



Universidad del Rosario

Antorcha Educativa: aproximación a sus nociones educativas

Tesis de pregrado del programa de Antropología

Santiago Briceño

Director

Nicolás Aguilar

Universidad del Rosario

Bogotá, 2018

AGRADECIMIENTOS

La antropología es una disciplina de amores y odios, o por lo menos así me parecía mientras caminaba por las calles atestadas en medio de la algarabía dominical, el ruido, el calor, las telarañas de cables en los postes y el olor a frutas. No hace falta irse al Pacífico occidental para anonadarse con las excentricidades de la raza humana y la naturaleza tragicómica de su cotidianidad. Son muchos los aspectos y las minucias que deben ser omitidas en una monografía, lo que es injusto si se considera que muchas de ellas tuvieron una importancia difícil de explicar -o siquiera de entender- en su composición. Es por ello que, antes que nada, debo decir que estoy profundamente agradecido con todos los miembros de Antorcha Educativa, un proyecto digno de admiración, y especialmente Alejo, pues gracias a él este proyecto no sólo fue posible, sino que no fue un absoluto desastre, y cuya amistad trasciende dicho proyecto.

Gracias a Nicolás Aguilar, a quien respeto y admiro profundamente, por servir de guía en este camino engañoso sin restringir mi libertad de escoger la dirección. Fue a la vez riguroso y laxo; nunca ejerció presión, pero sí exigió alta calidad en el desarrollo del proyecto.

Quiero agradecer también a mis padres, por soportar mis trasnochadas de trabajo intermitente, a mi hermano por acompañarme en las mismas y a mis abuelitos por contener las ganas irreprimibles de preguntar cómo va la tesis. No es fácil tenerle paciencia a un estudiante de antropología. De igual manera quiero agradecer a Vallejo y a Pacho, que me vencieron en la carrera armamentística, y que me instruyeron en la necesidad y las utopías bucólicas que los tres sabemos nunca vamos a alcanzar. Por último quiero agradecer a Paula, que me dio velas para trabajar en la noche cerrada, por echarme empanadas en el tanque de combustible y recordarme que todo va a estar bien.

Estas palabras no alcanzan quizás para hacer justicia al inmenso apoyo que me brindaron durante el largo tiempo (más del que quisiera admitir) que me llevó componer este escrito. La antropología podrá ser muchas cosas, pero no es fácil. Es exigente, fascinante, plagada de reveses e incluso, aunque a veces se olvide, necesaria. Finalmente, la antropología es de las más interesantes entre las ciencias. Y, citando a un excéntrico personaje animado, a

veces la ciencia es más arte que ciencia. Gracias a todos aquellos involucrados en este intento por producir algo de arte.

ÍNDICE

Introducción	5
Planteamiento del problema	7
Capítulo 1: Marco teórico y metodológico	11
Estado del arte	11
Marco conceptual	15
Metodología y consideraciones éticas	23
Capítulo 2: Experiencia etnográfica: funcionamiento y dinámicas de Antorcha Educativa	29
Generalidades del proyecto y entrada al campo	29
Los talleres: contenidos, métodos y propuestas	32
Los talleristas: posturas y discusiones	40
Estudiantes, padres y talleristas: relaciones dentro y fuera del espacio	43
Evaluación del proceso: midiendo el alcance de la educación popular	47
Capítulo 3: Las nociones educativas en el caso de Antorcha	50
Antorcha como espacio de confluencia de nociones	55
Tramitación de los roces entre nociones	58
Consideraciones finales	64
Referencias	68

INTRODUCCIÓN

La Escuela Popular Antorcha Educativa nació en 2012 a partir de una iniciativa de estudiantes universitarios, principalmente de las universidades Distrital, Pedagógica y Colegio Mayor de Cundinamarca, quienes empezaron a ofrecer cursos gratuitos de pre-Icfes y pre-universitarios a estudiantes de secundaria de colegios distritales. El objetivo ha sido ayudar a prepararlos mejor para las pruebas de Estado y de admisión a las universidades públicas, exámenes para los cuales la educación estatal parece ser insuficiente. Con el tiempo, los cursos se expandieron y comenzaron a incluirse talleres de teatro, danza, dibujo e inglés. Estos cursos se llevan a cabo sábados y domingos en el salón comunal del barrio Patio Bonito segundo sector, en un edificio desvencijado de la calle primera con carrera 87. Originalmente tenían lugar en el centro de Bogotá, pero los promotores de la iniciativa optaron por trasladar el proyecto a Patio Bonito, en la localidad de Kennedy, ya que según ellos el problema educativo era más visible en este sector.

La propuesta de Antorcha Educativa se basa en la Educación Popular, una corriente pedagógica y política que se plantea como alternativa a los modelos educativos ‘tradicionales’. Para los educadores de Antorcha es de gran importancia que la distinción entre espacios como este y las instituciones escolares, sean públicas o privadas, sea evidente. En ese sentido, tratan de emplear métodos de enseñanza distintos a los de dichas instituciones, con los que intentan, según ellos mismos afirman, brindar una educación más acorde con la realidad social.

Mi vinculación al proyecto de Antorcha Educativa se dio, principalmente, por una fractura que sufrí. Yo conocía el proyecto desde mucho antes, pues soy amigo de los estudiantes - ahora profesionales- que lo concibieron y pusieron en marcha. Había considerado la posibilidad de trabajar con ellos como tallerista de dibujo, pero por varias cuestiones no lo había hecho hasta que me partí la mano. Ya antes me había aproximado al proyecto con curiosidad académica, pero no con tanta profundidad. Tras la fractura y la imposibilidad de realizar actividades físicas por un tiempo, decidí aceptar la propuesta de dictar el taller de dibujo en Antorcha, con el interés adicional de llevar a cabo una labor investigativa cuyo

producto final es este escrito. Con la aprobación de los demás talleristas, pasé a formar parte del proyecto.

La mayoría de las actividades de Antorcha se coordinan por medio de mensajes por la red social Facebook. El proyecto cuenta con una página abierta para los interesados y con un grupo cerrado exclusivo para los talleristas, al que me agregó Alejandro, fundador y líder del proyecto. Se coordinó una reunión en el salón comunal donde se llevan a cabo los talleres para planear el semestre y repartir publicidad en el barrio. En esta reunión, para mi disgusto, no se establecieron objetivos ni metodologías claras en cuanto a los talleres. Se discutió la importancia de la continuidad de los talleres, la constancia de los estudiantes y la necesidad imperativa de que al final éstos pasaran los exámenes de admisión de la Universidad Nacional. Los objetivos y el enfoque de los talleres aparte del pre-Icfes y el pre-universitario (los de danza, teatro, inglés y dibujo) no fueron siquiera mencionados.

Posteriormente, al indagar respecto a esta última cuestión, supe que el tallerista de teatro, quien sería de gran ayuda tanto para mi taller como para mi investigación, es graduado de artes escénicas y tiene amplia experiencia pedagógica en su campo. Por su parte, la tallerista de inglés estudiaba licenciatura en inglés en la Universidad Pedagógica, por lo que tenía una idea de cómo planear su taller. La tallerista de danza, estudiante de una academia, era a la vez estudiante del pre-universitario desde un año antes. Su posición de estudiante y tallerista resultaba clave para comprender la dinámica del proceso, tanto por su relación con los demás actores como por la ruptura de la distinción estudiante-profesor que supone desempeñar ambos papeles en un mismo espacio. El único que no tenía claridades era yo.

Teniendo en cuenta mi postura de investigador, mi lejanía con el campo resultaba ventajosa hasta cierto punto. Las nociones en torno a la educación de talleristas, padres y estudiantes variaban inmensamente, y era difícil para mí aproximarme a ellas, pero esto me facilitó no aferrarme a ninguna. Al ser mi principal interés comprender las tensiones y diferencias en estas dinámicas y nociones, tratar de no comulgar con una postura en particular era de gran importancia para el inicio de mi labor investigativa. Partiendo casi de ceros, empecé mi trabajo como tallerista.

Si bien me era familiar la corriente de la educación popular, no fue fácil para mí encontrar una dinámica que correspondiera con los objetivos de Antorcha Educativa, ni que enfocara la atención de los pequeños estudiantes en el aprendizaje del dibujo. Dos estudiantes mayores de trece años eran los más interesados en corregir sus errores y aprender técnicas, mientras los demás se apropiaban del taller como un espacio de juego. Las actitudes e intereses variaban mucho entre ellos, así como entre los estudiantes de otros talleres e incluso los mismos talleristas, según aprendí posteriormente. A medida que me sumergía en este campo, debí replantear varias veces las preguntas iniciales que tenía, a partir de lo que la experiencia me suscitaba. Los interrogantes preconcebidos con los que llegué a Antorcha Educativa dejaron de tener sentido y fueron reemplazadas por otros. Fue así que la pregunta inicial -que planteaba indagar por las características que hacían de Antorcha Educativa un proceso de educación popular, casi como revisar los ítems de una lista- fue desechada.

Cuando comprendí que la educación popular no podía entenderse como una oposición diametral a la educación ‘tradicional’, concepto problemático sobre el que volveré más adelante, encontré el rumbo de esta investigación. No podía asumir la homogeneidad del proyecto; la variedad de posturas, nociones y prácticas era incluso más desconcertante. Y es esta variedad la característica sobre la que me propuse indagar.

Planteamiento del problema

La premisa central de Antorcha es poner la educación y el refuerzo escolar al servicio de la comunidad, y como resultado, confluyen en esta experiencia distintas visiones de lo que es la educación, a qué fines sirve y cómo debe llevarse a cabo. Para aproximarse a un caso particular de educación popular, entender esta confluencia puede ser de gran importancia. No se trata sólo de las definiciones o los discursos, sino de las actitudes, las relaciones y los intereses al respecto. Entender cómo se forman las distintas nociones sobre la educación en general y sobre procesos particulares es, entonces, crucial si se intenta explicar la forma en que las nociones educativas confluyen en un mismo espacio y, a partir de las dinámicas del mismo, se enfrentan y tramitan.

Así pues, esta investigación se planteó como un intento por entender cómo estas tensiones y divergencias entre distintas nociones influyen en la configuración del proyecto de Antorcha

Educativa. Mi intención fue analizar las distintas maneras en que los actores conciben y se relacionan entre sí y con el proyecto como tal, así como identificar las tensiones que surgen y entender cómo estas se tramitan. Si bien los talleristas eran quienes más conscientes estaban de estas dinámicas, los padres y estudiantes (categorías que no son tan rígidas, pues había padres que tomaban algunos talleres y estudiantes de algunos talleres que dictaban otros) eran de gran importancia en las mismas. Este entramado de sujetos, nociones e ideas sobre lo que es -o debería ser- la educación, me parecía que, en primera instancia, era lo que daba sentido a Antorcha Educativa como un proceso de educación popular.

Para comprender cómo la confluencia de nociones pesa en la configuración de un proyecto educativo, es necesario definir estas nociones e identificar qué factores las determinan. De igual manera, es importante conocer y comprender las dinámicas particulares del proyecto de Antorcha, asunto que es una de las principales preocupaciones de este trabajo. Finalmente, hace falta analizar la forma en que las nociones se relacionan con el espacio educativo como tal. Estos son los distintos momentos que se abordan en el presente trabajo. Cabe destacar que si bien se trata de un análisis de caso en un contexto particular, tales cuestiones pueden ser de gran utilidad para quienes quieran aproximarse a procesos educativos varios, principalmente a proyectos de educación popular.

Por ejemplo, el proyecto de Antorcha Educativa existe en tanto sus creadores y participantes reconocen la importancia de las instituciones educativas en la formación de los sujetos. Sin embargo, las posturas respecto a las mismas varían, así como los métodos educativos y la forma de entender la educación y sus fines. Incluso la Educación Popular como enfoque, metodología y postura política es distinta tanto para los talleristas como para los estudiantes y sus padres o familiares. La diversidad de posturas y nociones sobre la educación en general, la educación popular y el papel de la institucionalidad en procesos educativos se presta para el surgimiento de tensiones de todo tipo en el espacio de Antorcha Educativa; desde desacuerdos metodológicos hasta problemas en la comunicación entre padres y talleristas. Además, si se considera que la Educación Popular es una corriente con una postura política fuerte, las múltiples maneras de entender lo político dentro del proceso educativo convergen también en este espacio y entran en tensión.

De esta manera, la presente investigación indaga por la forma en que las posturas variadas y divergentes se manifiestan en el espacio de la escuela popular y qué papel juegan en su configuración. Busco entender cómo la confluencia de posiciones respecto a lo que es o debería ser la educación, pesa, y hasta qué punto es determinante en la constitución de un proyecto educativo como lo es Antorcha Educativa. No se trata de revisar si tal o cual aspecto o característica del espacio de Antorcha Educativa concuerda con el discurso de la educación popular; por el contrario, asumiendo que se trata de un proyecto de educación popular, se intenta entender la confluencia de posturas y la manera en que éstas se ven reflejadas en tensiones inherentes a la constitución del proyecto.

El objetivo central de esta investigación fue entender cómo esas tensiones, manifestadas en el espacio educativo, se tramitaban: cómo se buscaba resolverlas, qué tanto cedían las partes, cómo afectaban las decisiones metodológicas y cómo se adaptaban los objetivos del espacio a estas dinámicas. Los acuerdos entre partes y los esfuerzos conjuntos son los que constituyen a este espacio como un proyecto educativo y, específicamente, como una colectividad dedicada a la educación popular. En resumen, este trabajo buscó comprender la forma en que las distintas nociones educativas confluían en el espacio de Antorcha y las consecuencias de dicha confluencia en las dinámicas del mismo.

Para responder la pregunta de investigación, se explica la manera en que las distintas nociones de educación, traídas por una variedad de actores, confluyen, se enfrentan y se ponen en tensión. A partir de esto, se plantea la importancia de Antorcha Educativa como un espacio para resolver y tramitar estas tensiones. Talleristas, estudiantes y padres tienen distintas expectativas del proyecto de Antorcha Educativa, que dan cuenta de formas diferentes de aproximarse a la educación: preconceptos, actitudes, relaciones con los demás actores.

Estas nociones, no obstante, entran en tensión en el espacio como tal en el momento en que las relaciones entre actores, mediadas por las prácticas pedagógicas de los talleristas, tienen lugar en el espacio de Antorcha Educativa. Por eso es de gran importancia la comprensión de las prácticas educativas y las relaciones entre los distintos participantes del proyecto. En pocas palabras, las distintas nociones de educación se traducen en distintas prácticas,

acciones y actitudes. La forma en que los actores se relacionen entre sí y con el espacio tienen entonces gran peso en la constitución de Antorcha como un espacio educativo.

