pobres entre los pobres, el estrato 2 los pobres, el estrato 3 la clase media baja, el estrato 4 la clase media alta y la clase 5 y 6 las clases altas con mayor riqueza en el país.

Figura 2 - tasa de acceso según clase a la universidad en Colombia



Fonte: MEN (2016)

Estos datos muestran que efectivamente las clases populares que son los estratos 1, 2 y 3 son los que más acuden a la universidad en Colombia, especialmente desde los años 2000 cuando la universidad comienza a expandirse y masificarse para las clases populares.

No obstante, del total de jóvenes que se gradúan de la escuela de colegios públicos de los estratos 1, 2 y 3 solo el 42% acceden a la universidad, es decir, la tasa de cobertura señala que menos de la mitad de los jóvenes pobres en Colombia pueden estudiar la educación superior, MEN (2016). Esto señala que las universidades públicas a pesar de estar conformadas en su mayoría por las clases populares, son pocos los cupos que hay disponibles y también pocos los estudiantes que se presentan a las universidades, en contraste con una mayoría que no continúa sus estudios universitarios.

A la falta de cupos se le suman otros datos que es interesante observar. Por ejemplo, las cifras revelan que la población afrocolombiana e indígena, así como la rural es la más perjudicada en cuanto al acceso a la universidad. Del total nacional de estudiantes activos en las universidades colombianas, se calcula que solo el 0.6% es indígena y el 3%

afrocolombiana, de acuerdo con los estudios de Gómez y Vivas (2015). Asimismo, el 80% de indígenas que acceden a la universidad desertan en sus primeros semestres.

Estos aspectos cuantitativos tienen como objetivo contextualizar el perfil del acceso a la universidad en Colombia, para defender la idea de que en la universidad pública a pesar de que las clases populares en su mayoría estén en ella, es una institución principalmente urbana que excluye estudiantes que no son de las grandes ciudades, trabajadores, indígenas y afrodescendientes.

Este panorama general lleva a la necesidad de comprender la historia de la universidad, sus modelos y procesos de expansión para entender cómo estos datos no son ajenos a tres procesos que son fundamentales: la masificación, meritocracia y el neoliberalismo. Una lectura histórica, política y crítica de los datos muestra que a pesar de la mayoría de los estudiantes de las universidades públicas sean de las clases populares, la universidad como institución a través de distintas estrategias reproduce la cultura del privilegio, de aquellos del 42% de las ciudades que logran entrar y permanecer para tener el control de las "letras" y los conocimientos[8].

6.2 LA EXPANSIÓN Y MASIFICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN COLOMBIA

La universidad en Colombia desde 1960 hasta la actualidad ha crecido de manera sostenida de un modo importante, en 40 años pasó de tener solo 20.000 estudiantes a más de 2.000.000. Este crecimiento que aparentemente muestra el triunfo de la democracia de la universidad, es para Gómez y Vivas (2015) el anonimato de los estudiantes, y la masificación del sistema educativo, comprendiendo masificación como crecimiento y no necesariamente democratización real de la universidad o popularización de la misma,

Pero, ¿por qué sucede esta masificación y que la diferencia de la democratización? Retomando los estudios históricos de la universidad colombiana en Soto (2005), Gómez y Vivas (2015) y García (2020), se pueden indicar tres momentos en la historia de la universidad.

[8] En Colombia, el acceso a la universidad se desarrolla bajo pruebas académicas de admisión que cada institución define en su autonomía universitaria. Para el caso de la UdeA, la prueba consta de 80 preguntas, 40 de matemáticas y 40 de comprensión lectora en un periodo de 4 horas. Para presentar la prueba los estudiantes deben pagar un costo aproximado de 30 dólares, una de las luchas del movimiento estudiantil ha sido que este examen no sea cobrado, sin embargo, hasta el día de hoy los estudiantes deben pagarlo.

El primer momento es la colonia, en lo que Soto (2005) nombra como la universidad colonial que va desde 1580 hasta 1826. Las primeras universidades que existieron en Colombia se fundaron dentro del proceso de colonización de los españoles en el país, las universidades comenzaron a crearse en América hispánica desde 1254 como institutos menores de educación religiosa, especialmente por las comunidades jesuitas. En América Latina solo hasta 1551 se crea la Universidad de San Marcos (Lima, Perú) y la Universidad Autónoma de México como las dos instituciones iniciales de la tradición universitaria.

Posteriormente surgen las universidades de Caracas, Lima, Chile, y finalmente la primera universidad en Colombia, la Universidad Santo Tomás en Bogotá en 1580. Después se crea la Universidad Javeriana en 1622, la Universidad San Nicolás de Mira en 1694 y la Universidad San Buenaventura en 1747. En esta historia es importante resaltar que en el caso colombiano los religiosos jesuitas y dominicos tuvieron el control total de las universidades y el Estado no tuvo un papel importante en su desarrollo.

El modelo que se apropió en Colombia en la colonia fue el de la Universidad de Alcalá de Henares, a través del método escolástico, de acuerdo con Gómez y Vivas (2015). Este modelo basado en estudios de teología, derecho y medicina estaba fundamentado en los valores cristianos y los principios conservadores del espíritu español, por lo tanto, no era una universidad pensada para la investigación o la extensión, sino para la formación religiosa, en leyes y salud de las élites católicas de clase media alta en Santa fe de Bogotá.

De este modo, no había una universidad pública, la educación estaba totalmente en las manos de la iglesia católica, en lo que podemos nombrar como la universidad conventual, la cual aseguraba el poder de los criollos blancos y urbanos. Como herencia de esta universidad está los sistemas memorísticos de enseñanza, la elitización de la educación superior, y su hegemonía para seleccionar lo qué puede ser enseñado y a quién enseñar, excluyendo totalmente al pueblo negro, indígena, campesino, rural y popular.

El segundo momento es el periodo republicano, que como dice García (2020) ocurrió un auge para la creación de universidades en el país. En este periodo, Colombia comienza a surgir como una república independiente de la Corona Española, las ideas de la ilustración inspiradas especialmente en filósofos alemanes como Kant y Rousseau impregnan profundamente la política del país. De hecho, para Francisco de Paula Santander, quien fue una figura clave de la época, la educación superior era útil para construir una Colombia pensante e independiente, en lo que coincidía Simón Bolívar. Aunque para 1870 Colombia tenía un proceso de expansión de la educación, éste estuvo lleno de luchas entre una visión

ilustrada que defendía una universidad laica en oposición a otra confesional, religiosa y conservadora.

En consecuencia, los cambios políticos entre los gobiernos de derecha e izquierda incidían profundamente en las universidades dando mayor o menor autonomía a sus profesores sobre contenidos políticos y religiosos a ser enseñados. Esta expansión era entonces desordenada, muchas universidades abrían y cerraban por dificultades económicas y políticas. Pero ya sea desde una perspectiva ilustrada o confesional, García (2020) resalta que durante este momento la universidad era un dispositivo civilizatorio, este quiere decir, fue expandida para civilizar al pueblo colombiano bajo las filosofías europeas, en pocas palabras, la universidad era una reproducción de la cultura blanca.

Esta universidad, Gómez y Vivas (2015) la nombran como la universidad nacionalista, que para civilizar al pueblo formaba principalmente ingenieros, militares, abogados y médicos. En este momento perdió fuerza el modelo colonial de la Universidad de Alcalá de Henares, para recibir dos influencias: la idea humboldtiana que segmenta la universidad en disciplinas con miradas hacia la investigación, y la universidad napoleónica orientada para las artes y oficios. Cabe destacar que en el caso colombiano el modelo napoleónico tuvo gran presencia por las ideas de Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander (Soto, 2005).

Gómez y Vivas (2015) señalan que, para el caso de Medellín, la universidad en la época colonial tuvo un predominio de acceso y permanencia por parte de las élites conservadoras, y se enfocó en la educación para formar desde el modelo católico y práctico, es decir, programas académicos para el desarrollo económico y comercial con el objetivo de solucionar problemas inmediatos. Como se dijo anteriormente, en Colombia y Medellín el modelo napoleónico tuvo un lugar destacado. Aquí la instrucción se entiende como un proceso que perfecciona la vida de los hombres a través de las profesiones, es decir, la universidad forma profesiones concretas, que son diferenciadas unas a otras por sus funciones prácticas para el desarrollo del país. Esta universidad orientada a formar para aspectos concretos, si bien se podría dividir por escuelas de las diferentes profesiones (escuelas profesionales), estaba centralizada por un poder que controla las escuelas en facultades. Finalmente, en este modelo se diferencia la enseñanza de la investigación, y a la extensión no era concebida.

Hasta ahora es necesario destacar cuatro aspectos: el primero es que desde su historia la universidad se erigió como una institución para conservar el poder de las élites, pero también para conservar los saberes, las ciencias y la cultura europea, sea la universidad confesional o la nacionalista, las universidades fueron hechas para recoger las tradiciones

blancas y urbanas y mantener los privilegios de los criollos y capitalinos; en segundo lugar, que esta institución está atravesada por el pensamiento político de las épocas, y que pensar el acceso de la universidad es analizar sus modelos, y ello implica un estudio político de un contexto determinado en la medida que las universidades y el Estado nunca han sido neutros; en tercer lugar, desde su inicio en la educación fue debatido fuertemente su autonomía financiera, administrativa, pedagógica y política; y en cuarto lugar, su carácter urbano, centralizado y orientado para fines prácticos, donde en general, la diversidad de lo popular y étnico es un problema y se destaca un carácter elitista y burgués en la educación superior.

El tercer momento es la modernidad universitaria que Soto (2005) divide en dos periodos, los inicios de la modernidad entre 1842 y 1920, y el reformismo entre 1920 hasta 1992. En la modernidad inicial hay confrontaciones entre la libertad de enseñanza, el control del Estado y la iglesia en las universidades, la obligatoriedad o no del estudio superior y en general la autonomía y el lugar de la investigación. Soto afirma que solo hasta los inicios del S. XX es cuando el modelo religioso, conservador y napoleónico intenta cambiar por la participación activa del movimiento estudiantil, esto quiere decir que en el S.XX es cuando irrumpen los estudiantes y los movimientos sociales por la lucha por otros modelos distintos de universidad.

Para 1920 el país contaba con 8 universidades públicas, tres privadas y la mayoría concentradas en Bogotá. Después de grandes movilizaciones estudiantiles, en 1934 el país influenciado por el Movimiento de Córdoba en Argentina se obtuvo la autonomía completa de las universidades y un mayor compromiso del Estado para su financiación, además, se estrechan los lazos entre la universidad con la sociedad a través de la extensión. En esta historia se destaca la Ley 68 de 1935 que instituye la realización de exámenes de admisión para el acceso a la universidad de manera abierta a la población. Este examen fue interpretado en la época como una promesa para que las personas pudieran estudiar de acuerdo con sus méritos, y sucede a lo largo de todo este siglo un crecimiento sostenido del sistema universitario, pasando de 8 universidades a 32 en todo el país.

El S. XX es especialmente complejo, pues si bien el Movimiento de Córdoba y el espíritu de la modernización permiten crear más universidades y expandirlas dejando de lado parcialmente las huellas confesionales y elitistas, estas se mantienen a lo largo de varios gobiernos conversadores y de partidos políticos de derecha. Aunque no se puede negar, como exponen Gómez y Vivas (2015), las luchas, resistencias y avances para consolidar una universidad articulada con los movimientos sociales, la filosofía moderna y con los pensamientos de las ciencias sociales y humanas. Esto se muestra con la consolidación de la

extensión universitaria y el bienestar estudiantil, e incluso con la Ley 1084 del 2006 que garantiza cuotas de acceso para poblaciones indígenas y afrocolombianas. Sin embargo

> Si bien en América Latina se pueden mostrar dos momentos cumbres de su desarrollo universitario, o mejor, dos modelos exigentes y prometedores en su formulación inicial, vale decir, el "Discurso de inauguración de la Universidad de Chile" (1943) de Andrés Bello y el "Manifiesto liminar" de Córdoba en 1918, las consecuencias de estas formulaciones no lograron moldear los fundamentos sociales y con ello la mentalidad cultural. Latinoamericana, que sigue soportando los lastres implícitos de su estructura semiseñorial. (GÓMEZ, VIVAS, p. 57)

Desde esta perspectiva, el S. XX y la expansión de la universidad puede estudiarse desde la óptica del movimiento estudiantil y los movimientos populares, pero también de nuevos fenómenos políticos, económicos y sociales que ponen a la educación superior en un escenario distinto, nos referimos específicamente al neoliberalismo y la influencia de los Estados Unidos en América Latina, con la participación de los Organismos Internacionales. Al respecto, en la década de 1960 en el informe Atcon de la Unesco para reformar las universidades en Latinoamérica es significativo.

De acuerdo con lo anterior, ¿cómo entender la expansión de la universidad colombiana en el S. XX? expansión que está íntimamente relacionada al tema del acceso a la universidad, en otras palabras, ¿cómo son las políticas de acceso a la universidad que han llevado a su expansión? Para responder a esta pregunta recurrimos a tres fórmulas fundamentales del Estado Colombiano y la Universidad de Antioquia: masificación, el neoliberalismo y la meritocracia.

6.3 LA EXPANSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO: MASIFICACIÓN, NEOLIBERALISMO Y MERITOCRACIA

A lo largo de este trabajo se ha insistido que desde la década de los años sesenta la universidad colombiana ha crecido de manera sostenida, hasta el punto que incluso por el número de estudiantes las 32 universidades públicas son pequeñas para la cantidad de jóvenes que se presentan a ellas. Por esto, se crean más programas, pero también crece el número de jóvenes en las aulas y las competencias por acceder a las oportunidades educativas.

Esta expansión no obedece únicamente a la lucha de los movimientos estudiantiles por el derecho a la educación, sino también a los intereses del Estado y de los gobiernos para que la universidad haga parte del desarrollo económico y social del país. En pocas palabras, la expansión de la universidad y su masificación en el S. XX no puede entenderse sin los

discursos del capital humano y los intereses económicos para que cada vez haya más estudiantes en las universidades (Martínez, 2004).

Por ejemplo, la OECD (2016) estudia los porcentajes de acceso a la universidad para evaluar su eficacia en el manejo de las políticas educativas, y esta evaluación mide el desarrollo económico. De hecho, los países desarrollados se comparan con los que están en vía de desarrollo por la medición en las tasas de acceso a la educación superior. Esto ha generado que cuando se habla de acceso emerjan palabras como eficacia, eficiencia, optimización, costo-beneficio, fuerza de trabajo, desarrollo técnico y tecnológico.

En este sentido, el acceso de estudiantes ha sucedido con la proliferación de discursos para hacer de las universidades instituciones de educación masivas, ancladas con las políticas de los Organismos Internacionales. Desde esta perspectiva, la masificación ha generado que el crecimiento sea desorganizado, en la medida que entran más estudiantes, pero no se ofrecen mejores condiciones de permanencia, la calidad educativa disminuye o no se adapta y flexibiliza de acuerdo con las diversidades de los nuevos estudiantes, los cuales integran a un sistema que los contabiliza y los vuelve anónimos ante los ojos de sus profesores y la administración de las instituciones.

Masificar entonces se puede definir como una estrategia del sistema educativo para hacer crecer las universidades de un modo descontrolado, con poca atención del Estado y perjudicando finalmente a los estudiantes. Ahora bien, al crecer los estudiantes en las universidades también debería hacerlo los apoyos económicos, académicos, psicosociales y las oportunidades para entrar y permanecer en condiciones justas, sin embargo, la masificación se refiere a un crecimiento que:

> Implicaba la incorporación de grandes masas a la educación universitaria, de la que siempre habían estado excluidas, pero esto se hizo con el propósito de neutralizar la crítica, fundamento de toda democracia participativa, y de promover el vasallaje a las nuevas modas y tecnologías. En nuestro país, bajo el primado de exclusión democrática, bajo el feroz signo de la competencia laboral despiadada y exitosista, del facilismo educativo y de la postulación nominal de país moderno, se le dio otra vuelta de tuerca a la historia de la universidad, para ponerla nuevamente a favor de las élites sociales y los poderes económicos. (GARCIA e VIVAS, 2015, p. 62)

De esta manera, masificar se puede entender como una estrategia del capitalismo del S.XX para tener más estudiantes en las universidades sin mejorar las condiciones laborales de los profesores, y garantizar que el sistema acoja a los jóvenes. Ahora bien, cuando se limita el problema del acceso a la universidad en términos estadísticos no se hace una lectura realmente crítica de los datos, y sobre todo de la experiencia y el sentido que tiene la universidad para las clases populares. Cabe resaltar que históricamente los dos periodos de

expansión de la universidad en Colombia son la colonia y el S. XX. En la colonia la expansión fue para civilizar el pueblo bajo las ideas de la ilustración y la cultura europea, y en el S. XX para ingresar al sistema mundial de producción neoliberal.

Esta masificación se expresa en varias políticas de acceso en el país y la Universidad de Antioquia[9]:

- **Programa Ser Pilo Paga:** Desde el año 2014 se realiza en el país un programa para los estudiantes de colegios públicos de Colombia, conocido como Ser Pilo Paga[10]. Éste consiste en que los estudiantes con mejores evaluaciones en las pruebas de acceso a las universidades y con índices de pobreza en los estratos 1, 2 y 3 puedan recibir un crédito-beca que les cubre el costo de la matrícula, así como el sostenimiento en las ciudades. Esto es una beca en el sentido que los estudiantes no pagan sus estudios, sin embargo, opera como un crédito, ya que si ellos desertan o tienen bajo rendimiento deben pagar el dinero al Estado, y necesitan realizar horas de trabajo no remuneradas a las universidades.

Este programa ha sido uno de los más importantes para favorecer el acceso a las universidades. Aproximadamente entre el 2015 al 2018 40.000 jóvenes colombianos de bajos recursos han accedido a la universidad con este apoyo económico, es decir, 10.000 cada año. Para el gobierno colombiano la creación de estas becas y otros programas de beca en general soluciona el problema del acceso a la educación superior, como el Programa de Generación E, que ha empezado a funcionar recientemente.

Cabe advertir que la fórmula de la masificación es aplicada con fuerza en los programas de becas y créditos, el gobierno asume que entre más estudiantes estén en las instituciones entonces más desarrollo se tiene, y mejores índices de la democracia para los informes y relatorías internacionales. Estas becas funcionan bajo la racionalidad de un crédito bancario y con la competencia por seleccionar a "los mejores".

Estos programas de becas solo enfocan la atención en el aspecto económico, cubriendo el costo de la matrícula de la universidad sin dar otros soportes para el acceso a las clases populares. De hecho, a pesar de que el gobierno colombiano ha expuesto el programa como

---

[9] Desde hace aproximadamente 10 años la Universidad de Antioquia ha iniciado diferentes políticas para favorecer el acceso a la universidad. Son muchas las acciones a lo largo de estos años, para este trabajo sólo se han seleccionado algunas de ellas para efectos de una mejor delimitación en torno a los conceptos centrales. Sin embargo, existen otros programas que no se analizan en este texto que es importante hacer un reconocimiento a ellos: (1) el examen de admisión en lenguaje de señas y para estudiantes ciegos. Esta política muestra como enfoques de la equidad, inclusión y diversidad han comenzado a permear la institución; (2) el programa de educación flexible que permite que estudiantes que aprueban el examen pero no alcanzan cupos adelanten disciplinas de sus programas; y (3) regionalización que ha llevado la universidad a las zonas rurales.

[10] El actual gobierno del presidente Iván Duque Márquez, ha cambiado la denominación del programa por Generación E.

un éxito total, los movimientos estudiantiles han criticado estos programas. Innumerables son los debates académicos en los cuales los estudiantes han expresado que con las becas se reproduce las desigualdades sociales del país, masificando la universidad y no ofreciendo condiciones reales de acceso y permanencia que atiendan a las clases populares.

Algunas de las críticas más recurrentes de estos programas están en sus contradicciones. Al respecto, Mora y Múnera (2018) señalan que más del 90% de los estudiantes becados están en las universidades privadas, y por esto gran parte de los recursos públicos de la educación se usan para financiar las universidades privadas, mientras que la universidad pública no cuenta con recursos suficientes. El hecho de que el dinero del Estado financie lo privado y no lo público profundiza las desigualdades educativas, lo cual distancia las elites del país con las clases populares.

Además, en estos programas no se supera la visión de los créditos educativos tradicionales que ya existían en el país, los jóvenes pobres deben luchar en competencias académicas que eligen a un porcentaje muy bajo de ellos para estudiar, con el argumento de escoger a los mejores, sin considerar los marcadores sociales del género, clase, raza y edad. Por lo tanto, Mora y Múnera (2018), a través del análisis estadístico, afirman que Ser Pilo Paga aumentó la cobertura de acceso, pero principalmente en las grandes ciudades del país, sin un enfoque intersecional y crítico de las desigualdades, y principalmente desfinanciando las universidades públicas. Tanto es así que los recursos ofrecidos para becas en Colombia serían suficientes para cubrir el costo de matrículas de las 32 universidades públicas del país, pero el Estado Colombiano prefiere invertir en lo privado que lo público.

La masificación ocurre entonces cuando un número significativo de estudiantes pobres ingresan a las universidades privadas, las cuales reproducen la cultura del privilegio de las elites. Esta masificación acontece mediada por los discursos del mérito, la competencia, las evaluaciones académicas, sin ofrecer garantías completas de justicia social. Cabe señalar que existen otros programas de becas que operan con la misma racionalidad de Ser Pilo Paga. Por ejemplo, *sapiencia*, este es un proyecto de la Alcaldía de Medellín que otorga dinero a los jóvenes para pagar las universidades. Estos programas si bien favorecen el acceso a la universidad no reconocen el sistema de producción de las desigualdades sociales y la necesidad de transformar los modelos universitarios y el sistema de acceso bajo la lógica de una prueba académica clasificatoria, que constituye una herramienta de exclusión.

- **La educación técnica y tecnológica[11]:** en Colombia, de acuerdo con Mora y Múnera (2018), la cobertura en educación superior en el S. XX ocurre principalmente por el aumento de la matrícula de los estudiantes de las clases populares a la formación técnica y tecnológica en modalidades virtuales. Es decir, la masificación de la educación superior se puede explicar por la formación técnica y tecnológica a distancia en muchos casos, y no tanto por las universidades públicas.

De este modo, las estadísticas muestran que la tendencia es que la cobertura disminuye en las universidades y aumente para la educación técnica y virtual. Por ejemplo, los estudios universitarios presenciales pasaron de cubrir el 80 % de la matrícula en 2002, a representar el 68 % en 2017 (Mora y Múnera, 2018). En pocas palabras, existe una gran apuesta de los gobiernos colombianos por educar técnicos y tecnólogos, y menos profesionales e investigadores en el país, considerando que la educación técnica requiere menos tiempo y dinero.

Esta educación técnica/tecnológica masificada es un ejemplo más del discurso de productividad, desarrollo económico y del capital humano en el país. Cabe resaltar que esta educación es importante, no se trata de subvalorar su función social, sino de mostrar cómo la universidad es una institución históricamente perjudicada y desfinanciada por no hacer parte de la formación práctica y económica de los discursos del capital que influencian la educación. En pocas palabras, el gobierno colombiano cumple su tarea de cobertura con la educación virtual, técnica y tecnológica y no con las universidades públicas.

Desde esta perspectiva, la masificación no disminuye la desigualdad e inequidad social, ya que sus bases están orientadas por la economía y las tasas de cobertura. Esto es un rasgo que caracteriza la instrucción técnica y tecnológica en Colombia, es un sistema muy amplio pero que carece de apoyos para los estudiantes, y que gradúa una masa cada vez más grande a través de la educación virtual, sin asegurar empleo, salud y pensión a esa masa.

Finalmente, en Colombia la educación virtual es una de las respuestas de las políticas de acceso a la educación superior, en donde se asume que más programas virtuales significan más número de estudiantes inscritos, y por ello una masificación de la educación. Para el gobierno, la educación virtual es una solución que masifica el uso de las tecnologías y las personas que hacen uso de ellas, esto resuelve los problemas educativos de cobertura.

- **Preuniversitarios virtuales:** la Universidad de Antioquia desde el 2018 está realizando cada semestre un preuniversitario virtual, el cual es gratuito y masivo para los

[11] En Colombia, la educación técnica y tecnológica se organiza a través del SENA, que es la institución que ofrece, administra y evalúa estos programas.

jóvenes de la ciudad de Medellín. Este preuniversitario se realiza a través de plataformas estandarizadas con los contenidos académicos del examen de admisión en matemáticas y comprensión lectora de un modo gratuito. La universidad ha expuesto este preuniversitario como un gran logro de la administración para favorecer el acceso a la educación.

Sin embargo, el preuniversitario solo aborda temas académicos, no tiene un enfoque diferencial para los estudiantes de las clases populares, consiste básicamente en disponibilizar recursos de aprendizaje a través de plataformas tecnológicas que son masivas y abiertas para cualquier persona, sin flexibilizar, adaptar o dialogar con los estudiantes. El éxito de este programa se mide en su tasa de inscripción y los resultados de la participación, pero insistimos que de un modo limitado e instrumental. Limitado ya que no valora aspectos de las diversidades y subjetividades de los estudiantes, e instrumental en la medida que limita el problema del acceso a la interacción de la plataforma con los contenidos y los estudiantes.

Desde este punto de vista se masifica cuando no se caracteriza a los estudiantes y no se les ofrece acompañamiento que garantice un proceso de acceso menos homogéneo. Se puede ver que la virtualización es una estrategia que masifica la educación cuando se desconoce, o mejor aún, se invisibiliza los contextos particulares de las clases populares, y sus particularidades tanto económicas como sociales, culturales y pedagógicas.

El preuniversitario disponibiliza recursos de aprendizaje iguales para todos y todas, sean indígenas, negros, campesinos, mujeres o hombres de clases sociales bajas, medias o altas. Por lo tanto, no se discute el sistema estructural de las desigualdades sociales, no se debate la matriz colonial, racista y elitista que históricamente construye la universidad de tradición europea. Sin embargo, la universidad muestra las estadísticas como el triunfo de la democracia, las tasas de acceso a la plataforma tecnológica como su compromiso con las clases populares, sin una comprensión profunda y experiencial de lo que significa la universidad y la educación virtual.

Ahora bien, en la masificación, ya sea a través del Programa Ser Pilo Paga, la educación virtual con el preuniversitario, o los programas técnicos y tecnológicos, el neoliberalismo y la meritocracía son dos características fundamentales de todas las políticas. En este punto, los aportes de Chauí (2001), son vitales para comprender cómo el neoliberalismo se presenta en las universidades latinoamericanas. Es decir, para investigar los procesos de masificación es necesario profundizar sobre el neoliberalismo en las políticas educativas de la educación superior. Por ende, masificar adquiere sentido cuando se basa en el neoliberalismo, entendido como un modelo económico, político y social que, en pocas

palabras, vuelve nuestras universidades en empresas, los profesores en funcionarios, y los estudiantes en clientes.

Para Chauí (2001) el neoliberalismo como modelo e ideología se presenta en la educación superior a través de diversos modos, por ejemplo, los procesos de contratación y evaluación de los docentes, la privatización de las investigaciones, y las concepciones jerárquicas y economicistas de los conocimientos. Esto lleva a crear un sistema de productividad y explotación en la universidad que interioriza las normas de gestión, docencia, investigación y extensión de modelos corporativos y empresariales.

La masificación, desde la perspectiva del neoliberalismo, no solo hace énfasis en los aspectos económicos y estadísticos del acceso, sino que también privatiza la universidad pública al proponer el acceso a la educación como negocio, privilegio, competencia o mérito, y no como derecho colectivo. En la neoliberalización el acceso no es una responsabilidad del Estado sino un esfuerzo individual, o la competencia justa en una sociedad capitalista. En Colombia y la Universidad de Antioquia la relación neoliberalismo y masificación se muestra visible en varias políticas educativas como:

- **El Icetex:** desde 1950 el Estado Colombiano creó una institución ligada al Ministerio de Educación que tiene como objetivo ofrecer un conjunto de créditos a los jóvenes para acceder a la universidad. El icetex ha sido durante más de 70 años la apuesta principal de Colombia por el acceso, esto refleja el valor de la universidad como un servicio, y los estudiantes como clientes de un banco.

Esta entidad del Estado ofrece dineros con intereses y tasas, además de líneas especiales de créditos para comunidades indígenas, afrocolombianas, soldados y víctimas de la violencia. Así pues, para los estudiantes colombianos acceder a la universidad es tener deudas durante toda su vida, difíciles de pagar por varios años de estudio y trabajo.

- **La oferta de cursos y servicios de la UdeA:** la Universidad de Antioquia tiene aproximadamente más de 150 cursos de distinta naturaleza como son de artes, ciencias, medicina, idiomas y deportes que ofrecen las facultades para los niños y jóvenes de la ciudad. Estos cursos son ofrecidos como servicios, es decir, un portafolio que se debe pagar para acceder a ellos.

Las directivas de la Universidad presentan esta oferta de servicios como estrategias de acceso, ya que para ellos los cursos de extensión favorecen la relación universidad-sociedad y aportan a los procesos académicos de los jóvenes aspirantes. El acceso en este caso se ve en palabras como servicios, cursos, portafolios, con un conjunto enorme de espacios formativos

que no cuentan con un programa pedagógico y didáctico articulado y coherente con los principios de una universidad pública.

En definitiva, en Colombia para acceder a la universidad quien posee dinero tiene prácticamente resuelto el problema, y por ello las políticas de acceso son un conjunto de programas de becas, créditos y espacios de educación virtual, que basadas en el modelo neoliberal y la masificación de la universidad se sustentan en la ideología central de la meritocracia, que en las universidades solo están quienes lo merecen.

En este contexto, ¿qué entendemos por meritocracia? Para Dubet (2011) la meritocracia es la ficción o mejor aún, el mito de que todas las personas tenemos las mismas oportunidades ya que somos iguales. Esta ficción hace que las personas piensen que sus éxitos y fracasos son resultados de sus esfuerzos personales y no de un conjunto estructural que los sitúa en lugares determinados por su clase, género y raza. La meritocracia constituye así el corazón de las injusticias, por el hecho de que las personas compiten juntas invisibilizando las condiciones que los hacen diversos, diferentes y desiguales.

De hecho, el examen de admisión y los programas de becas y créditos son una manifestación del espíritu meritocrático de las universidades. Bajo el neoliberalismo y la meritocracia la universidad no es un derecho humano universal, sino un crédito por ganar, donde se crea la ficción de que todos tenemos igualdad y cada quien tiene lo que merece. Por esto, desde este punto de vista, los estudiantes que finalmente acceden a la educación superior son los mejores, los que más se esfuerzan, los más inteligentes, en una mirada limitada e instrumental de la sociedad.

En este capítulo se analizó algunas políticas de fomento para el acceso a la educación superior desde la óptica de la masificación, el neoliberalismo y la meritocracia. El S. XXI llega a Colombia con una universidad pública que es pagada, cerrada a través de mallas que la dividen de la ciudad y donde su carácter elitista, racista y desigual desde la época colonial no es superado aún. Las políticas educativas son acciones limitadas, desordenadas y no estructurales que privilegian las becas, los créditos y educación virtual como estrategias de solución. Se destaca las brechas de acceso entre la ciudad y el campo, los blancos urbanos frente a las comunidades ancestrales, y la ausencia de una visión intersecional y crítica del sistema educativo y su acceso, y por ello, las acciones suelen ser asistenciales y remediales.

Por lo tanto, coincidimos con Mariátegui (2018) cuando afirma que la crisis de la universidad es estructural, y que pensar en el acceso desde una perspectiva de la educación popular sería transformar sus bases eurocéntricas que producen las desigualdades sociales y la cultura del privilegio de las ciudades.

Para cerrar, la educación popular enseña que el acceso, como lo explica Paulo (2018), no se resume a un problema estadístico, económico, individual o academicista sino político, ético y metodológico del espíritu de la docencia, investigación y extensión. Desde aquí es necesario un trabajo solidario, amoroso, comprometido y transformador con las clases populares, que comprenda que acceder a la universidad es un proceso educativo que debe acoger a los oprimidos, y que por eso no se limita a la aprobación de un examen de admisión y a la asignación de los recursos económicos.

Aunque la Universidad de Antioquia desde el 2006 ha adelantado políticas que producen rupturas con las críticas aquí expuestas, como son un examen de admisión diferencial para personas con discapacidad, cuotas raciales en los programas académicos y la regionalización que vincula la universidad con la ruralidad, es necesario advertir las huellas de la masificación, la meritocracia y el neoliberalismo en sus acciones.

Algunos conceptos como la interculturalidad, inclusión y equidad han comenzado a ganar fuerza dentro de los discursos institucionales de la UdeA a través de programas como Permanencia UdeA, esto con la presencia de los movimientos sociales para construir un examen diferencial y apuestas distintas que acompañen a los aspirantes (VÉLEZ, CASTRO, 2019). No obstante, no existe una política universitaria coherente con el espíritu de la universidad pública que pueda acoger a las clases populares y que desafíe sus bases. Tampoco hay prácticas articuladas y sostenidas que retomen el espíritu de una universidad latinoamericana popular, que se puede rastrear históricamente en el Movimiento de Córdoba en Argentina en 1918, en el pensamiento de Andrés Bello en la inauguración de la Universidad de Chile, las revueltas estudiantiles de los años 60 en México y las protestas de los movimientos negros en Brasil durante los gobiernos progresistas.

7. EL PROYECTO POLÍTICO Y PEDAGÓGICO DEL COLECTIVO DE EDUCACIÓN POPULAR PAULO FREIRE: UNA LECTURA DE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

De acuerdo con las entrevistas, las observaciones y el análisis documental, el Colectivo de Educación Popular Paulo Freire surgió entre el año 2008-2009, y está compuesto actualmente por aproximadamente 30 jóvenes militantes de los movimientos sociales urbanos estudiantiles colombianos de la ciudad de Medellín. La mayoría de ellos son estudiantes de la Universidad de Antioquia entre los 16 y 24 años, y tienen como objetivo construir poder popular a través de la educación para transformar condiciones de opresión y desigualdad que afectan los derechos de las juventudes pobres de Medellín. Para ello realizan a través de la educación popular preuniversitarios que favorecen el acceso a la Universidad de Antioquia de las clases populares, además, participan activamente de la Asamblea Estudiantil de la UdeA y trabajan en torno a proyectos comunitarios con jóvenes en barrios periféricos por los derechos al agua, la energía y la vivienda, así como procesos de recuperación de la memoria de los barrios pobres de la ciudad. El Colectivo hace parte del movimiento estudiantil que se organiza a través de redes sobre la esperanza y solidaridad para luchar por el acceso a la educación, en relación con otras experiencias de preuniversitarios populares en Medellín (Vélez, Castro, 2020b).

Para comprender las prácticas educativas del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire es importante iniciar con su trayectoria histórica, las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas que posibilitaron su creación y las distintas etapas de su desarrollo; para este apartado se ha tomado como base las entrevistas y consultas realizadas, así como especialmente la Sistematización de Experiencia de Marín (2020). Por esto, este primer apartado examina a lo largo del tiempo el Colectivo, su creación en los años 2008-2009 en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Posteriormente se describen y analizan sus prácticas educativas dentro del preuniversitario popular.

Figura 3 - fotografia mural Colectivo, Universidad de Antioquia

Fuente: investigador (2019)

7.1 HISTORIA DEL COLECTIVO

Desde el año 2002 hasta el 2010 el señor Álvaro Uribe Vélez fue designado como presidente de Colombia durante dos períodos presidenciales, del 2002 al 2006, y reelegido del 2006 al 2010. Uribe a lo largo de su carrera puede ser ubicado dentro del espectro de la derecha latinoamericana hasta la extrema derecha. Sus políticas económicas son de corte neoliberal al defender las bases del libre mercado, la competencia, la inversión extranjera con principios de eficacia y eficiencia, y al reducir el Estado para promover el capitalismo como forma central de organización económica del país, esto sucede por ejemplo con la austeridad en el uso de los recursos públicos a través de principios gerenciales. Sus políticas sociales son conservadoras, ya que tiene diferentes alianzas con grupos religiosos católicos y evangélicos, Uribe promueve valores tradicionales, se opone al aborto, la eutanasia, el matrimonio y la adopción de niños(as) por parejas del mismo sexo.

En general, su proyecto de país puede resumirse en tres palabras, que él mismo nombra como los “huevitos” de su política, ellos son: la seguridad democrática, la confianza inversionista y los avances sociales. Cabe destacar que desde el 2010 hasta el 2020 los diferentes gobiernos han sido influenciados por estas mismas políticas, si bien con algunas

diferencias, todos los gobiernos posteriores han tomado como base las posturas del uribismo que son de derecha, al menos en cuanto a las políticas universitarias y el movimiento estudiantil el panorama estructuralmente es el mismo. De hecho, todos los presidentes posteriores a Álvaro Uribe han continuado con su línea ideológica en el plano educativo siendo representantes de la derecha latinoamericana y las políticas neoliberales, esto al contrario de países como Brasil, Ecuador, Bolivia, México, Argentina, entre otros que han tenido gobiernos progresistas y han vivido periodos de mayor democratización de la educación superior.

Para entender la relación del uribismo con las universidades y los movimientos estudiantiles urbanos y de izquierda es importante comenzar por analizar la política de la seguridad democrática, todavía vigente con algunos cambios. Esta política surgió por el crecimiento de la violencia en el país tanto asociados al narcotráfico, como por los grupos de extrema derecha conocidos como *paramilitares*, y de extrema izquierda compuesto por diferentes grupos guerrilleros como las FARC, el ELN, además de la participación de la violencia ejercida por el Estado[12]. Uribe a partir del sentimiento de rabia y miedo generado por la guerra creó la política de seguridad democrática conocida como *La Mano Dura*. Ella se caracteriza por llevar a cabo la lucha armada en contra del crimen organizado y especialmente de las guerrillas, a través del fortalecimiento de la autoridad del Estado y sus fuerzas militares, la recuperación de la soberanía nacional con la confrontación militar y el control de los territorios a través del ejército, la inteligencia y el seguimiento a objetivos militares. En pocas palabras, es una política fuertemente guerrerista que se opone a cualquier proceso de paz y negociación con los actores armados.

A pesar de que en teoría la seguridad democrática era una política que tenía como objetivo contrarrestar la fuerza de los grupos armados, la realidad ha mostrado que su aplicación ha sido contradictoria y sus alcances limitados. A lo largo de su implementación se evidencia que ella ha sumado al país en nuevas oleadas de violencia sin acabar con los grupos violentos, y finalmente la seguridad democrática ha sido una plataforma para que grupos cercanos a los intereses políticos y económicos de Álvaro Uribe se perpetúen en el poder, y

[12] Para conocer más de la historia de violencia en Colombia ejercida por la guerrilla, el paramilitarismo y el Estado, y su relación con la política se recomienda revisar las obras del historiador y profesor de la Universidad Nacional Marco Palacios. Especialmente el libro *Violencia pública en Colombia, 1958-2010* (2012), y el libro *Entre la legitimidad y la violencia : Colombia 1875-1994* (2003). Igualmente los distintos informes sobre el conflicto del Centro de Memoria Nacional, disponibles en: https://centrodememoriahistorica.gov.co/libros/

para perseguir, desaparecer y asesinar sistemáticamente no sólo a los grupos armados sino también a los sindicalistas, estudiantes militantes, comunidades campesinas, indígenas y negras. Al respecto, la profesora de la Universidad del Rosario Carolina Galindo Hernández (2005) desde los inicios de esta política analizó su discurso ideológico que hasta la actualidad se mantiene vigente. Hernández (2005) señala un aspecto esencial que van a posibilitar comprender cuál fue la relación del gobierno de Uribe con los movimientos sociales urbanos de los estudiantes universitarios, y el contexto en el cual surge el Colectivo de Educación Popular Paulo Freire.

La profesora Hernández señala que producto del uribismo y su política de seguridad ocurrieron dos hechos. El primero se relaciona con la polarización del país, las personas son clasificadas entre "los ciudadanos de bien" y "los terroristas" que son objetivos militares. Álvaro Uribe a lo largo de sus presidencias construyó un imaginario social fuerte basado en que todas las personas que estaban en contra de sus políticas neoliberales y conservadoras eran posiblemente amigos de la guerrilla, o en el peor de los casos simpatizantes del terrorismo. De esta manera, "los ciudadanos de bien" fue un discurso que ayudó a legitimar la obediencia y la fidelidad al gobierno, estos ciudadanos generalmente de la derecha, urbanos, blancos, heterosexuales y cisgéneros, amigos de las fuerzas militares y el uribismo serán reproducidos en discursos y medios como los buenos y ejemplares, esto en comparación con los terroristas, guerrilleros o al menos los que estaban en mayor riesgo de serlo.

Esta polarización en un país sumido en la violencia hizo que la oposición al gobierno y sus líderes estudiantiles fueran tratados no como ciudadanos opositores sino como objetivos militares. Esta radicalidad generó que los movimientos sociales de izquierda en Colombia fueran vinculados precisamente a la guerrilla, y por ello como terroristas, y ocurrió en palabras de Hernández, una restricción de muchos de los derechos de los jóvenes en nombre de la seguridad, los cuales todo el tiempo estaban sometidos a un régimen de control y vigilancia por el poder policial. En pocas palabras, pertenecer a un movimiento social en contra del gobierno era riesgoso, por los vínculos que se hacían entre los militantes de movimientos de izquierda con los terroristas. De esta manera, ser un estudiante joven pobre de una universidad pública que defiende derechos y principios del espectro político de la izquierda era una actividad de alto riesgo, en la medida que el gobierno legitimaba que esos estudiantes eran guerrilleros o al menos peligrosos[13].

[13] Cabe señalar que en el caso colombiano la educación popular estuvo ligada fuertemente a los movimientos de la teología de la liberación, lo cual llevó a la creación del grupo guerrillero ELN. De este modo, quien defendiera ideas cercanas a la teología de la liberación era posiblemente vigilado, perseguido y ocasionalmente

Esto se evidencia en el informe *Homicidios (2008)* de Medicina Legal, donde se muestra que la tasa más alta de homicidios en el país es contra los y las jóvenes, las circunstancias de homicidio principal fueron por acciones militares en violencias socio-políticas y el principal agresor son las fuerzas militares. De hecho, el informe reconoce que si bien la tasa de homicidios baja en el país, el accionar parece más selectivo y focalizado especialmente sobre los jóvenes, los campesinos, estudiantes y personas que hacen parte de redes de consumo y distribución de drogas. Asimismo, la Corte Interamericana de Derechos Humanos de la OEA señala que para el 2008 en Colombia:

> Resultó de especial preocupación la situación de los sindicalistas, profesores y estudiantes. El Observatorio para la Protección de los Defensores de Derechos Humanos informó que entre enero y agosto de 2008 habrían sido asesinados cerca de 40 sindicalistas en Colombia. Según cifras del Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos entre enero y septiembre de 2008 se cometieron 16 homicidios de maestros sindicalizados y 16 homicidios de sindicalistas de otros sectores relacionados a la educación, especialmente de la universidad. El análisis comparativo respecto del año 2007 revela un incremento del 52% en el número de asesinatos perpetrados contra sindicalistas y personas del sector educativo. Por otro lado, en sus observaciones el Estado indica que conforme al seguimiento de la Fiscalía, se registraron 41 casos de homicidios de sindicalistas con un total de 42 víctimas. (CIDH, 2008)

Además, la Corte Interamericana señala que durante el periodo 2008-2009 fue común que las personas que participaban en marchas y pertenecieran a movimientos sociales urbanos como los estudiantes de la Universidad de Antioquia fueran amenazados y asesinados por las fuerzas militares o grupos de extrema derecha, antes, durante y después de las protestas, como sucedió durante las marchas del 6 de marzo de 2008[14]. Asimismo la Corte expone su preocupación por el uso de inteligencia militar para seguir ilegalmente a sindicalistas y líderes sociales, así como el secuestro ilegal de jóvenes para hacerlos pasar por guerrilleros que después aparecían asesinados en regiones distintas del país[15].

Este escenario nos muestra que ser joven y militante de los movimientos sociales era difícil por la persecución y el estigma social de pertenecer a la guerrilla, como estrategia usada para contrarrestar a la oposición. En este contexto de violencia surge el Colectivo de Educación Popular Paulo Freire, justamente en la Universidad de Antioquia, ubicada en la

---

desaparecido, en la estrategia del gobierno para polarizar y dividir al país entre los ciudadanos de bien y los peligrosos.

[14] Registro de las protestas: https://www.youtube.com/watch?v=m9vRY8dk7B0

[15] En Colombia, especialmente durante los gobiernos de Alvaro Uribe Vélez, miles de jóvenes fueron secuestrados por el Ejército Nacional y después aparecían asesinados en zonas rurales del país y los mostraban como guerrilleros muertos en combate. Sin embargo, esos jóvenes no eran guerrilleros, fueron victimas del asesinato por parte del Ejrcito. Se calcula que la cifra de esto supera los 10.000 casos, para conocer más: https://www.youtube.com/watch?v=MaNf_Phi4qs

ciudad de Medellín, una de las regiones más violentas del país con mayor influencia de la extrema derecha, y en una Universidad que históricamente había sufrido violencia sistemática contra sus profesores y estudiantes del movimiento estudiantil[16].

Por otro lado, es importante agregar a este panorama cuando surge el Colectivo las políticas neoliberales del gobierno y el contexto internacional que ya venían privatizando más la universidad, lo que dificulta el acceso a la educación superior de las clases populares empobrecidas, perseguidas y asesinadas en Colombia. En este caso, durante los gobiernos de Álvaro Uribe y sus planes de desarrollo hubo una fuerte inversión a los créditos educativos y la educación técnica y tecnológica a través del ICETEX. Durante esta época ocurrió un crecimiento en el número de matrículas de las universidades, por ejemplo, se pasó de 30.551 estudiantes en el 2000 a tener 874.539 en el 2008. Sin embargo, aunque creció el número de estudiantes matriculados no creció la financiación a las universidades públicas, solamente los créditos educativos, de este modo la lógica neoliberal y meritocrática basada en un sistema cada vez más masificado contribuyó a que acceder a la UdeA fuera más difícil, en términos de competencia por los cupos y el costo de la educación pública y privada.

Sin embargo, a pesar de un panorama desesperanzador, en pleno gobierno uribista y fortalecimiento de las políticas neoliberales a finales del año 2008 e inicios del 2009, en el cual los jóvenes son especiales víctimas de la violencia policial y las políticas capitalistas, un grupo de jóvenes estudiantes de ingeniería de la Universidad de Antioquia comienzan a preguntarse por el acceso a la Universidad:

> Todo empezó en el 2009. Este colectivo empieza por mucha gente de ingeniería que se preguntó, venga yo soy el único del barrio que está en la universidad. Entonces todos se preguntaban eso y se dieron cuenta que a la UdeA estaba llegando muchas personas de colegios privados y no públicos, y que había mucha violencia en el país donde muchos jóvenes morían y no llegaban a la universidad y eso no les pareció justo, y por eso empezaron a dar clases. Esa primera vez llegaron como 100 personas y no sabían qué hacer, al principio el Preuniversitario era en la Universidad de Antioquia y pues ellos haciendo lo que podían. Muchos no sabían bien el componente de lectura, pero le ponían el refuerzo en eso, y casi todos en matemáticas, tampoco siendo pues los súper profesores, pero sabiendo lo que hacían otros profesores, solamente como con la intención de hacerlo abierto a todo el mundo (Fragmento entrevista)

[16] La Universidad de Antioquia históricamente ha sido un espacio donde profesores y estudiantes han sido asesinados, perseguidos, torturados y desaparecidos por su pensamiento político. Ella constituye un lugar de violencia ya que los grupos guerrilleros, paramilitares y el Estado han luchado por su control. Los últimos hechos violentos han sido: el 2 de marzo del 2020 cuando estudiantes de los movimientos sociales fueron amenazados a través de panfletos en los baños de la universidad, el 4 de marzo del mismo año cuando la profesora feminista Sara Fernandez fue victima de un intento de asesinato y el homicidio del profesor Campo Elias Galindo el 1 de octubre del 2020, quien militaba dentro de los movimientos politicos de la izquierda en Colombia. El periodo más violento en la UdeA fue entre 1980 y 1990 cuando fueron asesinados más de 18 profesores.

Este primer grupo de jóvenes, todos ellos hombres, inicia el preuniversitario popular a partir de una lectura de su contexto, al observar que muy pocos jóvenes de las clases populares estaban en la universidad pública, y que la UdeA estaba siendo ocupada principalmente por las clases medias urbanas; aquí se presenta lo que Paulo Freire llama una lectura crítica del mundo (Freire, 2010) en la medida que cuestionan un problema social cercano a sus barrios.

Inicialmente ellos comenzaron el Colectivo sin estar articulados a los movimientos sociales, no obstante, desde sus inicios tenían dos elementos fundamentales de la educación popular: en primer lugar, la lectura crítica del mundo[17] para cuestionar el bajo acceso a la Universidad por la juventud pobre de Medellín, y en segundo lugar la solidaridad. Estos jóvenes al entender el acceso a la educación superior como un problema de sus amigos y vecinos jóvenes, empezaron a comprometerse con un trabajo voluntario que ayudara a otros y otras a tener el derecho a la educación que ellos ya tenían. Esta solidaridad como práctica posibilitó que estudiantes de ingeniería actuarán como profesores para transformar una realidad cercana a sus contextos. Sobre esto, Paulo Freire (2008) en el libro *Educação e mudança* señala que la solidaridad es un aspecto clave de cualquier educación progresista, la solidaridad que nace del encuentro dinámico de los sujetos y que se construye colectivamente, y que lleva al compromiso de trabajar para la transformación social, por esto, es importante leer estos inicios del Colectivo en clave de solidaridad y lectura crítica del mundo.

Los estudiantes del Colectivo iniciaron con estudiantes de algunos colegios públicos de Medellín, los cuales invitaban de un modo informal a través de sus redes de amigos, es decir, la convocatoria se hacía por medio del "voz a voz" con ayuda de sus familias, redes sociales y vecinos. Las clases se desarrollaban dentro del campus de la UdeA, ellos enseñaban en horas de la noche o fines de semana matemáticas y español a partir de los contenidos de exámenes de admisión pasados, en asesorías individuales o colectivas.

Sin embargo, los entrevistados relatan que comenzaron a sufrir una persecución de la UdeA, ya que les prohibían entrar personas que no fueran estudiantes o profesores para hacer actividades de enseñanza que no eran reconocidas por la administración. Cabe resaltar que en Colombia las universidades generalmente no están abiertas a la ciudad, todo el que ingrese a ella necesita un carnet que lo identifique o un permiso previo, los campus están cerrados a través de muros, puertas o rejas como una propiedad privada. Las administraciones de la Universidad de Antioquia a lo largo de la historia han defendido que la Universidad tenga

[17] Al respecto, en el libro *Cartas a quien pretende enseñar*, Paulo Freire explica que todos los educadores populares hacemos lectura del mundo y de la palabra.

muros que la dividan con la ciudad, y que todos los que entren necesiten carnet por razones de seguridad, ya que los alrededores de la UdeA se consideran como un sitio peligroso por el consumo de drogas:

> Los compañeros que estaban en ese momento que hacían parte del Colectivo y que lo crearon empezaron a ser perseguidos por la Universidad de Antioquia, muchos empezaron procesos disciplinarios por entrar a la Universidad gente que no es de la Universidad. Y eran un montón, y como a la Universidad no entra cualquiera entonces prestaban el carnet de estudiantes y los acusaban de suplantación de identidad y todo eso, y que eso no debería pasar por ser una Universidad pública con rejas, yo entiendo lo de las rejas por otras cosas pero eso no debería suceder. (Fragmento entrevista)

Ante la persecución el Colectivo comienza a construir algunas de las críticas más importantes a la UdeA, y que siguen vigentes en su horizonte político y pedagógico actual. Por un lado, una crítica al hecho de que la Universidad esté separada de la ciudad y que para entrar a ella se necesiten permisos especiales, lo cual es contrario a lo que se supone debe ser una universidad pública, ¿por qué una universidad pública pide autorizaciones para entrar a ella y usar sus instalaciones?, de este modo, los jóvenes del Colectivo comentan el carácter privado y elitista de la UdeA, ya que para ellos no tiene sentido que una institución financiada por los impuestos de las personas y que debe servir al pueblo restringe tanto el ingreso, afirman que: "tenemos una Universidad que le da la espalda al pueblo, sus muros hacen que ella esté encerrada en sí misma y no pueda ver la realidad más allá de sus académicos y sus libros" (Fragmento entrevista) . En este sentido, los muros no son únicamente las paredes de concreto o el carnet, sino las barreras culturales y de arquitectura que distancian el campus con la ciudad. Si bien algunos del Colectivo comprenden que por razones de seguridad estas medidas son necesarias, señalan que tanto el carnet como las rejas reflejan el carácter aislado y cerrado de la UdeA que parece estar "muy adentro de sí misma y poco para afuera" (Fragmento entrevista).

Por otro lado, para el Colectivo esta persecución también sucedía debido a que la misma UdeA ofrecía cursos que debían ser pagados a los estudiantes para enseñarles los contenidos de las pruebas de acceso. Es decir, el examen de admisión era un negocio para la Universidad, por lo tanto, para ella no era conveniente que de un modo gratuito y abierto las personas fueran educadas para realizar el examen. Esto muestra para el Colectivo como los preuniversitarios pueden ser un negocio, en la medida que se gana dinero con la promesa de hacer pasar a un joven a la educación superior, además, este examen y los preuniversitarios[18]

[18] En Medellín se registran más de 15 preuniversitarios que son pagados por los estudiantes como promesa de pasar el examen de admisión a la Universidad de Antioquia.

reproducen las desigualdades sociales, en la medida que los que tienen dinero, generalmente la clase media blanca y urbana, son los que más oportunidades tienen de acceder a la educación superior pública.

En consecuencia, los blancos de clases medias urbanas eran los que mayores ventajas tenían para el acceso. Debido a esta persecución se generaron reflexiones dentro del Colectivo que mostraron la importancia de que hacer un preuniversitario popular no podría ser solamente dar clases de matemáticas y español, sino de responder a todo un sistema educativo que hacía que los exámenes de acceso a la educación superior fueran un negocio y un privilegio. Por esta persecución y las reflexiones que esto causó, varios jóvenes comenzaron a integrar cada vez más de cerca el movimiento estudiantil en la Asamblea de Estudiantes de la Universidad de Antioquia, y por ello fue necesario la participación política en esos escenarios como un punto fundamental de sus prácticas, en la medida que enseñar matemáticas o español para pasar a la universidad sin leer críticamente las políticas universitarias y el sistema ideológico[19] que sustenta las pruebas de acceso no tenía sentido y coherencia con su trabajo.

Además, los ataques constantes del gobierno de Álvaro Uribe Vélez a los y las jóvenes militantes, el crecimiento de la violencia contra líderes sociales, sindicales y estudiantiles, y los ataques de las políticas neoliberales hicieron que ese primer grupo de estudiantes de ingeniería comenzará una discusión cada vez más política de sus prácticas. A medida que crecía la violencia contra los y las jóvenes por parte del gobierno y también los ataques neoliberales a la educación pública el Colectivo fue involucrándose más con las discusiones políticas.

Finalmente, debido a la persecución y el contexto de violencia que tenía hacer un preuniversitario, para el año 2011 el Colectivo decidió dejar de trabajar el preuniversitario dentro de la UdeA para llevarlo a los barrios periféricos de la ciudad, inicialmente en Pedregal y en el Centro de Medellín. Esta transición de salir de la Universidad de Antioquia para ir a los barrios más pobres y alejados con jóvenes fue un paso crucial, esto fue posible en parte por la llegada al poder de un nuevo gobierno, el del ex-presidente Juan Manuel Santos, quién tenía posturas menos guerristas en contra de los movimientos sociales:

> Aunque pues, sacarnos de la Universidad de Antioquia de un espacio, así como un preuniversitario popular ¿qué malo iba estar haciendo ahí? nosotros sólo queríamos ayudar a otros jóvenes como nosotros a pasar, pues sentíamos que ese era nuestro deber político. Pero bueno, el salir de la UdeA para llegar a los barrios de la ciudad le dio sentido al Colectivo, nos dio para expandirnos, y no hacer sólo un trabajo con

[19] En este caso se entiende la meritocracia como una ideología que sustenta los procesos de selección a la Universidad.

> estudiantes sino también territorial y con la comunidad, [...] salir de la U permitió otros espacios (Fragmentos entrevista)

Para los entrevistados el salir de la UdeA hizo posible que dejaran de ser un grupo de estudiantes de ingeniería que ayudaba a otros a pasar para constituirse como un Colectivo de Educación Popular. De hecho, es importante detenerse en este cambio que marca la historia del Colectivo, cuando ellos dejan los muros de la Universidad hacen una lectura más completa de la ciudad y sus problemáticas, y relacionan los problemas sociales del país con el acceso a la universidad. De este modo, el acceso a la educación superior es entendido como un problema social y no sólo individual. Esto se evidencia cuando el Colectivo llega a lugares como Caldas, en donde la población no tenía acceso al agua y la energía, y por eso les negaban los derechos a la vivienda. El Colectivo comprende en ese momento que es importante luchar no sólo por el acceso a la universidad sino también el derecho al agua y la energía en los barrios más pobres de Medellín, en la medida que los jóvenes no podían estudiar para el examen si no tenían condiciones mínimas de vivienda.

Así, la lucha por el derecho a la educación los lleva a luchar por otros derechos como la vida, la dignidad, la vivienda y el empleo. Para el Colectivo salir de la universidad significó escuchar diferentes voces y nuevos contextos que llevan a una comprensión más completa de las dinámicas de la desigualdad social. Y esta comprensión favorece una postura política mucho más clara y radical, en el sentido que habla Paulo Freire, de una educación radical. Para Freire tanto en Pedagogía del Oprimido (2001), como en Pedagogía de la Esperanza (2003), es necesario en la educación una postura radical crítica que rechace cualquier tipo de colonización, violencia, alienación y exclusión, y esa visión permite una lucha apasionada y fuerte que no sea sectaria; esta visión radical y crítica fue construida a lo largo del tiempo por el Colectivo y fue posible gracias a la lectura crítica del mundo de las desigualdades sociales en los barrios pobres de Medellín.

Por esto dentro de los barrios el Colectivo hizo alianza con maestros, otros jóvenes, artistas y activistas para crear preuniversitarios populares y apoyar otras luchas sociales de cada territorio local de la ciudad. En este punto los entrevistados hablan reiteradamente de trabajar siempre con un enfoque territorial y local la educación popular, al luchar por los derechos de habitar la ciudad y la universidad. El territorio, en este sentido, estructura gran parte de nuestras problemáticas cotidianas, no sólo como un espacio físico y geográfico, sino cultural y social. Si bien la perspectiva territorial no es una categoría que haya profundizado Paulo Freire en sus obras, él afirma que “perfilamos a cidade e por ela somos perfilados” (FREIRE, 2001, p.14). Además, las ciencias sociales y humanas han abordado el concepto de

territorio para estudiar los procesos culturales que favorecen la construcción de identidad de las poblaciones, asimismo, el territorio se comprende como los sentidos y significados que se le da al espacio por los hombres y las mujeres. De este modo, comprender los barrios de Medellín desde un enfoque de lo local y territorial favorece una lectura mayor del contexto de los estudiantes[20].

No obstante, debido a los procesos de violencia en los barrios periféricos de Medellín por el control de los territorios por los narcotraficantes, así como la persecución a los movimientos sociales juveniles de izquierda, en algunos barrios ellos fueron amenazados de muerte y tuvieron que abandonar en algunos lugares su presencia, especialmente en Castilla. La persecución a los jóvenes en este caso sucedía en dos vías: por un lado, por ser calificados de guerrilleros por parte del gobierno y sectores de extrema derecha, y por otro lado, la juventud pobre ha sido precisamente usada en la ciudad por las redes de narcotráfico para el consumo, venta y uso de cocaína. De este modo, los miembros del Colectivo corrían muchos riesgos en algunos territorios de la ciudad.

A pesar de lo sucedido en Castilla, el trabajo en otros barrios fue creciendo y consolidándose más especialmente en Caldas, Copacabana y Aranjuez donde hicieron redes de apoyo en estos territorios con otros colectivos. Esta ampliación permitió que creciera su participación política y fueron llegando más estudiantes de la UdeA a conocer el Colectivo; de hecho, en el 2013 ingresaron estudiantes de la Facultad de Educación y con ellos una mayor lectura del pensamiento de Paulo Freire:

> Bueno entonces cuando yo llego en el 2013 hay una fractura, y es que comenzamos a dejar de ser solo un Preuniversitario para llamarnos como Colectivo de Educación Popular Paulo Freire. Acá es lo que yo te digo, nosotros somos conscientes que la mayoría no pasa a la Universidad, pero es que la Universidad no es el horizonte ideal de éxito de todas las personas, y entonces que también es un trabajo popular no sólo enfocado en la universidad sino en los territorios. Te dije que empezamos en la universidad, pero tuvimos que salir de ahí, bueno ellos tuvieron que salir mis compas, y comenzamos a ir a los barrios, pero algunos de ellos nos fueron sacando los paracos de allá, específicamente en Castilla. Después siguieron en el Javiera Londoño, llegamos Aranjuez, ya casi 8 años que estamos allí al colegio Avendaño y ya empezamos la gente como "no, yo que me voy a ir hasta Medellín a dar clases, yo soy de Caldas y quiero dar clase en Caldas" y esos se fueron asociando con los compañeros de la casa Triade, y esas son como las tres sedes que todavía están. En Caldas nosotros estábamos haciendo más que un PreU, estábamos trabajando en torno al agua en dinámicas barriales, era un trabajo que involucraron más el barrio. Éramos mucho más que el Preuniversitario y apostamos mucho más que eso, era una educación popular de manera integral. [...] Pero bueno, entrando un poquito más, yo

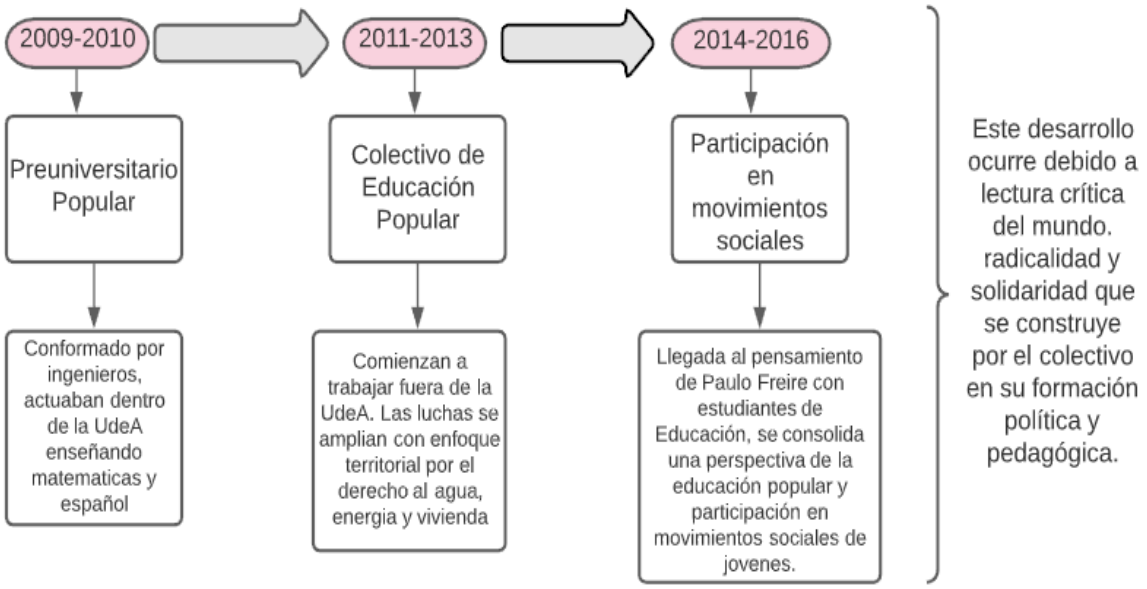
[20] Las investigaciones de la profesora Maria Tereza Goudard Tavares de la UERJ, como investigadora de la educación popular y la ciudad, señala que leer el mundo en la educación popular es también leer los territorios y los procesos a través locales. Bibliografía sugerida: TAVARES, M.T.G. A (s) Infância (s) e a cidade: discutindo processos formativos de crianças nos territórios gonçalenses. Projeto de Iniciação Científica, UERJ, Rio de Janeiro, 2010, Mimeo.

> entré en este momento, pero sí es evidente el hecho que cuando entraron personas diferentes a ingenieros en el 2013 cambió las formas de dar clase. Y no sólo porque sean o no ingenieros, sino que cuando llegaron los de educación ya nos pusimos a leer y hablar mucho más a Freire, pues el Preuniversitario tenía el nombre de Freire, pero no era porque estuvieran muy empapados con él al principio. Y bueno, ahora vamos mucho más allá de Freire, entonces las prácticas cambiaron mucho en ese momento. (Fragmento de entrevista)

En consecuencia, en el 2014 el Colectivo acontece dos grandes transformaciones. La primera es que con la participación de maestros se profundiza más en las bases teóricas y metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los preuniversitarios populares, ello significa una construcción más consciente de lo que entienden por educación popular a través de grupos de estudio. Por otro lado se unen a movimientos sociales más grandes de la ciudad[21] lo que les permite fortalecer en red sus acciones barriales y dentro de la universidad.

A continuación se resume a manera de esquema la historia del Colectivo[22]

Figura 4 - historia del Colectivo



Fuente: construcción propia (2020)

A partir del año 2016 el Colectivo logra organización y participación territorial articulada con lo local de cada contexto y los movimientos sociales, especialmente en las

[21] El Colectivo actualmente participa de otros movimientos sociales de juventudes, hace parte de una red y plataforma política más grande. Entre ellos está: Congreso de los Pueblos, Ciudad en Movimiento, Coordinación de Procesos de Educación Popular en Lucha, entre otros.

[22] Este esquema fue elaborado a partir de las entrevistas e informaciones recolectadas. No obstante, Marin (2020) presenta una división diferente pero cercana que fue construida en la Sistematización de Experiencias del Colectivo que retoma los mismos hechos acá presentados. La diferencia entre una y otra división corresponde a las transiciones entre algunas fechas.

sedes de Caldas, Copacabana, Aranjuez, Envigado e Itagüí. Además de los preuniversitarios participan en veedurías ciudadanas que hacen control territorial con los derechos al hábitat y el medio ambiente.

Para terminar, cabe destacar que el pensamiento político y pedagógico del Colectivo fue posible con su salida de los muros de la Universidad de Antioquia a la ciudad, la llegada de los estudiantes de la Facultad de Educación que favorece la lectura y estudio de los textos de Paulo Freire y la participación en movimientos sociales. Un ejemplo de esto es que para los entrevistados se pasó en un primer momento de un trabajo de voluntariado (voluntarista) a otro militante por la formación política adquirida por el Colectivo.

El cambio del voluntariado a la militancia es una muestra más de cómo la formación ética y política de los jóvenes estudiantes fue creándose a lo largo de su trayectoria. El voluntariado, señala Freire (2003), muchas veces parte del idealismo donde se cree que todas las condiciones de opresión pueden ser cambiadas individualmente por los sujetos con perspectivas a veces asistencialistas o ingenuas, o que la educación puede cambiarlo todo, mientras que la militancia implica una lectura crítica del mundo donde se reconoce que hay condiciones estructurales que oprimen a los hombres y las mujeres, y que la educación no puede solucionar toda la desigualdad social, pero que sí hace parte de la solución. De este modo, la militancia permite una lectura más amplia de la desigualdad, y fortalece los lazos de solidaridad y radicalidad del Colectivo.

7.2. SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Antes de exponer específicamente las prácticas educativas del Colectivo es importante, después de su historia, comprender cuáles son los significados que la educación popular tiene para ellos y describir más en detalle su pensamiento político. De este modo, las prácticas educativas podrán ser leídas con una mayor contextualización para entender a quiénes sirven y por quiénes son hechas.

Los sentidos y significados que tiene la educación popular en el Colectivo han cambiado a lo largo del tiempo, además, cada integrante aporta distintos elementos frente a ella que no necesariamente son iguales. De este modo, la EP es un concepto en construcción, que está en devenir de acuerdo con las luchas políticas y educativas de los jóvenes militantes. Los entrevistados reconocen que si bien en los inicios no tenían claridad sobre lo que es la educación popular, con el tiempo han ido construyendo distintos acercamientos al concepto;

ellos y ellas afirman que esto fue necesario en la medida que reflexionaron que sus prácticas estaban reproduciendo las mismas metodologías tradicionales de la escuela.

Si bien tenían cierta claridad política de sus objetivos y luchas, en cuanto a lo pedagógico sus modelos de enseñanza y aprendizaje no necesariamente eran coherentes con el pensamiento, para el Colectivo era muy difícil ser coherentes en la relación educación-política. En otras palabras, ofrecían cursos preparatorios para la UdeA a las clases populares, pero con metodologías bancarias:

> Antes las clases eran muy tradicionales, o sea, enfocadas para personas que no tenían dinero, pero tradicionales, era como ir a un colegio. Entonces en mi primer año fue así, pero yo siempre intentaba hacer las cosas diferentes. Aunque una iba a la clase de matemáticas y español ellos hacían esfuerzo de que los problemas fueran contextualizados, la forma en la que se enseñaba la clase era muy tradicional, podríamos decir que hasta bancarias. [...] Salirse de la educación bancaria que yo he recibido desde preescolar hasta la universidad es difícil. A veces es encontrar que también lo magistral puede ser popular, pero hasta qué punto y cómo en ese intento de hacer todo más lúdico no hacer el juego por el juego. La cuestión de la calidad a mí sí me preocupa mucho (Fragmento entrevista)

A partir del año 2014 se ha construido con más constancia grupos de estudio internos para discutir diferentes libros, autores y perspectivas de la educación popular, se puede decir, de acuerdo con Marín (2020), que en el 2014 ocurre la llegada al pensamiento de Paulo Freire[23], 6 años después de su creación. De este modo, las reflexiones por las prácticas educativas suceden a la par con la lectura de los textos de Paulo Freire, y a partir de esto reconocen que si bien estaban realizando un preuniversitario gratuito sus metodologías estaban reproduciendo a la escuela de un modo bancario, y que la educación popular no era únicamente una educación abierta a los pobres, tampoco una educación para la pobreza, sino una educación con y para los pobres, y ello significaba mayor estudio y rigurosidad pedagógica para entender cómo educar de modo alternativo en contextos de la pobreza. Así, el grupo de estudio posibilitó evaluar sus prácticas a la luz de Freire y allí buscar mayor convergencia entre lo político y educativo.