A continuación, dedicaré un capítulo a plantear las bases teóricas de esta investigación (entre las cuales se halla mi propuesta de definición de nociones educativas), el estado del arte, la metodología y algunas consideraciones éticas sobre la investigación. En el siguiente capítulo buscaré explicar con tono analítico las dinámicas y el funcionamiento de Antorcha educativa. En el tercer capítulo, retomaré la definición del concepto de nociones educativas, explicándolo a partir de ejemplos de campo. Se presentarán algunos ejemplos de nociones educativas, que varían según el rol, la proveniencia y el tiempo de vinculación de los individuos al proyecto; también se esbozará la razón por la que estos factores influyen en la formación de las nociones de cada cual. Luego se estudiará la confluencia de estas nociones: cómo se hacen visibles, en qué espacios, por medio de qué actitudes, las tensiones que pueden generarse y cómo pueden tramitarse. Por último, se da cuenta de cómo estas dinámicas se enmarcan en el discurso de la educación popular, partiendo del hecho de que se trata de un proceso particular en un contexto específico, y de qué manera influyen en la configuración de este caso particular.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Estado del arte

El más reconocido teórico de la educación popular ha sido Paulo Freire, cuyos planteamientos han recalcado la importancia de la propuesta política detrás de todo modelo pedagógico. Con su célebre *Pedagogía del oprimido* (1970), definió las líneas generales de la educación popular, así como un sustento ideológico. La propuesta de este pedagogo brasileño de educar para la transformación y la idea consecuente de crear formas pedagógicas sujetas a esta intención ha sido acogida por numerosas iniciativas por toda América Latina.

Según Freire (1970), la educación es determinante para la reproducción cultural y social, y en ese sentido perpetúa las relaciones verticales entre las clases dominantes y las oprimidas; sin embargo, tiene además el potencial para liberar a estas últimas de tales dinámicas. Argumenta que el interés económico que rige las instituciones educativas acentúa la división entre los opresores y los oprimidos. Freire aborda dos aspectos fundamentales y generalizados de la educación. El primero, se basa en principios economicistas, cuya prioridad es integrar a los individuos a un sistema económico desigual. Además del afán de las instituciones por lucrarse a partir de la prestación de servicios educativos, el objetivo de la educación llamada ‘tradicional’ es perpetuar el *statu quo*, es decir, un orden social y económico establecido en el que existe una profunda separación de clases y una posibilidad mínima de movilidad social. El segundo, no instruye a las mayorías en cuanto a estas dinámicas. La enseñanza propuesta por las instituciones tradicionales no cubre este tipo de cuestiones, ayudando a enmascararlas. De esta manera, la educación permite mantener el

orden establecido, negándole a los oprimidos la posibilidad de comprender el porqué y a la vez privándolos de herramientas para generar cambios favorables a su situación.

La educación popular es propuesta por Freire como un mecanismo para subvertir esta realidad. Así como la educación que él denomina 'institucional' sirve a la reproducción de las estructuras sociales establecidas y la perpetuación del *statu quo*, el educador brasileño pretende que se adopten sus propuestas en casos particulares de manera que se constituyan como focos de resistencia y subversión. Entendiendo que no puede imponerse una propuesta de manera global, Freire comprende la necesidad de adaptar y amoldar los principios de la educación popular a los casos específicos en los que se busque implementarla, por lo que según él mismo todos los procesos deben ser distintos entre sí sin perder de vista su objetivo político de largo plazo.

Henry Giroux (1986), destacado referente de la pedagogía crítica, también rescata la dimensión política de la educación afirmando que ésta sirve como medio para la reproducción de las relaciones sociales, políticas y económicas. Las relaciones educativas, lo que éstas buscan transmitir y las formas de hacerlo, sirven para reproducir y perpetuar las dinámicas de la sociedad en que funcionan. Esto se da principalmente en espacios institucionalizados destinados específicamente a las prácticas educativas, pero sobre todo da cuenta de diferencias marcadas entre distintos espacios según la posición social. El trabajo de Paul Willis (1998) ilustra este punto pues plantea que, si bien existe una imagen de la educación como un mecanismo o vehículo para mejorar la posición social, los jóvenes de la clase obrera inglesa en particular se auto-excluyen de esa posibilidad, rechazando la educación ofrecida por las escuelas e integrándose al mundo laboral desde edades tempranas, perpetuando su posición y condición.

La paradoja que propone Willis en su texto *Aprendiendo a trabajar* (1998) se presenta en la educación dirigida a las personas de clase obrera y clase media, donde se busca que a través de la institución educativa los estudiantes puedan adquirir mejores posibilidades en su vida laboral. El problema con esto es que la escuela termina reproduciendo una estructura de clases. Willis logra identificar en su estudio de caso tres grupos de estudiantes diferentes: uno en el que los estudiantes son de clase obrera y viven inconformes con la

escuela; otro grupo donde los estudiantes también son de clase obrera pero son “conformistas” con lo que les proporciona la escuela; y un tercer grupo en el que los chicos son de clase media pero también son conformistas.

En este texto, Willis se enfoca en los estudiantes que viven inconformes con la escuela ya que consideran que esta no les brinda lo que necesitan y sienten que es una obligación asistir. Es por esto que en un acto de ‘contracultura’ los estudiantes deciden desistir de la escuela y optar por volverse obreros desde pequeños. El autor afirma que al hacer esto, los estudiantes se están auto-condenando, ya que no se educan y terminan reproduciendo una estructura social donde los obreros siguen siendo obreros y no buscan ascender dentro del espacio social. Es decir, al optar por ir contracultura y dejar el estudio, los estudiantes siguen siendo obreros y ejerciendo la misma labor que sus padres. Lo interesante de la propuesta de Willis es que aquellos estudiantes que son conformistas y siguen en la escuela, también se vuelven obreros pero de una mejor “categoría” que aquellos que desistieron.

Así pues, la educación popular se propone como una alternativa a estas dinámicas violentas. Minar el orden establecido desde la educación, a partir de modelos pedagógicos que reduzcan la brecha entre educadores y educandos, es el objetivo común de los proyectos que adoptan la línea ideológica y metodológica de Freire y otros teóricos de la pedagogía crítica. Por ejemplo, Henry Giroux (1986, 1997) ha abordado el tema del peso político de las acciones de los educadores y su rol como agentes para la transformación social, tanto dentro como fuera de los espacios educativos tradicionales. Ha tratado además las tensiones que surgen en contextos educativos de distinta índole, recalando la contradicción entre los objetivos de la enseñanza tradicional y los métodos empleados para alcanzarlos. De igual manera, McLaren et al. (2004) se han basado en postulados propios de la educación popular, principalmente el de la comunicación dialógica¹, para analizar casos concretos de comunicación y transmisión de conocimientos.

¹ La propuesta de la comunicación dialógica en procesos educativos consiste en entender la educación como un proceso en el que estudiantes y docentes construyen conocimiento a partir del diálogo de saberes, lo que implica reconocer que quienes desempeñan el papel de estudiantes poseen conocimientos válidos y que pueden aportar al proceso educativo mismo.

Es notable también la gran cantidad de procesos que han sido estudiados en América Latina, particularmente en México. Patricia Medina Melgarejo (2015) publicó una recopilación de experiencias etnográficas en diversos contextos, desde el caso de las escuelas zapatistas hasta movimientos dentro de las mismas escuelas públicas. Lo más importante a resaltar es la manera en que se evita la salida fácil de generalizar normas para todas las experiencias, teniendo en cuenta los distintos trasfondos históricos de cada contexto. La mayoría de los casos expuestos, sin embargo, siguen en general líneas teóricas bastante similares, y en algunos casos arrojan conclusiones extrañamente parecidas. Por ejemplo, en todos existe una preocupación por la coherencia de los métodos y modelos pedagógicos respecto a los objetivos políticos. No sólo lo que se enseña, sino cómo se hace. Así, la disposición del espacio, el lenguaje y las actitudes de los pedagogos hacia los demás participantes de estos proyectos son objeto de interés en estos escritos. Por último, en todos los casos se advierte la tensión entre los modelos educativos populares y los métodos tradicionales de educación, en los que también ahondan. Lo curioso es que no en todos los contextos estos métodos ‘tradicionales’ o institucionales son iguales; al igual que en los procesos de educación popular, éstos varían según las particularidades contextuales.

Como he expuesto, desde varios campos de conocimiento se han abordado las prácticas de espacios como el de Antorcha Educativa. El método de la sistematización de experiencias, por ejemplo, nació con el fin de aproximarse a procesos de educación popular con un enfoque investigativo riguroso. Esta propuesta metodológica, aceptada por pedagogos, sociólogos y antropólogos, intenta registrar para su posterior análisis las experiencias en contextos educativos con la mayor rigurosidad posible. Autores como Óscar Jara (2006, 1994) y Alfonso Torres (1996) han indagado con particular énfasis en la relación entre el contexto a investigar y la metodología que deben utilizarse. El primero ha publicado en varias ocasiones artículos al respecto en la revista *La Piragua*, una publicación especializada en temas de educación y política.

El método de la sistematización de experiencias ha ido de la mano del método etnográfico en varias investigaciones sobre contextos educativos en general. El número 23 de la Revista

Piragua, publicado en 2006, enfatiza en los aportes teóricos de la sistematización de experiencias, siendo ésta una aproximación metodológica pensada especialmente para aproximarse a proyectos basados en la Educación Popular. La principal conclusión del número es la necesidad de reconocer la realidad contextual tanto en la implementación de proyectos como en las consideraciones investigativas.

Marco conceptual

El concepto de educación es bastante amplio y ha sido abordado desde numerosas perspectivas. Tanto educadores como científicos sociales se han dado la tarea de definir este término, dotándolo de significados que encajan de manera coherente en una forma particular de entender el mundo. Así, Durkheim (1999) elaboraría su definición como un “conjunto de influencias”; otras posturas optan por presentarla como un sistema de transmisión de la cultura, y aún otras como un mecanismo para integrar a los individuos al complejo funcionamiento de una sociedad. Implícitamente, estas definiciones van de la mano con posturas políticas; incluso la posibilidad de que, dentro de un mismo contexto, la educación pueda ser entendida de varias maneras es muestra del contenido político que acarrearán.

Ahora bien, los procesos de educación popular suelen definirse en oposición a la denominada ‘educación tradicional’, previamente mencionada. No obstante, este concepto es bastante problemático, pues se corre el riesgo de ser reduccionista y librarse de esta definición de un solo brochazo. Tampoco es acertado asumir que esta idea de educación tradicional es generalizable a varios contextos. Así pues, considero mejor empezar por lo más general y plantear lo más claramente posible los conceptos a partir de los cuales se construye este análisis de caso.

La educación es, en primera instancia, una forma de interacción. Está mediada, por supuesto, por una gran cantidad de factores, pero es una forma de interacción con fines específicos. Durkheim (1999) definía brevemente la educación como una acción mediante la cual las generaciones adultas incitan a los infantes a desarrollar capacidades cognitivas, físicas y morales, de manera que sean capaces de integrarse a la sociedad y jugar un papel en su funcionamiento. Si bien el objetivo de estas acciones es muy claro, Durkheim

advierte que la forma de llevarlas a cabo es variable y cambiante. Las formas de actuar con este fin, afirma, varían de sociedad a sociedad e incluso dentro de cada sociedad, respondiendo a las diferencias en las dinámicas de cada grupo. En consecuencia, los individuos que se forman tras ejercerse sobre ellos la acción educativa constituyen seres sociales con distintos roles y posiciones dentro del funcionamiento de la sociedad. En pocas palabras, la educación es el acto de integrar a los individuos a la sociedad (Durkheim, 1999).

Es rescatable de esta definición la preocupación por no universalizar las formas de ejercer la acción de educar. Se plantea además una diferenciación entre los que educan y los que son educados, aunque de manera superficial: son los adultos quienes educan a los niños. Si bien este no es siempre el caso, la cuestión es mucho más álgida. Quienes educan y quienes son educados, dentro del contexto particular en que se ejerce la acción de educar, son conjuntos diferenciados. Tanto el papel como las acciones que cada parte lleva a cabo en esta interacción son objeto de debate.

Por su parte, Hoskin (1993) utiliza las construcciones teóricas de Michel Foucault para aproximarse a asuntos concernientes a la educación. En primera instancia, se ocupa del concepto de ‘saber-poder’, refiriéndose a ambos no como objetos sino como relaciones. Conocer un objeto permite dominarlo. El saber en tanto conocimiento de la naturaleza de los objetos facilita la tarea de ordenar dichos objetos para ejercer sobre ellos cierta forma de dominación. En ese sentido, continúa Hoskin, el objetivo de la educación como acción no es transmitir el saber como tal, sino disciplinar a quienes están siendo educados de manera que encajen en un modelo de dominación. Un poco de la mano de la definición de Durkheim, ésta presenta la educación como la inclusión de los individuos en una estructura social mediada por relaciones de dominación.

Ahora bien, disciplinar y educar están estrechamente relacionados en esta línea argumentativa. La educación, entonces, es entendida como un dispositivo; implica una serie de relaciones entre partes, la existencia de instituciones, prácticas y objetivos determinados. Bien sea una madre con su hijo o un maestro de escuela con sus estudiantes, existe un

espacio físico determinado, una institucionalidad y una serie de prácticas y saberes que deben ser transmitidos por una parte e incorporados o absorbidos por la otra.

Con esto en mente, no sobra considerar el planteamiento de Bourdieu sobre incorporación. En cierta forma similar al de disciplinamiento foucaultiano, la incorporación se refiere a la interiorización de ciertas prácticas corporales (Bourdieu, 1997); aprender a hacer ciertas cosas con el cuerpo. La incorporación, posteriormente, contribuye a la construcción del *hábitus*, concepto que Bourdieu define como el conjunto de prácticas y formas de pensar y entender el mundo (lo que incluye gustos, costumbres y perspectivas políticas), organizadas a manera de estructura y determinadas en gran medida por la posición social. De esto se deriva que la educación para Bourdieu, de acuerdo con la revisión de Diane Reay (2004), signifique la constitución de *hábitus* determinados para cada individuo.

Así pues, la educación tiene ciertos fines, por lo menos entendidos desde una perspectiva en la que priman el papel de las instituciones y la posición social en la que la interacción educativa tiene lugar. Es decir, es claro el *para qué* de la educación. Las preguntas por el *qué* y el *cómo* son las que surgen a continuación. En estas consideraciones es fundamental recordar la diferenciación entre quien educa y quien es educado. Existe entre ellos una diferencia que le confiere a cada uno una posición distinta dentro de esta relación, que suele ser jerárquica. Quien ejerce la acción de educar, afirmaría Bourdieu, tiene un capital cultural que busca transmitir a su contraparte, si bien no en su totalidad. Esta forma de capital consiste en un conjunto de saberes y conocimientos y el acceso a ciertos bienes culturales, que son legítimos según la posición en el espacio social. Algunos aspectos de esta forma de capital, como conocimientos en algunas áreas y lo que comúnmente se denomina ‘sentido común’ (Bourdieu, 2001), son transmitidos del educador a los educandos en este proceso.

Por otra parte, la distinción entre las partes significaría para Foucault (Hoskin, 1993) la institución de una relación jerárquica que se transmitiría a ámbitos distintos a los educativos y más amplios dentro de la estructura social. Esta perspectiva no suele tener en cuenta los múltiples espacios educativos que pueden existir, pero plantea la cuestión de la jerarquización y dominación en las relaciones educativas. En suma, un educador que goza

de una posición privilegiada y es acreedor de un capital cultural determinado transmite una serie de saberes y conocimientos a sus educandos, implícitamente reproduciendo relaciones de dominación y preparándolos para ocupar una posición específica en el espacio social.

La educación, entonces, es una actividad política. No sólo se transmiten valores e ideales determinados; también se reproducen las relaciones de dominación y las posiciones sociales. Dewey (2001) sostiene, por ejemplo, que las prácticas educativas deben contribuir a formar ciudadanos, es decir, individuos que pertenecen y participan de un sistema democrático. En ese sentido, debe transmitirse la importancia del respeto por las instituciones estatales, las prácticas económicas legítimas y una relación particular con el gobierno. No todas las formas de educación están sujetas a esta visión particular, pero sí concuerdan en la importancia de la asimilación de valores, ideales y formas de relacionarse con otros individuos y con distintas instituciones.

Las formas de educación varían según la posición social en que la interacción educativa tenga lugar, como dije anteriormente. Esto se traduce no sólo en lo que se transmite (es decir, la calidad y complejidad de los conocimientos transmitidos) sino también en la forma en que son transmitidos. La escuela como espacio educativo conjuga estos factores en la figura del maestro. Esta figura se presenta como una con un conjunto de conocimientos por transmitir a un grupo de estudiantes en un espacio físico y temporal que no es arbitrario: el lugar y los horarios en que transcurren las clases de una escuela dan cuenta, por ejemplo, de la intención por disciplinar al estudiantado. El maestro, además, tiene en teoría la potestad para disponer de ese espacio y ese tiempo. Esto puede devenir, en varios casos, en una relación tensa entre las partes, e incluso en el desprecio y la rebeldía de los educandos (Wolcott, 1993).

Así pues, lo que se busca transmitir en el proceso de interacción educativa, la forma de hacerlo, los espacios en que se hace y los participantes del proceso dan cuenta de una actividad con fines políticos particulares, ya sean explícitos o no. Esta línea argumentativa presenta la educación como un medio; es una acción mediante la cual se busca conseguir algo. Formar individuos para que sean parte integral de su realidad social es el fin último, y esto implica la reproducción de las estructuras de dominación y las posiciones y relaciones

sociales, por lo menos en gran medida. Surge entonces una pregunta, planteada ya por Giroux (1986), que se cuestiona por la posibilidad de generar transformaciones en la realidad social imperante, por pequeñas que sean, por medio de la educación, ya sea proponiendo nuevas prácticas, transformando los espacios o cuestionando las jerarquías, valores y contenidos de las formas educativas reseñadas.

Ahora bien, la relación entre las prácticas observables y la dimensión política en los procesos educativos no puede obviarse. Los procesos educativos traen consigo una confluencia de posturas, ideas, relaciones y nociones; no puede afirmarse que las propuestas se cumplan al pie de la letra como tampoco puede descartarse la posibilidad de generalizar ciertos aspectos. En ese sentido, ofrecer una definición de ‘educación popular’ a partir del trabajo con Antorcha Educativa o intentar comprobar que sus características se ajusten a los postulados de Freire no aporta a ninguna de las discusiones mencionadas. Tampoco es mi intención contrastar este proceso particular con la educación ‘tradicional’. Este último concepto es problemático, por lo que no pretendo definirlo, pero es importante tenerlo en cuenta; las propuestas de Freire y demás teóricos de la educación popular se formularon en función de él.

Es importante señalar ahora que uno de los conceptos centrales de esta investigación es el de las nociones educativas. Hasta este punto he presentado apenas un esbozo de lo que significa y del papel que juega en un espacio educativo, particularmente el de Antorcha. El desarrollo de esta idea se dio en parte por un análisis teórico y en parte por la sistematización de la información obtenida en campo. Por este motivo, presentaré la definición propuesta más adelante en este mismo apartado y la retomaré en el tercer capítulo. La idea de nociones educativas no es del todo nueva, y aparece en algunos análisis hechos sobre la educación a partir del concepto de *habitus* de Bourdieu. La aproximación de Reay (2004), por ejemplo, busca flexibilizar la definición de *habitus* de manera que pueda ser utilizado para comprender ciertas dinámicas escolares. Su postura se basa en el hecho de que, en la práctica, hay aspectos que a la luz de la teoría parecen contradictorios, pero no lo son. Quizás la crítica más valiosa que se le hace al concepto es una suerte de tensión entre la agencia que no es necesariamente negada por el *habitus* y la aparente

pasividad con que los individuos aceptan la formación del mismo por agentes externos (Reay, 2004).

Así, por ejemplo, se admite la validez del uso del *habitus* como herramienta metodológica en investigaciones de índole educativa, siempre que se haga un examen crítico del concepto a la luz de la información recolectada en campo. A partir de estas aclaraciones, Reay afirma que la experiencia en procesos educativos tiene un gran peso en la formación posterior del *habitus*, pero a la vez la agencia de los individuos influye en la forma en que éstos participan de su propia educación. Este ejemplo teórico permite ya esbozar el concepto de nociones educativas; tanto la agencia como el *habitus* juegan papeles importantes en el momento en el que se hallan los individuos en un espacio educativo y ambos aportan en cierta medida a las nociones educativas.

Un componente importante de las nociones educativas es la percepción de los individuos; no puede, sin embargo, reducirse este concepto a una mera definición subjetiva. No puede aseverarse, por ejemplo, que cada persona tenga una definición particular de lo que es la educación, pero sí que existen diversas posturas al respecto: para qué sirve, a cargo de qué o quién está, entre otros. La relación entre las personas y los espacios educativos, las instituciones, los individuos que participan y las actividades que tengan lugar son mediadas, en primera instancia, por las nociones que se tengan de ellos.

Las nociones educativas, no obstante, no son en sí imaginarios sociales. La diferencia radica principalmente en la escala: las nociones no alcanzan la dimensión de los imaginarios. Si bien no son enteramente subjetivas, aquellas suelen fundamentarse más en experiencias contextuales. Esto no significa que no se vean afectadas por los imaginarios existentes, pero es importante establecer que nos son conceptos intercambiables.

Ahora bien, al hablar de imaginarios me remito principalmente al concepto tratado por Castoriadis (1997) y los análisis que de ellos han hecho Adams (2012), Cristiano (2011) y Sierra Pardo (2015) sobre los imaginarios sociales. Este concepto fue propuesto por Castoriadis para explicar la percepción que los individuos tienen de las instituciones sociales y cómo dicha percepción media la relación entre ambos. Los imaginarios sociales se utilizan en este texto para dar cuenta de representaciones que permiten a los individuos

aprehender y dar sentido a las instituciones. Los imaginarios sociales instituyentes, entonces, se configuran como fenómenos no subjetivos determinantes en la perpetuación del orden social, al ser reproducidas colectivamente.

La relación entre las instituciones educativas y la reproducción de imaginarios propuesta por Sierra Pardo (2015) es clave para la definición de nociones educativas, propuesta más adelante, ya que analiza la tensión entre la subjetividad y la naturaleza colectiva de los imaginarios, y entre el individuo y la institución educativa. Estas representaciones son construidas y reproducidas colectivamente; basándose inicialmente en la relación de las colectividades con las instituciones, los imaginarios se constituyen como una forma de aproximarse a éstas que puede incluso preceder a la experiencia individual. Es decir, incluso sin haber experimentado un contacto con cierto tipo de institución, los individuos pueden hacerse una imagen de esta a partir del imaginario de la misma.

Los imaginarios que involucran instituciones educativas y la idea misma de lo que es o debe ser la educación son muy numerosos y dependen de múltiples factores. Se podría cubrir todo este tema con un solo brochazo, definiendo estos imaginarios como ‘los preconceptos de ciertas colectividades respecto a lo que es la educación’. Esto, sin embargo, resulta demasiado amplio y ambiguo (tanto como el problema de la ‘educación tradicional’ en la teoría de la educación popular). El concepto de los imaginarios da cuenta de percepciones colectivas, de distintas formas en las que ciertos grupos de individuos aprehenden determinadas realidades y dinámicas.

El peso de los imaginarios sociales en contextos educativos ha sido objeto de numerosas discusiones. Usualmente suelen enfocarse en cómo la relación con las instituciones contribuye a la reproducción de ciertos imaginarios que llevan a estigmatizar ciertas colectividades (Sierra Pardo, 2015). Estos debates, sin embargo, se sustentan en experiencias en instituciones escolares o universitarias. Es importante tenerlas en cuenta al momento de abordar el tema de este trabajo, pero profundizar en ello no contribuye a él.

En lo que a las nociones educativas concierne, es necesario aclarar que los imaginarios existentes tienen bastante peso en su formación. No sería del todo correcto afirmar que aquellas son únicamente imaginarios existentes sobre instituciones y prácticas educativas, pero en primer momento éstos constituyen la base de la relación entre los individuos y proyectos como Antorcha. Aunque éstas se sustenten en experiencias particulares, son maleables y puedan transformarse con el paso del tiempo, afirmar que los imaginarios dejan de tener efecto sería impreciso.

Entre los factores que pesan en la formación de las nociones educativas se encuentra la posición de los individuos en el espacio social (Bourdieu, 2001; Reay, 2004). Sin ser necesariamente determinante, este factor tiene una fuerte influencia en el momento en que los individuos se forman una idea de lo que es la educación, de cómo se desarrolla y a qué fines sirve. Bourdieu conceptualizó el espacio social a partir de su trabajo sobre las formas del capital con el fin de comprender por qué a simple vista parece ser que los gustos están tan fuertemente ligados a la clase social. Habiendo construido esta teoría para comprender la distinción social, la propuesta de Bourdieu permite aproximarse a la reproducción de divisiones e imaginarios sociales sin caer en determinismos.

En un principio, las nociones educativas son las formas diversas en que los individuos entienden y conciben la educación como tal y los espacios educativos particulares. Esta afirmación, un tanto vaga, sirvió como punto de partida para mi trabajo con Antorcha Educativa. Mis primeras averiguaciones giraron en torno a su imagen de ‘escuelita popular’. Más allá de los métodos y el uso de los espacios, me llamaba la atención la idea que las personas se hacían de un proyecto con ese rótulo.

Por supuesto debe considerarse que la interacción de los individuos con determinadas instituciones es un factor importante en la manera en que aquellos se aproximan a los espacios educativos. Así, las nociones difieren sustancialmente si sólo se ha participado de procesos educativos en instituciones públicas o privadas, en escuelas con modelos pedagógicos alternativos o tradicionales. A partir de las experiencias en distintos contextos, las nociones varían inmensamente, y el acceso o pertenencia a dichos contextos puede verse profundamente marcado por la posición en el espacio social.

Metodología y consideraciones éticas

El principal enfoque de este proyecto, tal como se mencionó anteriormente, es el concepto de nociones educativas: qué son, cómo confluyen y cuál es su papel en el espacio educativo de Antorcha. Si bien se profundizará al respecto más adelante, es importante aclarar la forma en la que se indagó al respecto. Esta sección consta, entonces, de dos partes. En la primera, describo los métodos investigativos utilizados para aproximarme a la comprensión de las nociones educativas. En la segunda hago un breve recuento de las fortalezas y debilidades de la sistematización de experiencias (metodología predilecta entre los estudiosos de la educación popular) según las propuestas de Jara (1994) y Torres (2013), para justificar su uso acompañado de los otros métodos reseñados.

Opté por un enfoque cualitativo y etnográfico, que permita dar cuenta de las interacciones entre individuos y su relación con el ambiente de Antorcha. La información necesaria para realizar esta investigación es de tipo cualitativo, y está presente en las interacciones, relaciones, actitudes, ideas y percepciones de los individuos. Siendo mi interés comprender las nociones educativas y su confluencia en el espacio de Antorcha, el objeto de mi observación era la forma en que se relacionaban los actores entre sí y cómo desempeñaban su papel. Buscaba entender cómo los talleristas conciben y preparan sus actividades, cómo éstas eran realizadas y qué reacciones generaban entre los estudiantes.

Me valí de la observación participante, que me permitió acercarme a los talleristas y los estudiantes con relativa facilidad. Esto significó formar parte activa de las reuniones y algunos de los talleres, así como interactuar con los sujetos dentro y fuera del espacio. De esta forma, pude aproximarme a las nociones educativas que confluyen en esta ‘escuelita popular’, como algunos la llamaban. Si bien no puede decirse que Antorcha sea una escuela como tal, recurrí a los planteamientos de Elsie Rockwell (2009) sobre la aproximación etnográfica a escuelas y espacios educativos, y en primera instancia a los de Wolcott (1993) sobre la investigación en ámbitos escolares. Ambos autores hacen hincapié en la importancia de la investigación etnográfica más allá de lo meramente descriptivo: se trata de comprender las relaciones a partir de las interacciones observadas. Sin embargo, mi enfoque es más cercano al de Wolcott, pues es más interpretativo, en tanto busca dar cuenta

de un entramado de relaciones (Rockwell hace una lectura más crítica de las instituciones a partir de su trabajo etnográfico). Más allá de explicar el funcionamiento de Antorcha y narrar algunos episodios, de esta observación se deriva un análisis que da cuenta de procesos y dinámicas.

El método de la sistematización de experiencias ha ido de la mano del método etnográfico en varias investigaciones sobre contextos educativos en general. El número 23 de la Revista Piragua, publicado en 2006, enfatiza en los aportes teóricos de la sistematización de experiencias, siendo ésta una aproximación metodológica pensada especialmente para aproximarse a proyectos basados en la Educación Popular. La principal conclusión del número es la necesidad de reconocer la realidad contextual tanto en la implementación de proyectos como en las consideraciones investigativas.

Mi intención con este proyecto fue aproximarme a un caso particular con una metodología distinta a la mencionada sistematización de experiencias. Con otra propuesta metodológica y desde una postura un tanto menos militante, busqué enriquecer el debate sobre la educación considerando un proceso por fuera de la institucionalidad, así como la diversidad de posturas dentro del mismo como un factor de peso en su conformación.