Una forma de lograr esta convergencia, es que además del curso de matemáticas y español que tenía los mismos contenidos del examen de admisión, crearon una nueva disciplina llamada contextos[24].En ella se trabajan temas de la vida política, social y cultural del país, así como noticias, conmemoraciones históricas, problemas coyunturales y otros en

[23] A pesar de que el Colectivo desde un inicio se llamaba Paulo Freire, para los jóvenes voluntarios en los inicios Freire sólo era una figura reconocida de la educación, pero no contaba con una apropiación real de su obra. A medida que los jóvenes del Colectivo pasan de ser voluntarios a militantes la lectura de libros como Pedagogía del Oprimido y Pedagogía de la Esperanza toma mayor importancia.

[24] En Brasil esta disciplina en la mayoría de los preuniversitarios populares es conocida como ciudadanía y cultura

los cuales se propicia la discusión crítica alrededor de distintas temáticas como son el feminismo, racismo, LGBTIQ+ fobia, aborto, consumo de drogas, entre otros, “En este momento se daban los temas coyunturales, temas que tocaban, que atravesaban el contexto, que eran necesarios como la economía, el consumo, el género... el género es un tema nuevo. Entonces, como eran temas coyunturales llamaban más la atención” (Fragmento entrevista). Como resultado, la disciplina de contexto fue la estrategia creada por el Colectivo para lograr visibilizar y articular más su pensamiento político dentro del preuniversitario.

Sin embargo, entre el 2014 y 2015 los entrevistados dicen que discutieron que lo político no podría ser únicamente la disciplina de Contextos, sino también la manera de enseñar matemáticas y lenguaje y todo lo que rodea los procesos pedagógicos sobre el acceso a la UdeA. De hecho, Contextos al estar basada en una enseñanza problematizadora y dialógica por lo polémico y coyuntural de sus temas fue impulsando la discusión para que las clases de lenguaje y matemáticas también tuvieran una metodología diferente.

Ahora bien, en este punto se debe destacar que Paulo Freire señala que toda educación es política y toda política es educativa, tanto lo político como lo educativo van juntos, nunca por caminos separados “la naturaleza de la práctica educativa, su necesaria directividad, los objetivos, los sueños que se persiguen en la práctica no permiten que sea neutra, siempre es política. Es esto a lo que yo llamo politicidad de la educación [...] la discusión que se propone es saber qué política es esa, en favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se realiza” (Freire, 1991, p. 33). Debido a lo anterior, enseñar y hacer política tendría que hacerse de maneras alternativas, horizontales y no tradicionales desde la autoridad y la exclusión, por esto, la reflexión educativa posibilitó a partir de la disciplina de Contextos reevaluar lo que se hacía en las clases de matemáticas y lenguaje.

Los entrevistados dicen que “nosotros nos preocupamos mucho para que haya coherencia entre lo político y pedagógico. Hemos aprendido que no tenemos maneras de no pensarlo siempre juntos y por eso reflexionamos qué es lo político cuando enseñamos matemáticas y lenguaje. Por ejemplo, ¿qué puede ser político cuando enseñamos ecuaciones?” (Fragmento entrevista), además, “es muy difícil estar en una educación bancaria toda la escuela y la universidad y después salir a predicar otra, o defender ideales políticos haciendo una educación bancaria, eso fue algo en lo que caímos varias veces” (Fragmento entrevista). De esta manera, los significados por qué se puede entender por la política en la educación fue ganando mayor protagonismo e interés del Colectivo, en las observaciones realizadas se pudo evidenciar esto.

> En una reunión del Colectivo están discutiendo si algunos integrantes pueden asistir a las reuniones fumando marihuana. Para algunos el fumar marihuana no tiene nada de malo y es una decisión personal respetable que no debe excluir a los jóvenes de la participación. Para otros el fumar marihuana no es un acto individual sino colectivo, en la medida que se debe cuestionar en dónde compra la droga y a quiénes, cuáles negocios está apoyando y cuestionar su forma de consumo con las violencias sobre las drogas en el país. Así se llega a la discusión de que las decisiones o gustos personales son políticas, mencionando al feminismo cuando nos enseña que lo personal es político. Esto finalmente es apoyado por la mayoría y se propone crear espacios de diálogo sobre el consumo de drogas (Diario de campo, 5 de diciembre de 2019)

Cuando el Colectivo discute sobre qué es la política en la educación se comprende que la política no es solamente las elecciones de los gobernantes, los debates de la televisión, sino que el mundo personal y cotidiano es también político, y en la educación tanta las intenciones, como las metodologías de enseñanza y recursos didácticos también son políticos. Esta comprensión ha ido construyéndose en el tiempo con los grupos de estudio, las lecturas de Paulo Freire y el acercamiento al feminismo de algunas personas del Colectivo que han mostrado que la política no puede restringirse únicamente a la disciplina de Contextos, sino a todos los espacios de formación. Y esto ha llevado precisamente a cuestionarse por la coherencia de sus miembros, hasta el punto que suelen ocurrir disputas y tensiones cuando unos integrantes acusan a otros de no actuar con la coherencia política en sus clases como sucedió varias veces en algunas sesiones observadas.

A propósito de esto, la relación teoría y práctica de lo político/pedagógico para la coherencia de un educador popular es uno de los puntos de mayor discusión en los preuniversitarios populares, como se muestra de manera amplia en el estado del arte. Sobre este punto, Pereira y Gomes (2018) explican que los preuniversitarios populares son plataformas de formación docente cuando los jóvenes se enfrentan en la práctica sus teorías, por un lado, las que han aprendido y vivido a lo largo de su formación escolar, y por otro lado las que construyen en la experiencia con las clases populares. No obstante, en la EP “Estamos convencidos de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.” (FREIRE, 1987, p. 29) por esto no existe diferencia entre teoría y práctica, ambas tienen una relación dialéctica, ya que toda práctica siempre tiene una teoría, sea implícita o explícita, y toda teoría lleva consigo una práctica. Por esta razón, el Colectivo desde el 2014 reflexiona que para ser educador popular es necesario tener acercamientos teóricos y metodológicos a la educación popular y hacer evaluaciones constantes del trabajo de manera colectiva con los otros militantes y los estudiantes.

En este sentido, en el Colectivo la educación popular en los primeros años solo estaba asociada al carácter abierto y gratuito del preuniversitario, pero no como una corriente política

y pedagógica de América Latina[25], y por eso estaban reproduciendo una educación bancaria, sin una coherencia de la teoría y la práctica. Sin embargo, la comprensión más crítica de lo político y educativo, y la búsqueda por la coherencia entre teoría y práctica solo fue posible con la experiencia adquirida en Contexto, la evaluación de su experiencia y la llegada al pensamiento de Paulo Freire, especialmente entre el 2014 y 2015.

Por lo tanto, es interesante observar como los significados y sentidos de la EP han ido madurando a lo largo del tiempo con el trabajo en las calles y las aulas junto a las clases populares, y en la medida que sus integrantes crecen y aportan al Colectivo nuevos aprendizajes que se dirigen cada vez más a pensar en una educación problematizadora (FREIRE, 1987).

La coherencia que hablan los entrevistados y entrevistadas no puede ser entendida como un resultado, sino un proceso en devenir, donde lo político y pedagógico y la teoría y práctica caminan juntos y se contextualizan de acuerdo con las experiencias y problemáticas de los territorios. En este sentido, Marín (2020) muestra el significado que la EP tiene para el Colectivo y que se ha ido construyendo a lo largo de los años. Para ellos la educación popular es

> La lucha de nuestros ancestros, son los saberes propios de la tierra, son las acciones y pensamientos de quienes nos preceden. Es el abya yala gritando libertad, es el campesino con su saber popular, es la mujer indígena luchando por liberar a la madre tierra, son los negros camino al palenque[26] en su lucha por la libertad. Somos los habitantes de la ciudad, educándonos para habitar los barrios de nuestra ciudad. Somos la alegre juntaza entonando cantos de dignidad, construyendo alternativas de poder popular. (MARÍN, 2020, p. 22)

Esta comprensión de la EP, construida por el Colectivo en talleres de formación internos, muestra varios puntos interesantes. En primer lugar, se evidencia la politicidad de la educación, ya que ella persigue objetivos de libertad, lucha, resistencia y poder popular, es una educación de los oprimidos y los movimientos sociales que caminan a los bordes de las instituciones del poder; en segundo lugar, comprender la EP desde una perspectiva territorial, no se puede hablar de EP sin comprender lo que significa la tierra para los pueblos negros, indígenas, los jóvenes y las mujeres, y por eso la educación popular es la lucha por habitar los territorios de manera colectiva, en pocas palabras, resignificar el habitar la ciudad y el campo.

---

[25] Dentro de los distintos significados que puede tener la educación popular, uno que fue muy común en Argentina y Colombia fue entender la EP como una instrucción pública y homogenizante para los pobres (Cappellacci, Guelman, Loloya, Palumbo, Sai y Tarrio, 2018)

[26] Palenque son los territorios autónomos de las poblaciones negras en Colombia. En Brasil esto podría entenderse como los quilombos.

Por consiguiente, la lucha es también por habitar la Universidad y no sólo acceder a ella. No se trata de obtener un cupo dentro del sistema educativo, sino de habitar la Universidad de Antioquia, hacerla propia, compartirla, darle sentido a la UdeA, transformarla. De hecho, el principal objetivo que tiene para los entrevistados el preuniversitario no es aumentar el número de estudiantes que ingresan, sino contribuir a la formación política de la juventud, y que aquellos y aquellas que lleguen a la UdeA puedan habitarla con los movimientos sociales, en conclusión, la Universidad como territorio para la juventud de las clases populares de Medellín.

Por todo esto, la educación popular para el colectivo está asociada a dos sentidos, de acuerdo con las ideas de Torres (2007): en primer lugar, al sentido de la lucha por la educación y lo público, y su resignificación para conquistar cupos en la universidad, cupos que transformen la educación superior, para hacer la trayectoria de una educación pública a la popular. En esto coincide igualmente Streck (2006), cuando señala que una experiencia como esta "relaciona o fortalecimento da sociedade civil com o fortalecimento do público" (P. 276) en la medida que son los jóvenes exigiendo al Estado una resignificación de lo que se entiende por la universidad pública y su derecho habitarla, y también el derecho habitar la ciudad como espacio público; y en segundo lugar, el sentido de la EP como educación de las clases populares para controvertir al poder y el sistema desde un paradigma emancipador, esto se puede observar en sus trabajos en los barrios de Medellín. En suma, se trata de crear un poder que sea socialmente justo y democrático en el cual se destaca la politicidad de la acción pedagógica (Streck, 2006).

Además de esto, a partir de las entrevistas y observaciones es posible encontrar otras comprensiones de la EP que la relacionan con una forma ética y política de relacionarse con los y las otros, desde la esperanza, la solidaridad y el amor:

> Yo creo que la EP lo que hace en una persona es llenarla de esperanza, yo creo que es uno de los objetivos, pues veníamos hablando que la escuela es un campo de concentración de "mi mama no me quiere, me metieron a la escuela, y si me porto mal me van a pegar o algo así", es un lugar muy esclavizante, aunque se diga que no, la educación popular es mucha esperanza y mucho amor
>
> La EP no es solamente una forma alternativa de educar, para mí la EP es una forma de hacer con el otro y la otra, pensarse cosas distintas, y la EP es esa herramienta, lo político y lo ético
>
> Entonces la EP para mí permite tocar corazones para que las personas digan eso no es justo o sí, y así parezca muy mínimo es importante. Yo por eso confío en la EP que funciona de a poquito, pero puede hacerlo. (Fragmento entrevistas)

La EP se describe, así como una educación radicalmente diferente al sistema educativo tradicional, una educación esperanzadora, que se caracteriza por su amorosidad que crea formas alternativas de educar y relacionarse con otros. De hecho, en las observaciones realizadas a los encuentros de trabajo esto es evidente:

> Estando con el Colectivo aprendo que toda relación verdaderamente pedagógica y humana tiene que tener afectos y cariños, cuando uno se siente amado y en confianza entonces está receptivo para escuchar al otro y construir con el otro. Aquí no existen jerarquías que silencien o señalen que unos son más importantes que otros, la amistad y el cariño es una manera muy potente de dialogar, y por eso mismo de aprender y enseñar. La educación popular viviéndola en el Colectivo la comprendo como una forma de dar calor al corazón, de llevar los sentimientos y el amor a la vida para la lucha educativa y política, y sobre todo de hacer amigos para resistir y transformar nuestro mundo (Notas del diario de campo, 9 de diciembre del 2019)

La amorosidad, esperanza y solidaridad son conceptos que Paulo Freire retoma en sus obras como prácticas políticas y educativas, Freire reivindica su lugar para comprometerse con los sueños y la transformación social (STRECK, REDIN y ZITKOSKI, 2008). La EP entonces no puede entenderse sin este sentimiento necesario para cualquier acto pedagógico y político crítico. Por esto para el Colectivo no es posible la educación popular sin los lazos de amistad y amor que hay entre sus miembros, y que se construye con los estudiantes en los preuniversitarios. Debido a ello, en el preuniversitario la EP no constituye una metodología de enseñanza concreta y tampoco solamente una teoría o práctica educativa, sino una manera de vivir la educación, la política y la vida con el otro mediado por la esperanza, la solidaridad y el amor que llevan a una lectura crítica del mundo y una postura radical sobre la sociedad para resignificar la educación pública y la ciudad.

En este contexto, se puede recurrir al pensamiento de Hannah Arendt (1990). Para ella la amistad no es únicamente el abrir el corazón de una persona a otra, sino un acto político de formación y acompañamiento, que desde la perspetiva de la EP lo podemos entender como loa amorosidad. Para Arendt, el acompañarse es un acto político en la medida que exige participación, diálogo y formación entre hombres y mujeres, en ella se necesita compartir lazos de correspondencia, co-pertenencia y reciprocidad, y esto implica una comprensión humana, profunda y potente del ser amigos y el acompañamiento. La amistad, entendida como el acompañar y ser acompañados es ir de un Yo individual a un Nosotros, y por eso es un acto profundamente político, ideológico y cívico. Así, los lazos de cariño, amorosidad y de amistad militante construidos en el Colectivo es también parte de la formación y de lo que

significa para ellos la EP como el ser capaz de ser amigos, más allá de las lógicas egoístas que individualizan la vida[27].

Durante las observaciones y entrevistas este aspecto es fundamental, ser parte del Colectivo es ser amigos. Así se usan en sus propuestas educativas y reuniones muchas palabras de la cultura popular colombiana para referirse a los actos de compartir y formarse como amigos; por ejemplo, "juntaza" se entiende como el hecho de estar juntos para luchar de manera alegre y amorosa, cuando dicen "somos la alegre juntaza" se refieren al colectivo que hacen como amigos para la lucha, amigos militantes. Por otro lado, "parchar" es una palabra muy común que se usa para referirse a una manera de dialogar abierta, divertida y cercana con los grupos juveniles, en las reuniones y clases es recurrente que se diga "vamos a parchar" para referirse al enseñar a través del diálogo o el compartir como amigos y compañeros en cualquier escenario.

7.3. LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL COLECTIVO DE EDUCACIÓN POPULAR PAULO FREIRE

A través del análisis de las entrevistas, materiales educativos como planeaciones, cartillas y observaciones no participantes, y de acuerdo con el marco teórico de este trabajo, fue posible dar cuenta de tres categorías que son las que mayor se repiten en los materiales de análisis. Ellas son: la dialogicidad, la lectura crítica del mundo y la solidaridad. A partir de estas es posible mostrar otros aspectos educativos como son la interdisciplinariedad, horizontalidad, esperanza y la concientización como aspectos cruciales de las prácticas educativas.

El diálogo en la educación popular es una condición necesaria para que haya educación, no es posible la educación sin el diálogo. En el preuniversitario popular el diálogo es la base fundamental de todos los procesos de planeación y desarrollo de las clases, de hecho, antes de comenzar las clases de matemáticas, español y contexto se realiza un Pre-PreU en el cual realizan ejercicios de cartografías sociales participativas, todo esto con el

[27] Uno de los factores que ha favorecido que el Colectivo haya perdurado durante más de 10 años es precisamente la amistad. Los profesores de los preuniversitarios se hacen amigos de los estudiantes, y los estudiantes posteriormente se vuelven profesores. Además, los que se gradúan de la universidad y no pueden continuar como profesores del Colectivo siguen apoyando económicamente o con otras actividades a quienes están enseñando. De esta manera hay una red de amistad que facilita el relevo generacional. Podemos pensar en los relevos generacionales basados en la amistad desde su sentido político y militante. Finalmente, los jóvenes deciden quedarse en el Colectivo ya que allí tienen a sus amigos con quienes comparten sus esperanzas políticas

objetivo de conocer los territorios de los estudiantes, sus cotidianidades, los problemas sociales que afectan sus vidas y los sueños que tienen para llegar a la universidad.

El Pre-PreU y la cartografía social surgen por la necesidad de conocer a los estudiantes para entablar el diálogo. Sobre esto, *hooks* (2003) dice que el diálogo permite romper ideas previas que se tienen sobre los otros, crear un clima de confianza emocional que favorece la intimidad y la solidaridad, lo cual es fundamental para sentirse reconocido y para estar abierto y flexible en los procesos educativos. Por esto, para el Colectivo:

> Lo primero es intentar siempre establecer un diálogo, por eso es que nosotros hacemos todo un proceso para dar clase, para conocer a las personas, no todo el mundo es igual, no todo el mundo tiene las mismas habilidades, hay cosas que interesan más a unas que otras. Educar en la diversidad es muy difícil, y son cosas que uno sólo comprende al dialogar, entonces para mi lo primero de todo es dialogar con las personas, comprender sus sueños y lo que las lleva a estar ahí. Y que ellas también tengan claro por qué estoy en lo que estoy, es como poner las cartas sobre la mesa. y a veces la gente no lo tiene claro, pero llegar a esa claridad es el puente metodológico importante. Ese es una de los principios de la EP: el diálogo (Fragmento entrevista)

El hecho de que dialogar se entienda como puente metodológico, y que no se pueda separar el diálogo del enseñar hace posible escuchar testimonios en las entrevistas que dicen:

> Yo no sabía lo que era una clase durante 11 años, yo estaba era en espacios donde se me negaba el derecho hablar y dialogar, y en cambio llegaban esos jóvenes del PreU y no…o sea, somos seres que a diferencia de lo que nos habían hecho creer nos decían que teníamos voz y palabras, y mucho valor y eso era muy bonito (Fragmento entrevista)

Para los entrevistados, el Preuniversitario se caracteriza por permitir espacios de escucha y conversación en relaciones horizontales. El diálogo en este sentido es una apuesta política, se dialoga no como una estrategia didáctica para entretener y motivar, sino para comprender el mundo de los otros y construir juntos caminos posibles de comunicación. Por esto el diálogo no siempre es fácil, sino un proceso que se construye y que implica procesos de autoreflexión y transformación, en todo diálogo hay conflicto, en otras palabras, el diálogo y el conflicto actúan de manera conjunta.

Esto significa que si dialogamos es porque hay diferencias, no se dialoga con lo semejante, todo diálogo para que sea formativo se hace con lo diferente, y por eso es problematizador. Cuando dialogamos no pretendemos disminuir u ocultar el conflicto, al contrario, problematizar los conflictos para que las personas sean más conscientes de sus lugares en el mundo, y en ese hacerse conscientes puedan luchar para superarlo. En definitiva, el diálogo no es una reconciliación o manipulación, sino una manera de concientización,

lucha y transformación que contribuye al pensamiento crítico (FREIRE, 2003), y que por esto mismo es una apuesta política.

En esta medida, los educadores populares del Colectivo señalan que:

> Para nosotras es muy muy importante saber que no nos podemos sentar en la palabra, pues estamos reproduciendo las mismas prácticas de la educación tradicional de "yo hablo hablo, tome su actividad y se acabó la clase". Entonces para nosotras es muy importante que nos hablen, entonces nosotros planeamos la clase para que ninguno hable hable hable y ufff se acaba el tiempo. Las dinámicas es que nosotros hablamos un poco, damos un contexto general, proponemos una actividad con temas como los sociodramas, la dramatización, eso los pone a burlarse de una manera educativa. Siempre buscamos rotar la bola, participar, actuar, pues nos ha ocurrido que muchas veces hablamos hablamos y ya, y no escuchamos las voces de los que estaban ahí, y para nosotros escuchar esas voces, todas, es lo más importante. Lo significativo de la EP no es la persona que tiene conocimiento y otra que no sabe nada, entonces buscamos dar dinámicas, mesas redondas que puedan participar. Normalmente en clases que no se dispone para hacer un sociodrama hacemos tallercitos, pero ese taller no se puede quedar entre dos, sino que lo socializamos y si nos equivocamos lo corregimos entre todos y aprendemos en el camino. Eso es lo importante que ellos no se queden con eso, que haya retroalimentación para realmente aprender. (Fragmento entrevista)

El hecho de que todas las personas puedan hablar es fundamental. Para lo tanto en el Colectivo las clases se desarrollan siempre a través de una mesa redonda; además, como una estrategia, ya sea en clases de matemáticas, español o contexto siempre hay dos profesores para que de este modo nadie pueda tener el poder absoluto del maestro, y la palabra pueda circular con distintas voces. El diálogo entonces es entendido como práctica educativa que configura el espacio físico, el sentido político de las clases, pero también momentos de la planeación y la metodología:

> Mi metodología es así: llegamos: "hola, ¿cómo están?" y conversamos sobre la situación de la semana, nos ponemos a chismosear, es como el momento del chisme. ¿Qué pasó en la semana, noticias, memes, farándulas? díganme que vieron y nos ponemos a recochar, lo del aguacate, lo del metro, y chismosear un poco con ellos, y así nos da cuenta en dónde estamos parados. qué día es hoy, qué está pasando. Yo no me las sabía todas entonces ellos también llevaban sus chismes. Entonces seguía el tema, y les pedía el favor de estar siempre en mesa redonda, a mi la fila me estresan, es un trauma pedagógico (risa). Aunque en mesa hacen más indisciplina, se mira todos y aunque no se sepan los nombres se identifican con el rostro. Me gusta decirles Valentina o Andrés díganme un aporte sobre esto. Yo no les pregunto nada memorístico, sino lo qué piensan, es darles la palabra. que hablen y que no lo dicen porque el mundo les dice que se callen (Fragmentos entrevistas)

En efecto, en la educación dialógica la participación de todos y todas es vital, y esto hace posible que se construyan lazos de amistad. Desde esta perspectiva, la amistad puede ser leída como una práctica educativa, en la cual se rompe la dicotomía del profesor-estudiante, y se construyen relaciones más cercanas y solidarias: se comparten conocimientos, experiencias, problemas, sueños y utopías entre los jóvenes. En el Colectivo es fundamental

ser amigos, y por esto cuando se piensa la amistad como práctica educativa se evidencia que en ella se construye solidaridad, amorosidad, esperanza y esto favorece el diálogo. Durante las observaciones realizadas es muy frecuente ver momentos de las clases donde tanto los educadores populares como profesores hablan de sus vidas personales, se comparten sus redes sociales, se ríen y abrazan; aquí la educación es también un lugar donde hacemos amigos, y ese hacerse amigos es profundamente educativo, esperanzador, dialógico y político como lo recuerda Arendt (1990) desde la filosofía política.

Para que el diálogo, en su concepción problematizadora sea posible no sólo debe estar la amistad, es necesaria la pregunta, pero no las preguntas para verificar información o evaluar conocimientos concretos, sino para cuestionar los pensamientos previos y desajustar ideas de lo que consideramos natural, normal y obvio, y sobre todo, para compartir y construir con ellos las palabras. Por ejemplo, en las clases de matemáticas se pudo observar que los profesores para iniciar sus clases preguntaban: ¿qué no existiría sin las matemáticas?, ¿todo se puede explicar matemáticamente?, ¿por qué no nos gusta la matemática?" (Notas del diario de campo).

Aquí en el diálogo problematizador basado en preguntas no existen respuestas malas o buenas, tampoco es el profesor quien tiene la única palabra. Las preguntas incitan a múltiples perspectivas hasta el punto que los educadores populares y los estudiantes con la pregunta cuestionan el sistema educativo y el lugar tradicional que las matemáticas tiene. Durante las observaciones a las clases de matemáticas se evidencia que el ejercicio del preguntar posibilita que los estudiantes piensen en lo que creían antes y cuestionen a los mismos profesores, haciendo ellos otras preguntas, que muchas no tienen respuesta.

En este sentido, la pregunta permite el movimiento horizontal del conocimiento del maestro-estudiante-maestro donde todos enseñan y aprenden. Por eso en matemáticas es usual que los profesores dejen preguntas abiertas para los estudiantes pensarlas durante la semana, o que inviten a los estudiantes a construir preguntas y problemas matemáticos, y no sólo a los que ya están determinados por el examen de admisión. Para los educadores populares del Colectivo el aprender a preguntar o entender las preguntas es más importante que saber incluso métodos de respuesta, esto lo dicen en sus clases a los estudiantes.

Por todo esto, en la educación popular si no se pregunta para evaluar o verificar, entonces se pregunta para escuchar, comprender, problematizar y transformar. Esta manera de preguntar, cambia radicalmente la concepción bancaria de la educación y nos enseña que todo diálogo basado en las preguntas está hecho para, en palabras de Bell Hooks (2013), cruzar

fronteras. La pregunta es vista como un intercambio de diálogos para el aprendizaje que invita a procesos de investigación:

> En las clases de matemáticas a veces los profesores hacen preguntas sobre ejercicios matemáticos, y si los estudiantes no saben la respuesta entonces les pide que se hagan en grupos y la piensen juntos. Si después de eso tampoco saben la respuesta les dice que vayan a sus casas y lo intenten hacer con sus padres o amigos o investigando en la internet. Sólo hasta la próxima semana retoman ese mismo ejercicio con todas las respuestas posibles para encontrar en el tablero la respuesta acertada (Notas del diario de campo)

Incluso, durante las observaciones varias veces sucedía que los estudiantes hacían preguntas matemáticas que los educadores populares no sabían la respuesta. Pero ante esto, se daban 8 días para encontrar la solución, reconociendo que no podemos saberlo todo. También fue interesante ver como preguntas matemáticas también llevaban muchas veces a otras de índole personal y social, ya que los contenidos se relacionaban con los contextos de los estudiantes. Por ejemplo, cuando estudiaban estadística se hablaba de las cifras de la violencia en el país, o con probabilidades de diferentes juegos de azar o deportes que les gusta a los jóvenes.

Desde esta perspectiva, el diálogo no ocurre únicamente entre profesor-estudiante-profesor sino también entre los contenidos, es decir, los temas de las pruebas de admisión entran también a dialogar con otros contenidos y con los profesores y estudiantes. La dialogicidad entonces se puede entender como una apuesta a la interdisciplinariedad, en la medida que para el Colectivo los contenidos de matemáticas, español y contexto no pueden estudiarse de manera separada, sino que se hace de forma colectiva, de este modo se trabaja para dejar de lado el modelo disciplinar que fragmenta, jerarquiza y compacta conocimientos para que no puedan dialogar, por otro circular donde las disciplinas conversan entre ellas.

De este modo, la interdisciplinariedad desde la perspectiva del diálogo problematizador es una apuesta política que desafía los saberes tradicionales, y pone en diálogo los conocimientos científicos con los populares. En efecto, el Colectivo realiza planeaciones grupales para que los contenidos de las tres áreas dialoguen entre ellas mismas, además, los profesores de los tres espacios suelen estar en los otros para ver las metodologías de las clases y lograr construir una propuesta interdisciplinaria más sólida.

Esta interdisciplinariedad guiada por una pedagogía crítica de la pregunta (FREIRE, 2003) genera que los conocimientos de los estudiantes también dialoguen con los científicos, valorando así las experiencias de los y las jóvenes. En conclusión, el diálogo surge a través de una comprensión territorial de los estudiantes a través de las cartografías que se hacen en los

Pre-PreU, y después él se desarrolla a lo largo de todas las clases a través de una pedagogía de la pregunta, así como una apuesta interdisciplinar en los diseños curriculares

Figura 5 – modelo interdisciplinar Colectivo

Fuente: Construcción del investigador (2020)

En esta imagen se plantea un modelo en movimiento y circular donde los saberes científicos dialogan con los populares y del contexto, en relaciones donde todos y todas son estudiantes y profesores[28]. Este modelo fue realizado por el investigador a partir de las observaciones y entrevistas. En el Colectivo esto se evidencia a través de la selección y organización temática de los contenidos, por ejemplo, en algunas secuencias didácticas revisadas se observa que en la clase de Contexto están discutiendo el tema del aborto, en español entonces utilizan textos literarios escritos por mujeres que hablen sobre la experiencia de la maternidad para estudiar las figuras literarias, y en matemáticas utilizan cifras y estadísticas sobre el tema de las mujeres y la salud.

La interdisciplinariedad se intenta lograr mediante el trabajo articulado de los profesores en la planeación de las clases, y manteniendo cierta organización en los temas para que haya coincidencias temáticas. Sin embargo, esto no siempre es posible, ya que muchas

[28] A los profesores del colectivo no les gusta ser llamados como profesores o maestros, ya que esto expresa para ellos relaciones de verticalidad. Por esto, señalan que son llamadas por sus nombres propios.

veces los educadores del Preuniversitario no se reúnen previamente, además, hay temáticas en las cuales señalan que es imposible lograr esa articulación, por ejemplo, cuando en matemáticas se enseña ecuaciones que está en el examen de admisión, para ellos, no hay relación ninguna entre ecuaciones, español y contexto. No obstante, para el Colectivo la interdisciplinariedad es una apuesta política para dialogar los contenidos con la vida de los estudiantes y que aún no se ha logrado llevar a cabo.

La cartilla que se usa en las clases no está construida desde la interdisciplinariedad, ella se divide por los componentes de matemáticas y español y separa los contenidos a través de sus distintos temas que están en el examen de admisión. De este modo, no se evidencia en la cartilla la apuesta por la interdisciplinariedad, la cual está más presente en las prácticas del aula, las secuencias didácticas y las reuniones de los profesores. Por esto, la interdisciplinariedad es un punto crítico, ya que a lo largo de las entrevistas como observaciones los profesores se replantea todo el tiempo el cómo ser interdisciplinarios y dialógicos, pues existen varias barreras para lograrlo, como: (1) los contenidos del examen de admisión son disciplinares, en el cual los conceptos de matemáticas y español son diferenciados; (2) el tiempo reducido del preuniversitario, que se realiza los sábados en la mañana durante un periodo aproximado de 4 meses, y que no favorece la profundización en muchos temas; (3) la falta de tiempo y constancia de algunos profesores del Preuniversitario.

Igualmente, esto se constata en las observaciones realizadas:

> En las clases los profesores mantienen una unidad temática que relacionan con los conceptos que se trabajan en matemáticas, español y contexto. Por ejemplo, sobre el calentamiento global, hablan de esto en las tres clases, pero de manera matemática, desde la literatura y el lenguaje y desde el análisis político en contexto. Sin embargo, los saberes siguen siendo fragmentos, los temas de matemáticas son muy diferentes a los de español y contexto. Por eso, lo interdisciplinar a veces se resume en nombrar en una clase el calentamiento global, pero sin mostrar las disciplinas en diálogo. Sin embargo, me parece muy bonito y potente la manera cómo los profesores ponen los temas del examen de admisión desde un lente político, pero también de la vida cotidiana de los estudiantes, esto le da mucho sentido. (entrevista)

De esta manera, pensar en un modelo educativo interdisciplinar desde una educación dialógica y problematizadora es un proyecto en construcción, que aún no está definido completamente. Cabe destacar también que el Colectivo para elegir los temas que son enseñados primero hacen un análisis de los exámenes de admisión de los semestres pasados y a esa selección le agregan los intereses de los estudiantes a partir de la cartografía social inicial, y las apuestas políticas del momento. En este sentido, la selección de contenidos ocurre por el diálogo entre contenidos del examen, los intereses de los estudiantes e intereses

políticos. Por lo tanto, poner en dialogo estos contenidos e intereses de modo interdisciplinar es una de los retos más grandes que tienen los profesores.

Por lo tanto, para que el diálogo sea una práctica educativa interdisciplinaria no puede ser espontáneo, debe estar guiado por metodologías, objetivos y sobre todo un espíritu progresista. Considerando que el diálogo, de acuerdo con Freire:

> Não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial. Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender (FREIRE, 2003, p. 23)

Este concepto de diálogo Freiriano ha ido ampliando sus alcances entre los educadores populares, por ejemplo, es común ahora en la academia conceptos como diálogo de saberes o diálogos culturales. El primero en relación con las diferencias epistemológicas y de experiencias, y el segundo con las dimensiones culturales y sociales que están en juego cuando se dialoga, y la importancia de reafirmar esas diferencias, no para homogeneizar ni disminuir como defiende Freire. En este sentido, dialogar se podría entender como tejer puentes y puntos de encuentro entre los movimientos para la confrontación y negociación con el otro y la otra, y la interdisciplinariedad como los hilos que conectan precisamente a los sujetos con los saberes y sus culturas.

En este sentido, las experiencias más potentes sobre el diálogo y la interdisciplinariedad que pude observar en el Colectivo fueron aquellas donde se hablaba del conflicto armado en Colombia. Durante estas clases se usó especialmente el arte como una herramienta sensible que posibilita el diálogo y que lleva a las preguntas interdisciplinares. Por ejemplo, en la clase del conflicto armado se hizo del salón de clases un museo visual y sonoro. Por un lado, se expuso imágenes sobre la violencia en las paredes, las cuales habían sido pintadas de rojo previamente, mientras los estudiantes veían las imágenes escuchaban música rap o hip hop donde otros jóvenes cuentan sus experiencias en la guerra, además, se llevó flores para ambientar el lugar. Después de este museo se hizo un círculo para conversar con los estudiantes sobre sus impresiones, y finalmente una línea del tiempo sobre los actos de violencia que fueron presentados durante el museo.

Esta misma línea fue utilizada en las clases de matemáticas, español y contexto. En la primera clase se habló sobre cifras de los asesinatos en Colombia, y con ella se hicieron ejercicios como las reglas de tres, también a partir de recortes de prensa se invitaba a los

estudiantes a cuestionar las cifras presentadas pues sus operaciones matemáticas estaban mal realizadas, y adicionalmente se llevaron diferentes periódicos e informes sobre la violencia que daban datos contradictorios, todo esto para favorecer la comprensión de problemas matemáticos. En la clase de español se leyeron cuentos cortos sobre la violencia y se les pedía identificar las partes del relato, los acontecimientos y sus personajes, y en contexto se discutió sobre aspectos políticos y éticos de esos cuentos.