La Escuela Popular Antorcha Educativa funciona en un salón comunal en el barrio Patio Bonito los días sábado y domingo, de 10 am a 2 pm. Los sábados, a las 10 am, tienen lugar el taller de matemáticas pre-universitario y de danza, y a las 12 m los de análisis de textos y teatro. Los domingos se dan los talleres de sociales pre-universitario a las 10 am y a las 12 m los de dibujo, inglés y análisis de imagen, todos en simultáneo. Los espacios que observé fueron el pre-universitario de sociales, el taller de análisis de textos y los de dibujo e inglés, que compartían horario y espacio. Los demás talleres ocurrían en simultáneo con los que había escogido, por lo que no fue posible asistir a ellos. Opté por estas opciones por la variedad: un curso pre-universitario, uno de pre-Icfes, uno artístico (a mi cargo) y otro con estudiantes diversos (entre los cuales se encontraban padres de otros estudiantes). Este proceso inició el domingo 7 de agosto de 2016, en la jornada de inscripciones, y finalizó el domingo 4 de diciembre, fecha en que terminó el semestre (esta fecha, curiosamente, no fue fijada con antelación; sobre este detalle se volverá más adelante). La duración del trabajo

de campo se pensó para coincidir con el tiempo en que los estudiantes y sus acudientes se aproximan y conocen el proyecto, de manera que fuera posible observar la manera en que sus percepciones y actitudes varían a medida que se familiarizan con el mismo. Preferí además asistir siempre a estos talleres en lugar de alternar, para observar detenidamente cómo se desenvolvían las interacciones entre talleristas y estudiantes a lo largo del semestre.

Desde las sesiones de inscripción hasta el último taller, la observación sistemática de este espacio debía idealmente cubrir el transcurso del semestre. De esa manera, la evolución en las relaciones, los cambios metodológicos de los talleristas y demás posibles fenómenos que requieren del transcurso de cierto tiempo para suceder pudieron ser observados y registrados.

Adicionalmente, observé y participé de manera activa en las reuniones de los talleristas, e incluso de las conversaciones virtuales del grupo. Estos espacios, en los que los estudiantes no suelen estar presentes, me permitieron aproximarme a la cohesión del grupo de talleristas, su perspectiva sobre el espacio educativo y los objetivos del mismo, y a consideraciones sobre los métodos a utilizar en los talleres. La planeación de las clases y la resolución de problemas logísticos aportaron información valiosa sobre los temas de interés para esta investigación. Esto fue indispensable para comprender el sustento teórico y político del proyecto, de manera que pudiera comprender su vínculo con las prácticas y relaciones que tienen lugar en los talleres. Todas estas actividades se registraron en diarios y notas de campo.

La mejor forma para aproximarme a las relaciones entre actores en espacios como éste era la observación directa de la interacción. Teniendo en cuenta que existe más de un espacio en el cual se desenvuelven las interacciones, observarlos me permitió tener perspectivas para contrastar: lo que se planea, lo que se piensa, lo que se hace. La metodología que propuse me facilitó registrar las acciones y reacciones espontáneas, que evaden otras técnicas investigativas.

Fue necesario aproximarme también a la perspectiva de los estudiantes por fuera del espacio de la Escuela. La entrevista no estructurada, más a manera de conversación, fue lo

más eficaz para este fin, pues una entrevista semi estructurada o estructurada, que son poco naturales, crearían una barrera difícil de franquear para mí como investigador. Por supuesto que existía una distancia entre los estudiantes y yo como investigador, pero la entrevista estructurada es menos eficaz en el esfuerzo por reducir esa distancia. Lo mismo sucedió con los talleristas, a quienes me acerqué de la misma manera.

Este trabajo se enmarca dentro de los estudios sobre procesos de educación popular desde una perspectiva antropológica. En cierta forma, sigue un poco la línea de los trabajos de Torres (1996), Torres et al., (2003) y Medina Melgarejo (2015), dedicados a visibilizar procesos de educación popular y aportar a ellos en la medida de lo posible.

Ahora bien, la sistematización de experiencias, a pesar de ser ampliamente utilizada por investigadores al aproximarse a procesos de educación popular, implicó ciertas dificultades a la hora de ser adoptada como enfoque de este proyecto. Esta metodología, enteramente cualitativa, le da gran importancia a la observación participante y a la inmersión del investigador en el campo, y según las guías propuestas por Jara (1994) estas observaciones no deben ser meramente narrativas sino críticas. Dicha crítica, sin embargo, se piensa para ser dirigida al proceso como tal, a manera de evaluación, para considerar en qué aspectos falla o podría mejorarse la experiencia educativa. Mi intención real es comprender un fenómeno observable y el impacto que este pueda -o no- tener en la configuración de un proceso de educación popular. Entre los objetivos de la presente investigación no se encuentra calificar o valorar los resultados de Antorcha.

Este enfoque, si bien ha sido acogido de forma casi unánime entre los investigadores que se aproximan a procesos de educación popular, tiene ciertas debilidades que, para alguien un tanto escéptico y con menor cercanía a estos procesos, alejan al investigador de su objeto de estudio en lugar de acercarlo, y reducen el campo de visión y las posibilidades de observación al reducir los posibles problemas a investigar a unos cuantos. Se trata de herramientas investigativas que nacieron en el seno de la educación popular, por lo que podría hacerse una crítica sobre la relación entre su uso y la filiación del investigador. Sin embargo, es a la vez un método de gran utilidad para acercarse a los procesos y contribuir a su fortalecimiento.

No pretendo poner en duda la validez y eficacia de la sistematización de experiencias, que ha permitido producir conocimiento a partir de trabajos en contextos diversos (Medina Melgarejo, 2015). Sin embargo, el aspecto evaluativo puede ser un arma de doble filo, ya que si bien es posible aprender bastante sobre los procesos educativos a partir de este y aportar a los mismos con una retroalimentación constructiva, puede caerse en el error de juzgar o calificar la coherencia de los procesos respecto a su adhesión a la corriente de la educación popular sin tener en cuenta las condiciones particulares en las que se enmarca. Es por esto que le di gran importancia a los aspectos comunes entre este método y el etnográfico: el acercamiento a las dinámicas que buscaba estudiar, la postura analítica y crítica y la participación activa en el espacio. Así, sin llevar a cabo un ejercicio de sistematización de experiencia como tal, me enfoqué en los aspectos que este método comparte con la propuesta metodológica que planteé. Tuve que ser cuidadoso de no valorar, evaluar, ni hacer juicios superficiales sobre los métodos, objetivos o percepciones planteados en Antorcha.

El análisis de la información se llevó a cabo a la par con el proceso de escritura. Basándome en las anotaciones obtenidas en campo, a la vez que las organizaba las apreciaba a la luz de los referentes teóricos que expuse en la primera parte de este capítulo. Así pues, empecé por consignar mi experiencia etnográfica, a partir de la cual propuse las categorías que encontré y las dinámicas de sus relaciones. Los participantes fueron categorizados según su rol en el espacio, y a cada categoría se le asociaron nociones educativas, concepto que pude definir en gran medida gracias a este ejercicio de categorización. A partir de este análisis y de la información obtenida en campo, fue posible resolver mis preguntas de investigación.

Este escrito no pretende replantear la forma de entender la educación en general y la popular en particular. No obstante, considero que una mirada a los aspectos aparentemente más triviales de procesos educativos como Antorcha podría enriquecer las discusiones sobre estos temas y aportar, aunque en menor medida, a quienes promueven y consolidan tales procesos.

En cuanto a las consideraciones éticas debo precisar que este proyecto consta de dos fases, y ambas implican cuestiones que debí abordar con cuidado para no causar perjuicios a las

personas que participaron y colaboraron en mi labor. La primera fase es la del trabajo de campo. En esta fase, la interacción con los sujetos debió ser cuidadosa, y era imperativo hacerles saber que estaba realizando una investigación. De esa forma, su participación en el proceso fue consciente e informada. En el caso de los niños y menores de edad, este aspecto debió ser consultado con sus acudientes.

En la fase de la producción del escrito, muchas cuestiones debieron ser tenidas en cuenta, y tuve que aclararlas desde la fase anterior. En primera instancia, no se utilizan los nombres completos de los participantes mencionados, por petición de los talleristas. Al tratarse de un colectivo, era necesario saber si tenía permiso para referirme a él de manera que pudiera ser plenamente identificado, por lo que el acto de consignar la información sobre su ubicación y sus participantes se sometió a estos permisos. En el producto final del proyecto, además, se difunde una imagen sobre el trabajo de este colectivo. Por tanto, era importante no difamar ni afectar negativamente la imagen del mismo, teniendo en cuenta que se trata de un grupo de gente que colaboró de buena voluntad con la investigación sin ninguna retribución. La información obtenida no fue alterada ni manipulada, sino utilizada para la realización del análisis presentado.

Por último, el resultado de esta investigación se supone que debería visibilizar -aún si es en pequeña medida- las condiciones en que este grupo existe y opera. La responsabilidad que tengo frente a la manera en que dé visibilidad a este proceso no es pequeña. Los aspectos mencionados anteriormente tienen, entonces, bastante peso en cuanto pueden llegar a afectar al colectivo. Fue responsabilidad mía como investigador asegurar que existiera consentimiento en la participación y contribución a mi labor investigativa, y que su resultado no generara una imagen errónea del proceso ni divulgara información que los sujetos no hayan aprobado.

CAPÍTULO 2

EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA:

FUNCIONAMIENTO Y DINÁMICAS DE ANTORCHA EDUCATIVA

Generalidades del proyecto y entrada al campo

Antorcha Educativa propone un espacio en el que, al menos en el discurso, los procesos educativos sean flexibles y se adapten según los intereses tanto de aquellos que buscan reforzar sus conocimientos escolares como los del conjunto de talleristas. Fiel a sus principios, funciona de manera gratuita, sosteniéndose gracias a la prestancia y disponibilidad de los talleristas. Su cercanía con los administradores del salón comunal y su compromiso de mantenerlo ordenado les permitió obtener el permiso de utilizar el espacio sin costo, y el gasto en materiales es mínimo y es cubierto por ellos mismos.

La escuela contaba con doce talleristas, según se denominaban ellos mismos. La mayoría se encargaba de los cursos de pre-Icfes y los pre-universitarios: física, química, biología, matemáticas, ciencias sociales y análisis de la imagen son los campos que cubrían. A estos cursos se inscribieron, al momento de comenzar esta investigación, treinta estudiantes jóvenes que estaban por terminar el bachillerato, y la mayoría asistía a todas las sesiones de los cursos. Otras cuarenta personas se inscribieron a los cursos de danza, teatro, dibujo e inglés. En los tres primeros, la gran mayoría eran niños y jóvenes entre los seis y los dieciocho años. El curso de inglés contaba con la participación de estudiantes de bachillerato, padres de algunos niños inscritos en los otros cursos e incluso dos de los talleristas.

La inclusión de los cursos de teatro, danza e inglés se dio en el primer semestre del año 2016 y de dibujo en el segundo semestre. Esta decisión responde a la intención de convertir el espacio de la Escuela en uno que ofrezca una educación más integral. Además del componente académico, querían incentivar el aprendizaje artístico como parte de un proyecto pedagógico y político.

Antorcha Educativa es un proyecto que, curiosamente, se ha mantenido en pie sin ingreso económico alguno. El salón comunal en que se realizan los talleres -un edificio desvencijado e inconcluso al momento de escribir estas líneas- se le prestaba al proyecto como cortesía de sus administradoras, con quienes los talleristas fundadores cultivaron una relación muy cercana fundada en la vecindad. Los talleres son totalmente gratuitos, y el trabajo en el proceso es voluntario. En términos monetarios, nadie se beneficia de este espacio educativo.

Se trata entonces de un espacio bastante informal. Los encargados de las primeras sesiones iban antes del mediodía por las llaves del salón comunal a la casa de la administradora, quien solía arrojarlas por la ventana del segundo piso. Los talleristas abrían y preparaban el espacio. Salvo para las reuniones, siempre se utilizaba el segundo piso del edificio, por lo que debían subir las sillas y mesas de plástico necesarias por las escaleras polvorientas. Arriba, la estridencia del ruido de la calle y el intenso calor planteaban el dilema de si abrir o no las ventanas. Para los talleres de pre-Icfes se solía utilizar el recinto que permanece en obra, con el suelo y las paredes de cemento sin pulir. Esta sección era más fresca y no era tan afectada por el ruido, pero era mucho menos amplia. Los talleres de danza, teatro, dibujo e inglés tenían lugar en el recinto amplio y ruidoso. Los primeros dos se llevaban a cabo en horas separadas, con el fin de aprovechar el espacio. Los dos últimos se daban en simultáneo, compartiendo el piso y repartiendo las mesas y sillas.

Previo al inicio del segundo semestre de 2016 (que tenía una fecha de inicio definida, mas no una de cierre), se organizó una jornada de inscripciones. Se imprimieron y cortaron volantes para ser repartidos en la vecindad mientras se colocaba un pequeño puesto para las inscripciones. En una planilla se anotaba el nombre, los datos de contacto de algún acudiente y los talleres en los que los jóvenes estaban interesados. Se tenía planeado establecer una edad mínima para los talleres de danza y dibujo, pero se abandonó esta idea por el interés de varios padres. La más joven entre los inscritos tenía apenas tres años de edad. Una revisión meticulosa de esta planilla mostró que los talleres artísticos y los académicos no compartían inscritos. Sobre este detalle profundizaré en el siguiente capítulo.

Durante esta jornada conversé ampliamente con el tallerista de teatro y con Alejo, uno de los fundadores del espacio, mientras repartíamos volantes e invitábamos a inscribirse a los transeúntes y paseantes cerca de la Biblioteca el Tintal. Alejo se burlaba de la timidez con que el tallerista de teatro y yo nos acercábamos a la gente, mientras él lo hacía con gran facilidad. Incluso hizo algunos chistes sobre el proyecto, diciendo que quizás los padres inscribirían a sus hijos a la fuerza para tener libres un par de horas de domingo. Después, en tono más serio, nos comentó la importancia de la imagen del proyecto ante los padres y de la intención de complementar la educación de los jóvenes. Decía que, si bien era primordial que pasaran el examen del Icfes y consiguieran un cupo en una universidad pública, era también de suma importancia para el proyecto la transmisión de algunos ideales políticos y una visión ‘más humana’ de la educación. La relación entre estos objetivos y los métodos empleados en los talleres para alcanzarlos es uno de los puntos clave del proceso.

El fin de semana siguiente hubo una reunión con algunos estudiantes y padres interesados en el proyecto. Alejo explicó los objetivos del espacio, los horarios y la dinámica de los talleres y contestó algunas preguntas, la mayoría sobre los cursos pre-universitarios. Los padres mostraron mucho más interés en estos cursos y en el de inglés que en los demás. También preguntaron más de una vez por el costo de los talleres (que son gratuitos). Otro de los temas álgidos era el de los certificados. Una serie de preguntas sobre si los talleres de Antorcha expedían certificados que pudieran ser reconocidos o avalados por los colegios se extendió por varios minutos. Un hombre en particular preguntaba de manera que se hacía evidente que ya había tratado el tema con los talleristas. La preocupación principal de los padres era por tener que pagar cursos de inglés exigidos en algunas instituciones, esperando poder evitarlo al inscribirse en Antorcha.

Después de las preguntas, Alejo presentó a los talleristas que nos encontrábamos ahí, dejándome a mí para el final. Una vez terminada la charla, un hombre se acercó a mí con su hijo. Me contó que era artista y pintor, y preguntó por el plan de trabajo de mi taller. Yo le expliqué que dependía de la edad de los inscritos, de su habilidad y su creatividad. Me preguntó si iba a enseñar dibujo a mano alzada. Yo contesté que sí, en la medida de lo posible. Alejo intervino entonces, aclarando que enseñar no era precisamente la labor del

tallerista, sino acompañar y reforzar, e invitó al hombre a asistir a los talleres de dibujo. El hombre se alejó, aparentemente satisfecho, llevando de la mano a su hijo. Ya desde ese primer encuentro se hacían evidentes ciertas perspectivas sobre la educación en general y la educación popular que no parecían concordar entre sí. Alejo comentó que los inicios nunca eran fáciles, pero a medida que pasara el semestre todo se haría más claro.

No obstante, no me resultó sencillo comprender muy bien las dinámicas particulares de los talleres, aunque era responsable de uno de ellos. A pesar de haberme aproximado teóricamente a la educación popular y haber conversado con otros talleristas, no era claro cómo aplicar una metodología que diera cuenta de los principios teóricos del proyecto. Me refiero principalmente a la propuesta de la educación popular, que establecía la importancia de distanciarse de la educación tradicional eliminando la verticalidad de las relaciones en el espacio educativo. Es decir, era claro que los talleristas debíamos entendernos como iguales a los estudiantes, no por encima de ellos, y por lo tanto estar dispuestos a la discusión crítica tanto de métodos como de contenidos, pero las estrategias específicas para aplicar estos principios no eran tan evidentes o sencillas de proponer. Esta leve confusión metodológica no se limitaba a mi caso y era además uno de los principales temas de discusión entre talleristas.

Los talleres: contenidos, métodos y propuestas

Los talleres se dividían en dos categorías: los académicos y los artísticos. Esta división, idealmente, no debería trazarse de manera tan contundente. Uno de los pilares del proyecto era comprender la educación de forma holística. Sin embargo, los enfoques y métodos variaban entre ambos, así como los inscritos a los talleres mismos. Por más que contraríe el objetivo de Antorcha, propongo esta división para facilitar la comprensión de sus dinámicas, basándome en mis observaciones.

Los talleres académicos comprendían los cursos del pre-Icfes y pre-universitario y, en cierta forma, el de inglés. Incluyo este último porque la metodología era similar y los estudiantes actuaban de manera parecida, si bien eran pocos los estudiantes que asistían tanto a este como a los anteriores. No obstante, cabe aclarar que este era un curso *sui*

generis dentro del espacio por varios motivos. Primero, era el único de esta categoría que no se planeaba y organizaba de acuerdo con los contenidos de los exámenes de Estado y de admisión universitaria. Segundo, el rango de edad era mucho mayor, e incluía niños y adultos, entre ellos la madre de una de las estudiantes del taller de dibujo. Tercero, la tallerista era licenciada en inglés, y era la única con licenciatura en la materia que dictaba. Estas características convertían este espacio en un caso particular dentro del proyecto, pero su similitud con los talleres mencionados bastaba para incluirlo en esta categoría.

Los demás talleres académicos se habían concebido basándose en gran medida en los exámenes de Estado y de admisión. El caso más representativo es el de análisis de imagen, un componente del examen de admisión a la Universidad Nacional que mereció un curso específico en Antorcha, dictado por una estudiante de artes y diseño. La tallerista utilizaba un tablero de marcadores y dibujaba figuras geométricas de dos y tres dimensiones, para que los estudiantes agudizaran su percepción de este tipo de imágenes. A medida que el semestre avanzaba, la complejidad de las figuras se incrementaba. Los seis estudiantes que participaban del taller se esforzaban para reproducir las imágenes en sus cuadernos. Usualmente se les recomendaba realizar algunos ejercicios por su cuenta, de manera que comprendieran con más facilidad este componente.

Los talleres de matemáticas, química, historia, ciencias sociales y física se planeaban de acuerdo con los componentes de los exámenes mencionados. En la mayoría de los casos, los talleristas se preocupaban por llevar los temas un poco más allá, en un esfuerzo claro por distinguir su trabajo del de instituciones que ofrecen cursos con los mismos fines. Tanto su disposición y actitud como el intento por ‘aterrizar’ los contenidos, o ponerlos en perspectiva en contextos reales en la medida de lo posible, daba cuenta de un esfuerzo por crear un ambiente educativo donde no sólo se transmitiera información para ser copiada. No obstante, había también una dificultad generalizada para transmitir los valores e ideales por medio de los contenidos específicos de los talleres. No era sencillo para los talleristas incluir este mensaje de manera explícita en los contenidos del taller, y si bien la dinámica del espacio se prestaba para la transmisión tácita del mismo no era posible garantizar que los estudiantes lo aprehendieran.

La excepción en este aspecto se presentaba en el taller de historia y ciencias sociales. Esta materia permitía a los talleristas tocar los temas que les interesaban de manera más explícita. Aprovechaban, por ejemplo, las sesiones sobre la Guerra Fría para hablar sobre el imperialismo y las revoluciones de izquierda, y en las sesiones de historia de Colombia eran enfáticos en la formación de las guerrillas y otros grupos de izquierda, entre ellos los movimientos indígenas como el de Quintín Lame. Para este espacio en particular el debate era de gran importancia, aunque pasaron varias semanas antes de poderse desarrollar uno, mientras los estudiantes se familiarizaban con las dinámicas de Antorcha. Ya avanzado el semestre, los debates se volvieron más frecuentes y apasionados.

Ahora bien, los contenidos de los talleres en general se ceñían bastante a los componentes de los exámenes mencionados. Algunos antiguos estudiantes de Antorcha, después de presentarlos, retroalimentaban a los talleristas, de manera que adaptaran los contenidos a sus exigencias. Esto da cuenta de una cooperación y comunicación que trasciende el espacio mismo de los talleres. Sobre esto hablaré más adelante. Por lo pronto, cabe resaltar el afán por evolucionar constantemente y mejorar el alcance y la calidad de los contenidos y temas abordados. Según decía uno de los talleristas, no podían ‘colgarse con los temas’ de los exámenes.

Como ya mencioné, era de interés profundo promover una postura ideológica de izquierda por medio de las dinámicas del espacio. Una de las formas más explícitas era la de las charlas. Ocasionalmente se organizaban pequeños conversatorios sobre teoría marxista o movimientos sociales latinoamericanos, en los que uno de los talleristas más experimentados -y en una ocasión un profesor universitario- hacía una exposición detallada del tema para luego abrir un espacio para preguntas y discusiones. En estos casos, la actitud del encargado del espacio era muy distinta a la de los talleres ordinarios, en tanto se utilizaba un lenguaje menos coloquial y se asumía una actitud más solemne.

Es importante aclarar entonces que los talleristas asumían su labor con una actitud relajada y jovial. Utilizaban un lenguaje coloquial y juvenil, refiriéndose, por ejemplo, a las facciones políticas como ‘parches’. En la mayoría de los casos, intentaban ser carismáticos y presentar una imagen relajada que redujera la brecha entre ellos y los estudiantes. “Los

talleristas no son profesores”, explicaba Alejo, “eso responde a unas dinámicas muy verticales y acá queremos como reducir eso”. La noción de ‘educación tradicional’ juega en esta instancia un papel fundamental, en tanto Antorcha se plantea, en el plano ideológico, como una opción educativa diametralmente opuesta. Uno de los talleristas explicaba en una entrevista:

Un profesor tradicional es el que llega da la clase... y digamos: los pelados tienen que ponerle atención y él siempre tiene la razón y va siempre... digamos como la educación tradicional a llenarle la cabeza al estudiante. Dentro del proceso reconocemos que la educación es un proceso dialéctico, (...) los profesores no toda la razón la tienen todo el tiempo, o sea, sí tienen unas claridades respecto a lo que quieren llegar, tienen unas claridades [sobre] cómo quieren trabajar, pero eso no significa que un estudiante no pueda dar unas pautas para aprender. El estudiante sirve como elemento para que el maestro aprenda, para que el tallerista aprenda. (Joan, entrevista, 17 de mayo de 2016)

Ahora bien, en la práctica los talleristas buscan claramente ajustarse a esta idea de un guía en un proceso dialéctico de aprendizaje, y sobre todo ser reconocidos como agentes distintos a los ‘profesores tradicionales’. La cuestión de la horizontalidad de las relaciones entre estudiantes y talleristas, sin embargo, se presenta como un tema de debate que más adelante retomaré.

En Antorcha se promovía entonces una metodología dinámica, en la que hubiera verdadera cercanía entre talleristas y estudiantes, con el fin de difuminar una posible verticalidad en las relaciones. Se recomendaba, por ejemplo, estimular a los estudiantes a indagar en casa sobre algunos de los temas vistos, hacer ciertas lecturas o realizar ejercicios, pero nunca de manera obligatoria. Buscaban que el interés por el conocimiento trascendiera el espacio, sin que se percibiera esta propuesta como ‘dejar tarea’. No obstante, no lograron en el semestre que los estudiantes dejaran de percibir este trabajo adicional como ‘tarea’. A medida que el semestre avanzaba, ellos hacían su ‘tarea’ con mayor interés -al comienzo escasamente se interesaban por hacerla-, pero no dejaron de percibirla como tal. Este era un triunfo a medias para Antorcha, ya que por un lado los estudiantes se interesaron por los temas de los talleres y gradualmente accedieron a realizar actividades en casa con mayor prestancia, pero la etiqueta de ‘tarea’ no desapareció. Uno de los estudiantes comentaba en una conversación que “uno las hace porque pues aprende y luego llega como sabiendo más y no

se pierde (en los temas del taller), y pues son más suaves (que las tareas del colegio), pero...” y concluyó con un gesto de desinterés.

En algunos talleres, el interés de los estudiantes era mayor que en otros. Los talleres de física y sociales en particular eran dinámicos y eran comunes los debates y series de preguntas. El carisma de los talleristas permitía que algunos temas complicados -sobre todo en el primer caso- despertaran la curiosidad de los estudiantes, y las explicaciones se llenaban de ejemplos entretenidos. En una sesión de sociales sobre la Guerra Fría se debatió sobre algunos casos de ‘guerra sucia’ en las políticas de la alcaldía mayor de Bogotá, lo que devino en una discusión apasionada que por un buen tiempo desvió el tema de la sesión, pero eventualmente fue reencauzada hacia las tensiones políticas entre las superpotencias. En otros casos, sin embargo, el interés nacía de la dificultad para comprender, y llovían preguntas sucesivas.

Otros talleres mostraban mucha menos interacción, y la participación de los estudiantes se reducía a responder las preguntas del tallerista. En algunos casos, como el de análisis de imagen, esto se debía a la particularidad de la materia. Al ser uno de los componentes de los exámenes, el dominio del tema recaía casi enteramente en la tallerista, quien dibujaba en el tablero y explicaba con minuciosidad los detalles y líneas, mientras los estudiantes tomaban apuntes y se esforzaban por reproducir las imágenes. En un caso particular, por la displicencia de un tallerista, hubo varias sesiones en las que no se avanzaba en los temas y el interés de los estudiantes se diluyó. Tras una llamada de atención por parte de Alejo, las sesiones se normalizaron, pero por el resto del semestre la atmósfera de este taller fue más tensa.

El taller de inglés presentaba sus propias dinámicas, algunas similares a las ya consignadas, y representaba uno de los casos más interesantes. La tallerista, como ya se mencionó, era licenciada en inglés, por lo que había aprendido y puesto en práctica ciertos métodos y enfoques que, al momento de aplicar en Antorcha, se vio en la necesidad de reconsiderar. En una conversación me explicó que cuando se unió al proyecto le había costado trabajo conciliar estos métodos con la postura ideológica de Antorcha, en particular el rechazo a la figura del docente como depositario de conocimiento. Eventualmente comprendió que su

método tenía que ser diferente, en tanto los estudiantes carecían del dominio del lenguaje. Decía que no podía evitar ser un poco ‘escuelera’, pero se esforzaba por hacer sesiones entretenidas, enfocándose en la práctica. Para sus ejemplos, solía pedir a los estudiantes propuestas, y avanzado el semestre sostenían conversaciones cortas y sencillas.

Este espacio era además el de mayor variedad entre los estudiantes. Desde niñas de 8 años de edad hasta padres e incluso un tallerista pasaron por el curso de inglés. La mayoría de ellos no asistían con tanta regularidad, como sí sucedía en los demás talleres académicos, y eso afectó en cierta forma el desarrollo del mismo. Simultáneamente con este taller, el de dibujo tenía lugar justo al lado, con un bullicio que dificultaba la concentración. Dos niños se desentenderían del dibujo para entregarle papilitos a sus amigas en el espacio contiguo, por ejemplo, y regresaban a la mesa ruborizados. No obstante, estas alteraciones no eran mal recibidas, y causaban gracia a la tallerista.

La disposición del espacio para estos talleres era siempre la misma. Sobre una mesa y apoyado contra la pared se ponía el tablero, y los estudiantes -nunca más de nueve- se sentaban en semicírculo en sillas de plástico. A veces se ubicaban en la habitación inconclusa, pero utilizaban con más frecuencia la estancia más amplia. Los talleristas solían traer también una silla, o se sentaban en la mesa de plástico bajo el tablero. Era una organización bastante familiar. Por la cantidad de asistentes y la disposición de los materiales, era la forma más sensata y simple de organizarse.

Los otros espacios, que denominé talleres artísticos, se diferenciaban de los académicos no sólo en los contenidos y los estudiantes, sino también en los métodos, la disposición del espacio y muchos otros aspectos. Para empezar, no tenían estudiantes en común; nadie que cursara el pre-Icfes o el pre-universitario asistía también a los espacios de danza, teatro o dibujo. Las edades de los participantes también eran muy variadas, y los más jóvenes eran niños de tres años. Las ideas y propuestas metodológicas de la educación popular que se habían adoptado en Antorcha no eran tan simples de poner en práctica en estos casos.

La encargada del espacio de danza urbana era una joven que cursaba en los talleres de pre-Icfes, lo que le daba una suerte de doble condición que, no obstante, distaba de ser igual a

la del tallerista que asistía a las sesiones de inglés en tanto este último tenía un papel mucho más activo en la organización del proyecto en general. La tallerista de danza formaba parte del grupo de talleristas, pero su participación en las discusiones metodológicas no tenía tanto peso. Su principal dificultad logística era la adquisición o préstamo de un equipo de sonido para sus sesiones, problema que cada semana se presentaba y se resolvía generalmente con la ayuda de otros talleristas.

Para este taller se utilizaba la estancia amplia del segundo piso del salón comunal. Los estudiantes se desplegaban de manera que cada cual tuviera suficiente espacio para trabajar, y después de un calentamiento se empezaba con las actividades planeadas para la sesión. Al ser variadas las edades y las disposiciones corporales, la tallerista solía hacer primero unas demostraciones generales y luego trabajaba personalmente con los estudiantes, atendiendo a sus dificultades individuales uno por uno. Posteriormente volvía a las demostraciones e intentaba coordinar los pasos de todos, montando coreografías que había aprendido o creado por su cuenta. Los más jóvenes se paraban a descansar con frecuencia, pues el trabajo era desgastante. Uno de los objetivos del taller era montar una coreografía para presentar al final del semestre, pero no se cumplió porque no se organizó un evento.