En este ejercicio del museo la interdisciplinariedad tuvo un papel fundamental, asimismo como metodologías dialógicas e interactivas a lo largo del día a través de las preguntas. Aquí la interdisciplinariedad permite el diálogo en varias vías: primero, los contenidos del examen de admisión -como son las reglas de tres, la lectura matemática, los elementos de un cuento- con los intereses políticos del Colectivo, en otras palabras, hay un diálogo entre el examen y el Colectivo en un nivel curricular y epistémico; segundo dialogan las impresiones, sensaciones y conocimientos previos de los estudiantes con el de los educadores populares, es decir, un diálogo entre los sujetos, en el cual intercambian diferentes versiones sobre el conflicto armado. Y en estos diálogos, animados por las preguntas y la amistad, se construyen nuevas preguntas y diálogos que llevan a las personas a la esperanza, cuando se preguntan: ¿es posible cambiar nuestra historia? y de esa esperanza surge la solidaridad, cuando concluyen: necesitamos de todos, todas y todes para la paz.

El Colectivo en su experiencia ha construido algunos recursos y metodologías que son usualmente usadas para crear el diálogo problematizador que crean un clima de amistad, esperanza y solidaridad como son:

- **El arte:** durante las clases tanto el cine, como las series actuales de la televisión colombiana, la música juvenil, el grafiti, las obras de teatro y la literatura son herramientas potentes que promueven el diálogo problematizador, así como la interdisciplinariedad. En el Colectivo se ha usado especialmente el rap y hip hop de Medellín, sus letras y artistas para hablar sobre temas sociales y políticos y hacer análisis literarios y lingüísticos de sus producciones[29]. El grafiti, el teatro y el cine son formas muy interactivas en las clases de español y contexto para conversar sobre distintos conceptos, por ejemplo, a través de cineforos.

[29] Medellín es una ciudad donde la música urbana tiene una gran importancia dentro de las culturas populares y juveniles. Tanto el rap como el hip hop han formado escuelas y cientos de jóvenes de las periferias de la ciudad, así como lo es el grafiti.

En este orden de ideas, la realización de grafitis o música urbana entre los y las estudiantes y profesores es una actividad muy común que fortalece los lazos de amistad, crea escenarios de diálogo y contribuye a la formación política de sus miembros. El arte en este sentido adquiere dos sentidos: primero, como una práctica educativa dialógica y problematizadora, en la medida que con el arte se ponen diferentes discusiones a través de lenguajes artísticos que llevan a diálogo sobre las experiencias y los sentimiento; y segundo, como una herramienta política para construir luchas colectivas, además, que se apropian del territorio y la universidad a través de la música y los colores, por ejemplo, con murales, banderas y canciones que hablan de sus luchas políticas.

Figura 6 – Grafitti colectivo, Universidad de Antioquia

Fuente: investigador (2019)

- **El humor y los juegos:** en las observaciones y las entrevistas los profesores expresan constantemente su interés de que las clases se desarrollen en un ambiente tranquilo donde haya lugar para el humor y los juegos que favorezcan el diálogo. Tanto la risa como los juegos les permiten conectarse con los jóvenes, por esto hacen uso de los memes, chistes, chismes, exageraciones, los dobles sentidos sexuales, las ironías e incluso a veces groserías para reírse con los estudiantes. Una pregunta constante que orienta las planeaciones y recursos educativos es: ¿cómo enseñar ese tema de manera más divertida? por esto hacen uso de

juegos tradicionales de la cultura popular, pero también juegos de mesa o inspirados en videojuegos. Incluso los temas más difíciles y abstractos de matemáticas y español los profesores intentan siempre llevar un juego que les permita reírse y dialogar.

El juego en este sentido, no se lee desde un punto de vista de la competencia, sino como un escenario para compartir, dialogar y aprender. De hecho, en el colectivo, tienen un grupo que organiza juegos para las clases o, basados en juegos tradicionales de la cultura, incluso juegos de la infancia.

Este diálogo, a través del arte y los juegos que se basa en una organización interdisciplinar del currículo genera en las clases un sentido importante de colectivo, donde los jóvenes ya sean maestros o estudiantes se acompañan unos a otros y comparten palabras, esperanzas y distintas formas de ser solidarios mediados por relaciones de amistad.

Y es justamente en este colectivo alimentado por el trabajo político de los educadores populares que se discute cuál es el sentido de ir a la universidad en un contexto profundamente desigual para la juventud en Colombia. ¿Por qué es importante ir a la universidad? Si ella es una institución neoliberal, excluyente, racista, patriarcal que no lee la ciudad y la juventud, que no ha cumplido sus promesas de transformar radicalmente la realidad de los y las oprimidas ¿por qué es importante estar en ella?

Tanto en las entrevistas como en las reuniones observadas del Colectivo es importante que en el diálogo las personas encuentren y construyan puntos comunes de lucha, por esto el sentido de esa lucha deja de ser individual para ser colectiva. Para el Colectivo de Educación Popular Paulo Freire ir a la universidad es importante para conocer otras personas que quieren transformar el mundo, y para esperanzar que esa transformación es posible. Ingresar y permanecer en la universidad no es importante para obtener certificados de estudio, sino para ganar mayor concientización de sí y del mundo, y compartir esperanzas y luchas con otros movimientos. El diálogo es el camino que fortalece la comprensión de los estudiantes por lo que significa la educación pública, favorece su concienciación en términos Freirianos como jóvenes militantes que pueden transformar el mundo apropiándose de un espacio social tan violento, racista y patriarcal como lo es la universidad. En conclusión, sin el diálogo problematizador como práctica educativa no es posible la esperanza, la amistad, la solidaridad, la concientización, la lucha y la educación.

Para estos diálogos el Colectivo tiene diferentes referentes, además de Paulo Freire que inspiran sus luchas políticas y pedagógicas. En las cartillas y textos se menciona el pensamiento de José Martí, Simón Rodríguez, Mariátegui, Eduardo Galeano, además de cantantes como Silvio Rodríguez, Calle 13, Mercedes Sosa y Víctor Jara. Estos pensadores y

artistas como intelectuales militantes muestran precisamente las luchas que el Colectivo a través de la educación dialógica defiende: una sociedad más justa, democrática y plural y una universidad del pueblo para el pueblo.

8. CONCLUSIONES: EDUCACIÓN POPULAR Y UNIVERSIDAD, OTRAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS POSIBLES DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En las páginas anteriores se ha discutido sobre el acceso a la Universidad de Antioquia como un problema de las políticas educativas actuales, y que los miles de estudiantes no admitidos hacen parte de la matriz de las desigualdades sociales en América Latina. Para ello, a través de recortes de prensa, datos estadísticos oficiales y de informes internacionales, se denuncia las barreras sociales, educativas, económicas y culturales que los y las jóvenes pobres de la ciudad de Medellín tienen para ingresar a la educación superior, en razón de su clase, género, raza, edad y territorio.

Desde esta perspectiva, se ha mostrado cómo los exámenes de admisión a la universidad son instrumentos de poder que controlan y excluyen a las clases populares, además, cómo la universidad es una invención moderna, colonial, blanca y europea que ha reproducido la cultura del privilegio de las élites altas y medias urbanas en Colombia. Esto en tensión con múltiples denuncias que el movimiento estudiantil colombiano ha hecho a la universidad, para afirmar que en el 2021 tenemos en Colombia un Estado incapaz de garantizar el derecho a la educación, y una universidad que es multiexcluyente.

Por lo tanto, en esta investigación se afirma que las políticas de acceso a la Universidad de Antioquia están basadas en su mayoría en tres estrategias principales de poder: la masificación, la meritocracia y el neoliberalismo, que operan como ideologías que producen y reproducen la desigualdad. Ante esto, la respuesta de tener más créditos educativos, becas y cursos preparatorios para la universidad es insuficiente para transformar la injusticia social heredada desde la colonia.

En definitiva, hacemos una crítica radical para mostrar otras alternativas políticas y pedagógicas que desde la educación popular y movimientos sociales se están generando ante esta problemática, como son los preuniversitarios populares. Aquí se analiza específicamente las prácticas educativas del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire, para mostrar cómo algunos principios freirianos han orientado otras formas de organización de la juventud para el acceso a la universidad. En este caso, el dialogo problematizador, la solidaridad, la esperanza, la amistad en la militancia, la interdisciplinariedad, la lectura crítica del mundo, el arte y los juegos son respuestas del Colectivo que combaten las prácticas y políticas tradicionales de acceso a la universidad.

En este trabajo son diversas las voces, momentos y aprendizajes derivados. Sin embargo, ante la pregunta por cuáles son las relaciones y enseñanzas que se pueden derivar a partir de la educación popular, se indican algunas principales que no se cierran en este proyecto, sino que siguen abiertas para el debate y la investigación.

En primer lugar, para enfrentar el problema del acceso a la educación superior, la mayoría de las universidades en Colombia, entre ellas la UdeA, realiza acciones que abordan la formación académica necesaria para aprobar el examen y estar en la universidad, es decir, la alfabetización académica, y la orientación de índole psicológica e individual que ayuda al estudiante a pensar su vocación, herramientas de estudio y manejo de las emociones.

Sin embargo, la experiencia del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire muestra que cuando un joven está presentando el examen de admisión a la universidad no solo está presente los conocimientos académicos en matemáticas y lenguaje, o aspectos psicopedagógicos o de orientación educativa, sino su vida entera. Esto significa que los sueños, miedos, la historia familiar, su lugar en el mundo marcado por su histórico escolar y de vida, la clase social, raza, genero, territorio, edad, y las condiciones que han determinado su vida están presentes en el acceso a la educación superior, es decir, aspectos económicos, políticos, sociológicos y antropológicos que configuran la subjetividad.

En este sentido, es necesario superar el enfoque únicamente academicista y psicologicista tradicional que ha sido el más presente en la mayoría de las prácticas y políticas de acceso. El enfoque academicista está presente cuando se piensa que lo único que se necesita hacer para ayudar a los jóvenes a ingresar a la educación superior es enseñar matemáticas y lenguaje; y el psicologicista cuando se pone en el plano estrictamente individual, cognitivo, motivacional y mental el problema del acceso. Por lo tanto, desde la educación popular, en la experiencia de presentar el examen de admisión, y no solo el resultado, los jóvenes llevan consigo sus diferentes maneras de entender la universidad y la sociedad, y el lugar que ellos tienen en esa comprensión de la educación superior y el mundo.

De hecho, la exclusión y la pérdida del cupo sucede no solo por falta de competencias académicas o debilidades emocionales, sino por un conjunto complejo, variable y estructural de razones que llevan a que las juventudes pobres experimenten mayores barreras para el acceso. Esas razones van desde las desigualdades educativas de la educación rural/publica en comparación con la urbana/privada, hasta las condiciones materiales de vida, y otras razones subjetivas que han determinado las trayectorias escolares y sociales.

Por todo lo anterior, es urgente fortalecer y construir espacios que ayuden a los jóvenes a ingresar a la universidad, espacios que no solo enseñen contenido académico o

asesorías psicológicas, sino que contribuyan a construir de manera colectiva el sentido social y político que tiene estar en la universidad en el contexto actual, y el sentirse acogido por esa institución. Aquí se propone desde el Colectivo de Educación Popular Paulo Freire una lectura popular de la universidad, no se trata de acceder a ella para adaptarse o escalar socialmente, sino de ingresar para comprender los diferentes mecanismos que excluyen a un gran porcentaje de la población del derecho a la educación.

De este modo, no solo los cursos preparatorios académicos o encuentros de psicoterapia individual logran abordar el problema. Desde la experiencia del Colectivo, es importante tener espacios de acogida y que, como lo enseña la educación popular con principios freirianos, esté presente la esperanza, solidaridad, el dialogo y la amistad para construir en conjunto otros caminos posibles para el acceso a la educación superior. Los ejercicios de cartografías sociales, círculos de cultura, los temas generadores, la interdisciplinariedad, el dialogo de saberes y la educación problematizadora de Paulo Freire son caminos donde se puede ver al sujeto y su lectura del mundo en acción.

Estos espacios, contrarios a la masificación, no invisibiliza a los jóvenes, les da rostros y cuerpos determinados, con sonrisas y lágrimas que se reflexionan para transformar el mundo. Se trata entonces de acompañar el acceso a la educación escuchando el contexto político, social, académico y económico del mundo y los estudiantes. En este punto, es posible entender el sentido político que tiene el acceso a la universidad en experiencias como las del Colectivo. A partir de las entrevistas y observaciones se resalta el hecho de que para los educadores populares el ingresar a la Universidad de Antioquia no tiene como objetivo principal formar profesionales, mano de obra que expanda el sistema económico, contribuir al paradigma del desarrollo, seguir al neoliberalismo que privatiza y economiza la vida, o desarrollar investigaciones que generen capital privado. Para ellos, la universidad no se puede explicar en sus modelos clásicos heredados de Europa, ya que la educación superior debería existir con el objetivo de transformar y emancipar, y por esto la universidad no puede ser la que conocemos, es necesario que ella sea un espacio para la educación problematizadora.

De hecho, el preuniversitario popular no busca tener más cupos de acceso a la UdeA, su objetivo es que al ingresar más jóvenes de las clases populares que integren los movimientos sociales se pueda transformar la universidad radicalmente. Cabe destacar en este punto dos críticas del Colectivo a la Universidad, por un lado, a la meritocracía, y, por otro lado, el neoliberalismo, ya que ambos favorecen que la universidad sea un espacio violento de competencia, lucro, exclusión y reproducción de la desigualdad social. El Colectivo de Educación Popular Paulo Freire, a través de sus prácticas educativas y políticas lucha en

contra del sistema masificador, basado en la meritocracía y el neoliberalismo que sustenta las políticas de acceso.

En efecto, en las prácticas educativas y políticas del Colectivo el preuniversitario popular no puede ser igual a los cursos preparatorios tradicionales que ofrece la universidad. Esos cursos, en su mayoría pagados, academicistas y masificados por la virtualidad no contribuyen necesariamente a la formación política y ética de los estudiantes para su concientización, y por ello la universidad no se trasforma, sino que permanece igual. Desde la educación popular no se busca moldear o integrar a los estudiantes para que sean universitarios, sino concientizarlos, entendiendo concientizar como politizar en Freire, y es justamente este sentido político el que se ha fortalecido a lo largo de los 10 años del Colectivo.

Finalmente, el Colectivo, como una forma de organización política y educativa del movimiento estudiantil, busca resignificar lo que se entiende por la universidad pública, democrática y plural, para construir una universidad popular. En este orden de ideas, para que la UdeA sea popular, no solo es importante que más estudiantes de las clases populares lleguen a ella, sino que su docencia, investigación y extensión sirvan a los intereses y objetivos de la clase popular, lo que implica una crítica más radical y menos tímida al sistema meritocratico, neoliberal y masificado. En este sentido, la universidad no es pública solo por su forma de administración estatal, sino por un espíritu colectivo, comprometido y crítico que está en dialogo con todos y todas.

Desde esta perspectiva de la EP, el acceso no es un resultado, tampoco una prueba de evaluación justa, sino un mapa de la desigualdad social y un instrumento de poder; y la universidad una institución que reproduce las clases sociales. El Colectivo Paulo Freire comprende la educación superior como un derecho humano que está en deuda con los y las oprimidas y oprimidos, y la universidad como un espacio importante para trasformar el sistema a partir de la academia, la amistad y la militancia. En pocas palabras, hay que tomarse la universidad para hacer de ella una plataforma de nuestros sueños, es decir, de poder popular. En este contexto, politizar la universidad no significa convertirla en un partido político, tampoco en ponerla al servicio de intereses particulares, sino de examinar ella a quién sirve, cómo lo hace, a partir de cuáles intereses, y cómo se compromete con la transformación del mundo.

En la mayoría de prácticas y políticas oficiales de acceso que realiza la UdeA no hay una crítica radical al sistema capitalista, como tampoco al Estado Colombiano para exigir cambios que favorezca la transformación de la universidad. Si bien hay resistencias, algunos

colectivos de profesores y empleados que trabajan por el acceso a la educación con marcos críticos, sobre todo, para el acceso de poblaciones indígenas, afrocolombianas y con discapacidad, estas resistencias no son en su mayoría apoyadas, sostenidas y suficientes en el tiempo por los responsables de las políticas educativas. De este modo, el acceso y la universidad son dispositivos estatales de reproducción de las desigualdades sociales, y la UdeA una universidad muy tímida para transformar estructuralmente la desigualdad. Un ejemplo de esto es que a pesar de que existen varios preuniversitarios populares, ninguno de ellos dialoga con las políticas institucionales. Es decir, la articulación de la universidad con la educación popular y los movimientos sociales en temas de acceso no existe.

Esto lleva por último a reconocer y resaltar el trabajo del Colectivo como parte del movimiento estudiantil, y sobre todo como un movimiento educador en dos sentidos: educan tanto a los estudiantes para el acceso a la UdeA y se educan a ellos mismos como educadores populares. En otras palabras, el Colectivo es una plataforma de formación muy importante para los jóvenes que participan en ella. Al respecto, Gohn (2011) señala que los movimientos sociales son pedagógicos en la medida que la participación en espacios como el preuniversitario genera aprendizajes, en cuanto hay diálogos, confrontaciones y discusiones. Esto se evidencia en la historia del Colectivo, en el paso del voluntarismo a la militancia, y de la educación bancaria al modelo dialógico, problematizador e interdisciplinar expuesto. En esta historia los jóvenes que actúan como estudiantes y profesores construyen aprendizajes comunes que comparten en las clases por medio de la horizontalidad y la amistad descrita en las entrevistas y observaciones,

Lo educativo en el Colectivo o los movimientos, de acuerdo con Gohn (2011), debe estudiarse con la cultura política que defienden y la identidad que construyen. En esta medida, la educación es política, ya que ambas están siempre en relación como lo enseña Paulo Freire, en otras palabras, para entender el proyecto pedagógico y político del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire hay que situarse dentro de las luchas y resistencias de los movimientos estudiantiles colombianos del S. XX por la democratización de la universidad, y el pensamiento político de la izquierda y el progresismo en las universidades latinoamericanas. Esto lleva a que sea importante la obra de intelectuales latinoamericanos de la educación popular, y especialmente de Paulo Freire.

Por ende, la identidad del Colectivo está marcada por la experiencia compartida que tiene el ser jóvenes de las clases populares en Medellín, estudiantes de la educación pública y del espectro político de la izquierda y el progresismo, y que se identifican con las luchas del movimiento estudiantil colombiano. Esta identidad fortalecida por la amistad, solidaridad,

esperanza y el trabajo pedagógico del preuniversitario ha permitido que el Colectivo tenga 10 años de existencia y haya construido una identidad particular.

En otras palabras, quienes participan del Colectivo conocen y viven la vida de los barrios periféricos de Medellín como jóvenes, con sus músicas, expresiones artísticas y violencias, además, se comprometen con una trasformación social desde la educación. En este sentido, lo educativo se entiende como una forma de resistencia y lucha que organiza y moviliza socialmente, y si bien la educación no cambia el mundo, ella es necesaria en cualquier transformación.

Como cierre de este trabajo están muchas preguntas abiertas, tareas y temas de investigación para profundizar. Especialmente se indican tres líneas de análisis de futuros trabajos en el tema: (1) es importante comprender cómo se puede favorecer la relación de los movimientos sociales y la educación popular con las universidades en temas de acceso y permanencia, es decir, la articulación de estudiantes jóvenes para la construcción de una política educativa crítica; (2) un estudio sobre las diferentes comprensiones que se tienen en el acceso y la permanencia en las universidades populares, interculturales, u otros modelos universitarios emergentes y en dialogo con los movimientos sociales; (3) una investigación mayor a nivel latinoamericano sobre los movimientos estudiantiles que desarrollan preuniversitarios populares de modo comparativo y relacional en países como Brasil, México, Colombia, Argentina, Chile, Perú, entre otros. Estas líneas que siguen abiertas muchas preguntas pedagógicas y políticas para profundizar en las relaciones, sentidos y significados de la educación popular, las pedagogías críticas y los movimientos sociales con los sistemas educativos en América Latina.

9. REFERÊNCIAS

ACEVEDO, A. GÓMEZ, F. Conflicto y Violencia en la Universidad en Colombia. **Rev. Reflexión Política**. Colombia, Vol 2, núm. 4, 2000.

ALMEIDA, L. Pré-vestibulares populares: estratégia de acesso dos excedentes educação superior. Goiânia: UFG, 2016. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4935250

ALMEIDA, L. Mendez, V. **(Des) construção da universidade na era do "Pós"**. Tensões, desafios e alternativas. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ÁLVAREZ, L. Sonia. La producción de la pobreza masiva y su persistencia en el pensamiento social latinoamericano. En: CINDAMORE, A; CATTANI, A. (Org). **La Producción de pobreza y desigualdad en América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2008, P. 79-128.

ARNAL, J. **Investigación educativa. Fundamentos y metodologías: Investigación acción**. Barcelona: Labor, 1992.

BRANDAO, R. Carlos. **O que é educação popular**. 1.ed. Brasil: Brasiliense, 2006.

CARIDE, José A. La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, México DF, vol. 38, núm. 1: enero-junio, 2016. Disponible en: https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457545337006/html/index.html

CASTRO, D; RODRÍGUEZ-Gómez D; & GAIRÍN J. Exclusion factors in Latin American higher education. A preliminary analyze from university governing board perspective. USA: **Education and Urban Society**. 49(2) (doi: 10.1177/0013124516630599), 229 - 247, 2017.

CHAUI, M. **Escritos sobre a Universidade**. Brasil: Unesp, 2001.

CINDAMORE, D, Alberto; CATTANI, A. La construcción de la pobreza y la desigualdad en América Latina: una introducción. En: CINDAMORE, A; CATTANI, A. (Org). **La Producción de pobreza y desigualdad en América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2008, P. 9-16.

COLOMBIA. Compendio Estadístico de la Educación Superior Colombiana. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Colombia, MEN, 2016.

COLOMBIA. Sistema de Prevención y Atención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior, Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Colombia, MEN, 2020.

COSTA, A. R.; GOMES, T. F. Contribuições da obra de Paulo Freire nos encontros de cursos pré-universitários populares. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 2, p. 137-151, 21 nov. 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The landscape of qualitative research. New Delhi: Sage Publications, 1998.

DANE. Panorama sociodemografico de la juventude en Colombia. Bogotá: Gobierno de Colombia. 2020. Disponible em: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/informes/informe-panorama-sociodemografico-juventud-en-colombia.pdf

DE SOUSA, Israel. Educação popular e ensino de história local: cruzando conceitos e práticas. João Pessoa: UPFB, 2015. Disponible em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3446938

DOS SANTOS, A. Gomes; FERREIRA, S. Integrated Formative Actions (AFIN): results and challenges of preparatory course for admission to higher education at the Federal University of Uberlândia**. Revista de Educação Popular**. Uberlandia, Vol 16, Iss 3: 2017. Disponible en: https://www.ingentaconnect.com/content/doaj/16785622/2017/00000016/00000003/art00008;jsessionid=7j7yxqdhjabq.x-ic-live-02

DOS SANTOS, Barbara C. O Ensino de Química em um Curso de Educação Popular preparatório para o ENEM. Pelotas: UFPEL, 2017. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5195817

DUBET, F. **Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de las oportunidades**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

EL TIEMPO. Desigualdad en América Latina, los países en los que ha disminuido. Colombia: 25 de noviembre de 2019. Disponible en: https://www.eltiempo.com/economia/sectores/desigualdad-en-america-latina-los-paises-en-los-que-mas-ha-disminuido-436990?fbclid=IwAR0UKkBPxb-SmdfsaxCSW8Xf6ACA__CzQTIC-e9rp37HEUPA0_42XEe0Jjo

FALEIRO, F.; FARIAS, M. Inclusion of peasant women in university: among dreams, challenges and struggles. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, Vol, 43, núm 3: 2017. Disponible: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000300833&script=sci_arttext&tlng=en

FALS, B. Una sociología sentipensante para América Latina: antología y presentación. Víctor Manuel Moncayo. — México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. Cortez Editora; 1991

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, editora Cortês, 2001.

FRIGERI, P.; GUANAES, A. Universidade popular e democratização de saberes: o caso da universidade federal do Sul de Bahia. **Revista Eccos - Revista Científica**. São Paulo, jan-abr 2017, Issue 42: 2017. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550676004

GARCIA, R. Educación, ilustración y filosofía crítica. En: la educación superior en Colombia, retos y perspectivas del S. XXI. Colombia, Universidad, CADE, 2020.

GARCIA, M. ESPINOSA; J. JIMENEZ; F. PARRA, J. Separados y desiguales, Educación y clases sociales en Colombia. Colección De Justicia. Bogotá: Colombia, 2013. Disponible en: https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/02/fi_name_recurso_591.pdf

GOHN, M. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Brasilia, v. 16 n. 47 maio-ago, 2011.

GOMES, Renato. A formação do PVNC- Núcleo Vila Operária: uma experiência de inclusão educacional. Rio de Janeiro: PUC, 2015. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3491083

GOMES, N.; VIEIRA, S. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso- Afro-Brasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, N. 24, 2013. Disponible en: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/632

GOMES, T. Pré-universitário popular alternativa: formação inicial para a docência entre a educação formal e não formal. Erechim: UFFS, 2017. Disponible en: https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1542/1/GOMES.pdf

GÓMEZ, J.; VIVAS, S. **Historias, desaciertos e investigación en Colombia**. Medellín, Unaula, 2015.

GUTIÉRREZ DE PINEDA, V. **Familia y cultura en Colombia**. Bogotá Colcultura, 1975

HERNÁNDEZ, R; FERNÁNDEZ, C; BAPTISTA, P. **Metodología de la investigación**. México DF: Mc Graw Hill, 5. edición, 2010.

IV Encuentro de la Educación Popular - Día 2. Producción de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Auditorio Simón Rodríguez. 2019. Videograbación (3:27:20). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=TvbI23kQ02

JIMENEZ, D. Sólo el 45% de los jóvenes va a la U en Medellín. Medellín: EL COLOMBIANO, 23 de agosto de 2019. Disponible en: https://www.elcolombiano.com/antioquia/acceso-a-la-educacion-superior-en-medellin-CC11466848

JIMENEZ, D. Acceso a la U y empleo, pendientes locales. Medellín: EL COLOMBIANO, 21 de junio de 2019. Disponible en: https://www.elcolombiano.com/antioquia/acceso-a-la-u-y-empleo-los-pendientes-locales-EC11022677

RAMOS, Kesley. Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial: um estudo no Pré-Vestibular Comunitário Saber para Mudar em 2014 e 2015. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6497955

La legitimidad de la educación popular como pensamiento emancipatorio - parte 1. Conferencia de Marco Raul Mejia. En: 1er Encuentro Latinoamericano entre Docentes y Educadores Populares. Buenos Aires: junio de 2016. Disponible en:https://www.youtube.com/watch?v=ZlqPtheSRak&t=806s

LISSARDY, G. Por qué América Latina es "la región más desigual del planeta". BBC, Nueva York, Feb.2020. Disponível em: https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51390621. Acesso em: 5 feb. 2020.

LOPES, Daniele. Quem não pode com a formiga não atiça o formigueiro: a auto-organização das mulheres e a educação popular na construção da pedagogia feminista no curso Desario Pré-vestibulares. Pelotas: UFPEL, 2017. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5584378

LOPEZ, Y. Apuntes teóricos para el análisis de la desigualdad social en América Latina y su efecto en la juventud. Argentina: CLACSO, 2016. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170719113307/Juventud_y_desigualdades_en_ALyC.pdf

MAGALHAES, Ana T. Cursinhos populares e o acesso ao ensino superior: contribuições para além do conteúdo. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6397546.

MARIÁTEGUI, J. **La crisis universitaria, crisis de maestros y crisis de las ideas**. En: emancipaciones de nuestra educación. Colombia, Ed, la protesta, 2018.

MARIN, E. **Por los Caminos de "El Freire": Una Sistematización de la Experiencia del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire**. Medellín: Universidad de Antioquia, 2020. Disponible en: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16969/2/MarinEsteban_2020_SistematizacionEducacionPopular.pdf

MARTINS, Maria E. Universidade e Comunidade: A experiência do pré-vestibular esperança popular da restinga e a formação humana. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=629880

MARTÍNEZ, A. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina.** España, Anthropos, 2004.

MARIÑO, J. Estado del arte de las investigaciones sobre los Pre Icfes y Pre Universitarios Populares en Colombia. Bogotá: UPN, 2020. Disponible en: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12634/estado_del_arte_pre_icfes_populares_en_colombia.pdf?sequence=3

MEDELLÍN COMO VAMOS. Informe de Calidad de Vida en Medellín: Educación. Bogotá: Colombia, Proantioquia, 2020. Disponible en: https://www.medellincomovamos.org/system/files/2020-10/docuprivados/MCV%20Informe%20de%20indicadores%20objetivos%20sobre%20c%C3%B3mo%20vamos%20en%20educaci%C3%B3n%20en%20Medell%C3%ADn%2C%202016-2019.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Modelo gestión de la Permanencia. Bogotá: Colombia, MEN, 2015.

MOTA, D. Laura. Instituciones del Estado y producción y reproducción de la desigualdad en América Latina. n: CINDAMORE, A; CATTANI, A. (Org). **La Producción de pobreza y desigualdad en América Latina**. –Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2008, P. 123-146.

MONJANE, B. Lições da Universidade Popular dos Movimentos Sociais na África Austral: terra, luta e emancipação. **Revista da sociedade de pesquisa qualitativa em motricidade humana**. São Paulo, Vol 2, núm 2: 2018. Disponible en: http://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463.2018.v2.n2.p163-174

MONTOYA, R. **Análisis de las prácticas del Proyecto Papalotl a partir de la experiencia "Diarios de Contexto" en el marco de los postulados Educación Popular Proyecto Aplicado**. Medellín: Universidad Nacional Abierta y a Distancia. 2018. Disponible en: https://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/21195/1/71779913.pdf

MORA, Y.; ORTIZ, A. **Sistematización de la experiencia educativa y popular del colectivo Libremente. La configuración de una prácticas pedagógica, política y organizativa**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016. Disponible en: http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/689/TO-19938.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MORA, A. MÚNERA, L. "Ser pilo no paga": privatización, desigualdad y desfinanciamiento de la universidad pública en Colombia. **Rev. Cienc. Política**, Colombia. Volumen 14, Número 27, 2019.

MORAIS, Adrielly. Curso pré-vestibular popular do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré CEASM: desafios múltiplos na confluência de práticas curriculares. Rio de Janeiro: UFF, 2016. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3621710

MORRIS, E. Una mirada a la educación popular y las epistemologías del Sur: la Universidad Popular de los Movimientos Sociales. **Revista Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas. Mendoza**, Vol 19, núm 1: 2017. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6697214

MURILLO, S. Producción de pobreza y construcción de subjetividad. En: CINDAMORE, A; CATTANI, A. (Org). **La Producción de pobreza y desigualdad en América Latina**. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2008, P. 41-78.

OECD. Education at a Glance. Francia: Paris. OECD (2018)

OECD. Revisión de políticas nacionales en educación. La educación en Colombia. Francia: Paris. OECD Publishing, (traducción al español por el Ministerio de Educación Nacional MEN) 2016. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

ORTEGA, V. Piedad. La Educación Popular y su Re-Significación en la Pedagogía Crítica. En: GUELMAN, A.; CABALUZ, F.; SALAZAR, M. (Org.) **Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires, CLACSO, 2018, P. 117-141.

OSPINA, C.; ZULUAGA, D. Sistematización de las experiencias de los jóvenes del grupo AEQUUS que han posibilitado en su práctica socioeducativa el compromiso social frente a la formación académica de otros jóvenes, entre los años 2010.2013. Medellín: Universidad de Antioquia, 2015. Disponible en: http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/279/1/OspinaCatalina_sistematizacionexperienciasjovenesgrupoaequusposibilitadopracticasocieducativacompromisosocialformacionacademica.pdf

OQUENDO, C. Dilan Cruz, símbolo de las protestas en Colombia. El País. España, 25 de noviembre de 2019. Disponible en: https://elpais.com/internacional/2019/11/25/colombia/1574638930_591290.html

OXFAM. Jovenes y desigualdad. Oxfam Internacional. 2016. Disponible en: https://oi-files-d8-prod.s3.eu-west-2.amazonaws.com/s3fs-public/file_attachments/bp-youth-inequality-global-120816-es.pdf

PARIS. CICS/IED/UNESCO. Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2016 – Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo. Ediciones UNESCO. 2016, 300p.

PAULO, F. Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freireana e a universidade. São Leopoldo: UNISINOS, 2018. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6242008

PAPALOTE EQUIPO. ¿Qué es eso de Papalotl? Revista Kavilando, N. 2 VOL 2, 2011. Disponible en: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-429532

PEREIRA, V.; GONÇALVES, L (orgs). **Ventos que sopram no Sul: vivências de educação popular e de transformação social no PAIETS**. Rio Grande: FURG, 2012.

PEREIRA, T.; GOMES, T, F. A extensão universitária em debate: o curso pré-universitário como espaço de educação popular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, Vol 25, Iss 3: 2018. Disponible en: http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8570

Preuniversitarios Populares de Medellín y áreas cercanas. Producción de Preuniversitarios Populares. Medellín: 1° Encuentro de Preuniversitarios Populares de Medellín y áreas cercanas realizado los días 8 y 9 de noviembre del año 2014. 2014. Videograbación Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=ueWRhzdomww

Preuniversitarios Populares de Medellín y áreas cercanas. Producción de Esteban Marín. Medellín: 1° Encuentro de Preuniversitarios Populares de Medellín y áreas cercanas realizado los días 8 y 9 de noviembre del año 2014. 2014. Videograbación Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=g9k84vomshY

PROYECTO PAPALOT. Proyecto Papalotl. en IV ENCUENTRO NACIONAL E INTERNACIONAL Y VIII REGIONAL DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN POPULAR Y COMUNITARIA, octubre, 2013.

PEREIRA, Thiago I. Pré-vestibulares populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado. Dissertação (Mestrado em Educação) UFRGS, Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, Thiago; MAY, Fernanda; GUTIERREZ, Daniel. O acesso das classes populares ao Ensino Superior: novas políticas, antigos desafios. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.32, p. 117-140, jan. /jul. 2014.

PEREIRA, Thiago I. Classes populares na universidade Brasileira e suas contradições. A experiência do Alto Uruguai Gaúcho. Tese (Doutorado em Educação) UFRGS, Porto Alegre, 2014.

PEREIRA, T. I. GOMES, F. A extensão universitária em debate: o curso pré-universitário como espaço de educação popular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n.3, p. 665-680, set/dez. 2018.

PEREIRA, P. MURTA, A. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: O caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI**. 1. Ed.- Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

PICÓN, P. y MARIÑO, J. **Preicfes y preuniversitarios populares en Colombia. En: Educación popular- trayectos, convergencias y emergencias**. Bogotá: Colombia, Dimensión Educativa, 2016.

REBUÁ, CARLOS E. Da praça ao solo: um novo chão para a universidades: as experiências das universidades populares de Madres de Plaza de Mayo [UPMPM] e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [ENFF] em tempos de crise neoliberal na América Latina, Rio de Janeiro: UFF, 2015. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalh

oConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2988044

RIBEIRO, Jorge A. Cursos Pré-vestibulares comunitários e jovens da zona oeste: o caso do IFHEP e sua contribuição para o combate do racismo. Rio de Janeiro: Centro Federal de Educação Tecn, 2018. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7060634

ROMÃO, J. Paulo Freire e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, N. 24, 2013. Disponible en: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/632

SALAZAR, A. **No nacimo pa semilla**. Bogotá: CINEP, 1999.