El tallerista de teatro, por su parte, era profesional en artes dramáticas. Su espacio se vio marcado por la inconstancia en el número de estudiantes; a algunas sesiones llegaban doce, a otras cuatro. La mayoría eran niños, no mayores de once años. Todos debían estar descalzos durante la sesión, que empezaba con ejercicios de estiramiento en grupo. El tallerista se tomaba el tiempo para ayudar a relajar las articulaciones de cada uno de los estudiantes, incluso haciendo tronar sus huesos de forma tal que los infantes reían impresionados. Luego organizaba algunos ejercicios de expresión corporal y retroalimentaba individualmente, buscando que cada uno mejorara su expresividad y superara la timidez. Siempre tuvo la intención de montar una obra corta, pero por la inconstancia de la asistencia y la corta edad de los estudiantes no fue posible.

En una discusión, él me contaba que le resultaba complicado conciliar las ideas de la educación popular con su propia metodología por varias razones. La primera era la edad de los estudiantes, y en consecuencia su relación con ellos. La aparente camaradería de los

talleristas y estudiantes de los talleres académicos le era imposible de concebir. Adicionalmente, desligarse de la idea del profesor que sabe y transmite los conocimientos no era nada sencillo, y la única forma que veía para transmitir alguno de los mensajes que se buscaba reforzar era el trabajo colectivo y el rechazo a las escenas violentas en los ejercicios de improvisación. Lamentablemente, cerca del final del semestre tuvo que abandonar el proyecto por cuestiones laborales y personales.

Algunos de los problemas de este espacio se repitieron en mi taller de dibujo. La disposición del espacio debía ser diferente, y utilizábamos un viejo escritorio de madera y una mesa de plástico para ubicar a los estudiantes, para quienes improvisábamos asientos con baldes y tablas de la construcción inconclusa. Intenté aplicar métodos variados y lúdicos, dando más importancia a la creatividad que a la técnica, tal como me había propuesto Alejo en principio. Las primeras sesiones fueron caóticas, y muchos estudiantes se desentendían o dificultaban el trabajo de otros. Otra tallerista, con gran diligencia, me ayudaba a no perder el control (expresión que no agradaba mucho a los demás talleristas, por la intención de diferenciarse de la 'educación tradicional'). Yo revisaba y reforzaba el trabajo de cada estudiante individualmente, hacía actividades grupales e incluso juegos, tratando de aplicar los métodos que me habían sugerido. Paulatinamente, el número de estudiantes se redujo. De dieciséis en las primeras sesiones, pasaron a ser apenas cuatro, por lo que en las últimas el desarrollo de las actividades fue más dinámico y menos desordenado.

La deserción fue un factor común en estos tres espacios. A medida que pasaba el semestre, el número de asistentes se reducía gradualmente. Así mismo, en los tres persistió la imagen del 'profe', del conocedor que transmite conocimiento. Afortunadamente para el proyecto, la variedad y dinámica de las actividades permitió que, por lo menos dentro de los grupos, no hubiera divisiones entre los estudiantes a pesar de la edad o condición, ya fuera bailando, actuando o pintando con los dedos. Por los contenidos de los talleres y la variedad entre los estudiantes, estos casos presentaban algunas contradicciones difíciles de evitar y más aún de conciliar. Hallar un punto de confluencia entre la postura ideológica y la metodología práctica no era una tarea sencilla.

Los talleristas: posturas y discusiones

Existía un profundo interés entre los talleristas por asistir a conferencias y conversatorios sobre educación popular, buscando fortalecer y ampliar su discurso e intentando aprender y aplicar métodos que dieran cuenta del mismo. Las reuniones que realizaban para discutir estos temas, sin embargo, giraban en torno a cuestiones un tanto abstractas, especialmente sobre ideas políticas que debían estar presentes en los talleres, mientras que las retroalimentaciones de los mismos no solían ser específicas ni tratar cuestiones prácticas. En mi caso, me recomendaban que no pensara en mi papel como el de un profesor, por lo que no debía ‘controlar’ a los estudiantes durante la sesión, pero no pudieron explicarme la manera adecuada de evitar el bullicio y la distracción de los estudiantes. No se trataba de una mera cuestión de lenguaje, sino de una distinción fundamental para los ideales del proyecto y su inscripción en la corriente de la educación popular, pero en términos prácticos la propuesta no era clara, y algunos talleristas eran conscientes de ello. Así pues, las conversaciones sobre metodología solían ser las más densas y acaloradas.

Constantemente se buscaban formas de aplicar en la práctica el contenido ideológico de la educación popular. Antorcha se fundaba en una propuesta política de la que derivaban las directrices metodológicas más generales, pero era en las especificidades que surgían las dudas. Así, por ejemplo, los talleristas comprendían la importancia de la disposición del espacio y la actitud que debían asumir en las sesiones para evitar la verticalidad en las relaciones con los estudiantes, pero las maneras específicas de actuar no siempre resultaban tan evidentes. Hacía falta tener experiencia en el proyecto para comprenderlas y aplicarlas.

Así pues, existía un consenso casi unánime sobre la naturaleza política del proyecto y sus directrices generales. Los talleristas compartían la apreciación sobre la importancia de tener ese norte político y formar lazos duraderos con los estudiantes que pasaran por el proyecto; a la larga, el alcance de las ideas que dieron vida a Antorcha sería mayor a través de ellos, y se fortalecería si su proceso educativo continuaba en las universidades públicas. De ahí el compromiso con un espacio del cual no obtenían ganancias económicas.

Tal como mencioné anteriormente, articular los métodos pedagógicos y los contenidos de la propuesta política era una preocupación central para este grupo. No obstante, la discusión

sobre métodos específicos rara vez se daba. En pocas ocasiones hubo propuestas sobre actividades o dinámicas para ser aplicadas en los talleres. Algunos talleristas indagaban, leyendo estudios de caso o asistiendo a encuentros y conferencias, pero la aplicabilidad de lo que aprendían no siempre era la mejor, dado el contexto específico. Convertir el discurso en prácticas era una dificultad constante. La confusión metodológica, sin embargo, no era impedimento para el desarrollo de los talleres.

El otro gran tema de discusión entre los talleristas era la forma en que el proyecto debía relacionarse con las instituciones existentes. Así, por ejemplo, las posturas variaban respecto a la asociación del proyecto con convocatorias distritales o el apoyo a ciertos programas de los colegios del sector. Las opiniones eran más diversas y significaron discusiones muy serias sobre el rumbo del proyecto.

Esta cuestión es común en proyectos de educación alternativa, particularmente de educación popular. En su escrito “Experiencias educativas dentro del sistema oficial” Bermúdez, Cueva y Hernández (2015) presentan una reflexión al respecto basándose en testimonios de educadores populares en México cuyos procesos cuentan con apoyo o reconocimiento de instituciones educativas oficiales. El artículo profundiza en el debate en torno a la posibilidad de crear pedagogías ‘insumisas’, con miras a la transformación profunda de las estructuras escolares, desde las instituciones adscritas a dichas estructuras. La propuesta de estos autores es valerse de las estructuras existentes para iniciar una transformación paulatina del imaginario social sobre la educación. En cierta forma, afirman, es posible que las instituciones educativas permitan generar espacios de educación alternativa (Bermúdez et. al. en Medina Melgarejo, 2015).

Esta postura se planteó a partir de experiencias particulares en México que diferían de Antorcha en tanto esta última no cuenta con apoyo de institución alguna. No obstante, la discusión es más que relevante para este caso. La discusión acerca de la relación con la institucionalidad fue constante en Antorcha, y contrastaba el modesto alcance que tenía el proyecto sin apoyo con su posible burocratización, que le facilitaría vincularse a instituciones distritales. Un caso muy particular y que dividió al grupo fue la posibilidad de inscribir al proyecto en un programa de la alcaldía menor de la localidad. El programa

aportaría algunos pocos recursos, traducidos en materiales y útiles, facilidades administrativas y certificaciones, si el proyecto inscrito cumplía una serie de requisitos. El debate resultante puso de manifiesto dos posturas: una, un tanto radical, que rechazaba alterar el proyecto de Antorcha en forma alguna para encajar con los requerimientos de una institución gubernamental, y otra, un tanto pragmática, que consideraba la importancia que podría tener para padres y estudiantes la posibilidad de contar con mejores recursos, instalaciones y materiales, y de emitir certificados. En un punto la discusión polarizó a los talleristas, pero finalmente se optó por no aplicar al programa por dificultades logísticas y la negativa a comprometer algunos principios de Antorcha.

La mayoría de los talleristas habitaba en el sector o en barrios aledaños, y había pasado por algunas de las instituciones educativas de las que querían diferenciarse. Conocían sus falencias y dinámicas, por lo que establecían su propio proyecto de educación popular por oposición. Considerando las especificidades contextuales -los colegios, los exámenes de Estado, el entorno de los barrios de la localidad, las expectativas de los padres, etc.- habían conformado una escuelita popular que, según su perspectiva, se presentaba como una alternativa para fortalecer la educación y enriquecerla con un enfoque político y a la vez mucho más cercano a la realidad particular del sector en el que trabajaban.

Al mismo tiempo, tenían una apreciación muy positiva de las universidades, en particular las públicas. Consideraban fundamental el ingreso de los estudiantes a estas instituciones, mas no tanto por la institución en sí sino por la posibilidad de enriquecer su educación y valerse de ella para proponer medios de transformación social, tal como ellos mismos consideraban estar haciendo. Muchos asistían a tantas conferencias sobre educación como era posible. A través del espacio universitario, habían entrado en contacto con promotores de otros proyectos similares, también de educación popular, y habían participado de convocatorias a foros donde se compartían experiencias de este tipo.

Así pues, se tenía una percepción mixta de las instituciones universitarias. Se les veía a la vez como un importante espacio educativo y de integración social y como instituciones en crisis que debían ser defendidas desde el estudiantado. Un tallerista comentaba en una entrevista que uno de los objetivos de Antorcha era aportar a la continuación de un ciclo en

el cual la universidad transforma a los estudiantes a través del aprendizaje y las relaciones sociales y aquellos a su vez defienden su soberanía institucional y la transforman desde adentro. La universidad pública en particular se diferencia de otros tipos de instituciones, según la perspectiva de los talleristas, en tanto permitiría idealmente potenciar la transformación social que se impulsaba desde procesos como Antorcha. Curiosamente, la noción de 'educación tradicional' no se asocia con la educación universitaria, o por lo menos no con tanta fuerza como con los colegios.

Esta idea de transformación cíclica en que los estudiantes cambian las instituciones también aplicaba, hasta cierto punto, al proyecto mismo. Antorcha era un espacio en el que se buscaba que los talleristas aprendieran de los estudiantes y viceversa. Esta premisa, característica de la educación popular, se llevaba a cabo hasta cierto punto. Las críticas o peticiones de los estudiantes eran escuchadas y bienvenidas, y los talleristas hacían lo posible por solucionarlas, pero en ocasiones podían encontrar dificultades en tanto chocaban con alguno de los principios o métodos en que se fundamentaba el proyecto. Incluso algunas actitudes demandaban métodos que podrían no ser acordes con los planteados, como negarse a participar en las discusiones o no realizar las actividades que los talleristas pedían hacer en casa. Estos dilemas nunca eran sencillos de conciliar, y exigían de los talleristas la elaboración de estrategias que articularan la propuesta de Antorcha con la del estudiantado. Como se explicó anteriormente, articular discursos y prácticas podía llegar a convertirse en una odisea. No obstante, el esfuerzo por adaptarse a los objetivos de los estudiantes era un interés latente y, en la mayoría de los casos, fue relativamente exitoso.

Estudiantes, padres y talleristas: relaciones dentro y fuera del espacio

Más allá de los talleres y las reuniones, las relaciones entre los participantes del espacio educativo de Antorcha daban cuenta del carácter informal del espacio. Sin llegar a eliminarse por completo las nociones sobre los roles de cada cual dentro del espacio, los lazos que se formaron y que lograron perdurar carecían de la rigidez que caracterizaba la relación entre estudiantes o padres y profesores en espacios educativos institucionales, o por lo menos así lo percibían los estudiantes. Uno de ellos comentaba, a la salida del salón

comunal, que los ‘profes’ eran relajados y eso contribuía en su interés por los talleres. Esto daba cuenta del esfuerzo por evitar la verticalidad en las relaciones, objetivo que no se cumplía en su totalidad pero hacia el cual se había hecho un avance considerable.

Salvo por algunos casos, entre ellos el mío, la cercanía entre los talleristas y algunos de los estudiantes era notable, particularmente los que cursaban los talleres académicos. Factores como la poca diferencia de edad, la vecindad (muchos de ellos eran vecinos del sector) y experiencias escolares comunes facilitaban la comunicación y contribuían a la disipación de la verticalidad, pero sólo hasta cierto punto. Incluso fuera del espacio, las relaciones se veían marcadas por esa doble condición de cercanía y autoridad. El caso de la tallerista de danza urbana representaba un punto de confluencia, al asumir ambos papeles, si bien esto no significó que dejara de percibirse como ‘profe’.

Generar cercanía y minar las barreras que separan a profesores de estudiante, profundamente inscritas en las nociones educativas de los más recientes miembros de Antorcha, requería establecer relaciones por fuera del espacio de los talleres. Se organizaban paseos en bicicleta, encuentros informales y hasta la elaboración conjunta de un mural. Este tipo de actividades facilitaron la transformación de algunas nociones sobre el proyecto mismo. Los estudiantes llegaron a comprender que su opinión o percepción tenía validez y les daba la posibilidad de cambiar ciertos aspectos de los talleres, y llegaron a pedir, por ejemplo, que se trataran ciertos contenidos con mayor profundidad o a quejarse de la dinámica propuesta por alguno de los talleristas. Los estudiantes de los talleres académicos fueron quienes primero se valieron de esta posibilidad, y más tarde en el semestre los de dibujo hicieron lo mismo. Esto permitía a los talleristas evaluar su trabajo y sus métodos. No obstante, este tipo de interacción no bastó para eliminar del todo la distinción ya referida.

La participación de padres y acudientes era más variada. Algunos se desentendían de las dinámicas del espacio, ya que les concernía el refuerzo de los contenidos académicos o la asistencia de los más pequeños a los talleres artísticos. Es decir, daban más importancia a lo que los estudiantes fueran a aprender (según términos que ellos mismos utilizaban) que a la metodología que aplicarían los talleristas para tal fin. La imagen que se hacían de Antorcha

se asemejaba más a la de una escuela dominical; a pesar del interés por el progreso y el acompañamiento en ciertos contenidos, las dinámicas específicas no les llamaban la atención. Por cuestiones laborales o imposibilidad de asistir, algunos de los acudientes no pudieron familiarizarse con los métodos y la propuesta de Antorcha, e incluso aprovechaban la posibilidad de dejar a sus jóvenes al cuidado de una escuelita popular mientras ellos atendían sus responsabilidades. Este grupo de acudientes, sin embargo, era el más reducido en número.