SANTOS, E. TAVARES, M. Desafios Históricos da Inclusão: Características Institucionais de Duas Novas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Education Policy Analysis Archives**. Arizona, Vol. 24 Issue 62/63: 2016. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5623067

SANTOS, Paulo R. História e ousadia. PEResistência na periferia: o caso dos quilombos educacionais do Orobu. Salvador de Bahía: UNEB, 2018. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=717114

SEMANA. ¿Por qué caen las matrículas en las universidades colombianas? Bogotá: SEMANA, 16 de enero de 2020. Disponible en: https://www.semana.com/educacion/articulo/por-que-caen-las-matriculas-en-las-universidades-en-colombia/648207?fbclid=iwar3bfzbn1nufwjdqwcg3x7seipb8eoda22oe1h3mhy-zibdow-jsbtdxzzk

SEN, Amartya. **Nuevo examen de la desigualdad**. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

SILVA, Renán. Dos compromissos da geografia no pré-vestibular popular. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2623954

SIRVENT, M. Educación popular y universidad pública: ensayo para una historia que aún no está escrita. Buenos Aires: Argentina. Seminario Internacional de Política y Sociología de la Educación Superior, 2008.

SERRANO, K. Transformando el lugar de la educación. Organizaciones juveniles en Tunjuelito: cuatro escenarios de socialización y aprendizajes, Bogotá: Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, 2016. Disponible en: https://core.ac.uk/download/pdf/86438528.pdf

SARAVI, G. **Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México**. México: UNAM, 2009.

SOUSA, B. **A Universidade no século XXI: Para uma Universidade nova**. Coimbra: Almedina; 2008

STAKE, R. **Investigación con estudio de casos.** 5 ed. Madrid: Morata, 2010.

STRECK, D. ROSA, C. Conexiones necesarias: la educación popular en la universidad. **Revista La Piragua**, Lima, N. 41, noviembre 2015. Disponible en: http://www.fahce.unlp.edu.ar/extension/Documentos%20y%20Ponencias/la-investigacion-accion-participativa-entre-cs-soc-y-educ-popular

STRECK, Danilo. A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago.2006.

STRECK, Danilo. Pedagogías. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José**. Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOTO, D. Aproximación histórica a la universidad en Colombia. **Rev. Historia de la educación latinoamericana**, México, año/vol. 7, 2005.

SANTIAGO DE CHILE. CEPAL. La matriz de la desigualdad social en América Latina-Relatório - 2016. 96 p.

TANGERINO, Stella. Experiências às rés do chão- uma visão para a educação popular: estudo de caso sobre o cursinho popular Florestan Fernandes. São Paulo: USP, 2018. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7037419

TAVARES, M. A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidental cêntricos. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, N. 24, 2013. Disponible en: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/632

TORRES, A. **Educación popular, trayectoria y actualidad**. 1. ed. Colombia: Universidad Bolivariana de Venezuela, 2007.

UNESCO. **Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Calidad de la Educación para Todos**. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2013.

VASCONCELOS, André. Pré-vestibulares populares: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia. Rio de Janeiro: UERJ, 2015. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3062103

VELEZ, C; CASTRO, A. Permaneciendo: apuntes para pensar la permanencia estudiantil en la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia). Rio de Janeiro, UERJ, ENDIPE, 2019.

VELEZ, C; CASTRO, A. Breve cartografía de la educación popular: enfoques entre Brasil-Colombia. Revista Intérritorios, Universidade Federal de Pernambuco, V. 6. N. 6, 2020.

VELEZ, C; CASTRO, A. Colectivos de esperanza y solidaridad en medellín: por la defensa de la universidad pública, como legado del pensamiento de Paulo Freire. Consejo Latinoamericano de Educación Popular CEEAL, N.46, 2020.

WEBER, M. **Sociología de la religión**. Buenos Aires: Leviatán, 2007.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Revista Perspectivas**, Florianopolis, V. 26, N.1, jan-jun, 2008. Disponible en: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p149/9569

ZAGO, N. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporanea de Educación**, RJ, V, 4, N. 8, 2009.
Disponible en: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1585

ZULETA, E. **La juventud ante la crisis actual**. Cali: Universidad del Valle, 1986. Disponible en: https://psikologika-mente.blogspot.com/2012/05/la-juventud-ante-la-crisis-actual.html

ANEXOS

Transcripción de entrevistas

Entrevista 1

C: ¿Cómo llegaron al Colectivo y a la EP?

J: Emm pues yo, cuando me gradué del colegio en el último año ya el PreU venía estando allí y haciendo la convocatoria en el colegio, entonces me dijeron lo que había y yo fui. Yo fui de los más constantes desde el primer día, me gustó mucho. A mi ya me venia gustando las ciencias sociales y llegar y encontrar en el PreU espacios como el componente de contextos, pero también los escritos y textos,los modos de dar las clases que es otra visión y lectura del mundo fue una experiencia que aprendí mucho. (...) yo salí un colegio que está en la Rosaleda, acá en San Antonio de Prado.

S: Yo estaba en el grado 11, y yo no tenia la minima idea de qué hacer con mi vida, y un primito 4444 me dice como "ey hpta, tal cual, tienes que ir a un preuniversitario este año" Él ya había estado pero no había pasado, pero igual me dijo como "no, eso es el mero espacio" y yo bueno voy. Y yo le dije a todos mis amigos de todo el once, pues me dijeron que los invitara, a mi me dijeron como "avisale a los parceros para que caigan los sábados" y ya, así fue. Cuando un día a mitad de la semana, como un miércoles o jueves yo estaba en el colegio que era muy grande *(inaudible)* y veo a quienes serían mis futuros profesores haciendo convocatoria, veo a 464746755. Y yo fui al PreU y me quedé ese año. Yo tenía la responsabilidad de estar por mis primos, pero más allá de eso yo era como "wow, marica". Yo no sabía lo que era una clase durante 11 años, yo estaba era en espacios donde se me negaba el derecho hablar, y en cambio llegaban esos pelados y no marica, o sea, somos seres que a diferencia de lo que nos habían hecho creer nos decían que teníamos voz y palabras, y mucho valor y eso era muy bonito.

J: Sí, eso es una buena representación de lo que es un espacio de EP

S: Entonces ya ese año el 44554 nos reclutó (risas) nos dijo que nos quedáramos, no sabíamos lo que era pero fue así, qué chevere el espacio y los pelados y bueno.

J: Ah, a mi me falto esa parte. Yo hice el PreU pero desafortunadamente no pasé a la Universidad, pero se me hizo la propuesta de quedarme en el PreU, y que ese espacio fue extremadamente tan importante en mi vida que cambió lo que yo quería estudiar, entonces al próximo semestre que me presenté a la U pasé a una carrera diferente a la que pensaba inicialmente, a la Licenciatura en Ciencias Sociales. En un principio quise estudiar comunicación audiovisual y producción musical, y gracias a una beca del colegio estudié producción en el ITM, pero también pasé a la UdeA al tiempo. Pero yo deje el ITM pues me di cuenta que era irrelevante, pues lo de allá lo podría aprender en mi casa o haciendo, pues yo hago bases, hago pistas de rap. Entonces me compran y estudio.

- ¿Por qué EP?

S: Las formas. Yo creo que (**J:** es que es una cosa totalmente distinta a lo que conocíamos de la escuela) a nivel metodológico y humano es súper diferente, fijate que era tan raro que uno sintiera la mirada de una persona, y que no era para mirar una simple lista, sino para hacerte sentir parte de algo a nivel humano, y eso a los 17 años fue muy importante. La forma como te trataban, ese asunto de querer compartir y contar contigo, nosotros éramos de los que después del PreU se quedaban hasta las 3pm o 4pm hablando a la salida y eso era muy bueno. Entonces era como habitar un espacio como el Triade que era un espacio cultural, y que tenía un montón de espacios que enriquecen la clase, y ese asunto motivó un montón. La metodología también. Fijate que ninguno era licenciado, pero desde lo

que conocía cada uno intentaban que desde los lineamientos de la EP dar una clase, que a parte de prepararte para la U, te reconozca como persona, que fuera diferente y reflexivo, que no necesariamente fuera sólo el tema, sino jugar, divertirse, compartir con el otro y también si querías darte la pelea también a reflexionar. Entonces había actividades muy crudas, entre comillas. Entre comillas, pues no necesariamente nos obligaban y así, y hay formas de ver las cosas sin que necesariamente como una obligación, pero había demasiados vídeos, lecturas que yo creo que eran muy acertadas que cuando uno esta aprendiendo lo acompañe a uno libros, como los libros de Eduardo Galeano (inaudible) que se escribe para jóvenes y que es necesario leerlo en estos tiempos, y eso era muy buenos. Bacano, es necesario leer más tipos de esos textos. Eran textos muy buenos para trabajar temas que normalmente no se piensan, son temas X en las escuelas muchas veces. Entonces sí, era como eso, lo diferente a lo que tenía y nos decían esto se llama EP y yo de una.

J: Es el choque en cuanto a la imagen que uno tiene del espacio educativo. Pues se rompe con esa verticalidad en las relaciones de las clases, rompe con el prestarle más atención al alumno, mirando qué formas puede tener para tocar al alumno, eran espacios de formación pero también para integrarse, ponerse triste, ponernos esperanzas y creer que las cosas se pueden transformar. Y eso era lo que uno fue construyendo en la experiencia con la EP, y ya en la academia después nos enseñan que la EP tiene conceptos y todo eso pero lo primero fue la experiencia.

C: ¿Cuál ha sido el secreto del Colectivo para resistir y luchar tanto?

J: Yo creo que lo hemos ido construyendo poco a poco, y es que como lo decía S, en esos espacios que uno se quedaba 2 o 3 horas más compartiendo, se iba instalando en nosotros un proceso de aprendizaje que me paso con muchas personas del Colectivo, y es un proceso de amistad, una amistad tejida en la formación, eso cambia totalmente todo. Una amistad tejida en la formación.

S: Es que era muy raro, eso se me hizo duro dar clases. Yo me acuerdo que en el componente del contexto, bueno el PreU se divide en dos partes, en comprensión y razonamiento que es lo que pregunta el examen y contextos donde hablamos de temas coyunturales, temas de los problemas de las sedes, lo que sucedía en ese tiempo y lo pertinente, cierto. Entonces yo empecé dando clases allí, y era muy difícil. Primero, por que ese componente era el que más llamaba la atención, era el que más gustaba, pero la verdad es que cuando nosotros empezamos no fue lo mismo, no era entretenido, no llamaba la atención. Nosotros nos gustaba mucho los cuentos y los veíamos como una manera pedagógica de enseñar, compartir, dar la palabra, conversar, pero, pero intentábamos con ciertos cuentos, pero la gente nos los veía como nosotros. O sea, nosotros mostrarles algo y que lo vean como una representación significativa, recuerdo que eran cuentos que no tenían como las palabras que despertarán a la gente. Eran cuentos que decían cierta verdad, pero no , era raro, era diferente. El caso es que independiente de esas cosas, que uno lee a Freire, empieza la EP, va a las clases sabe que la educación puede ser diferente y lo sigue intentando. Ud no se imagina el pánico que da dar esas clases parce (J: Uff, eso era una ansiedad) epa, pero ese miedo nunca se pierde, pero antes era muy difícil, no nos responden, ahora es un miedo que nos moviliza de cómo vamos a dar la clase. Yo creo que intentabamos un cómo en las clases, que lo metodológico siempre se diera, que fueran participativas, que tuvieran la palabra, que se dieran las reflexiones pero el por qué, quiénes, en qué momentos, en el espacio, no era algo que estaba ahí siempre, nosotros no sabíamos de pedagogía lo suficiente, éramos peques (risa). En ese momento se fueron varios y quedamos nosotros, entonces fue un aprender en la práctica.

Creo que eso es importante y es que la formación en el Colectivo dura muchas veces hasta que somos estudiantes, y en algunos casos no es así. Hay fósiles (risas). Entonces eso, entonces uno decía, como no les mueve nada, cómo moverlos. En esa sede eramos 4 fijos, los otros iban rotando siempre, pero intentamos que la palabra esté rotando siempre, pues si es sólo una voz eso tiende a cansar, si habla más gente entonces a los nenes les gusta más, y son muchos pelados y llegar a todos es difícil, por eso rotamos las palabras. Entonces intentamos ser duplas en los componentes.

Entonces me acuerdo una vez que teníamos que dar clase con una nena, y no me acuerdo cuál problema tuvo la nena que no pudo abrir el espacio que era en el colegio, entonces ella nunca llega y los nenes estaban esperando. Cuando yo llegué diez minutos tarde y bueno, abrí el salón, ella siempre empezaba pero como no estaba yo empecé. Cuando a mitad de la clase ella llega y entra al salón y llega a donde están los nenes y tira el bolso contra la pared y se va gritando furica, nosotros éramos como "calmese, tomemos algo" nos empieza a contar que tiene muchos problemas, que el bus la deja, muchos problemas al final. Nosotros a veces que hemos tenido pedos, (risas) pero el peor once fue el de ustedes (J: ¿El nuestro?) S: Sí (risas).

El caso es que ya uno cambia, avanza, ya uno maneja más el tema, pues aunque son temas que ya uno ve del colegio y no es que sea lo super difícil y obviamente uno estudia para las clases, pero son temas que si uno los ha trabajado y ha dado clases, son temas que se pueden moldear a la forma que uno quiere. Uno ya no tiene que volverse un personaje distinto de lo que uno es para dar una clase y agradar a los pelados, y bueno, es algo que uno se da cuenta con el tiempo. Y es que eso es lo más importante, la práctica, obviamente la teoría está en la experiencia pero hay algo humano que esta en constante juego en clases, por más que uno sea una maquinita de conocimiento si le falta el lado humano no se meta de profe que te van a comer vivo. Y eso ya lo hemos visto muchas veces que dan las clases y se devoran, que literalmente no los quieren.

Una vez en un once tuvimos que relevar a un compañero, el caso es que conseguimos a un pelado de la Nacho, un teso, que sabía un montón y demás, pero esos nenes no querían que él les diera la clase y se lo devoraron feo, se lo montaron terrible y se la montaron. Y no sabíamos cómo ayudarlo pues era un tema que no sabíamos (risa). Si uno no sabe mediar entre lo humano y los conocimientos no funciona.

Los últimos dos años hay representantes por cada componente, pero mira que hemos intentado que, por ejemplo, esta año razonamiento estaba 4556 y yo, pues buscamos eso que liga un razonamiento puro y duro, y ese aspecto que tiene la comprensión lectora. Y es que nos damos cuenta que en ecuaciones literalmente una las resuelve con las fórmulas, la estructura, eso es sencillo, lo difícil es leer el problema y volverlo una ecuación. (J: es la traducción de un lenguaje a otro). S: Epa, es pasar de un lenguaje a otro, entonces se ligan las clases, los elementos de la comunicación se liga con las ecuaciones, pasando de un lenguaje a otro. Como ciertos pasos de volver un texto en ecuaciones, entonces ahí está nuestra transversalidad, aunque siempre hay representantes por componentes. Yo me acuerdo de esas primeras veces que fueron tan malas (risas).

Entonces buscamos que fueran espacios pequeños y pudieran jugar, que los nuevos ayudarán pero sin asustarlos. Entonces para nosotros el trabajo en equipo, las estrategias participativas son fundamentales, trabajos en equipos conformadas por personas variadas. Siempre intentamos que los nenes vieran la transversalidad entre una cosa y la otra, por eso era importante trabajar juntos y que no tiene que ser super rebuscado sino que la hay.

C: ¿En la selección de contenidos, qué es lo más relevante y cómo seleccionan los contenidos?

S: Al inicio del colectivo se presentó el examen de admisión y se analizó el examen y de ahí se hicieron los contenidos. Ahora, ¿actualmente se hace una revisión de esos contenidos? pues sí y no, sí en la medida que les preguntamos a los nenes qué temas han caído o no en la prueba y no, ya que no nos hemos sentado a mirar lo que preguntan ahora. Pero entonces los temas que se escogen son los que se pregunta en el examen, no sabemos a ciencia cierto si esos son. (J: Y la dinámica por ejemplo en comprensión lectora es casi siempre la misma. en los niveles de lectura, en comprender los textos, en razonamiento lo mismo. Y hay la posibilidad de apoyarse en textos de otros exámenes para los mismos temas) sí eso es real, hay formas de preguntas que siempre son reiterativas.

Ahora con los temas se ha hecho una revaluación, nos reunimos por componentes para ver cuáles son las relevantes y cuáles no. Ahora aunque seamos muy buenos, la gente no pasa, eso nos extraña, pero no todo el mundo permanece todo el proceso, sino que a medida que avanzamos algunos se van yendo.

Y cuando uno les pregunta a ellos qué pasó (?) si estaba aburrido o algo les molesta, muchas veces no hay respuesta, entonces es que les dio pereza levantarse un sábado en la mañana. (J: O accedieron a otras becas y otras oportunidades) o sencillamente no les interesa ir a la universidad, pero los resultados tienen hacer poquitos los que pasan.

Es que claro es poquito, sábados sólo dos meses o así, eso no puede suplir 11 años y es un proceso difícil. Uno sólo los tiene cada sábado unos meses, uno tiene que cambiar muchas formas de hacer. Ese es el punto, nosotros tenemos que cambiar muchas formas de hacer, y es que claro, nosotros nos encontramos con pelados muy buenos y tesos, pero hay otros que tienen reflexiones muy diferentes a sus compañeros como los raritos o así. (J: hay gente que tienen características especiales por ciertos temas que otros -inaudibles-) entonces hay que cambiar eso y ayudar a los que no están interesados. Entonces lo que queda es idear formas para llegarles.

Este año hemos pensado, no sé, que trabajen por grupitos, más personalizados. (J. A mi me parece muy linda esa idea de Copacabana, se acuerda (?) la que los pelados de once llevaban a los nenes a la Universidad, osea, se hizo el proceso normal con el once en X colegio y después con una persona, un amigo de él se propusieron llevar a la gente a la U, por sí solos) pues se dieron cuenta que la U tiene que ser un anhelo para los pelados, como vean, ustedes tienen que pasar a la Universidad. Y yo creo que eso es lo charro, en ese aspecto que tiene que haber diálogo de saberes, los que más saben de sus profesores son los nenes, ya llevan tanto en la escuela que no los han escuchado qué nos dicen esta es la forma o esta no es.

J: Es que una de las problemáticas que nos pasa es también la deserción, se puede pasar de 30 estudiantes de las 4 primeras jornadas a terminar sólo con 4. S: A veces es de una manera tan abrupta, están cayendo un mundo y después de un sábado para otro sólo 5, 6. J: Sí, llega un momento, (inaudible) son problemáticas.

S: Yo creo que si hay algo que sea interdisciplinario no es necesario algo explícito que diga mira esto es, si de por la clase se dice o lo siente no tiene que hacerlo como un tema aparte.

C: Y bueno, cuentenme ¿cómo seleccionan los contenidos de contexto?

S: Bueno, fijate que el Colectivo tuvo un momento de cambio, cierto. Pues antes era sólo un PreU popular, pero después pensaron si vamos adoptar las maneras de la EP entonces tiene que más político y ético y no sólo el trabajo pedagógico, entonces las formas tienen que cambiar. Y ahí se agrega el componente de contexto que antes no lo había.

En este momento se daban los temas coyunturales, temas que tocaban (J: Que atravesaban el contexto, que eran necesarios como la economía, el consumo, el género). S: el género es un tema más nuevo. Entonces epa, como eran temas coyunturales llamaban más la atención. En el Colectivo hay personas de muchas áreas como antropología, ingenierías, y si bien Freire es un autor que aporta mucho, no solamente leemos a él, es necesario formación pedagógica también, no sólo de ingeniería o antropología. Entonces las clases eran participativas, pero eran clases que no eran que cargaran el tinte pedagógico.

Entonces fue contexto el espacio donde estaban pues junto el que sabía de ingeniería y el de antropología y demás, cierto. Y lo que hacían era plantear un tema en específico y una metodología para eso.

C: Me cuentan alguna clase que vivieron como profes o estudiantes que ustedes digan como que chimba.

J: A mi se me viene la de museo y las figuras literarias. Entonces, emm, esa clase fue en la última etapa del año pasado, 2019. De los últimos temas eran figuras literarias, entonces yo ya estaba estudiando por ese momento en el ITM producción música y en la UdeA la licenciatura. Entonces de

casualidad en el ITM una de las materias se llamaba habilidades comunicativas, entonces era basado en lectura crítica. Entonces era un examen para la lectura crítica, y eso era. Entonces en una clase que estábamos estudiando el examen de forma muy breve el profe mostró las figuras literarias con videos de comerciales. A mi me gustó y le pedí si me compartía las diapositivas y me dijo que no, un rollo ahí. Entonces buscamos los comerciales y mostrabamos las figuras literarias en los comerciales, como el símil cuando comparan un producto con algo, la hipérbole cuando exageran, cuando hay metáforas, en fin. Las figuras literarias, y una cosa que es muy común entre nosotros, es el rap, que está lleno de gramáticas y figuras literarias. Entonces fue una clase de ver propagandas y rap. S: Y a los nenes de ese grupo les gustaba el rap. J: Sí, las canciones que cantaban ya les veían las figuras literarias. En un examen las figuras literarias siempre caen.

S. bueno ahora la mía. Estábamos trabajando en contexto. Intentamos que ese espacio no se maneje solo, sino que intentamos que lo que veamos en contexto responsa a comprensión, y comprensión a contexto. (J: Sí, por ejemplo muchos de los textos de comprensión atraviesan a contexto). Esta clase en especial fue conflicto armado y queríamos hacer un museo que recorriera diferentes espacios. Entonces quisimos aprovecharnos de lo que cada uno sabía del conflicto y aportar al espacio. Entonces en clase de comprensión: leer el tema, y en contexto vimos un audio y audiovisual, dividiendo lo visual y lo auditivo (J: haga de cuenta como un mini performance). Epa, entonces pegamos noticias, había epa.

Nosotros a veces compartimos el espacio del sabado con otras corporaciones, entonces nos habían dicho que se iba usar la sala para un taller audiovisual, malparidos (risas). Entonces no pudimos dividir el espacio en 3, sino en 2, entonces en uno era comprensión y la otra en contexto. Pero, como todos tenemos un problema como colombianos (risa) que fue la puntualidad y la responsabilidad, entonces al final fue un espacio que reunía todo, de hablar de la historia, el espacio visual que recorría los sentires y estábamos haciendo una linea del tiempo (J: en esa línea escribíamos episodios importantes del conflicto armado) epa y se los dábamos a partir de la literatura, y todos eran recursos literarios. Pero antes de entrar a la sola yo tenía un audio, como (J. El audio era como místico, tenía una percusión de tambores y a medida que se iba intensificando los tambores aparecen audios donde había violencia, pues sí, guerra como disparos, gritos. Y eso era un audio que recorría varias cositas, para conectarse con lo sonoro y visual para conectarse, donde pusimos fotos de la violencia)

C: Qué recomendaciones para ser educador popular

J: Yo voy a decir lo primero que se me viene a la mente. Y es que cuando se enfrenta a espacios así de educación con lo primero que uno batalla es con el miedo parce, y es como controlando el miedo y las dudas. Es como meterle al mido (me repite la pregunta .risas). Ah bueno y que la formacion debe ser constante, es muy nutritivo estar en espacios académicos pero también así de práctica, de base como los PreU. E ir avanzando en la práctica

S: Igual el miedo, vaya con un marcador con la mano, tome un lugar en el espacio donde se siente seguro, o un objeto del espacio que lo haga sentir seguro. O es más efectivo aún: trabajar con compañeros, apoyarse en el otro. Apoyarse en el otro es apoyarse en el estudiante, es sentir afinidad con ellas, y cuando eso pasa es más fácil es mejpr. Buscar esas clases de relaciones. Ya en lo metodológico uno le dice parce, le va tocar estudiar un montón, si bien el cómo no es lo más importante, no es lo único, hay un montón de cosas más que el por qué para qué quiénes. En el como está la traducción, no es un fetiche por la metodología sino una manera de materializar todo eso, y eso requiere tiempo y otras personas.

Para que el componente ético y p. se de en la EP es necesario que se enriquezca y pueda ayudar a los pelados a entender su realidad. Por eso a veces hay que alejarse de la enseñanza concreta de esos temas duros para mostrarles que eso duro no es ajeno a ellos, y eso requiere tiempo y tiene que ser muy responsable. La experiencia es muy bonita, pues cuando quiere hacer las cosas bien y lo corrobora en la gente eso se valora un montón.

- ¿Cual ha sido lo más difícil en el proceso de enseñar?

S: El tiempo, es demasiado poco, una vez a la semana, primero eso. Después está el hecho de que son muchos nenes y hacer un procesos que si los forme y todos los aprendizajes es muy complicado, es como pensar que 50 pelados que van a pasar a la U van a pensar más crítico, más personal, alguien correcto, o sea eso es complicado. Eso se puede pensar en lo metodológico, pero tenemos poco tiempo y los desafíos que tenemos son muy ambiciosos

C: ¿Cuál es el objetivo más importante para ustedes de todo esto?

J: Pues, yo creo que en muchas partes uno busca que le pasen a las personas lo que uno le paso, y eso es muy importante, se trata de un hecho o caso particular como un conocimiento que hacen que una cambié completamente, y ese cambio no se queda en lo propio, lo persona, para mi, sino que es para propiciar lo mejor para todos

S: La U tiene cosas peyes, gonorreas y cosas peyes como institución que es pero primeramente que pasen. No por ser la U por se sino lo que congrega, las representaciones del mundo tan diversas, la gente que te enseña allá´, por las personas que uno conoce. Peor en lo ético sean personas que respeten unas libertades, que su libertad está mediada por la libertad del otro y que yo hasta cierto punto no voy a intervenir para afectar a otras personas. (J: una formación ética importante y que normalmente en el colegio no hay) en lo político que no sea algo diferente a ellos, y que las relaciones con otros son políticas y que lo pedagógico que aprenden no sea innecesario sino como un juego, como el rap.

Entrevista 2

¿Cómo llegaste a ser estudiante del PreU?

Yo estaba en el 2014, yo estaba en el último grado del colegio y los muchachos fueron haciendo bulla, pues en los salones, así es como todavía hacemos, no sé, campaña, o como se dice, llamado o la convocatoria, ese es el término, vamos a los salones, les decimos quienes somos y a que los estamos invitando. Entonces la primera es vayan, si quieren nos conocen, si les gusta y tales, no es obligatorio, no tiene nada que ver con el colegio y no tiene costo. Entonces ya es ahí cuando más se animan.

Entonces los primeros días van muchos estudiantes, y con el tiempo van perdiendo ganas de ir, pues eso no es obligatorio, ay me estoy perdiendo de la pregunta, cierto? (risas). Ellos fueron y como éramos amigos varios del salon decidimos ir todos, a nosotros nos gustó mucho el espacio.

En primera instancia el Colectivo cuando nació fue en la UdeA con muchachos del PreU, pero las U no los dejó y se fueron a los barrios, En algunos barrios no tuvieron acogida, y en otros sí como Aranjuez, en el Avendaño Alzate que ya llevamos como 8 años. Ese es el colegio donde más nos quedamos, sin embargo, no pudimos realmente hacer lazos en el colegio y por eso nos fuimos, cada vez era más difícil dejar entrar a nosotros y a los muchachos, y nos tocó salir en el 2019 no hacerlo ahí sino buscar otro colegio.

Antes de decidir ir a otro colegio, nosotros fuimos al Alzate y el man que se encargaba de prestar eso allá, esa vuelta del espacio, nos contó que ya no dejaban entrar en la cancha del colegio a los del barrio, pues una vez a un man se le cayó el balón encima del techo y se subió y se mató (silencio). Entonces que la familia demandó al Estado y les tocó ponerse super mmmm con eso. Entonces nos pusieron muchas cosas, nos pidieron seguro, a los muchachos, pues y nosotros como vamos a pagar seguro a un muchacho para un espacio de un PreU un sábado mmm.

Aunque pues, sacarnos de la U de un espacio así como un PreU que malo iba estar haciendo ahí (?). Igual eso le dio sentido al Colectivo, el trabajo de nosotros de llamarnos Colectivo nos dio para expandirnos, y no es sólo trabajo con estudiantes sino también territorial y con la comunidad como en Caldas con el acueducto, relacionado al ambiente, y es una bandera de lucha. Salir de la U permitio otros espacios

- ¿Por qué hablar de la EP, por qué escoger ese tipo de educación?

Bueno, yo creo que hay un problema, es que siento que ya estoy limitando mi visión, como yo no estudie nada de pedagogía y docencia, siento que no conozco en profundidad de otras formas educativas, ni siquiera sobre otros autores. Precisamente la EP es por el proceso, yo me acerqué al Colectivo, gente que ya conoce a Freire y me lo mostró y yo pensé: parce esto tiene mucho sentido para mi, pues hagámosle y que tal. Igual uno se enamora del proceso y eso también me limita, pues yo ya solo hablo de EP. Entonces yo no te sabría decir otras formas de educación que sean de latinoamerica.

Nosotros en nuestros espacios a veces hemos estudiado otras escuelas, pero sí otras escuelas que no necesariamente son EP pero no es esa afinidad a estos procesos, no es profundo mi estudio.

Es que creo que el acercarse a procesos sociales de esta manera permite hacer otra lectura de la vida, o sea, si hipotéticamente yo nunca hubiera estado en un espacio como Colectivo siendo docente, no nos gusta llamarnos así, más bien como facilitador, si yo no hubiera estado ahí, mi forma de ser, actuar, pensar y existir como tal sería diferente. Entonces este Colectivo me ayudó a tener otra visión del mundo, y a la vez le dio sentido a querer luchar, a tomar la bandera de la educación como esto es lo que a mi me motiva y desde aquí yo quiero transformar. Es como si una persona me hubiera adoctrinado a lo que él piensa, pues no he visto más cosas y así me siento bien.

- ¿Por qué te quedaste en el Colectivo?

Yo estaba en el Colectivo y yo empezaba ver cómo funcionaba esto, el sábado el preU y en las tardes en semana que nos reunimos a planear clases, y uno llegaba la U a clases normales y uno decía “parce esto es totalmente contrario a lo que yo pienso como debería de hacer y a mi bandera de lucha”. Y es que mi carrera puede tener una mirada muy superficial de la administración de empresas, muy capitalista, sin embargo, no es como tal el área sino el enfoque que las personas le dan para no hacer egoista las cosas. Yo me defendía desde esa postura, sin embargo, es muy difícil estar en una educación bancaria y después salir a predicar otra, y bueno, eso por un lado. Y por otro lado, eran pues los compañeros y las clases, yo entiendo que los profes esa sea la forma de enseñar pero que los estudiantes sólo quieran aprender de una forma, por ejemplo, es que si vos sabes vos me enseñas a mi y no yo a vos.

Entonces había espacios en los que yo decía eso no debe ser así. En una clase de pensamiento estratégico el profesor dijo: a la competencia no se le desea el mal, sino que se le hace. Y dije “no parce eso no puede ser así” y me revolqué todo. Entonces nos hablan de competencia perfecta, de cómo la economía puede ser de otras maneras y yo era como “obvio yo no creo en eso y no defiendo esa idea”. Y comienza uno a discutir con el profesor y ya es uno solo y el profesor contra uno, y yo ahí ya no puedo hacer nada, si la gente cree en eso.

- Me llama la atención que alguien que estudie administración en la UPB llegue a un Colectivo de EP pero me parece muy chevere

O sea, uno siento que ha sido mera maldición, bueno no sé, va a sonar muy bobo, pero el hacerse consciente de los problemas y las cosas hace la existencia más difícil. Si uno no se preocupara y fuera

un ser egoísta sería como ah bueno, no importa. Pero uno va y ve miles de cosas que no deberían ser así y que afecta y lo hace más difícil. No todos tenemos la oportunidad, yo siento que la U no es como para idealizarla, pero ella permite que uno conozca otras formas de ser y existir. Siento que si uno no llega a un espacio de estos y conoce gente tan rara y diferente se absorde de lo que el mundo le dice como: trabje y viva para el diario. Y uno al estar asi cae en cosas más peyes.

- ¿Hace cuánto estás?

Hace 5 años. Y ya 2015 como proactivo. Soy profe de razonamiento lógico, realmente me gusta muchísimo. Si no hubiera administración hubiera sido (inaudible). Pero eso es muy bueno, siempre le decimos en el PreU, como muchachos hay 7 inteligencias y hay algunos más habilidosos en unas cosas que otras. El hecho está en que en esas que somos buenos es más sencillo aprender, mientras que en otras es más difícil y toma mucho tiempo y esfuerzo. Por ejemplo, la música, parce yo con un instrumento jamás, lo he intentado mil veces y no y bailar también terrible, aunque si lo hago (risas)

- ¿Qué sientes o qué te ayudo como personas o experiencias a ser consciente de todo lo que dices que te complica la vida?

Pues es que no sabría si alguna persona, sino varias personas. Bueno realmente sí hubo una compañera en el colegio, es de esas mujeres que quieren comprender todo por que sí. Ella nunca está satisfecha con una respuesta y estar con ella y escucharla era como "ay verdad, eso no debería ser de esa manera". Y ya también sujetos en concreto como 444 del Colectivo, como 5555 y otros del Freire. Ellos cuando hablaba con ellos, era ni siquiera hablar con ellos, era escuchar, yo no participaba, pero ellos le mostraban de como veían el mundo, como criticaban las cosas y era muy evidente que yo estaba de acuerdo con ellos. Es como una iglesia iluminado, es así. Entonces ya esas lecturas que ellos hacían permitía que uno hiciera otras, y ya uno se va pegando de todo eso.

Yo creo que la educación, va a sonar muy iluso, pero mi fe está en que ella puede transformar así sea sujetos en concreto, pero eso ya es un cambio, que precisamente lo que uno espera al final del PreU. Eso es peye, algo interno del Colectivo y es que los que pasan son muy mínimos para las personas que van, sin embargo, aparecen más filtros, otras lecturas y es ¿cuantos están viendo críticamente el mundo? o si no lo vieron cuando lo van a ver. Entonces la EP para mí permite tocar corazones para que las personas digan eso no es justo o sí, y así parezca muy mínimo es importante. Yo por eso confío en la EP que funciona de a poquito pero puede hacerlo.

Nosotros nos gusta mucha Galeano lo usamos mucho en clases de comprensión, leer textos de él como ve el mundo, los ponemos a escuchar él recitando uno de los textos de el Derecho al Delirio, escuchala de él, eso es una como wow en serio, nosotros mojamos cuco con eso. Eso es sagrado siempre (risas).

- ¿Cómo eligen los contenidos que se van a enseñar?

Bueno ese es uno, pues desde que yo llegue hemos tenido como una cartilla del tema. Es la que precisamente nos apoyamos para dar las clases, pues ahí están los talleres, simulacros y todo eso. Esa cartilla nace por los primeritos del PreU. Entonces ellos hicieron ese análisis del examen y sacaron los temas, nosotros con el tiempo viendo como evoluciona el examen y los que ya se han presentado, digamos por ejemplo yo pasé a la U o presenté el éxamen como "ay yo presenté el examen, yo recuerdo que hubo un ejercicio de esto parce, este tema salio y este no". Y ya con base en eso decidimos si lo dejamos, lo quitamos, reforzamos, o sea, más o menos es así, conforme a nuestra propia experiencia. Pero en este punto está muy estructurado todos los contenidos, y que realmente en un análisis profundo vemos que son de matemática básica.

O sea son cosas que uno ve de 6 a 8 pero que en ese entonces lo hace pero no lo interioriza para una comprensión del tema. Entonces lo primero que hacemos son las nociones básicas, y eso parece tonto

pero uno va a ver y no saben dividir y no saben dividir manualmente, por una cifra saben pero dos o tres no saben. Y nosotros les decimos que el examen es de leer y comprender, ellos nunca te van a poner cálculos, integrales ni fórmulas difíciles, eso no se ve como en el examen. Esos son cosas muy sencillas, sin embargo, hay temas difíciles como probabilidad o cosas simples como regla de tres, eso es también super sencillo y la gente no sabe aplicarla, y bueno es eso.

Ahora, si vamos más allá de lo que hacemos, nosotros intentamos que haya siempre 2 personas mínimas para turnarnos los temas, y para el apoyo, o sea acompañarlos en los talleres que hacen. Hay momentos para que ellos se enfrenten solos al taller pues en el examen están solos, pero intentamos ser siempre 2 pero a veces no se puede entonces toca solo. El asunto es que en los metodológico nuestra manera de ver el espacio es como así: damos un ejemplo de la realidad, hablando del tema sin hablar del tema, después metemos matemáticamente este tema es así y les damos conceptos, ejemplos, se hace ejercicios y ya los hacen ellos. Esa es más o menos la estructura pero se rompe muchas veces.

- ¿Cómo son los estudiantes?

Lo más común que pasa es que los estudiantes sienten que es más sencillo un ejercicio que implica sólo leer que si tiene algo de lenguaje matemático. Literal, nos pasa siempre, les dan pereza nuestras clases, no nos prestan atención, es lo que menos temas cogen y se vuelve difícil darlos. Un tema que pretendemos dar una clase se nos llevan muchas más, y la idea no es como "vean el tema, si lo aprenden bien y sino no" eso va en contra de lo que defendemos. Entonces, vemos y vemos un tema más clases hasta que lo entiendan y al final nos vemos atareados con los temas más difíciles.

Entonces pues sí, la actitud de ellos es, como se dice, que ponen barreras. Les tienen fastidio impresionante a las matemáticas. Al principio del Preu una metodología que usamos es contar una experiencia así normales como estudiantes, como experiencias, una buena y una maluca, y todas tienen que ver con matemáticas, como "hay un profe que me sacó al tablero y me regaño" y no enseñan de una manera agradable y le cogen fastidio.

Bueno, el inicio del PreU lo manejamos como el PrePreU. La inauguración donde nos conocemos y jugamos un rato, la segunda es cartografía y animación a la lectura y las matemáticas. A mi en esa animación me gusta hacer una dinámica de imaginación, les digo como imaginen que no existen el lenguaje matemático ¿qué cosas no existirían? y lo primero que responden es el dinero, pero hagamos lecturas más profundas yo les digo, entonces dicen la tecnología, está basada por las matemáticas, después los edificios y después es como sino hubiera esto no sabríamos donde estaríamos, como si estuviéramos mucho antes de Cristo. Pero todavía no me han dicho lo importante: tampoco existiría la noción del tiempo, wow. O sea, nuestra sociedad, nuestra cultura toda está basada en la matemática. Entonces ahí les pregunto: ¿las matemáticas o el lenguaje numérico es una invención, una creación o un descubrimiento? y ahí los cuestiona bastante, cosas que normalmente no se preguntan. Y después a la otra clase se los olvida todo (risas)...

Sin embargo, entonces, esa la metodología que me gusta hacer. Ellos son como "parce esto nunca me lo habría preguntado", no somos lo que somos sin ese lenguaje o estaríamos en cuevas usando ropa de animales y cosas así por el estilo.

-¿Qué es lo popular en las matemáticas?

¿Cuáles recomendaciones podrías dar a profesores que quieran ser educadores populares?

Yo creo que eso no estaría bien, por experiencia del Colectivo quienes llegan a dar clases se salen, pues no se amañan, no se apasionan pues se chocan con la realidad y con lo que creemos, entonces empiezan a dar la educación como la vivieron. Entonces empiezan a incentivar o usar temas o términos que no estamos de acuerdo. Entonces chocan con nosotros y ya no.

Si va a dar de una EP primero tiene que vivirla un poquito, tiene que vivirla como estudiante. Y otro, la paciencia, eso es difícil, pero a veces se me sale el regañito pero me toca auto-calmar instantáneamente (risas). Y que antes de dar una clase haga una lectura de la realidad, diga cual es el objetivo y qué fibras va a tocar de los estudiantes y de él mismo, y que mire que si sea recíproco, que no sea sólo dar el contenido y ya.

¿Cómo son las relaciones con los estudiantes? }

Yo tiendo a ser super amigable, entonces tendemos a ser parceros, muchos chistes. Yo permito que interrumpan la clase para hacer algo gracioso y que sigan con el tema, hago a veces chistes pesados o sexosos, como uno los hace ellos también. Hagamos chistes pero "wey yo te digo hasta donde". Ser amigo de ellos, que no nos digan profes y nos digan por nuestros nombres. Nosotros estamos compartiendo saberes. Esa idea del profe es para nosotros muy jerárquica y si alguno de ellos sabe dar el tema que lo enseñen, que ellos nos expliquen los ejercicios, parce usted puede, venimos a compartir conocimiento. Y como en el Colectivo somos tan jóvenes, y somos jóvenes, encontramos afinidad en temas como en memes, series y se les mete por cosas que sabe que va a fluir la conversación.

Algo que yo intento también como no meterme en las vidas personales de ellos, eso se vuelve muy complicado. Como así no queramos nos ven como mayores, ya un adulto que sabe más de la vida y ellos fácilmente te cuentan cosas personales de la vida. Yo te puedo escuchar pero ya que tu papá le pega a tu mamá o te quieren echar es muy difícil hacer algo, yo quiero hacerlo, pero no debería. Es como que existen otras formas, nosotros ayudamos y nos preguntamos "parce necesitan ayuda" y nos acercamos, hablar mucho, vamos a la casa, pero eso se vuelve pesado, pero se vuelve en una relación mucho más que una amistad concreta en ese espacio y empezamos a llevar sus problemas.

Una regla que nunca se cumple, es no tener relaciones con los estudiantes como salir o acostarse, es que ellos así como no queramos lo idealizan a uno. Entonces uno en el colegio saliendo con algo de la U eso les da un estatus que para nosotros es peye, yo evito eso pero ha pasado (risas). Si uno se involucra todo el Colectivo se involucra, nosotros damos ese espacio es en nombre del Colectivo. Así más o menos me comporto yo.

- ¿Tiene alguna planilla de planeación para organizar clases o así?

Sí, hemos tenido una forma relativamente amena de organizar pero no ha funcionado. Nos reunimos, planeamos 4 clases y planeamos como son 4 y así. Pero no siempre hay las condiciones, entonces por eso ya después clase-semana clase-semana. Intentamos reunimos entre todos por la visión diferente de que eso es importante, pero llega el día que planea uno sólo, o planean varios y uno la da, o llegan puntos en la uno dice" hagamos lo del años pasado". Que a veces funciona pero el asunto es que no siempre funciona. Entonces uno ve y es como...no nos da más creatividad. En comprensión me dicen que si les ayudo yo les doy ideas, pero en razonamiento es tan difícil amm.

- ¿En qué sentido hablas de la creatividad?

Por ejemplo, en conjuntos hagamos con camisas blancas los que tienen, chanclas y ahí nos reímos es bueno, tan tan y tan. Pero dar temas como emm, como es que se llama, permutación y combinaciones. Probabilidades es sencillo, uno lleva las cartas, ah ya recordé, el difícil es ecuaciones. Parce, o sea, pasar del lenguaje matemático para hacer ecuaciones en serio es como muy difícil. Y es imposible llevar un texto en letras que después va a dar un texto matemático en ecuaciones.

Esa tema lo damos en dos clases, la primera es explicarles las ecuaciones, cómo entenderlas y la segunda es ejercicios, parce resolución de ecuaciones, y eso nos toma como un mes, y ni así lo cogen (risa). Otro tema que intentamos hacer que siempre sale es geometría, ese siempre sale. En esos les

ponemos más empeño, y esos son fórmulas, y nosotros buscamos las maneras de que **(inaudible)**. Por ejemplo, damos tres dimensiones perimetro, area y volumen, cuarta y asi hablamos de eso, esas cosas raras y todo esto y entonces intentamos si esto es un area y que sucede si la parto asi. Yo puedo decir que un triangulo dos veces es un cuadrado y sabemos que un cuadrado es lxl como sería divido por dos, pero no la cogen.

Después vamos a otros ejercicios que son visuales y no tienen que calcular nada y no la ven (risas) de algo que parece tan concreto y no. Pero en serio es como "parce Dios se los he dicho de tres formas diferentes no" y en ese puntoi se enfrenta uno a "parce lo estoy haciendo mal" pero sino me entienden es que lo estoy haciendo mal. Otra cosas que nos paso es que me enfrento mucho a mi mismo, pues como que hay preguntas que ellas se lo hacen a uno y yo no sé la respuesta. En comprensión es sencillo, pero en razonamiento me dicen hago de esta o otra manera y me confunden o que me ahcen preguntas que no sé. O por ejemplo, las demostraciones de las formulas, eso es super dificil eso ya es para los matematicos puros que muestran las demostraciones. Y ellos le hacen esas preguntas a uno y no sé, y yo me siento muy peye y desligitimo al coelctivo y enseño algo que no sé, entonces no parce, por qué lo estoy haciendo.

Cuando eso me apsa me baja totalmente, si yo no sé el tema no puedo jugar con la ilusión de muchachos que quieren pasar, eso es peyesisimo.

Entrevista 3

C: ¿Por qué y cómo llegaste a la EP?

I: Bueno, primero que todo mi nombres es *123456* y bueno, ya (risas). Yo soy hija de maestros, sobrina de maestras (risas), prima de maestras, bueno, toda mi familia está involucrada de alguna u otra manera en educación, cierto (?). A mi mamá, mis mamas, pues a mis tías que también son como mamás, tal vez como la única opción en la vida que tenían para tener una vida mejor fue pues estudiar en la Normal, eso les garantizó trabajo el resto de la vida. Sé que si en este momento les dijeran que podrían haber hecho alguna cosa diferente quizás lo hubieran hecho, pero todas han sido maestras y lo han hecho con mucho amor. Casi todas son maestras rurales, entonces en esta idas y venidas, vernos todo el tiempo y todo eso a mí siempre me gusto mucho el tema.

Yo no estudié educación casi por mi mamá que decía "acá otra profesora no más". Yo estudié ciencias políticas, pero desde este estudio la rama que me gustaba trabajar e investigar siempre ha sido la parte educativa. Bueno, desde que yo tengo 14 años siempre he estado involucrada de alguna u otra manera en movimientos, a mis 14 años con los ambientalistas pues yo soy vegetariana hace 10 años más o menos, fui también vegana pero ya no (risas) soy la fajarda del animalismo.

Y estando involucrada con eso, uno va viendo que las formas de opresión siempre son muy culturales, cierto (?) y que el hecho de estudiar, trabajar y vivir es una manera de reproducir todo el tiempo esa cultura, y que la educación y no cualquier tipo de educación es la que transforma. Entonces a partir de esos espacios, al principio animalismo pero después antiespecismo que es una cosa muy diferente, uno va viendo que no sé, la preservación de la fauna, de la flora, el sentir empatía por otros seres aunque uno no los comprenda es importante; por más que uno le de asco, que uno sienta como a mi me da con los sapos pero no quiero que se extingan, eso es ponerse en el lugar de todas y todos que habitamos en el planeta. Esto me parece fundamental y es el principio de toda mi vida y el principio con el que trabajo y con el que quiero seguir alimentando toda la vida, es una cuestión de empatía, sororidad y de fraternidad.

A partir de esto animalista yo empiezo a llegar a un colectivo llamado La Fogata que era de Sabaneta, donde se discutía muchos temas, yo a veces no entendía qué o sea, la verdad no entiendo de qué trataba ese Colectivo, más allá de discutir temas políticos, y yo estaba en el último año del colegio. Resulta que varias de esas personas de ese Colectivo ya daban un Preu en Sabaneta. Yo en mi colegio

estaba en un preicfes pues era obligatorio, pues mi colegio necesitaba estar en el nivel muy superior, era privado y bueno.

Entonces bueno, emmm (silencio). Cuando yo llego a la universidad, precisamente una de las personas que ha sido parte de esos colectivos que se llama 3455, y que también estudiaba ciencias políticas, y yo siempre lo escuchaba muy apasionado por esos temas y que yo empecé ahí como a leer a Freire por mi parte, le hice ojitos al colectivo / al Freire/ de como "hola, ¿cómo están?, cómo entrar al colectivo? y nunca me dijo (risas) yo me preguntaba qué es esa secta (?). No mentiras, yo no sabía cómo era la cosa, yo era como "ay eso es muy bueno, vean el libro que me leí que yo no sé que", además en la U tomé una disciplina electiva en educación y que le recomiendo, esa profe que se llama 455654, me acuerdo es de su correo (risas).

Bueno, a mi esa profesora me transformó montones, al menos en cuestiones de educación popular pues ella nos lo puso a leer mucho en clase y también a Lola González, como cosas así en clase y yo dije, bueno, yo debo hacer algo, yo no puedo estar en la U sin hacer nada. A mi el movimiento estudiantil nunca me llamó, no es por mal pero lo sostengo en esta entrevista y en todas partes, me parece que el movimiento a veces no se piensa más allá de la U. Pero bueno, yo quería hacer algo, y me puse con toda para estar en el Colectivo.

Y bueno, yo llegué un sábado a las 8:00 am a la UdeA, estaba lloviendo y todos ahí y yo "hola, me llamo 123456 "y fue ahí mismo. Acá no hacemos una transición, ya estamos trabajando, y estaban discutiendo cosas políticas. Y bueno, yo he estado en muchos espacios políticos de bueno, estamos discutiendo pero ¿qué vamos a construir, qué va a salir de todo esto? y en este Colectivo, o sea en el Freire se hacían al mismo tiempo unos documentos, no sólo se discutía y me pareció diferente a todas las otras reuniones que conocía. Y yo supe que eso me gustaba. La segunda vez que fui fue como "vamos a construir la cartilla para el otro año" y me dieron un capítulo completo de comprensión lectora y yo era "oh qué hago, no les puedo fallar" entonces a mi me toco hacer la parte de figuras literarias de las cartillas. Y yo era en la casa como "Pa, deme ejemplos de onomatopeyas" y estuvimos leyendo poemas latinoamericanos como fue dos semanas y fue super bueno (risas) pero bueno, (inaudible).Pero bueno, entonces yo entré a ese Colectivo como muy yo, de yo quería estar en eso, en ese momento no podría estar muy adentro, pero siempre quería colaborar en algo, entonces colaboré en la cartilla que construí. Y listo, fue así como llegó, como un impulso de hacer algo, yo no me puedo quedar quieta en la U, no tiene sentido estar en una U publica y no estar haciendo nada.

Y la verdad eso sí me parece un tema sensible, lo del acceso a la U, no sé, yo creo que a todos nos ha pasado como esa alegría de cuando ha pasado a la UdeA o la Nacional pero sabiendo que la mitad de los amigos no pasó, la mitad de la familia y el barrio no pasó, y que uno sabe que es triste eso, que esas personas que no pasaron merecen tantos estar en la U como yo lo estuve. No porque yo me haya esforzado más estudiando que ellos, ellos no merecen estar, pues hay gente que estudió mucho más que yo y no pasó. Y no tiene sentido que alguien que quiere estar en la U no lo esté

Entonces bueno, yo llegué ahí por esas razones, por la empatía y por ver algo injusto y el querer hacer algo. Y bueno más o menos ahí llego.

(Espacio de conversación sobre antiespecismo)

C. Entonces eras Profa de Comprensión, ¿cómo era esa experiencia?

I: Ah bueno, yo soy politóloga, pero entonces, o sea no necesariamente alguien que estudie humanidades se mete en el cuento de la lectura y la escritura, de la parte técnica de eso. Pero, em, fue una cuestión que me ha tocado sí o sí, no es que sea la más tesa en eso pero sí de buscar ser autodidacta y de todo lo que me aporte en eso. O sea la UdeA tiene dos componentes, la lectura crítica y el razonamiento lógico, y si yo quería apoyar en algo es mejor lectura crítica, razonamiento no me va mal pero hay que tener más comprensión. (Inaudible) Em entonces, yo empecé dando la clase de comprensión de lectura, lectura crítica, emm pero entonces al principio solamente fue con la cuestión

de la cartilla. Bueno, eso fue como las primeras veces de la cartilla que tenían, no necesariamente era como las cartillas, nosotros la mandabamos hacer con ese aparato de cositas para argollar, para que nos saliera más barato y nosotros lo vendimos a precio, eso valía como a 5 o 6 mil pesos y a podrían pagar a cuotas.

Pero bueno yo empecé con eso y no solamente como, también es en un tema que yo me veo más (risas). Y ya empecé a dar clases de una forma que fue, o sea, yo quise entrar al Colectivo pero me fui hacer un semestre a Bogotá, yo estaba como ahí viendo lo que hacía colaborando con lo que podría hacer de lejos, y ya cuando llegué a Medellín fue como "hola venga ¿usted va a estar en Medellín? , ¿por dónde a vivir?" y me dijo ah bueno, le queda cerquita la sede de Manrique para que empiece a dar clase y yo como ah (sonidos con la boca). Entonces ya empecé a ir a la Sede a conocer más al Colectivo, fue como reconocerlos porque yo sólo sabía donde se reunían en la UdeA y Sabaneta (inaudible).

Y bueno, como cuando yo llegué yo siempre he sido chiquita entonces me veían como una estudiante. Incluso me ha pasado que me encuentro personas que me dicen "Isa yo pensé que usted estaba haciendo el PreU, sólo que era una estudiante que hablaba mucho" (Risas). Y fue muy chévere, pues me reconocían como una par. Entonces la primera vez fui y daban una película y todo bien, y la segunda llegaron y me dijeron, "vea como una de las compañeras se tiene que ir puedes dar clase conmigo". Yo me acuerdo que planeamos y el tema era tipos de textos; entonces, con el que yo daba clases era un chico muy estructurado en las cosas académicas, de hecho, dar clases con él era como un diccionario, uno no tenía que andar con diccionario pues ya se sabía las cosas, era muy brillante. Con el tiempo yo fui soltando, y a la vez él me fue pasando esa disciplina que uno tiene que tener, pues a veces cuando la gente empieza con procesos populares y así, la gente se vuelve muy laxa y eso no es para que uno sea laxo de ninguna manera, es para tener otro tipo de disciplina.

Yo creo que es adquirir otro tipo de disciplina, no es que me están vigilando sino que yo debo ser disciplinado pues ayuda a lo comunitario y obviamente a mi. Entonces yo me acuerdo que la primera clase yo le dije dividamos en 4 al grupo por los 4 tipos de textos. Entonces demos como un poquito de qué se trata cada texto y después a todos los damos el mismo tema que fue el patio del colegio, y que escriban un texto desde el tipo que les toca de manera diferente, y así aprenden el tipo de texto para ver si sí. Me acuerdo mucho que el texto narrativo era que llegaba al patio un extraterrestre y hacía (inaudible) y a la par llegaban a la cancha, después era el expositivo, entonces como explicar si eso era una cancha o no era una cancha, y así lo entendieron todos, esas diferencias.

Entonces muchas cosas aprendí en la práctica, pues eso sí lo he tenido claro, yo me meti al Colectivo sin saber mucho del tema pero teniendo en cuenta muchas cosas que aprendí en las clases de la profe 35455, pero también de las críticas que yo ya tenía del colegio, y es esa pregunta de profe esto por qué y los que eran muy malitos le decían a uno "para graduarse". Yo hubiera querido tener, bueno, al final los tuve, como profes de Matemáticas que yo decía, esa ecuación pa qué. Y es que esas ecuaciones sí tienen muchas razones pero cuando una no las comprende una termina a esta edad con sumas y restas, y no sabe fórmulas que a una le hubieran servido. Entonces yo me acuerdo mucho de esa primera clase de ese compañero que me enseñó un montón de la disciplina que debe tener esto, y es que en este lugar como en Argentina con los bachilleratos populares debe tenerse muy claro algo y es que, o sea, no es lo mismo educación para pobres que educación para la pobreza, cierto (?). La EP va de la mano de la educación para pobres, y que no es para reproducir la pobreza o suplir de una forma pobre lo que estado no hace. cierto, por eso debemos mostrar calidad.

La calidad no en términos neoliberales sino la calidad en términos significantes. Entonces, bueno, llegamos preparando mucho, leyendo mucho en el tema pues no todos somos expertos en lo que vamos a dar allá. Nosotros emm, como bueno, la clase desde el principio cuando yo llegué al Colectivo habían unas temáticas muy determinadas que estaban sacadas del examen. Entonces esos temas nosotros los preparamos a lo largo del año, los vamos enseñando pero, ¿qué pasa? eso no era suficiente. Nosotros nos problematizamos de que eso no estaba bien, por que no sólo se entra a la universidad porque sí, nosotros somos conscientes que la mayoría de los que van a los PreU no pasan

a la U aunque se preparen. Porque hay muchas condiciones que no podemos controlar y que hacen que una persona pase y otra no.

C: ¿Y cómo eran las actividades que hacías, cómo funciona el PreU?

Te voy a contar de donde sale el Colectivo. Yo llegué a los 4 años del colectivo ya estar, él empezó en el 2009, y yo llegué en el 2013. Este colectivo empieza por mucha gente de ingeniería que se preguntó, venga yo soy el único del barrio que está en la U. Entonces todos se preguntaban eso y empezaron a dar clases, esa primera vez llegaron como 100 personas y no sabían qué hacer, al principio el PreU era en la UdeA y pues ellos haciendo lo que podían. Muchos no sabían bien el componente de lectura pero le ponían el refuerzo en eso, y casi todos en razonamiento, tampoco siendo pues los super profesores pero sabiendo lo que hacían otros profesores, solamente como con la intención de hacerlo abierto a todo el mundo.

Em usted sabe que la U tiene semilleros de matemáticas y lectura, eso es un PreU pagado, no nos digamos mentiras, entonces a los compañeros que estaban en ese momento que hacían parte del Colectivo y que lo crearon empezaron a ser perseguidos por la Universidad, muchos empezaron procesos disciplinarios por entrar a la U gente que no es de la U. Y eran un montón, y como a la U no entra cualquiera entonces prestaban la TIP y los acusaban de suplantación de identidad y todo eso, y que eso no debería pasar por ser una U pública con rejas, yo entiendo lo de las rejas por otras cosas pero eso no debería suceder.

Entonces, bueno, el Freire era un colectivo la mayoría de hombres de ingeniería, cierto (?) que querían hacer una transformación, sólo 2 mujeres o 3 cuando yo entré y que se salieron. Y bueno, casi todos estudiantes de ingeniería, y el Colectivo se fue expandiendo también conociendo gente de educación, políticas y cosas así. Y pasa algo muy bello y es que en este Colectivo la mitad de los que están fueron estudiantes, y ese es un motivo por el cual el Colectivo, nuestro secreto para que siga funcionando, y es el relevo generacional de los estudiantes que se vuelven profesores. Y que los que no están por que no pueden, o tienen trabajos que por las dinámicas no le dan para participar entonces aportan monetariamente o con su trabajo o con lo que puedan. De hecho, los que están facturando nos dan plata para las cartillas, nos dan plata para cuando tenemos un encuentro cierto (?). Ellos saben que no pueden participar de todos los procesos pero así nos apoyan y tal. O algunos nos ayudan revisando esto y tal lo revisan, aunque no sean miembros activos lo hacen.

Bueno entonces cuando yo llego hay una fractura, y es que comenzamos a dejar de ser solo un PreU para llamarnos como Colectivo Paulo Freire. Acá es lo que yo te digo, nosotros somos conscientes que la mayoría no pasa a la U, pero es que la U no es el horizonte ideal de éxito de todas las personas, y entonces que también es un trabajo popular no sólo enfocado en la U sino en los territorios. Te dije que empezamos en la U pero tuvimos que salir de ahí, bueno ellos tuvieron que salir, y comenzamos a ir a los barrios, pero de algunos de ellos nos fueron sacando los paracos de allá, específicamente en Castilla. Después siguieron en el Javiera Londoño, llegamos Aranjuez, ya casi 8 años que estamos allí al colegio Avendaño y ya empezamos la gente como "no, yo que me voy a ir hasta Medellín a dar clases, yo soy de Caldas y quiero dar clase en Caldas" y esos se fueron asociando con los compañeros de la casa Triade, y esas son como las tres sedes que todavía están, Caldas en este momento no pero que volverá (risas). En Caldas nosotros estábamos haciendo más que un PreU, estábamos trabajando en torno al agua en dinámicas barriales, era un trabajo que involucraron más el barrio. Eramos mucho más que el Preu y le apostamos mucho más que eso, era una EP de manera integral.

Nosotros nos hemos soñado muchas cosas que en este momento no hemos podido materializar como gestores populares, el derecho a la electricidad, ya que hay muchos ingenieros eléctricos en el Colectivo y que no están, pero que son sueños siempre en mente, si uno se queda sin sueños se estanca. Pero bueno, yo llegué en ese momento, y fue un momento en el que nos articulamos a algo más grande, sabiendo que la lucha por la educación no es la única, son todos los oprimidos juntándose como dijiste, entonces tuvimos discusiones internas sobre si hacer parte de Marcha Patriótica o el Congreso de los Pueblos, estudiamos a que le queríamos hacer parte y somos parte del Congreso de

los Pueblos. Hubo personas que no estuvieron de acuerdo con la decisión y se fueron del Colectivo. Pero los que se fueron están en otros colectivos y siguen en la EP, lo que nos alegra muchísimo.

Y bueno ahí como te digo ya era como 15 personas en ese momento, pero lo extraño era que eran más hombres que mujeres, cuando la educación casi siempre fue de mujeres. Ahora somos muchas más pero el trabajo con el feminismo ya nos está pasando factura, fue muy corta. Nosotros abordamos el feminismo como bandera, aunque sí de palabra y no de práctica, cierto (?). Pero bueno, entrando un poquito más, yo entré en este momento, pero sí es evidente el hecho que cuando entraron personas diferentes a ingenieros cambió las formas de dar clase. Y no sólo porque sean o no ingenieros, sino que cuando llegaron los de educación ya nos pusimos a leer y hablar mucho más a Freire, pues el PreU tenía el nombre de Freire pero no era porque estuvieran muy empapados con él al principio. Y bueno, ahora vamos mucho más allá de Freire, entonces las prácticas cambiaron mucho en ese momento por lo que te digo, nosotros trabajamos mucho con las copias de instruimos y aunque ahora la utilizamos no son el centro de nuestras clases, y si las utilizamos es porque son el examen de admisión, pero ya hablamos de los contenidos de otras maneras y no sólo a resolver problemas de selección múltiple.

Antes las clases eran muy tradicionales, o sea, enfocadas para personas que no tenían dinero pero tradicionales. Entonces en mi primer año fue así, pero yo siempre intentaba hacer las cosas diferentes. Aunque una iba a la clase de matemáticas y ellos hacían esfuerzo de que los problemas fueran contextualizados, la forma en la que se deba la clase era muy tradicional. Y en ese momento empezamos a ver la necesidad de tener una clase por aparte, una clase de contexto. Si bien tanto en comprensión como razonamiento se aborda y se debe hablar del contexto, tener un espacio diferente y a parte para pensarlo mejor le da su lugar en el espacio.

Entonces, los contenidos de las clases de razonamiento y de comprensión están definidos por el examen de admisión, que si bien son contenidos muy abiertos ante muchas cosas que uno les puede meter otros temas que están ahí, pero no, o sea, hablando del contexto del barrio de uno queda como muy forzado meterlo a todos los temas. Además, que no lo discutimos de la misma manera, pues discutimos en función del contenido y no de buscar soluciones o pensarnos lo que está sucediendo críticamente, entonces le dimos un lugar llamado contexto.

Ese espacio no es construido por nosotros, sino por la gente que va a la clase. Al principio a nivel temático fue como nosotros queremos que vean esto y esto, pero a medida que el tiempo va pasando estudiantes y profesores hemos aprendido a reconocer estas ideas, sueños, necesidades, cosas que quieran aprender los estudiantes, más allá de lo queremos que escuchen. Por eso, nosotros antes de empezar el Preu hacemos el Pre-PreU que son 4 sábados, esto consiste en una primera clase de presentación que es jugar a conocernos, es comer juntos un refrigerio. Eso no es como "ay refrigerio para enganchar a la gente", sino que nosotros también vemos en la comida una forma de compartir diferente a la común y corriente. Cuandos se comparte la comida es diferente.

Entonces está ese primer espacio de conocernos y descubrirnos para saber cuánta gente va y como son; el segundo es una cartografía donde miramos donde la gente vive, qué ideas tienen del lugar que tienen, qué cosas cheveres y malas tienen los lugares donde viven, ahí es donde leemos los intereses de las personas para planear la clase de contextos. Por ejemplo, si lo primero es un parque de skate, o la esquina donde se parcha a fumar bareta, pues empezar a leer todas esas cosas. Otro espacio que tenemos es como una animación a las matemáticas y lectura, donde hacemos introducción a los componentes para que conozcan a las personas que vamos acompañar como educadores y educadoras.

Y en la última semana es una reunión con padres de familia. La verdad es que hemos tratado fallidamente, aunque hay que seguirlo intentando, que sea una escuela de padres. Además de presentarnos a nosotros es que nos conozcan, por ejemplo **(inaudible)** Eso es una cosa que hacemos gratis en un colegio como decirles "mire vengan los sábados", eso es como sospechoso (risas) no somos de la alcaldía, no somos del colegio, no somos de nada, entonces ¿a qué están yendo estos niños y muchachos? Entonces les respondemos eso, por qué hacemos lo que hacemos y que no es que sea

gratis, sino que es una cuestión de justicia, pues es injusto que algunos puedan pagar y otros no los PreU. También hacemos casi siempre un taller de sueños y les preguntamos: ¿usted sabe su hijo que quiere ser y por qué quiere venir? Queremos que ese espacio sea más constante.

Incluso han llegado papás al PreU, por ejemplo, la última vez que no pude estar para ver si continuo un estudiante me dijo, "mira mi mamá también quieren pasar a la U". Entonces si hay papás y mamás que quieren ir a clases o pasar a la U pueden estar. Es importante entonces que los papás estén involucrados, es hacer redes y tejidos y la principal es la familia, en una sociedad como la nuestra la familia es muy importante. Ay por ejemplo, a mi eso me da una rabia, yo veo tantos compañeros que van a las marchas a protestar y que los calzoncillos se los lava la mamá. Ellos están marchando por la liberación de quién sabe qué y en la casa son (gesto); entonces es como transgredir esos valores familiares y también es como importante que eso sea más fuerte, que ahora no lo es pero ya logramos el primer paso de qué los papás nos conozcan.

Mire, hay papás que dicen que vamos adoctrinar a los niños y llegan muchos uribistas, un montón (risas), pero ellos saben que están ahí y que es un espacio que pueden debatir, es un espacio para debatir, y para eso es que estamos, para dialogar. Pues finalmente, estos espacios artificiales que uno crea son reflejo de la sociedad que vivimos, y que podamos estar ahí hablando de las ideas cotidianas que nos mueven y no, y que nos podemos decir y hacer lo que pensamos. O sea un objetivo mío es que esos niños no salgan uribistas de ahí, ¿adoctrinamiento? es que la educación nunca es neutral. Esto lo pone a una en una posición muy tesa que tiene que reflexionar mucho. Yo allá cuando estoy haciendo mi opinión de cualquier cosa, por más horizontal que volvamos esta vuelva, yo tengo la posición de poder en clase, yo tengo esa posición entonces que yo exponga un tema y un niño me dé argumentos con los que yo no esté de acuerdo y yo se lo esté constantemente encarando, tal vez sí diga como "ay esta profe me quiere adoctrinar". Eso va a pasar. Y bueno…hay que conversar mucho.

Nosotros hacemos un primer simulacro de la prueba de admisión para saber en qué están más flojitos para empezar con los contenidos. Es importante decir que en Copacabana, Itagüí, Caldas y Aranjuez no vemos lo mismo, por muchas razones. Nosotros tenemos una cartilla que desarrollamos todos los años que intentamos plantear para que no sea una copia de Formarte hecha por nosotros, aunque hay lineamientos de lo que queremos que aprendan para pasar el examen y estemos en estos territorios supuestamente tan cercanos en Medellín, ellos son muy diferentes. Y las personas que damos las clases también somos muy diferentes, una clase mía no es igual a las que dan otros, incluso dentro de comprensión damos muy diferente. Igual siempre intentamos que sean parejas pedagógicas para que no haya una concentración del poder.

Por pares damos acompañamiento más personalizado, y aunque no siempre estamos de acuerdo pensamos que eso no es una flaqueza sino que es bueno. Que se note que preparamos la clase juntos pero que no siempre estamos de acuerdo en todo, y no siempre hacemos lo mismo, por ejemplo, no sé, en Caldas tienen una huerta en los espacios del acueducto, nosotros en Aranjuez son las fronteras invisibles que es real, eso no lo tratan en Caldas, pues allá hablan más del transporte público, y la gentrificación. es decir, cada territorio tiene una problemática diferente.

Entonces con lo que construyen los muchachos en la cartografía, los contenidos del examen de admisión que la UdeA y lo que sucede en los barrios es lo que trabajamos, eso son los pilares, bueno, y los intereses de las personas que están dando clases, pero también las posibilidades que tienen. Pues no todos tenemos la misma formación profesional, nuestros ingenieros son diferentes tipos de ingenieros, por ejemplo, hay uno electrónico y otro civil, y trabajan temas de agua. Eso es diferente a, no sé, un licenciado en matemáticas que da clase en Itagüí. Entonces las posibilidades de lo que sabe y lo que puede hacer con lo que hace y sabe.

C: ¿Qué ha sido lo más difícil de todo?

Lo metodológico. Salirse de la educación que yo he recibido desde preescolar hasta la universidad es difícil. A veces es encontrar que también lo magistral puede ser popular, pero hasta qué punto y cómo

en ese intento de hacer todo más lúdico no hacer el juego por el juego. La cuestión de la calidad a mi sí me preocupa mucho, yo no quiero que esos muchachos con 15 o 16 años se levanten los sábados temprano, no es algo que pagaron, y que vayan y uno resultó con un chorro de babas. Entonces para mí el desafío de poder compartir conocimiento que no sea a partir de educación hegemónica. Es que uno aprende porque aprende, a veces en lo popular que se romantiza mucho todo creen que eso no es educación pero claro que es educación. Pero no queremos seguir eso, y no seguir eso significa pensar muchas cosas

- Algunos tips para educadores populares de los PreU

Lo primero es intentar siempre establecer un diálogo, por eso es que nosotros hacemos todo un proceso para dar clase, para conocer a las personas, no todo el mundo es igual, no todo el mundo tiene las mismas habilidades, hay cosas que interesan más a unas que otras. Educar en la diversidad es muy difícil, y son cosas que uno sólo comprende al dialogar, entonces para mí lo primero de todo es dialogar con las personas, comprender sus sueños y lo que las lleva a estar ahí. Y que ellas también tengan claro por qué yo estoy en lo que estoy, es como poner las cartas sobre la mesa. Y a veces la gente no lo tiene claro pero llegar a esa claridad es el puente metodológico importante. Ese es una de los principios de la EP: el diálogo

A partir de eso ya se piensa el resto de las cosas. Si usted sabe que esa gente no se mueve o que no se queda quieta, o gente que no le gusta para nada leer, pero tienen que leer. Como hacer que no sea tediosa esa lectura, entonces conocerlos qué quieren, cómo, por qué, para qué, cuándo, dónde, todo eso establece la línea de cómo son los estudiantes

Yo doy clases en Aranjuez. Aunque yo no doy clase en forma hace dos años, pero ellas son generalmente de 8am a 1pm. Son espacios de hora y media, con sus descansos. Ehh, son en horarios rotativos, intentamos siempre que la de contexto sea la última, pero ya dijimos no, la chimba, ya no (risas). No es obligatorio estar en todas las clases, la gente puede entrar y salir, nosotros tomamos lista pero no como esa idea de control de la escuela, sino sólo para saber quienes van, por si algo con los papás y que no se vayan a hacer una cosa que no sea, cierto (?), así sea lo más sano del mundo que no mientan. Y casi siempre finalmente la de contexto que no se tienen que quedar, pero es difícil que se vayan. Y hacemos casi siempre una vaquita para comprar algo o que lleven de las casas para compartir.