La mayoría de los acudientes eran más entusiastas, e incluso algunos asistían a los talleres. Una madre, por ejemplo, cursaba el taller de inglés mientras su hija, a escasos metros, cursaba el de dibujo. Esta particular condición les hacía preocuparse por los métodos y estrategias educativas que adoptaran los talleristas, haciendo sugerencias ocasionales en pro del aprendizaje de los estudiantes. Si no participaban de los talleres, mostraban interés por las actividades de los mismos, particularmente en los artísticos. Solían preguntar por la posibilidad de obtener certificados, y estaban al tanto de los avances de sus protegidos en los contenidos de los talleres académicos. A medida que transcurría el semestre y se familiarizaban más con la informalidad del espacio, la actitud con la que se aproximaban a él solía cambiar, pasando de una distancia prudente a un interés genuino o, en algunos pocos casos, un desentendimiento casi total, como el referido anteriormente.

El contacto con los acudientes fuera del espacio de los talleres era muy reducido. La comunicación presencial entre padres y talleristas se reducía a las reuniones informativas y los encuentros en el salón comunal en la mayoría de los casos. No obstante, las conversaciones que mantenían finalizados los talleres duraban varios minutos, y eran varios los padres que participaban de ellas. Al comienzo del semestre, al inscribirse a los talleres, los acudientes de los estudiantes debían consignar su información de contacto, de manera que pudiera informárseles sobre las actividades o consultárseles en caso de necesidad. Se establecieron grupos de comunicación en redes sociales y de mensajería telefónica con este fin, y llegaron a haber cerca de setenta números telefónicos entre padres, estudiantes y talleristas. Este medio funcionó muy bien durante algunas semanas, pero eventualmente se volvió ineficaz por la cantidad de mensajes o el descuido de algunos usuarios. Los grupos

de conversación virtual que se habían abierto para comunicar sobre cuestiones logísticas habían comenzado por ser bastante directos, pero con el paso del tiempo los padres los utilizaban también para promocionar información no relacionada, compartir chistes, videos y cuestiones afines. Incluso los talleristas, que se comunicaban entre sí en una conversación por separado, tuvieron este problema. Debido a eso, crearon dos grupos por aparte: uno para organizar asuntos logísticos del espacio y otro para las conversaciones casuales, chistes y demás asuntos ajenos a los talleres.

La distinción entre actores en el espacio de Antorcha, por más que se buscara disminuirla, no dejaba de existir. La cercanía entre talleristas y estudiantes no significaba la desaparición de la barrera entre ellos. Bien es cierto que no existía en Antorcha una oposición entre estudiantes y talleristas, como sí la hay en otros espacios educativos en los que la distinción entre maestro y estudiante es producto de dinámicas violentas de clase; la separación entre ambos grupos puede devenir en formas de resistencia a los procesos educativos por parte de los estudiantes y en medidas violentas y represivas por parte de los docentes, amparados por la institucionalidad (Willis, 1988; McGrew, 2011; Wolcott, 1993). Sin embargo, en el caso de este proceso educativo no se reproducían estas dinámicas, dada la cercanía previamente explicada. Esto permitía que la noción que se formaban los distintos participantes del proyecto se consolidara como una forma de identidad colectiva, según los planteamientos de Alfonso Torres (2006).

Según Torres, cuando individuos provenientes del mismo contexto -y que por lo tanto han experimentado condiciones sociales similares- se organizan en torno a un objetivo determinado, la cercanía y la similitud de sus experiencias tienen el potencial para que dicha organización adquiera una identidad colectiva (Torres, 2006). En ese sentido, una organización como Antorcha, que ya se había consolidado en el contexto local, era percibida por los individuos que la conformaban como un espacio en el que no existían roces entre estudiantes y talleristas, y en el que a pesar de no desaparecer por completo la distinción entre estos dos grupos podían formarse lazos comunitarios duraderos. La percepción de Antorcha como ‘escuela popular’ o ‘pre-Icfes popular’ era sólida entre los participantes, y el sentido de identidad giraba en torno a ella.

Ahora bien, entre los talleristas existían lazos de amistad y camaradería que trascendían el espacio, y que en algunos pocos casos se extendían a estudiantes. Estos lazos eran uno de los principales motivos por los cuales el proyecto cobró vida en primer lugar y era de gran importancia para su funcionamiento. La amistad permitía que se formara una imagen de comunidad en torno a Antorcha, y hasta cierto punto esto contribuía a dispar la verticalidad de las relaciones en los talleres. Sin embargo, esto también tenía repercusiones negativas. Algunas discusiones logísticas o metodológicas podían traspasar la barrera de lo personal y causar divisiones entre los talleristas. Sucedió también en el sentido contrario: cuestiones interpersonales devenían en dificultades dentro del espacio de los talleres o las reuniones de planeación y discusión. La línea entre la participación en el proyecto y la vida personal era difusa en la mayoría de los talleristas, e incluso casi nula en un par de casos.

Todo esto respondía a la intención de consolidar un proyecto educativo cuyo alcance superara el espacio mismo de los talleres. Así, por ejemplo, antiguos estudiantes que pasaron por Antorcha y habían sido admitidos en la Universidad Distrital y la Pedagógica se mantenían en contacto con los talleristas. Como ya mencioné, formar lazos comunitarios era de gran importancia, sobre todo al pensarse en la escuela popular como un movimiento con fines políticos. Siguiendo las propuestas de Freire y otros teóricos de la educación popular, se buscaba configurar una pequeña red basada en la amistad, la vecindad y las relaciones pedagógicas. Hasta cierto punto, esta red se extiende a las universidades públicas, en las que muchos de los talleristas estudian y entran en contacto con miembros y participantes de procesos similares a Antorcha. Su alcance, sin embargo, se limita a la localidad, pues es la cercanía la que permite que las mencionadas redes se consoliden y mantengan. En suma, la cercanía entre los participantes y sus relaciones fuera del espacio afectan de manera importante las dinámicas del mismo.

Evaluación del proceso: midiendo el alcance de la educación popular

En los talleres no se evaluaba cuantitativamente el desempeño de los estudiantes. El éxito de Antorcha, para los talleristas, se medía según dos factores: los resultados de los estudiantes en los exámenes para los que se preparan y la consolidación de relaciones comunitarias, basadas en la ideología de la educación popular. A partir de estos, los

talleristas discutían los puntos fuertes del proceso y los cambios que debían hacerse, y revisaban con cuidado los componentes de los exámenes. Evaluar constantemente las dinámicas y los contenidos de los talleres era una preocupación permanente, y se pretendía fortalecer el proceso a través de esta revisión.

En el primer ámbito, el éxito de Antorcha variaba en gran medida de un semestre a otro. Mientras que en el pasado una gran porción de los estudiantes había obtenido cupos en universidades públicas, durante el tiempo en que trabajé con el proyecto ningún estudiante alcanzó este objetivo. Los resultados en las pruebas Saber 11, sin embargo, habían sido satisfactorios, al igual que en ciclos anteriores. Los talleres académicos, en ese sentido, requerían un fortalecimiento en los contenidos y, según concluyeron los talleristas, formas eficaces de revisar qué tanto habían mejorado las aptitudes de los estudiantes. Esto constituía un reto: debía hallarse un mecanismo que permitiera diagnosticar el avance que a la vez fuera distinto a los exámenes y pruebas calificables, métodos denominados ‘escueleros’ y asociados con la idea de la educación tradicional. Al momento de culminar mi investigación, no se había llegado aún a consolidar un método de evaluación que satisficiera estas condiciones.

En cuanto al segundo aspecto, se presentaban varias situaciones que ponían en entredicho el éxito y alcance de Antorcha. Por un lado, la deserción era un factor de la mayoría de los talleres, principalmente los no académicos. De casi veinte estudiantes, a las últimas sesiones de los talleres de dibujo y teatro asistían no más de cinco. La gran mayoría se desentendía del proyecto a mitad de semestre, y el número de asistentes disminuía paulatinamente. Un tallerista comentaba al respecto que, en cierta forma, muchos de ellos dejaban de tomarse en serio el espacio, o consideraban que el aporte del mismo no valía el sacrificio de las mañanas de los domingos. Esto resentía y preocupaba a los talleristas, quienes discutían si valía la pena mantener ‘enganchadas’ a estas personas cuando su interés por Antorcha no era suficiente ni correspondía con los esfuerzos que se hacían para consolidar el proyecto. No podían obligarlos a quedarse o participar activamente, siendo esta una decisión de los estudiantes. Actuar de forma distinta, cediendo en sus principios

para evitar la deserción, no correspondía con los postulados de la educación popular que los talleristas buscaban seguir.

El balance de los que continuaban era inmensamente más positivo. Los estudiantes que presentaron exámenes de Estado continuarían en los talleres en preparación para los exámenes de admisión. Quienes no habían accedido a cupos en universidades públicas, de igual forma, seguirían asistiendo con el fin de volver a presentarse. La gran mayoría mostraba entusiasmo no sólo por la perspectiva de mejorar su educación sino también por formar parte activa del proyecto, contemplando incluso la posibilidad de ser talleristas en el futuro. Para los talleristas, eran estos los casos en los que debían enfocar sus esfuerzos, sabiendo que permitirían un lento pero firme crecimiento de su red educativa.

En suma, el éxito de Antorcha requería de tiempo, paciencia y esfuerzo para consolidarse. A pesar de los reveses, los objetivos de los talleristas y las expectativas de estudiantes y acudientes no eran inalcanzables y se satisfacían de a pocos. La inclusión de los talleres artísticos tardaba más en dar frutos, y debía trabajarse aún en la convergencia entre estos y los académicos, principalmente por no haber estudiantes que participaran en ambos. Sin estar del todo satisfechos, los talleristas reconocen el potencial del proyecto y la necesidad de trabajar para adaptarlo a las condiciones específicas en que este funciona.

Las relaciones establecidas dentro de Antorcha que se han mantenido vigentes más allá del espacio mismo han fortalecido el proyecto y permitido que se perpetúe. Considerando que se trata de un caso en el que no existen beneficios económicos y no es posible emitir u obtener certificados que puedan ser reconocidos por instituciones educativas, la continuidad del proceso y su gradual crecimiento dan cuenta de la solvencia de Antorcha en términos educativos y humanos. Si bien hay aspectos en los que presenta inconvenientes, y sobre los cuales trata el capítulo siguiente, la solidez de este pequeño espacio le ha permitido constituirse como un caso ejemplar de educación popular.

CAPÍTULO 3:

LAS NOCIONES EDUCATIVAS EN EL CASO DE ANTORCHA

A la luz de mis experiencias como tallerista y observador, varios de mis presupuestos respecto a la educación popular en general y la aproximación de Antorcha Educativa se derrumbaron casi por completo. Las ideas centrales en las que se había basado mi propuesta investigativa se vieron minadas ante mi experiencia etnográfica en tanto que, mientras más me sumergía en las dinámicas de este espacio, menor era mi capacidad de aprehenderlas realmente. Era evidente que no se trataba de un espacio educativo institucional, pero tampoco un espacio experimental con métodos bastante alejados de los tradicionales. Las dinámicas del espacio eran distintas incluso a las que hubiera esperado en un espacio de educación popular.

En una reunión de talleristas, tres semanas después del inicio del semestre, hubo una seria discusión entre dos de los talleristas más jóvenes y críticos y uno de los fundadores originales del proyecto. Este último hizo una pregunta que resonó en mi cabeza desde ese momento: “¿Entonces decimos que hacemos educación popular porque lo hacemos gratis y botamos línea?” Con ‘botar línea’ se refería al esfuerzo por incluir un contenido político de izquierda en los talleres de pre-Icfes y pre-universitario. Su principal preocupación era que, aunque era válido el esfuerzo (principalmente por enseñar economía política en los talleres de historia y sociales), en la metodología como tal no parecía existir tal preocupación. Los otros talleristas argumentaban que no era evidente pero sí estaba presente esa preocupación metodológica. Su dificultad radicaba en el poco ánimo de participación de algunos estudiantes, que involuntariamente minaban la dinámica propuesta por los talleristas.

Había visto este problema en algunas sesiones pasadas, y en principio asumí que se debía a la falta de confianza propia del desconocimiento: muchos de los estudiantes llegaban al proyecto por primera vez y se encontraban ante una dinámica desconocida, que los invitaba a una participación bastante activa. Ya fuera por timidez o desconocimiento, no lograban

integrarse plenamente a las dinámicas propuestas por los talleristas. Esta fue la explicación que ellos dieron en aquella reunión.

En este punto entendía ambas partes del debate. Se suponía que los talleres debían transmitir una postura política, ya fuera directamente al tratar ciertos temas teóricos o indirectamente al proponer dinámicas y relaciones distintas a las usuales en espacios educativos. No obstante, esta transmisión indirecta no era posible sin la cooperación y participación activa de los estudiantes. Ya los talleristas habían intentado explicar esta dinámica en las reuniones con los padres y, de manera muy interesante, en una de las primeras sesiones del pre-Icfes de historia, en el que se trataba la Segunda Guerra Mundial.

En dicha sesión la tallerista de historia parecía mucho más animada que su compañero, hablando con energía y anotando en el tablero. Tras una explicación de las causas de la guerra, ella preguntó al grupo de seis estudiantes por los países que conformaban el ‘parche’ de Estados Unidos. Asimismo, utilizaba un lenguaje descomplicado y juvenil, con el claro objetivo de hacer menos vertical la relación entre talleristas y estudiantes. No hacía afirmación alguna sin antes preguntarles a los estudiantes, que no obstante permanecían callados. Parecían confundidos ante la efusividad de la tallerista. Fue entonces que su compañero la interrumpió para decirle que la dinámica de la sesión no estaba funcionando como se esperaba.

Ella explicó entonces que la idea del taller era que ellos participaran. Se enredó un poco cuando intentó dar a entender que la participación no era por capricho suyo, y comentó con aire divertido que no intentaba ser como los profesores de colegio que abogan por la participación activa de sus alumnos pero no abrían el espacio de la clase a la discusión. Ella no era una profesora, y por eso podían cuestionarla. El silencio de los estudiantes era sepulcral. La sesión continuó.

Esa segunda semana ocurrió un choque de nociones sobre el espacio mismo, que fue tramitándose a lo largo del semestre dinamizando el taller de historia en particular. Dicho choque se dio por la diferencia entre la forma en que los estudiantes estaban acostumbrados a relacionarse con sus docentes y la forma en que los talleristas planteaban los talleres, que

invitaba a una forma distinta de interacción. Algo similar sucedió en todos los talleres. El impacto inicial de los estudiantes se debía, según supe más tarde, a la dinámica misma de los talleres. Se trataba de un tipo de relación pedagógica a la que no estaban acostumbrados; en primer momento, no respondieron a la actitud de los talleristas, según comentaban posteriormente, por la timidez que les causó encontrarse con unos “profes que no parecen profes”. Adicionalmente, no esperaban que los talleristas les preguntaran sobre el tema que iban a enseñar. Las nociones educativas, que he mencionado, permiten dar cuenta de este tipo de encuentros.