En las de aranjuez hay a veces más profes de matemáticas que comprensión, a veces hasta sentimos ausencia de profes de comprensión, pero en el sur es al revés. Pero a veces es es muy chévere pues a veces en razonamiento hay tres profes y eso es súper bueno, pues están ayudando más personalizado y todo eso. Ellos siempre inician explicando cómo es el tema, conversan un poquito sobre qué conocen y ya después ejercicios y ejercicios. Casi siempre en grupos, haciendo que los ejercicios sean producidos por los mismos profes.

Bueno volviendo sobre contexto, hace dos años la clase de contexto era a parte de las clases, pero ahora intentamos que todo esté más integrado así sea difícil o sea tanto trabajo pa que el dia tenga linealidad. Entonces si vemos en contexto conflicto armado, que en comprensión los textos sean sobre el conflicto, y si el tema es deícticos, no sé, entonces el texto es sobre conflicto pero estudiando los deícticos. Entonces en matemáticas son las estadísticas sobre toda la violencia y así.

Siempre hacemos un diálogo de lo que conocemos en todos los temas, pues los temas del examen de la Universidad son los mismos del colegio, o sea, no son temas que nunca hayan visto en la vida, entonces es como recordar, y a partir de lo que ya saben es construir cosas. Casi siempre intentamos hacer ejercicios de escritura, hay gente que es muy buena para escribir así como de la nada, pero eso es un talento que se tiene que cultivar, incluso si hay gente absolutamente mala para eso, eso no se cambia leyendo, tiene que ser escribiendo, escribiendo. Por eso intentamos escribir siempre, que las clases tengan una linealidad. Lo de leer y escribir no es sólo ese nivel, es también decodificar, leer el contexto, leer imágenes como ejercicios.

Me acuerdo una clase en la que íbamos hablar de la violencia. Entonces en comprensión hicimos un museo, entonces pusimos las tapas de todos los periódicos del 10 de abril de 1948, para que ellos vieran cómo se escribe y para quién. Estaba la Guardia Liberal y decía "los conservadores mataron a Gaitán", El Tiempo decía como "asesinado Gaitán", El Colombiano decía "el comunismo se toma a Colombia" algo así (risas). Entonces como que las diferencias entre todas esas cosas en clave de lectura y escritura. También escuchamos el audio cuando lo mataron que está en el audio de la Rcte. De esa clase me acuerdo mucho, uy la planeé como dos semanas (risas).

Contexto casi siempre son temas que no siempre manejamos del todo, entonces por ejemplo, siempre antes de la marcha del orgullo invitamos a compañeres de espacios Lgtbi de la ciudad, el de feminismo también muchas de los feministas, si van hablar de música a músicos, eso les encanta. Intentamos que no seamos sólo nosotros, sino el movimiento estudiantil, también por que bueno, uno de los objetivos es que la gente vaya al Preu no tanto que se queden en el Preu, o sea se queden con nosotros, pero sí que encuentren espacios de militancias que se encuentren cómodos y encuentren su lugar. Entonces si dicen a mi la lucha LGBTIQ es la que me mueve entonces que se encuentren allí, si es animalismo, si es en cuestiones feminista, los feminismos, entonces tan tan tan... que ellos vean muchas organizaciones que pueden hacer parte, que ellos conozcan movimientos y personas de la ciudad que puedan militar.

-A mi me parece muy teso que, o sea de por sí, no sé, o sea que la U reconozcan que uno trabaja pero me parece una desfachatez que la U saque Preu gratuitos, que municipios paguen Preu con plata de su presupuesto por que se supone que la educación pública ya tiene esas cosas. O sea me parece chevere lo que hago pero no tendría que hacerlo, es tarea del Estado hacerlo pero a mi me toca, me toca no porque me están obligando sino que sí, yo siento una obligación moral. Cierto (?). Es chevere que la u pública reconozca personas que trabajan en cosas diferentes, que la U es un espacio de confluencia de tantos procesos, pero precisamente con los Preu, o sea, no es que nos feliciten o nos reconozcan, o sea, o sea, la U se tiene que evaluar por que hay muchachos que se tienen que organizar para a otros a pasar, qué terrible, no?

Caldas le estaba pagando a La Salle por eso y yo cómo así, ¿por qué mejor no le pagan a sus profesores o por qué no amplían su planta física para que la gente tenga una educación de calidad que le permita pasar a la universidad? bueno, la U también debería pensarse ¿por qué no tengo las puertas abiertas a todo el mundo? eso siempre me ha parecido muy teso, la existencia de los PreU , a nosotros por que nos toca, pero la U debería ser abierta y gratuita.

Y eso que yo siento, de todas maneras que los muchachos y muchachas que llegan a las clases, no todos o todas, pero sí son personas que en medio de todo les han inculcado eso de pasar a la universidad, en Aranjuez sí, en Caldas e Itagüí es una cosa diferente. Son personas muy de clase media, de todas manera no tienen como pagarte el Formarte. Para mi es una ganancia que una persona pueda pagar el Formarte y decida venir donde nosotros, me parece chevere (gesto). Pero entonces son personas que se les ha inculcado de eso de ir a la U para tener mejores trabajos y que yo no sé qué.

Eso a veces nos pone a pensar como, bueno: ¿a dónde alcanzamos a llegar? entonces ahí ¿por qué le tenemos tanta pleitesía a la U? yo tengo compas que nunca han ido a la U y ganas más plata que yo. Y que uno de los objetivos es tener más espacios de construir educación y que no sea en miras a la U, queremos hacer eso. Igual lo hacemos, lo hacemos ya que creemos que todo el que quiera estar en la U podría hacerlo y no porque sea una obligación de vida pasar por allí, pero si alguien en algún momento piensa yo quiero estudiar esto nosotros ayudarles todo lo que se pueda.

(La entrevista termina mencionando algunas redes que el Colectivo pertenece con procesos cercanos en Bogotá, Popayán, el Congreso de los Pueblos, la Red Caracola y la amistad íntima de sus integrantes con otros PreU de la ciudad)

Entrevista 4

C: ¿Cómo llegaste al Colectivo?

M: Yo tengo 18 años, recien cumplidos. Entonces yo en el 2018 estaba en once y mi aspiración principal era pasar a la UdeA a estudiar Ciencias Políticas. Yo no quería pagar un Preu pues me parece que eso no está bien, entonces mi opción era ser autodidacta o así, cuando yo en el colegio llega la convocatoria a mi colegio, llegaron unos pelados estudiantes de la UdeA diciendo "ey hacemos un Preu gratis" y yo feliz y pensé "aquí fue" y bueno, yo fui con unas amigas me inscribí y nos quedamos.

Al principio fue muy raro, yo me imaginaba una metodología totalmente diferente tipo Formarte o Instruirnos, así como tradicional de aprender comprensión lectora y razonamiento matemático, pero no, era muy diferente, y a parte de eso había un componente extra llamado Contexto. Contexto era la que más me gustaba, era más de la coyuntura de lo que pasaba en el país y la ciudad, y los tocábamos ahí, pero también hablábamos de las dinámicas estructurales del país. Y yo me quedé en el PreU, aunque siempre van desertando personas yo me quedé y conocí a mis profesores. Y todos eran pelados, estudiantes, y me cayeron muy bien, yo con ellos hice crick desde el inicio, por lo político y social que compartimos.

Entonces ellos me dijeron que ellos no eran sólo un PreU sino un Colectivo de educación popular y yo como "¿qué es educación popular?" y ellos como bueno "educación popular es como los lineamientos con los que nosotros trabajos este Preu" y yo como "bueno, sigo sin entender" (risa) "what". Entonces uno de ellos me dijo "¿has leído a Paulo Freire'" y yo le dije que no. Y me dijo que era un pedagogo brasilero muy importante y que me leyera Pedagogía del Oprimido y yo bueno, no tengo que hacer entonces me lo voy a leer.

Lo leí y yo me quede como fascinada. Y yo desde ese momento me leí todo de él, Pedagogía de la Esperanza, Cartas a quien pretende enseñar, Educación para la Libertad y yo armé mi propio concepto de lo que es la EP. La EP no es solamente una forma alternativa de educar, para mi la EP es una forma de hacer con el otro y la otra, pensarse cosas distintas, y la EP es esa herramienta, lo político y lo ético.

Y me pareció muy interesante cuando comprendí entonces que el colectivo trabaja por y para los oprimidos, y que hacían trabajos barriales y se articulaban a movimientos más grandes como Congreso de los Pueblos y actualmente a Ciudad Movimiento. Los oprimido son las personas que por ese sistema estructural capitalista, patriarcal, machista excluye, y nosotros hacemos parte de los excluidos. Trabajamos por los excluidos, por los marginados, por los oprimidos como lo dice Freire. Entonces yo me enamore del proceso y supe que con ellos yo quería trabajar, entonces y ya en el año 2019 entré más a fondo bien bien con ellos, el Colectivo Paulo Freire. (...) me gusta la idea de la EP como una sombrilla para los oprimidos.

Entonces, se acaba el 2018, yo lastimosamente no pasó a la UdeA, estaba muy triste pues me había esforzado mucho pero gané una beca para estudiar en la EAFIT. Pero digamos que los privilegios de estudiar en la EAFIT no van a cambiar o nublar para nada lo que yo pienso políticamente y lo que quiero hacer con mi vida. Entonces ya en el 2019 me reuno con mi Sede; en este momento el Colectivo está pasando por cambios administrativos entonces ya no somos una Sede, pero cuando éramos Sede me dijeron "vamos a tener una reunión para ver qué vamos hacer" y me dijeron que si yo quería estar en el PreU y yo dije que sí...esa era la Sede Itagüí que es San Antonio de Prado e Itagüí, Sabaneta también, se articula territorios del sur. Yo decidí hacer parte del PreU pues aún no me sentía madura políticamente para ser parte del movimiento social, además, yo llegué por el PreU que me parecía divertido, y a parte de todo eso yo quiero enseñar y al mismo tiempo aprender.

Yo siempre me ha gustado y admirado la figura del maestro, mucha gente dice, no esa gente tiene igual vacaciones que un estudiante, pero es que no alcanzan a imaginar lo duro, lo difícil que es enseñar y que le digan a uno "yo aprendí estudiando con vos". Entonces es un trabajo difícil, y yo

siempre he admirado mucho la figura del profesor o la profesora, desde pequeña siempre me ha gustado explicar a mis compañeros y compañeras, nunca fui de las personas como "ah si ud no entiende pues demalas" y dejar a la gente embalada, sino que me gustaba ayudar, o sea, ese diálogo de saberes es muy importante. También entonces por eso me meti al PreU con mucho miedo, pues nunca había soñado de una manera formal pero muy animada, aunque a uno lo tiran a los perros de una manera (risa).

Yo me metí con 55655, nos graduamos del mismo colegio y estuvimos en el PreU y nos metimos juntos, y nos dio mucho miedo, entrar al PreU a ser profesores y éramos como "¿en que nos metimos?" pero lo fuimos aceptando aprendiendo y más el interactuar con los estudiantes. Entonces me dijeron "¿Qué componente quieres acompañar?" pues la idea es que estuviéramos como de a parejitas o tríos, y yo como bueno... razonamiento lógico yo me sentía como en la práctica, comprension lectora me parecía muy importante y me sentía con las herramientas para enseñar en ese espacio, pero yo me enamoré desde un inicio de contexto. Y yo me quedé con 6554 para dar contexto. Entonces ahí empezamos, recuerdo que tuvimos la primera sesión pensando en un cronograma general para todo el año, pensando en temas como la minga indígena, feminismo y género, el paro, hablamos sobre los problemas urbanísticos de la ciudad, que nos parecen muy importantes, como el derecho para habitar la ciudad y pelear por él. No nos podemos dejar atropellar de una manera tan abrupta con esos proyectos que llaman desarrollo y nos sacan de nuestros territorios. También hablamos de lo medioambiental que nos parecía importante.

Pero esos temas no salieron de nosotros propiamente, sino que antes hay un Pre-PreU para que los estudiantes nos conozcan, nosotros a ellos y al proceso, entonces hacemos un trabajo de cartografía, haciendo sus barrios y les preguntamos qué temas quieren ver en contexto. Entonces los temas nacen del interés de ellos. Los temas que enseñamos los organizamos por unas fechas como más próximas, por ejemplo, si ahora estamos con la coyuntura de minga indígena entonces hablemos de la minga, pero eso ya después con el avance de los sábados se perdió un poco y ya nos daba lo que nos parecía más importante.

Pero pues, nosotros no nos desligamos de los otros componentes, especialmente de comprensión lectora, Tuvimos una experiencia muy bonita con la clase de comprensión, que fue sobre memoria, conflicto, entonces es eso. Normalmente el ideal es enseñar en pares o tríos y planear en grupo, pero era muy difícil poder encontrarnos siempre. Dentro de la sede nos dimos mucho la discusión de como transversalizar razonamiento, comprensión y contexto; un compañero, 567765 nos decía como que contexto es demasiado importante, es importante hablar de la realidad política del país, sin embargo, darle un espacio específico a él no le parece, que deberíamos transversalizar siempre. O sea, transversalizar contexto a los otros componentes, a mi eso me parece difícil, por ejemplo, podemos hablar del conflicto armado en comprensión lectora, sí. Pero intentar transversalizar otros temas mmmm con ese mmmmm me parece muy difícil, pero no imposible, para eso nos falta trabajo y es planeación conjunta.

Y ese fue precisamente uno de los problemas a finales del año, ya no nos veíamos casi para planificar juntos por temas de tiempos y horarios, entonces ya planeábamos clases el viernes por la noche, o el sábado muy muy temprano en la mañana, antes que llegaran los estudiantes. Y nosotros en contexto, éramos como bueno "¿qué hacemos?" y a veces nos salían temas banales pero banales y a veces a los estudiantes eso no les gustaba, y ahí estaba lo trágico (risas).

¿Cómo planeaban las clases?

Nos reunimos unas días antes para planear la clase, normalmente nos dividimos por componentes. Entonces del tal hora a tal hora y así, pero generalmente terminamos con contexto, aunque algunas veces se unía comprensión con contexto, osea los dos juntos.

¿Qué es lo que más me ha gustado?

Que ellos me tiraron a los perros, literalmente. Yo sentía un miedo muy grande por enseñar así, yo pensaba en los profesores del colegio cuando salían aburridos por que no les prestaban atención o pues, simplemente salieron, lo que me entró por un oído salió por el otro. Mi miedo era que yo no fuera lo suficientemente buena para ser profesora popular. Pero al final lo que más me gustó fue eso, atreverme a enseñar y aprender. Entonces yo me acuerdo que 5455445 (mi compañero) le gusta mucho hablar, es súper empapado y habla y habla, entonces él era el que más hablaba. Entonces él un día estaba super enfermo y yo como "hay aquí fue, es mi oportunidad" y yo hablé mucho, ese día hablábamos del conflicto armado. A mi ese tema me trastoca profundamente el cuerpo, las emociones, entonces yo quería dar esa clase, necesariamente. Y él dijo como "yo estoy muy enfermo, hable usted" y yo hice una línea del tiempo para ver la historia.

Pero no es ver la historia por la historia, sino darle sentido a ese histórico, Y yo era contando esos datos y hablando al respecto, y la que más habló fue yo, y estaban super interesados y yo super feliz. Pero más allá de que estén super interesados como mirando fijamente al profesor o la profesora es que participen, entonces yo me sentí muy feliz y eso fue gracias al acompañamiento de todos. Todos hablamos, fue una actividad muy significativa y ya me sentí capacitada, pero siempre muy agradecida por el acompañamiento que me dieron todo el año y que ya nos sentimos cómodos, y que somos personas valiosas para el proceso que podemos aportar.

Y en general en el Colectivo, encontrar personas que se piensa diferente la educación y lo político es hermoso, es maravilloso, entonces ellos nunca me dejan sola en ningún momento. No es como que deleguen trabajos y como No somos fueguitos aislados, siempre juntos, y eso fue una de las motivaciones para quedarme en el Colectivo y en el PreU. Yo estoy muy emocionada pues yo comencé en el PreU y ya tuve la experiencia y el año pasado, yo sé como se hace y sé que lo puedo hacer con ellos, ahí en ese espacio encontré vocación. Posiblemente yo seré politóloga de profesión pero maestra de vocación, pues me gusta mucho la pedagogía.

-¿Cómo es la relación con los estudiantes?

En un contexto como Colombia y América Latina, enseñar para jóvenes que no ven en la educación la posibilidad de avanzar es muy difícil. La deserción en el Preu es muy compleja y muchas veces la vemos como "bueno sí sí, ya que" pero en realidad es muy compleja, y es pensarnos cómo hacer para que en serio se aferren a ese sueño de quiero pasar a la U. La U no es la única posibilidad, pero sí es una posibilidad tangible, bastante tangible ahí para trabajar por las otras personas y hacer transformaciones.

Entonces la actitud de los estudiantes a veces es como que no prestan atención pues no lo ven importante, entonces el verdadero reto es por cómo hacer que la práctica pedagógica sea significativa y que ir a la universidad tenga un sentido importante para ellos. Y más aún acá en San Antonio de Prado, limonar 1 y 2, mi barrio que es Aragón que han sido fuertemente golpeados por la violencia, somos jóvenes que nacimos en ese barrio y no vieron en la educación algo; en este mundo, o sea en Colombia necesitamos es plata, necesitamos trabajar y no demorarnos mucho con estudiar, esa es la lógica.

Entonces lo importante es sacar a esos jóvenes de las calles, el vicio y la delincuencia y entrar con ellos a la universidad, entonces es importante hacer prácticas pedagógicas significativas y que la educación no sea una práctica bancaria como lo decía Freire, no es llenar un jarrón vacío, sino que vean la educación como una práctica transformadora de esos contextos que son difíciles.

Entonces al PreU llegan niños, niñas, personas no binarias, personas con muy pocas expectativas, como "bueno, veamos a ver si paso pero sino alguna otra cosa saldrá" hay que trabajar mucho para que ellos se aferren a la U y a la U pública. Y hay que fortalecer esas personas que van a estar a la U pública, que se apoderen de los espacios públicos. Entonces llegan con bases muy malas, problemas estructurales graves como que no saben leer y escribir bien y que no es culpa de ellos sino del sistema. Es aprender a llegarles como personas y como futuros universitarios y profesionales, lo que quieran

hacer en la vida, y que vean la educación no como una obligación, y tampoco como una escalera sólo para ganar dinero.

La educación sirve para algo más que títulos, cartones de bachilleres. Para mi fue triste, por que en mi familia mis papás veían como hacer todo para trabajar, pero no conciben en el fondo qué es lo estructura, qué voy hacer, no por el hecho de ganar plata sino personalmente. Entonces para mí lo más difícil de estos jóvenes es que ellos le vean sentido a la U, y que ella no es alejada de su realidad, como que vale la pena ir a la U y estudiar. Es que a mi me causa conflicto interno eso tan neoliberal de voy a estudiar ingeniería pues da plata, pero yo quería estudiar humanas mmmm o quiero estudiar derecho pues es la única que da plata de las humanas.

(...)

Me acordé cuando empezó el Colectivo que aún no era Colectivo, sino sólo un PreU que esos del inicio decían como: "¿por qué la UdeA se está llenando de pelados de colegios privados?" y claro, es que ellos reciben una educación más integral entonces pasan más fácil. Entonces ¿qué pasa con nosotros los pobres que tenemos más necesidad de estudiar en una universidad supuestamente pública?, entonces como "vamos hacer un PreU popular para dar bases más sólidas", pues necesitamos llenar el campus de personas que quieren estar pero por temas de plata o de "no soy tan bueno" no terminan estando en la U.

En nuestro PreU no se hace tanto hincapié de lo racial, no es que no sea importante, sino que ya está implícito. Y es que todas las personas sean como sean entran en este conglomerado de educación popular, de movimientos sociales. Lo que yo sí siento que estamos más fuertes y tenemos que seguir trabajando es en el sistema patriarcal. Yo soy feminista por elección, por vocación, porque lo siento así muy importante. Pero por ejemplo, el acceso a la U a las mujeres es normal, pero otros problemas estructurales es muy dificil, Colombia es como el tercer país con más feminicidios y uno se queda como mmmm.

Si bien el tema racial es muy importante en Brasil, en Colombia el tema de la mujer es crucial, que ella tenga poder político y sea respetada en sus espacios privados, pues lo privado también es político, eso es muy importante para el Colectivo. El Colectivo le está apostando esa política antipatriarcal, pues sucede mucho en Colombia en los movimientos que los hombres son como "yo soy de izquierda pero minimizo la participación de mis compañeras" y es como que los machos de derecha y de izquierda son igualitos. Eso es un problema actual fuerte en el Colectivo que no habíamos visto, y hay que trabajar mucho en eso.

Por ejemplo, casi todos los profesores son hombres y minimizan nuestras palabras, las de las mujeres. Tuve un profesor lindo (ironía) que cuando supo que yo era feminista se reía de mí y me ridiculizaba, como, pues no sé, "gracias por el hecho de que yo defienda lo que yo creo que se debe defender cause burla, muchas gracias". Entonces tenemos que trabajar desde un aspecto muy pedagógico mucho el tema del género, y el feminismo y que debemos hablar mucho en Colombia.

¿Cómo fue la clase cuando abordaron el tema del género?

Bueno, esa clase fue dada por una compañera que hace parte de una Red (inaudible) que es una Red de diferentes colectivos, entre ellos El Grito de Brujas. Entonces la invitamos para dar una clase de feminismo y género e hicimos actividades muy interesantes. En un principio pusimos diferentes frases que escuchamos cotidianamente y las organizamos por niveles como esto puede ser una agresión, esto es más o menos una agresión y esto sí es una completa agresión.

Entonces me tocó una frase que a mi me ags, era un chiste, y es que para mi los chistes de ese tipo no van. A mi me toco como "la mujer, ¿cómo no se muere si sangra cada 28 días?" y yo pues... que se burlen del periodo, que se van a burlar de algo bonito y que es la única sangre que no sale de la violencia. Entonces a mi los chistes machistas siempre me han afectado en mi vida, por ejemplo, yo

desde chiquita quería jugar fútbol, siempre tuve ese sueño, a mi me encanta, y el fútbol popular es lo mejor. Bueno, a mi me prohibian jugar futbol como eso es juego de hombres, como esos patéticos roles de género que no van. Entonces comenzamos hablar de esos pequeños micromachismos.

Y de ahí sacamos la reflexión que hay muchas formas de micromachismos. Entonces entender que la opresión se viven en diferentes aspectos de la vida. Ya después hablamos más teóricamente sobre qué es el feminismo, las disidencias sexuales, sus banderas de lucha, cómo se organizan y su importancia en la sociedad. Y nos fuimos con muchas reflexiones como que el feminismo no es un movimiento muerto que ya nada tiene que hacer, sino que tenemos derechos jurídicos que han servido para culo muchas veces. Sino que el feminismo sigue más vigente que nunca pues aún no somos iguales y no podemos ser como somos y nos pueden matar por el hecho de ser mujeres, y eso fue muy importante y bonito para mi. Aprendimos muchos sobre el género mucho, es un tema amplio amplio. A mi me han llamado horrible como gorda feminazi, y pues para mi ser gorda no es un insulto y feminazi tampoco.

Dentro del Colectivo sabemos que estamos en la lucha contra un sistema de clase, racista pero es muy importante también la lucha contra el sistema patriarcal que los afecta no sólo a nosotras, sino también a ustedes que nacen en el mismo sistema, entonces es una lucha que debemos hacer juntos, juntas, juntes, como una bandera de lucha de la educación popular.

¿Cómo es el diálogo con los estudiantes?

Para nosotras es muy muy importante saber que no nos podemos sentar en la palabra, pues estamos reproduciendo las mismas prácticas de la educación tradicional de "yo hablo hablo, tome su actividad y se acabó la clase". Entonces para nosotras es muy importante que nos hablen, entonces nosotros planeamos la clase para que ninguno hable hable hable y ufff se acaba el tiempo. Las dinámicas es que nosotros hablamos un poco, damos un contexto general, proponemos una actividad con temas como los sociodramas, la dramatización, eso los pone a burlarse de una manera educativa.

Siempre buscamos rotar la bola, participar, actuar, pues nos ha ocurrido que muchas veces hablamos hablamos y ya, y no escuchamos las voces de los que estaban ahí, y para nosotros escuchar esas voces, todas, es lo más importante. Lo significativa de la EP no es la persona que tiene conocimiento y otra que no sabe nada, entonces buscamos dar dinámicas, mesas redondas que puedan participar.

Normalmente en clases que no se dispone para hacer un sociodrama hacemos tallercitos, pero ese taller no se puede quedar entre dos, sino que lo socializamos y si nos equivocamos lo corregimos entre todos y aprendemos en el camino. Eso es lo importante que ellos no se queden con eso, que haya retroalimentación para realmente aprender. Entonces nunca nos sentamos en la palabra o creernos esos profesores con conocimientos absolutos.

¿Evaluación?

Nosotros no tomamos lista de asistencia, pues es una parte muy débil que fallamos como PreU, es que nuestro procesos de evaluación es débil, es que no nos hemos pensando de verdad un proceso de evaluación, o no tanto una evaluación, sino que reconozca las fortalezas y debilidades para a partir de allí hacer un acompañamiento integral. Entonces no evaluamos, entonces no sabemos si al final pasan o no a la U, o por qué no están pasando, entonces no hacemos un acompañamiento pedagógico realmente. Entonces como PreU estamos cambiando y que debemos llevar procesos evaluativos populares, que se sientan acompañados y que no están solos, y que si no pasan no se sientan desanimados y que lo sigan intentando y que en ese seguir intentando vamos a estar con ellos, pues en serio queremos que pasen.

Hacen simulacros, se califica y ya (risa) y ya y qué y aja. Por cuestiones de tiempo no desarrollamos los simulacros con ellos sino que seguimos las clases normales.

¿Tipos de texto que seleccionan para leer o materiales?

Normalmente nosotros seleccionamos muchos tipos de texto narrativos, literarios, ensayos, siempre queremos que sea variable. Yo soy una de las defensoras de que con el cine se aprende mucho y hacemos cine foros, aunque la verdad es muy esporádicos. Y uno con el cine aprende mucho y hay que fortalecer la parte cinematográfica.

Nosotras como textos recuperamos textos que estamos leyendo en la U, la selección es muy variada. Los autores intentamos que no sean como tipo Vargas Llosa, que el autor sea, no sé, una persona coherente. Y uno que leemos mucho es Eduardo Galeano y que tiene textos bastante fuertes para trabajar y que los autores no sean siempre blancos, heterosexuales, machistas. Y eso es algo que me he pensando mucho últimamente. Que sean textos que se ajusten con lo que pensamos

¿Cuál es el propósito más importante del PreU?

Emm...para mí, lo más importante, es que salgan diciendo que la realidad en la que viven no es la que quiere estar, y que por ende hay un montón de prácticas culturales que alimentan estructuralmente un sistema en el que no quieren vivir. Y que ellos no crean que está bien golpear a las mujeres, pues es ella la que se equivoca o está bien que los grandes comerciantes se alimenten de un sistema que los privilegia.

Para mi lo más importante es que se queden con la espinita, que se cuestionen cosas, que se cuestionen el por qué al frente de mi casa que nos hemos levantado a punta de confites y de poder popular hacen un edificio al frente, o me quieran hacer un edificio, pues el por qué me obligan a tener esa idea de progreso de otros. Que yo sienta esa curiosidad, con una lectura crítica del mundo y que esto no es un espacio solo para pasar a la UdeA, y que yo aprendí como estudiante del PreU que no estoy en el lugar correcto. Yo salí del PreU pensando es que yo no quiero vivir así, yo no quiero ser como las demás personas que ignoran o reproducen, uno busca que se pregunten y que si llegan a un espacio como la UdeA no sea sólo para estudiar y graduarse sino hacer parte de su espíritu crítico y se queden pensando siempre: ¿qué más puedo hacer? y sobre todo que se incomoden, se cuestionen y sean críticos. Y que se deconstruyan en un montón de aspectos, como yo llegué al PreU y me hablaron de género, y que es un tema muy importante y aun me sigo deconstruyendo.

Entrevista 5

C: ¿Fuiste estudiante del PreU?

P: Sí, em en el 2016. Bueno, yo soy muy joven (risas) y estábamos en el colegio y uno de mis mejores amigos vivía con una muchacha que pertenece al Congreso de los Pueblos y pertenencia a diferentes plataformas, y ella le dijo a mi amigo “ay haga un Preu para que pase a la U”. Entonces nos dijimos que vamos pues como nos manteníamos juntos vamos el sabado que tenemos que pasar. Yo no sabía lo que quería estudiar, estaba pensando sociología o filosofía o lengua castellana, estaba como sin saber, pero con el enfoque de humanidades, también pensaba en artes o cine, algo así. Pero bueno, nada, invitamos a un montón de gente del colegio como 20 personas pero sin saber que era ni nada.

Cuando llegamos encontramos un montón de muchachos como 20 años pues, muy jóvenes, y nos empezaron a contar que era el Colectivo, cuál era su apuesta y nosotros nos quedamos como “Ay qué hermosos” ellos eran lo que nos manteniamos leyendo, como eso. En el colegio siempre leíamos cosas muy mamertas, como no sé, Camilo Torres, Marx, bobadas muy mamertas, puro estalle de la pubertad (risa). Entonces nos pareció demasiado lindo y seguimos yendo, nos gustaba mucho por las metodologías, había muchos juegos. Veamos áreas y nos sacaban para hacer triangulos con el cuerpo, hacíamos cosas como muy mmm experimentales y nos motivaba a seguir cayendo, y había una relación de parceria y no de miedo al darnos la clase.

Ese año yo no caí mucho pues estaba en clase de música, de violonchelo, pero las veces que caí yo siempre era muy mala para las matemáticas, entonces, em, a mi me iba muy mal en geometría, yo iba

allá también de recochera e iba a parcharme, yo iba muy relajada y muy tirada como si paso bien y sino veo lo que hago, entonces ponerme a estudiar era un poco deprimente. Entonces hubo un dia que nada, me puse a estudiar áreas por si salia en el examen y un muchacho de ellos del Colectivo que me explico tan bien que yo entendí todo, estudié sólo como dos veces. Pero cuando presenté el examen salí con una depresión gigante, pensando como ay me hubiera gastado esa plata en licor, otras cosas (risa).

El examen lo hacen en la U, cierto. Entonces uno llega y muestra el documento, eso fue una locura, me quedé dos horas haciendo el de matemáticas. Me gasté dos horas y media en el de matemáticas y llegué, y siempre que hacía los ejercicios, me daban las dos respuestas o me daba 20 o 21 que estaban en las respuestas o me daba 20.5 y yo era como "ay no". Y nunca pues le acerté exactamente a una respuesta, ahí estaba la cascarita.

Y salí con mera depresión de examen y pues ya nada, esperemos el prom del colegio para bailar. Cuando estaba en el colegio mi mejor amigo se había presentado a derecho y no pasó y él era muy teso en matemáticas, y si él no pasó pues menos yo, y nunca nadie nadie había pasado, cuando un amigo me dijo "Pam pasé" y todo contento pero nada más había pasado de todo el colegio. Y me dijeron "ay usted paso" por que miraron lo mío y me dijeron que había pasado a políticas que eran la segunda opción y yo ah bueno, pasé. Pero me daba pena con los que no habían pasado.

Cuando pasé a la U algunos me hablaron para felicitarme, pero ellos siempre decían que no era por ellos sino por que yo estudiaba y era más o menos inteligente, pero en realidad lo de las áreas sí intervino. Ellos no creen pero esos contenidos si cambian muchas cosas en uno y ellos a veces no se dan los creditos, pero yo sí les agradezco eso de matemáticas de las áreas.

Y bueno, hablé con uno de los del Colectivo y chismoseando me dijo "Pao metete al Colectivo, vas a estudiar ciencias sociales, metase". Y yo dije pues mmmm, es que realmente yo terminé estudiante licenciatura muy influenciada por el Colectivo, pues uno empieza a conocer a Freire, que la educación puede hacer cosas, no en las mentes sino en la vida de las personas, y transformar tanto cosas personales como colectivas, y eso me interesa mucho, ese enfoque. Y yo pues bueno, yo pasé y me influenció mucho ellos y de un momento a otro aparecí en un chat del FB, y algo super extraño y como que "bienvenida". Y que de una, empezamos en dos semanas. Y yo, o sea, yo entré a la U hace unas semanas y ya voy a empezar dar clases en dos semanas (risas), que hay que planear la bienvenida de los muchachos, hacer la convocatoria.

O sea llegue quedando, un poco acelerado, pues las personas del año pasado que habían asumido eso no estaban. A mi hasta se me hizo gracioso que lo daba 45654, y llegamos como "Hola 3444, qué hay que hacer (?)" y llegamos y nada, ella nos dio la noticia como a la semana que se tenía que ir hacer la maestría a Argentina. Y eso fue como aaaa (risa). Habían otras dos compañeras pero que decían literalmente "yo no sé nada de español" y la idea es que yo me quedara en comprensión lectora, las muchachas decían que no sabía nada, ni que es un diptongo, ni una coma ni nada y yo tampoco pues, pero a mi me interesaba, he leído cuentos y me ha gustado mucho la literatura y uno como bueno, yo me meto por los lados. Ella se fue y nosotros nos quedamos liderando eso, el enfoque y todo con sólo un mes de haber entrado al Colectivo.

Emmm, la metodología del PreU es em, pues el examen de la U tiene matemáticas y español, o sea, razonamiento y comprensión, abordamos eso y un tercer componente que es contexto. Esa tercera es para hablar de la vida, la historia, de temas diferentes, temas que no se hablan mucho en las casas y la familia como el aborto, las drogas, como diferentes cosas. Entonces ¿cómo se seleccionan esos elementos? hacemos una lluvia de ideas de "ve ¿que es lo que te gusta?" las metemos en una bolsita, las escribimos y leer lo que les gusta los muchachos y muchachas. Ay que me gusta el futbol, bailar, cantar y uno ya sabe por el lado de meterse. Es un poco (risa) y eso nos sirve mucho, pues cuando uno va hablar de fútbol no es como "ay esta por qué habla del fútbol (?)" sino que es lo que a ellos les gusta. Son cosas que les gusta, les sirve a la cotidianidad, esa es una de las formas que vamos planeando la clase.

Ya en los otros dos enfoques, comprensión y razonamiento, uno sabe que es difícil pues el examen exige unas cosas y toca relacionar esas cosas para que no se aburran hablando de geometría o la ortografía o probabilidad. Esa es la tarea difícil, hablar de probabilidad sin decirles que es probabilidad y sin decir que es algo aburrido, sino hacer eso ameno. Es que la pelea que siempre decimos es que el colegio nos hace todo muy complicado, pues lo hacemos todo muy obligados, y uno sale cansado y uno ya no quiere volver al colegio. Uno no quiere volver pero se anima por los amigos, el colegio es una buena jaula de socialización, pero tenemos que hacer un espacio que los pelados vayan, disfruten y aprendan y esa es la tarea ardua de la EP y los PyP.

- ¿Por qué la EP?

Los muchachos y muchachas están acostumbrados a ver profes y profas muy viejas, y cuando uno ve alguien que solo le lleva 6 meses o un año de edad uno se queda como "¿ud qué me puede enseñar? pues son los viejos los que tienen el conocimiento, entre más viejo más sabio, y se las sabe ha vivido más". Y puede que tengan razón, pero uno también debería mostrar esas rupturas, no hacer bullying que una persona no es más que otra por la edad, es gordo o flaco y creo que romper con eso es bueno para un buen funcionamiento de las escuelas.

Yo llegué al PreU como ¿usted es la profesora? y yo iba abrir el salón y eran como ¿usted no va a dar la clase? (risa). Hasta este año que les llevó dos o tres años son como "w0w ud no puede ser la profe", y tirando los perros todos fastidiosos. Yo creo que la EP lo que hace en una persona es llenarla de esperanza, yo creo que es uno de los objetivos, pues veníamos hablando que la escuela es un campo de concentración de "mi mama no me quiere me metieron a la escuela, y si me porto mal me van a pegar o algo así", es un lugar muy esclavizante, aunque se diga que no, aunque las profes se ven buena gente. Así hagan dibujitos de sus casas, por algo hacen dibujos de casas y no de la escuela (risas). Entonces es muy gracioso, yo desde muy pequeña sabía eso, pero a mi me gustaba esa explotación, yo tengo hermanos que han sido muy nerdos y yo desde pequeña ya me gustaba leer o hacer cosas de la escuela, yo no odiaba la escuela pero era porque me portaba bien y nunca me castigaban.

Entonces yo creo que la EP es esa opción de "no te voy a esclavizar, no te voy a estar golpeandote, vas aprender con tu cotidianidad, con tus libros con mamá, papá contigo misma". Entonces yo creo que es la mejor manera, si eso se lleva a las escuelas, una forma para que la gente les guste estudiar. Ciero, mire que con el paso del tiempo menos niños van a la escuela como "mejor voy a trabajar pues necesito plata para sobrevivir" en nuestros países sobrevivir sin dinero en Colombia que todo lo cobran mmm donde todo es un servicio. Entonces yo creo que la EP si se implementa en la escuela la gente vería el sentido a estudiar, aprender a leer, abrazar a una persona, a cuidar algo. No es sólo leer y entender, sino desde dónde viene ese libro, viene de un árbol, de un papel, a relacionarse con la naturaleza es la EP. Por eso hay tantos colectivos hippies hablando de EP (Risas)

En el PreU hubo un momento que a mi me hizo ruptura. Y fue este año en contexto que hablamos del aborto con todo lo de los pañuelos verdes y morados, todo lo del movimiento feminista y bueno, tenemos que hablar de eso por Argentina, México, que literalmente matan dos nenas por día, y no estamos hablando de eso en contexto. Entonces fue muy gracioso de que algunas personas del salón son como nerditas e inteligentes y yo pensaba que iban a decir "sí proaborto", y uno ve que las muchachas de salir a bailar y reggaetoneras uno diría que creerían no al aborto, por padres conservadores. Y yo pensé como "no demas que estas personas serán provida y otras proaborto" y se va armar un bololoi. Y cuando llegamos nos damos cuenta que los que creíamos que eran provida eran fachos, cerrados y yo me quedé muy impactada, y los que creía que eran provida no. Cuando se rompe un prejuicio es fuerte, yo soy la profe y estoy con prejuicios de mis estudiantes, y ellas me salen con una cosa de no, nosotras no somos las reggaetoneras que se dejan violar, sino muchachas pro-aborto y que nos hemos dado esas discusiones con nosotras, y es que así me vaya mal en matemáticas y comprensión sé que mi cuerpo es mi territorio. Y las que les iba bien eran como "ay el niño, el feto".

Entonces son un mundo de existencias reunidas en el salón, el salón como mesa redonda para chismosear. Entonces ¿cómo yo doy las clases? ahora sola, a mi me gusta dar clases sola pues uno planea y a veces como planea no funciona, uno hace una planeación gigante y los muchachos tienen depresión y bueno. Los profesores, o sea, uno como profe terminan cambiando todo pues están de mal genio o no quieren hacer nada y así. Entonces dar clase con otra persona es complicado, pues las muchachas creían que se perdía toda la planeación como tal. Entonces era complicado decirles "no muchachas, la vida no es como uno quiere" (risa). Siempre hay modificaciones, a veces peleábamos por eso, pero si hacemos lo planeado seguían los muchachos con aburrición.

Habían clases que literalmente hacíamos la clase como estaba planeada y yo les decía a ellas "veamos lo que va a pasar" y bueno, comenzamos 20 minutos y tan tan tan no funcionaba. Entonces nos sentíamos represivas haciendo la planeación pues no era lo que sucedía en el salón, hasta que ellas me entendieron.

Este año asumí enseñar sola y fueron de los mejores años. Mi metodología es así: llegamos: "hola, ¿cómo están?" y conversamos sobre la situación de la semana, nos ponemos a chismosear, es como el momento del chisme. ¿Qué pasó en la semana, noticias, memes, farandulas? diganme que vieron y nos ponemos a recochar, lo del aguacate, lo del metro, y chismosear un poco con ellos, y así nos da cuenta en dónde estamos parados. Qué día es hoy, qué está pasando. Yo no me las sabía todas entonces ellos también llevaban sus chismes. Entonces seguía el tema, y les pedía el favor de estar siempre en mesa redonda, a mi las filas me estresan, es un trauma pedagógico (risa). Aunque en mesa hacen más indisciplina, se mira todos y aunque no se sepan los nombres se identifican con el rostro. A mi hay algo que me critican mucho en el Colectivo y todavía me lo crítican y es que yo soy muy dedocrata, y soy muy buena para aprender nombres.

Me gusta decirles Valentina o Andrés diganme un aporte sobre esto. Yo no les pregunto nada memorístico, sino lo qué piensan, es darles la palabra. Que hablen y que no lo dicen por que el mundo les dice que se cayen. En el colegio es como nadie habla, todos se callan, yo soy la figura del poder, pero cuando yo les digo Luisa vos, y ella dice y "¿por qué yo? y yo le digo "eres persona, estamos acá y puedes decir algo así sea incoherente" y hacen hasta meras reflexiones. Al Colectivo algunas personas no les gusta y dicen "Pam es muy represiva" y yo no, son herramientas pedagógicas (risas) entonces digan que Pan promueve la escuela tradicional (risa).

Y yo creo que en estos momentos realmente nosotros no estamos haciendo EP, sino una educación diferente, una educación transicional, una educación que no puede llegar a esperar a que ellos nos hablen pues no lo van hacer, no hay forma de que se tomen la palabra sino se las das. Muchas personas de los movimientos no caemos en cuenta de eso, y estamos esperando que los muchachos lleguen y nos iluminen, pero no podemos esperar que lo hagan por sí mismos, pues a todos nos han enseñado a callar y nos sentimos cómodos así. Por eso es una educación transicional y la meta es llegar a una EP. Por eso creo que es así: un poco dedocrata y diciendo un poco qué hacer, si los dejamos al libre albedrío, el capitalismo lo hace muy bien, y se los va a consumir. En estos días hablaba con un amigo y me decía: "Pam todo lo estamos haciendo tan mal" y yo como "calmese" (risa) es que miramos las propagandas todo lo que nos venden. Uno ya no va al baño sin el celular o la revista y ya le venden un montón de cosas que son innecesarias.

Nuestra tarea es demostrar que esas tareas básicas no son básicas como dice el capitalismo, o sea, es ir al baño no se necesita chantear. Creo que es una tarea muy larga, que los muchachos lo entiendan es que están tan metidos en los medios. Yo creo que hay que aprender un poco sobre eso lo tradicional y también moverse ahí.

- ¿Qué estrategias usas?

Las obras de teatro, yo intento inculcarles mucho pero yo soy un poco floja, yo trato que cada 15 días o al mes se haga una miniobra, un monólogo, intentar que ellos escriban mucho. Hay una clase de

conjugación de verbos, parece muy de escuela que eso para qué, pero es mentira, uno los pone como un texto libre y les doy un tema, el tema es una hoja seca, o de un pájaro con piedras, y cuando uno lee ve que no saben conjugar literalmente nada. Escriben una vez correr, me fui a tomer, pues, conjugan mal por el acelere de escribir o no escriben para el pensar, o muchas veces - nunca digo el nombre de las personas cuando evalúo o digo algo de los trabajos - pero les digo por aquí dicen tal cosa, y después dicen que saben conjugar (risa). Eso es muy gracioso, es hacerlos caer en cuenta. Bueno, yo no suelo poner nota pues no tiene sentido en el PreU, la idea es hacerlos caer en cuenta de los errores gramaticales. Aunque yo soy mala en eso, algunas cositas básicas cómo "¿qué dice ahí? (risa) mire esa coma o tilde y así", uno devuelve con los errores pero sin una nota.

Mucha gente es como "Pam, ¿cuánto saque?" y yo les digo "¿cómo así? este PreU no se evalúa así" con las obras de teatro, se montaron algunas con figuras literarias, eran grupos de tres y cada grupo tenía una figura como anáfora, onomatopeya, y la idea es que montaran un guión donde las tres participarán aplicando la figura. Y eso era muy gracioso, pues salían con unas cosas, unas cosas, y como Medellín estuvo el año pasado con todo lo de la guaracha y las trans, entonces hablaban así molestando, hablaban todas ñeras como "vamos a bailar guaracha, a conseguir drogas" entonces usaban mucho ese enfoque medellinense de la música. Entonces aplicaban mucho lo que ellas ya vivían en sus fiestas, redes sociales y era muy chevere.

Hubo un fin de semana que fue muy traumático que la gente no quería hablar, estaban muertos. Ellos siempre llegaban haciendo bulla, comiendo y esa vez no. Y yo como "ay no qué pereza esto" y los puse hacer ejercicio, la estrategia es estirar. Cuando la gente está muy tirada vamos hacer sentadillas, vamos brincar y eso genera una energía calórica que libra un montón de cosas, la gente se agita y se rie al ver al otro cayendo, o al que no puede hacer la sentadilla. De cualquier manera hacer sentadillas les da risa por que les duele la espalda o les toca por ser una orden de clase. Y ya luego de la gente se parcha, ya quieren hablar y cambian la actitud y eso ha sido de los mejores métodos. Pues uno se concentra media hora y ya después está como mmmm que se muevan, que hablen, nunca que se queden más de 30 minutos ahí.

¿Cómo son los estudiantes?

Los muchachos y muchachas son de 15 para adelante, hasta 20 años. Son jóvenes, emmm y viven en barrios del nororiente casi todos, tienes gustos muy diversos, algunos son muy reggaetoneros, otros de música suaves, son muy diversos. Casi siempre son más mujeres que hombres. Y los poquitos hombres son pilos pero fastidiosos, pero también se calman pero son más chismosos (risas). También no son personas de estratos económicos muy muy bajos, son de estrato 2 y 3, Este año no creo que siga lo de Aranjuez.

Entonces sí, lo que me preguntaba en estos días, es que voy a seguir trabajando desde la editorial, pero me gustaría estar a futuro en un lugar más periférico, en lugares de personas que no tengan ni acceso a la educación básica. La mayoría de los papás del Preu tienen trabajos como cortador de telas, enfermeras, operarias, trabajos así, pero no es así tan periferia. Estos muchachos de algún modo salvan la patria de alguna manera, así sea estudiando donde sea, obviamente el interés es que sea la pública, pero los de más periferia no.

- ¿Cómo seleccionan los contenidos y materiales, tipos de textos y así?

Por ejemplo, el Colectivo maneja una cartilla. Esa cartilla se ha movido un montón, desde que yo entré no se le han hecho cambios. Yo trabajé con ella pero decidí que no, mejor me la busco por mi parte, estudio y seleccionó textos para trabajar. Por que me parece que va muy de la mano, pues, es bueno tener material sistematizado, crear uno mismo su base. Yo cree eso en el 2018 y eso la uso mucho para muchas clases. Entonces deje de usar mucho la cartilla.

Aún así la tabla de contenidos es muy importante que es lo que sale en el examen, entonces lo que uno hace es analizar un examen de admisión y de allí mirar los contenidos. Por ejemplo, "Ay en esta pregunta les dicen tal cosa, eso es figuras literarias, sinónimos, crítico, ensayo, etc". Y ya luego si uno quiere coger la cartilla que tiene un contenido chevere la puede usar, pues allí hay ejercicios. Pero lo que yo hacía es coger varios textos y por ejemplo, vamos a estudiar sinónimos, entonces leemos y les digo "busquemos tales sinónimos, qué otros sentidos tienen y así". Los exámenes de admisión los revisamos cada año.

En todo esto las relaciones pedagógicas ha sido gracioso, no falta el muchacho que le tire los perros a uno. Y uno es como "no calmese, no niña, yo no" (risa). Por ejemplo, con un muchachito 55666 era gracioso, a él le gustaba escribir, pero escribía muy mal por la ortografía, pero tenía una prosa bonita y a cada rato me decía "Pam me revisa esto" y en realidad era para regalarme cartas. Ellos siempre emm buscan en redes sociales pero me cambió el nombre para que no me encuentren pero la mayoría si me encontraban (risa) y un montón de solicitudes de todos, yo nunca los aceptaba. Hubo un punto que los acepté pues me pedían favores por chat y yo ah bueno.

A veces nos reuniamos en la universidad, sino que a uno le da susto pues están por ahí con responsabilidad de uno. Pero si nos reuniamos varias veces en la U para estudiar y eso era muy chévere, hacer talleres de repaso. Hubo una cohorte que iban a entrar para abril del año pasado, pero nadie quería verse con ellos pues era intensivos y pues todo el mundo estaba ocupado, entonces "¿quien no, quien puede?" y como yo era la única profe de español lo asumí, y otro el de matemáticas. Eran 11 muchachos, conmigo eramos 12, nos reunimos hablar sobre un tema, que a repasar sinónimos y era muy chévere .y de esos 11 pasaron 7. O sea los talleres de repaso sí sirven, esos son los que generalmente más pasan. Pues a veces sólo pasan 4 personas, pasaron 7. Yo no estaba el día que pasaron pero cuando me escribieron que pasaron yo era como "Oh por Dios, pasaron" y eso no fue por la mano bendita (risa) sino que se dedicaron a estudiar motivados.

Entrevista 6

S1: El PreU tiene tres componentes, cierto (?). Los principales para pasar el examen de la universidad que son comprensión lectora y razonamiento lógico, y un tercer componente donde yo estoy que es contexto. Lo que hacemos en contexto es coger las problemáticas del barrio, la ciudad y el país, y el mundo en general, entonces eso es básicamente lo que hacemos en contexto. Hasta ahora se ha planeado esa clase en común con los otros componentes, ya que nos parece interesante hacer una clase que sea juntos. Por ejemplo, si hacemos una clase de violencia de género, las diferencias entre masculino y femenino, y hablar de todo ese discurso de la comunidad LGTBI, entonces en competencia lectora si están estudiando construcción de textos entonces escriben sobre violencia de género, y en razonamiento lógico si están viendo fracciones o porcentajes, lo que se hace es buscar datos sobre esa violencia y trabajar con ellos entrelazando los temas.

Entonces queremos incentivarlos a conocer diferentes cosas. Hay clases de **(inaudible)** historia de Colombia, política, bueno, como esas cositas, y les preguntamos si hay algún tema que quieran hablar. Si hay algo que no esté ahí se puede tocar el tema también. Entonces a veces llegan temas como las barreras invisibles, de la operación orión en la comuna 13, queremos hablar de aborto, queremos hablar de sexo, amor, sobre la mente, cierto. Entonces planteamos estos temas para ir a estudiarlo mejor.

Entonces así se hace un poquito la planeación de las clases. Entonces hay 15 clases y vemos como se pueden entrelazar con ciertas temáticas de los otros componentes. Por ejemplo, en una clase hablamos de sexualidad, entonces en la otra el género, para la otra el aborto, entonces enlazando los contenidos. Eso es un poquito lo que hacemos. La planeación este año estuvimos dos personas, nosotros teníamos diferencias, él siempre daba razonamiento y quería darles todo el contenido, pero yo muchas veces conversando con él le dije que hay algo que se llama el DUA, el Diseño Universal de Aprendizaje, entonces es eso de la psicología cognitiva, como vigostky, piaget, eso tiene también presupuestos de

Freire. Entonces el DUA es como entregarles el contenido a los nenes y las nenas pero que involucre actividades con todos los sentidos. Por ejemplo, yo me hacía la pregunta en una clase que tuve de inclusión, ¿qué pasaría si llega un nene que es sordo y toda nuestra clase es hablada? él no podría interactuar con el conocimiento, entonces yo le decía, no venga busquemos diferentes maneras de hacer actividades, hagamos una introducción pequeña al tema pero no se los demos todo, sino con actividades que como dice el DUA permitan que sean más autodidactas para formar personas y que cuando lleguen a sus casas hayan sentido tal pasión ´por todo lo que vieron en el salon.

Entonces, por ejemplo. Una clase del amor, abrimos un poquito la discusión, hacemos actividades y al final les damos algunos textos o herramientas como películas, música, que yo no sé qué. Es cambiar la forma de enseñar para que ellos hagan parte más activa. Entonces las clases son así: planteamos un panorama del tema, hacemos una actividad que siempre sea diferente y que involucre lo que intentamos hacer y al final una discusión y ya, ahí termina la clase.

Te voy a contar una clase interesante, te la puedo pasar que fueron muy bacanas. Una fue sobre la violencia en Colombia y otro el género y la sexualidad, muchas de estas clases las hemos dado con otros colectivos, nosotros no estamos solos, y hay personas que han trabajado más en torno a un tema y las hacemos con ellos, es decir, vamos a trabajar con ellos y ellas. Por ejemplo, esa de género la hicimos con un Comité de Género que hay en Filosofía y me reuní con ellas, planeamos, todo y discutimos, y cuando estábamos en clase fue así: primero comenzamos a preguntar sobre las ideas del feminismo que tenían como ay, es que las feministas son feminazis que no se depilan, que no sé, como los estigmas y tabúes; entonces pasamos como a una actividad que yo llevaba ropa de hombres y ellas de mujeres y dividimos el grupo en dos. Un grupo va a construir un hombre y el otro una mujer, les dijimos que se disfrazarán y le hicieran una personalidad a ese hombre y esa mujer, y luego lo representaban. Eso fue muy interesante pues a las que les tocaba hacer un hombre, que la mayoría eran mujeres, querían todos vertirse, pero a los nenes les daba pena vestirse como mujeres entonces yo les dije que yo me visto, yo no tengo problema. Me pusieron falda y fue mucha bacaneria. Entonces me dijeron que actuará como si me gustara la guaracha, que hablará así (finge voz) y entonces aparecían cosas muy bacanas. Al hombre le pusieron como la personalidad de un perro, un hombre extrovertido, el macho pecho peludo, y a mí me pusieron como una nena que trabaja en una peluquería.

Entonces hicimos el ejercicio, nos reímos, nos cambiamos y empezamos a compartir con ellos y a discutir: ¿por qué construyeron de esta manera? ¿Por qué el man era ingeniero y la nena era peluquera y no ingeniería? ¿Por qué el hombre tiene una construcción así de género? ¿por qué la nena eran tan así , tiene que mostrarse súper delicada? eso fue interesante también por que la mujer la hicieron no como una del poblado, sino como la típica guarachera de Manrique de allí de la 45 **(inaudible)** lo que es muy diciente en una relación de clase . Entonces con esas preguntas dialogando llegamos a otras como lo que significa LGTBIQ y esa Q qué es preguntaron los nenes, entonces le decíamos lo de queer. Ellos nos decían que si alguien querían ser un transformer entonces qué, nosotros les explicamos la diferencia entre el sexo y el género, y que el género siempre se puede cambiar, y que eso obedece no sólo a unos caprichos sino también a la posibilidad de verse de formas diferentes.

Entonces en esa clase fue muy interesante por las preguntas que salían, y ver a los nenes y las nenas cuestionarse, como entonces, yo quién soy (?). Una nena decía entonces que si no estaba mal que le gustaran las mujeres. Ella decía que había tenido novio y todo eso, pero que ella no disfrutó y pensaba que le gustarían las nenas, pero que eso estaba mal y que como es mujer le tienen que gustar los hombres. En ese momento surgen muchas preguntas existenciales

En esas ocasiones tenemos discusiones sobre hasta qué punto tiene que llegar el maestro, yo a muchas de estas nenas les brindo acompañamiento por fuera del preU, por ejemplo, una niña que en una clase se salió a llorar y la nena me contó unas problemáticas de la familia, que era la novia de un traqueto y yo ayudarle para mostrarle rutas a las que podría acceder. Entonces bueno, eso es lo importante de esas actividades.

En otra clase sobre las violencias lo planeado fue llegar antes como 20 minutos para acomodar el salón, las ventanas las forramos con papel rojo, entonces el salón quedaba todo rojo, y en el techo pegamos imágenes de la violencia en el país y acomodamos las sillas de modo que fuera difícil pasar. ¿Todo esto para qué? el rojo simboliza la sangre, las sillas significaban la memoria para simbolizar lo que significa llegar a la memoria, y forramos el techo (o piso) con fotografías. La idea es que no le decíamos nada ni del qué, cómo y dónde, y ya luego salían discusiones muy interesantes como "yo creo que eso es un paramilitar" a veces acertaban. Y ya luego les explicamos las imágenes, ya pues nos sentamos, y empezamos a dialogar sobre todo lo que es la violencia. Nosotros nos centramos particularmente en la operación mariscal y operación orión, una de las más importantes en la ciudad y el país, y también en la 13 que está el graffitour, para entender cómo después de la violencia un espacio artístico transforma el espacio para hacer resistencia, ya las personas dejaron de decir qué miedo ir a la 13 para ya decir vamos a tomarnos fotos del graffitour. Dialogamos un poquito en torno a eso y ellos hacían preguntas.

Hubo otras clases que fue sobre el arte y la música y los graffitis, por ejemplo, en la clase de música nos repartimos por los generos, y es que los géneros tienen componentes muy políticos como el rock y el metal, también. Por ejemplo decían los estudiantes "ah es que no se llevan los del metal y el rock" y dialogamos sobre ello. Nosotros llevamos guitarra, una compañera que canta fue que está en la red de escuelas y fuimos explicando primero los géneros, qué influencia tienen y por qué el género y tocábamos una canción de ellos. Yo hablé de punk, metal, son cubano y el jazz; entonces en el son cubano les mostrabamos, por ejemplo, que en Cuba siempre hay una idea de una resistencia y es que ellos tienen algo particular que no han perdido la memoria y es que el son cubano cuenta la historia de Cuba, y les mostrabamos a partir de allí esa historia, o la historia de las negritudes con el jazz, y cómo todo eso llega a Colombia. Por ejemplo como el punk empieza **(inaudible)** y ya después comenzamos a cantar y bailar con ellos. Hablamos del por qué punkeros y metaleros se la llevan mal, ay y como se entrelaza la denuncia con la música, y es que la música es arte y el arte es político, ya que denuncia lo que está sucediendo. Eso se les mostraba y también hubo otra clase sobre el amor, el bipartidismo, la masacre de las bananeras, y sí eso ha sido un poquito el preuniversitario.

C: están muy cheveres esos temas, me dan como ganas de ay yo quiero, de los colores / E: yo tengo fotos te las voy a mandar / a mi tambien me gusta el arte para expresarnos, con lo que nos cuesta con palabras.

E: También el espacio, las fotografías arriba. Es que esa idea la tomamos, ah bueno, en esa clase además de las fotografías de fondo había música que contaba la música de la comuna 13, eso sonaba un poquito. Para establecer un contacto a través de diferentes sentidos, la vista, la escucha, el habla, los olores si no fuimos capaces pues ya nos parecía muy agresivos, o sea hay que ser agresivos pero no sé hasta que punto

C: Has ido a la casa de la memoria (?)

E: Sí ese fue un buen ejemplo para nosotros y allá cuentan la historia de la guerra en Colombia con imágenes, textos, y ellos allá tienen una parte exclusiva de la comuna 13. Por ejemplo para la planeación del género tomamos textos del Centro de Memoria Histórica, del informe de violencia y género en Colombia.

C: Cuántos estudiantes son más o menos

E: Es un problema que solemos tener acá, en un principio teníamos 90 estudiantes, entonces teníamos dos salones. Entonces qué pasa, hay colegios que hacen preicfes y a los estudiantes los obligan y eso nos quitó estudiantes, de 90 quedaron 40. /C: sigue siendo un buen número/ sí, pero se siente la falta. Y es que acá en Colombia ese ICFES no sirve mucho, sólo algunas becas, nosotros trabajamos más para el examen de la UdeA y eso no es para todo el mundo. También hicimos un intensivo con 6 estudiantes, de esos 6 pasaron 4 y uno a educación flexible. Pero de esos 40 siempre iban pongale unos 35 /C: es difícil mantener la permanencia, hay mucha deserción, pues eso no es obligado/ y más

por que nosotros en Aranjuez casi siempre habíamos hecho el PreU en el Alzate Avendaño y hubo unos problemas logísticos con el Colegio pues hay un Decreto que ya para entrar hay que hacer unos permisos, para qué, cuándo, cómo y eso fue un problema con el rector, entonces hicimos el PreU en Moravia. Que allá hay otros problemas como que a la gente la quieren sacar, y siempre fue muy complicado. A pesar de que Moravia cerca Aranjuez algunos papás no les iban a dar permiso tan fácil. /C: y la plata, y la comida/

C: ¿Funciona los sábados?

E: Sí de 8am a 1pm. Y nosotros iniciamos póngale finales de febrero, inicios de marzo, por ahí hasta una semana antes del examen les damos clases. Ah bueno, en el PreU tenemos tres simulacros que tienen tres niveles, el primero es super fácil y se hace para evaluar cómo más o menos están, siempre les va horrible, después en la mitad del PreU para ver cómo han avanzado y que toca mejorar y el tercero que se hace casi al final para ver cómo estuvo el proceso y que se pueden mejorar en las últimas clases.

Nosotros hicimos algo particular, y es que el proceso formativo no se da sólo en un aula, salimos a otros espacios de la ciudad. Entonces una vez los invitamos a teatro, fuimos a la feria del libro con ellos, es como tomarse unas gaseosas, conversabamos, es una relación como más que estudiante-profesor, eramos como amigos. Ellos respetaban el aula de clase, pero vamos a tener un diálogo abierto. Nuestra relación siempre es muy de amigos, de hecho, yo todavía me hablo con algunas y algunos.

C: Y tú por qué decidiste participar en el PreU

E: Bueno, antes de eso yo estaba en un proceso. Yo antes estudiaba ingeniería y siempre había algo que a mi me inquietaba y era las preguntas políticas y artísticas, y yo veía que a mi nadie me respondía, y cuando los profesores salían a marchar yo me preguntaba pero ¿por qué salen a marchar, estoy de acuerdo o no y por qué estoy o no de acuerdo? y yo decía en este punto sí y en este punto no. Entonces yo me sentaba para hablar con eso y los de ingeniería no me decían nada, los profesores no me decían nada.

Algo hay que hacer, y si estoy estudiando una licenciatura es que aparte de que puedo mejorar como maestro me ha abierto la posibilidad por hacer desde ahora., Yo en día me veo ejerciendo como maestro pero también como con procesos por afuera y por eso también estamos en otros procesos como de literatura, arte.con personas de ingeniera **(inaudible)** que como trabajan en laboratorios de sistema.

Muchas veces me preguntaba, ey usted qué piensa de esto (?) ellos siempre tienen la duda y tienen una visión sesgada de la realidad y por eso es importante generar espacios para ver nuevas visiones del mundo. /C. O sea que llegaste al proceso preocupado por una universidad que veías muy ciega, que poco conversaba y la formación que se tiene/ sí claro, y a mi me preocupa del por qué la gente no quería conversar y segundo si no hay quien me confronté a mi yo me voy a encasillar en mi propio pensamiento y la U debe tener un diálogo de saberes como dice Freire, y no estoy en el PreU como sólo por enseñar, sino ampliar miradas del mundo y que la gente nos pueda debatir.

C: ----

S: A nosotros nos pasó una vez que queríamos hablar de un paro y la única visión que tenían era de la televisión, la de sus padres. Y de ahí pensamos que es importante generar más diálogo.

C: ¿Cuál es el objetivo del espacio de contexto?

S: Los nenes y las nenas se pregunten por su situación en el mundo, donde se hablen de las problemáticas como ciudadanos del mundo y se digan ¿quién soy yo? y ese yo en relación al otro con

el mundo, quién soy yo en relación a la política, como yo hago parte de todo esto y puedo modificar, por qué ese quién soy yo es importante y me transforma. Es eso, que se vayan con la pregunta de ¿quién soy yo?

C: ¿Y eso qué relación puede tener para el acceso a la U?

S: los nenes llegan muchas veces sin saber que estudiar. Por ejemplo, nosotros en una de las clases, en las primeras, hacemos un taller vocacional preguntando qué quieren ser. Entonces llevamos una bolsita las carreras que dicen y hacemos un ejercicio de que se va acabar el mundo, entonces en trios sacan papelitos. Ese trío debe conversar y elegir sólo dos de esas carreras. Y por ejemplo, una vez algo pasó en esa actividad que nunca voy a olvidar: una vez en un trío un saco medicina, otro pedagogía y otra artes. Y cuando eso pasa, generalmente la que tiene artes le dicen como buueno, ya perdiste, tienes que irte de la casa estudio. Pero esa nena dijo, no no no, esperen, es que yo creo que el arte es importante, pues el arte genera cultura y sin cultura no hay sociedad.

C:

E: Nosotros, el Colectivo es muy grande, somos 40 o 45 personas, tenemos muchas sedes, tenemos un editorial y estamos organizando para sacar otros. Ese libro es una recopilación de textos sobre educación popular. Tenemos muchos procesos de memoria en Itagüí, un periódico en Envigado para que la gente se apropie del periódico y ya la gente se apropió. En Caldas con el acueducto, yo esa historia no me la sé bien y todo eso, Mateo sabe más. Como siempre es complicado reunirnos tenemos un espacio que siempre tenemos y es una asamblea a final de año. En el transcurso nos reunimos algunos cuando sea necesario. Estamos articulados a otros procesos como Papoalote, Congreso de los Pueblos y nos reunimos para tratar lo que sea necesario.

Por ejemplo hace dos días hubo un caso de acoso y reflexionado se expulsan a esas personas. Pero cuando hay temáticas importantes nos reunimos, una vez al mes, cada tres meses o asi. Ya por las sedes hay unas reuniones y ya cada sede elige, Aranjuez estamos viendonos una vez al mes. Y por componentes también nos reunimos, yo con el compañero de contextos todos los miércoles a las 5pm en el aeropuerto, nos tomábamos una pola, hacíamos la planeación de la clase y el viernes discutimos o por redes sociales una videollamada y listo.

Cuando se hacia la organización en conjunto por ejemplo contexto planeaba, nosotros le decíamos a los otros, les decíamos el tema como el paro nacional y ya los otros se iban uniendo.

S: Ser profe es muy difícil, y como yo tengo una relación tan buena con los estudiantes, ellos respetaban mucho la clase. Sin embargo, hay tres situaciones que me parecen muy difícil: una que es muy general y le pasa a todo el mundo es la primera planeación que no funciona, que no enseña nada que seas significativo. Hay otra particularidad y es como los nenes y las nenas vienen de contextos tan pesados, habían unos que llegaban sin comer, que habían sufrido abuso, habían unos con problemas de seguridad y eso era muy difícil, y uno se pregunta, claro es que yo soy maestro, y tengo una posición política que no se restringe a las aulas de clase, pero uno debe tener unos límites, pues yo no puedo ser el papá de 45 nenes. Y eso siempre era muy complicado pues los nenes vienen de contextos pesados de violencia intrafamiliar, violencia en los barrios, la violencia en colombia, las Bacrim.

A nosotros en Contexto no nos pasaba mucho pero lo veíamos en razonamiento y es que si uno quiere pasar a la U que se presenta mucha gente, uno no puede estudiar unos meses antes o sólo estudiar los sabados. Muchas veces los nenes pensaban que solo estudiando algunos sábados ya iban a pasar, entonces no estudiaban por fuera o se sentían horrible, o no se sentían motivados. Y llegamos al punto que nos preguntamos: ¿será que el problema es de nosotros? , ¿Qué no les gusta? ¿Qué mejorarían? pero en el espacio de razonamiento era más difícil, no hacían los talleres, les iba muy mal y eso desánimo a mucha gente del componente de razonamiento y planteaban como salirse del Colectivo.

Si los nenes no estudian por fuera, si no aprenden mucho y eso siempre es particularmente difícil. Por ejemplo, papalote que lleva 20 años, yo no sé como está ahora, pero ellos trabajan en la U corriendo el riesgo que si la U se daba cuenta les abrían procesos académicos a los estudiantes que estaban dando clases, cuando ellos no cobran por eso, empezando que la U pública no deja entrar a personas externas los sábados y domingos

Yo creo que nosotros hemos sobrevivido en el tiempo por algo muy particular, puede parecer una bobada, pero es la posibilidad de que ser más que compañeros, porque nosotros tenemos esa política, y es que no es parte del colectivo si simplemente da una clase y se va. Ud tiene que conocer a la gente, creando los procesos, usted no crea sólo. Entonces ahí pasa algo muy bonito y es que usted no sólo está construyendo adentro y afuera de la U sino que está construyendo sobre todo amistades. Yo diría que mis mejores amigos de la U son del Freire, que saben cosas intimas mías y yo de ellos, y que tenemos un relacionamiento tan genial, y que se da por eso, nos conocemos tanto que sabemos como hacer que el proceso funcione.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto:_____
Pesquisador Responsável:_____
Telefone para contato do pesquisador(a): _____

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa (*informar o problema específico da pesquisa*) é (*descreva de forma breve os motivos e a importância, etc.*)_____. A pesquisa se justifica (*justifique de forma breve a justificativa da pesquisa).* O objetivo desse projeto é (coloque o seu principal objetivo)_____.
O(s) procedimento(s) de coleta de dados será/serão da seguinte forma: (*explicitar como serão coletados os dados: entrevistas, questionários, etc., e a frequência que o(s) participante(s) será/serão requisitados*).
A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu,_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a)_____
dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo ( ) Não autorizo ( ) a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.
Local e data:_____/_____/_____.
Nome:_____

Assinatura do sujeito ou responsável:_____
Assinatura do(a) pesquisador(a):_____