Ahora bien, como ya señalé la mayoría de los participantes de Antorcha ocupan espacios cercanos. Proviene de barrios populares en Kennedy y Bosa, y los estudiantes asistían a los colegios distritales de sus sectores, de los cuales la mayoría de los talleristas son egresados. Sus experiencias educativas han tenido lugar en instituciones similares, aunque esto no garantiza que las nociones resultantes sean iguales o siquiera parecidas: las experiencias particulares en las aulas son distintas, lo que puede devenir en formas inmensamente distintas de comprender la educación.

La conceptualización de Bourdieu (1997, 2001) y la de los imaginarios sociales de Castoriadis (1997) y Sierra Pardo (2015) confluyen, en lo que respecta al tema en cuestión, en la percepción general que se tiene de la educación como un proceso sujeto a instituciones específicas y a un conjunto de prácticas ligadas a ellas. Así, por ejemplo, el reconocimiento institucional de la culminación de los procesos educativos está profundamente arraigado en la mayoría de las nociones: certificados, constancias o diplomas que den cuenta de ello tienen mucha importancia en estas formas de entender la educación.

Los padres, por ejemplo, mostraron mucho más interés en los cursos de pre-Icfes, pre-universitario y el de inglés que en los demás. También preguntaron más de una vez por el costo de los talleres. Uno de ellos preguntó en una de las reuniones si, finalizados los talleres, se les entregaría a los estudiantes algún tipo de certificado que fuera válido para los colegios. Alejo le explicó que no podían emitir certificados; Antorcha no es una institución reconocida por la secretaría de educación. Los talleres no se pensaban como posibles

validaciones de cursos escolares, sino como refuerzo para los conocimientos de los estudiantes. El objetivo era entender la educación de manera holística, dijo Alejo. En este intercambio se hacía evidente la intención de los talleristas de marcar una diferencia entre Antorcha y las demás instituciones educativas que tanto padres como estudiantes conocían.

Ya se han explicado algunos de los factores que influyen en la conformación de las nociones educativas. Se ha dicho que ninguno de estos factores es necesariamente determinante, y que las nociones que los individuos se formen en los mismos espacios no serán idénticas en todo caso. La variedad y diversidad de visiones y posturas respecto a los procesos educativos surge también gracias a la divergencia de experiencias individuales y la aproximación a ciertos contextos e influencias. Los muchos aspectos que varían y confluyen en la constitución de las nociones educativas son a la vez lo que las enriquece y, en ciertos casos, enfrenta. A continuación explicaré algunos de estos factores, de manera que más adelante permitan entender las dinámicas particulares de Antorcha.

Es posible tratar algunos de los aspectos en los que las nociones influyen en el momento de formar parte de un proceso educativo. Existe en primer lugar una idea sobre qué tipo de roles hay y quiénes los ocupan, independientemente de qué tan marcadas o distantes sean estas distinciones, o qué tanto se intente generar cercanía. Ya sea por prejuicios, imaginarios o experiencias, a partir de ellas se forma una idea sobre cómo debería -o podría- ser la relación entre quienes asuman uno u otro papel en el espacio.

La forma en que los individuos reaccionan ante las dinámicas de determinados espacios educativos tiene también mucho que ver con la noción que tengan de éstos y de los procesos que estén experimentando. Las actitudes asumidas por ellos dependen en gran medida de su rol, pero la manera en que entiendan y perciban el proceso educativo que atraviesan -o incluso la idea general de educación que se hagan- tiene igualmente gran peso. Un ejemplo interesante de este aspecto puede encontrarse en los planteamientos de Willis (1988); en su trabajo etnográfico de una escuela, que ya fue mencionado, notó que grupos de estudiantes se resistían a ser educados, a pesar de la idea generalizada de la educación como vehículo de movilidad social.

El auto-aislamiento de los estudiantes al que Willis se refiere ayuda en gran medida a comprender el peso de las nociones educativas en la relación de los estudiantes con la escuela. Resistirse a participar de un proceso educativo tiene implicaciones a futuro que no siempre son previstas, pero que pueden asociarse a formas de comprender la educación según el contexto o la experiencia. La premisa de *Learning to labor* es que la razón por la que los jóvenes de clase trabajadora terminan obteniendo empleos de clase trabajadora no es tan sencilla; detrás de su negativa a ser educados hay una tradición social y laboral, una percepción del trabajo desligada del conocimiento académico y una serie de imaginarios sobre la educación y las instituciones que la imparten. Estos imaginarios son reforzados y reformados por la experiencia escolar. La relación entre individuos, la conformación de grupos y las actitudes aceptables de los mismos terminan de dar forma a los imaginarios existentes, formando entonces una idea contundente de cómo deben los estudiantes asumir su propia educación.

El caso presentado por Willis es un ejemplo bastante claro de la forma en que las nociones e imaginarios que se tengan sobre la educación y su relación con la vida laboral afectan a un grupo de individuos y perpetúa unas dinámicas de clase específicas. Más importante aún, demuestra que la idea de la educación como medio de ascenso social no es universal, ni tan sencilla y simple como podría pensarse. Así pues, la aproximación de los individuos hacia los procesos educativos ocurre a través de nociones que los interpelan desde contextos específicos y dinámicas sociales que afectan profundamente su subjetividad.

Si retomamos los planteamientos de Bourdieu (2001), a medida que un individuo modifique sus formas de capital su posición en el espacio social cambiará igualmente. Al hablar de procesos educativos, se supone que el capital cultural de los participantes irá en alza, aunque no puede decirse que sea así en todo caso. Puede afirmarse, en cambio, que por medio de la experiencia las nociones educativas pueden cambiar y transformarse. Bien sea por influencia de otros actores, desacuerdos con las dinámicas de cierto contexto educativo u otros motivos, los individuos pueden alterar profundamente su aproximación a la educación en general y a los espacios particulares en los que se encuentren como participantes.

Las nociones, en pocas palabras, se configuran a partir de imaginarios y experiencias sociales y son el primer punto de contacto entre un individuo y los procesos educativos; tienen un gran peso en la forma como se entiende la educación, en cómo se actúa y reacciona al verse involucrado en un proceso educativo y en las expectativas que se forman sobre el mismo. Las nociones también pueden contribuir a formar una visión política. La aproximación individual a la educación, mediada por las nociones que se hayan formado, lleva consigo una postura política.

No en todos los casos el componente político de las nociones es evidente, o siquiera concreto y organizado, pero no es acertado desconocerlo. No todos los participantes de procesos educativos son conscientes de este factor, mas no por ello puede descartarse. Es posible que en ciertos casos sea más visible o relevante que en otros. En el caso particular de Antorcha, el grupo de talleristas era plenamente consciente de esto, como pude notar en el episodio reseñado al principio de este capítulo, mientras que -por lo menos en un principio- la mayoría de los estudiantes no lo había considerado. Este aspecto resultó muy importante a lo largo del proceso y me ayudó a comprender la dinámica de la confluencia de nociones.

Como ya mencioné, Henry Giroux considera estas cuestiones políticas implícitas sumamente importantes en los procesos educativos, y plantea que es posible comprenderlas a partir de la observación de los métodos y las prácticas. Las actitudes asumidas y las formas de enseñanza -incluso la idea misma de ‘enseñanza’- permiten que las posturas políticas se hagan evidentes (Giroux, 1986). En el episodio relatado anteriormente, este factor era el centro de la discusión entre los talleristas: la relación entre las actividades y contenidos de los talleres, y la dimensión política de sus nociones en torno a e la educación popular.

Antorcha como espacio de confluencia de nociones

A partir de estas consideraciones, me planteé un problema: ¿cómo enlazar las nociones con el espacio educativo? ¿Puede el espacio educativo definirse como el espacio en que las nociones confluyen y se transforman? Aunque estos fenómenos están relacionados, no se puede explicar a cabalidad el primero partiendo del segundo. La intención de un espacio

educativo no es únicamente transformar la forma en que los individuos entienden la educación y se aproximan a ella. Dependiendo de su enfoque, la circulación de información, conocimientos y aptitudes claramente puede o no ser uno de los objetivos al cual apuntar, más allá de las nociones que se tengan de dicho proceso. Así que no puede definirse un espacio educativo en función de la confluencia de nociones, porque hay mucho más en juego. No obstante, sí puede decirse, sin llegar a explicar plenamente lo que es un espacio educativo, que en él las nociones confluyen y pueden llegar a transformarse.

Aproximarse a la educación a través de las nociones tiene sentido en tanto se comprenda el peso de las mismas en los procesos particulares. Hablar de los espacios educativos en términos de las nociones puede ser engañoso, pues es apresurado asumir que la confluencia de estas es fundamental en la configuración de aquellos. Para hacer afirmaciones tales, sería necesario indagar y estudiar a fondo las políticas que rigen las instituciones educativas tradicionales -colegios distritales y privados, universidades-, comprender la relación entre la formación de nociones desde la postura institucional y analizar el peso que pudieran tener posturas distintas a aquella en la posibilidad de transformarla.

El caso de Antorcha, en ese sentido, es muy particular. Se trata de un espacio que se define por oposición a las instituciones educativas y a la vez tiene por objetivo facilitar a los estudiantes tener éxito en su paso por ellas. Mientras se aboga por la educación popular, se le da a la universidad una gran importancia. Estas aparentes contradicciones revelan en realidad una lectura similar a la de Giroux (1986) sobre la función reproductiva de la educación: las instituciones están pensadas para perpetuar el *statu quo* y dificultar la movilidad social. En ese sentido, y según afirmaba uno de los talleristas, Antorcha suponía no sólo un refuerzo académico para que jóvenes de clases populares pudieran tener acceso a la educación superior, sino también un mecanismo para minar -en pequeña escala- las dinámicas que la educación 'tradicional' contribuye a perpetuar.

La percepción de la universidad varía según las nociones educativas de los individuos, pero en la mayoría de los casos se le tiene en un concepto similar. La mayoría de los estudiantes y acudientes la perciben como un vehículo de ascenso social; la posibilidad de adquirir un título profesional se traduciría en trabajos bien remunerados y, por consiguiente, en una

mejor posición en el espacio social. La diferencia entre esta forma de entender la universidad y la percepción de los talleristas solía reducirse a lo largo del paso de los estudiantes por Antorcha, y varios de los estudiantes que ingresaban a universidades públicas se mantenían en contacto con los talleristas y participaban activamente en Antorcha o en otros colectivos interesados en la educación popular. Así pues, las nociones de los estudiantes se transformaban durante su participación en el proyecto, llegando a ser bastante cercanas a las de los talleristas.

Las nociones de los talleristas eran bastante similares en varios aspectos, particularmente en la manera de comprender las relaciones entre ellos y los estudiantes, en contraste con las relaciones maestro-estudiante, de la que buscaban distanciarse. Como ya mencioné, su intención era generar cercanía entre estos dos grupos y reducir tanto como fuera posible la horizontalidad entre ellos, considerándola característica de la educación institucional.

Ahora bien, las nociones de los talleristas también eran susceptibles de transformarse, pero no lo hacían en la medida en que sí cambiaban las de los estudiantes. Es cierto que las actitudes de los estudiantes, principalmente a comienzos de semestre, solían obligar a aquellos a repensar sus métodos y contenidos, pero la percepción de la educación popular se mantenía casi inalterada. Una de las premisas de Antorcha y el principal motivo por el cual los talleristas buscaban distinguirse de los profesores era su actitud abierta e inclusiva y la consigna de que ellos aprendían de los estudiantes y no eran ‘depositarios de conocimiento’, según decía Alejo. Si bien esta mentalidad se mantenía vigente, no eran tan profundos los cambios en las nociones educativas del grupo de talleristas.

Los aspectos en los que más evidentes eran los cambios en las percepciones de los talleristas eran de tipo pedagógico. Entre el afán por aprender de otras experiencias educativas y las actitudes y opiniones de los estudiantes respecto al espacio de Antorcha, los talleristas replanteaban constantemente sus métodos y pensaban en nuevas disposiciones del espacio y tipos de actividades para fortalecer tanto los contenidos como la propuesta política. La relación entre el proyecto y las instituciones educativas, por otra parte, era objeto de discusión y mostraba ciertas divergencias en lo que a las nociones educativas se refiere.

Tramitación de los roces entre nociones

La confluencia de las nociones educativas devenía en tensiones que debían resolverse de formas distintas. En el caso de los estudiantes, las nociones solían transformarse por medio de la experiencia en general; la diversidad de métodos, las actitudes de los talleristas, los contenidos y la intención de los talleristas por comunicar sus nociones sobre la universidad pública terminaban por generar transformaciones en las distintas formas en que entendían las instituciones educativas. A su vez, los talleristas se esforzaban por hacerse una idea objetiva del funcionamiento de las instituciones a las que atendían los estudiantes, buscando definirse en oposición a esas dinámicas específicas. La conciliación respecto a su relación con dichas instituciones, sin embargo, fue complicada. Quienes se negaban siquiera a considerar la opción de inscribir a Antorcha en proyectos distritales se obstinaban en su posición a pesar de los argumentos de la contraparte, que finalmente se vio obligada a ceder.

La tramitación de los roces entre nociones funciona en tanto las partes en cuestión estaban en disposición de transformar sus perspectivas. Así, por ejemplo, un tallerista podía cambiar su postura (generalmente negativa) respecto a los colegios distritales tras escuchar las experiencias o presenciar las actitudes de un estudiante, mientras que se obstinaba en su posición al discutir con otro tallerista. De igual forma, hubo casos de estudiantes y acudientes que, debido a las dinámicas informales y la actitud de los talleristas en aras de generar cercanía, dejaron de tomar en serio la propuesta de Antorcha, al ser tan distinta de la educación institucionalizada que les resultaba más familiar. Esto terminó en deserción de una porción considerable del estudiantado. Las nociones de estas personas no sufrieron transformaciones significativas. Si bien sí tenían presente la distinción entre Antorcha y las instituciones educativas tradicionales, no consideraban al proyecto como un espacio educativo ‘serio’.

Las aparentes contradicciones en las dinámicas de Antorcha son, a mi modo de ver, producto del esfuerzo por resolver tensiones de este tipo. A pesar de definirse por oposición a la educación tradicional, resultaba casi imposible que un proyecto como este prosperara en el contexto específico en el que tenía lugar si no se tenían en cuenta las diversas

perspectivas de la gente que participaba. Los talleristas estaban obligados a reconocer y comprender la importancia de las instituciones educativas y sus dinámicas para poder consolidar un espacio que se mostraba a la vez como opuesto y complementario. Para poder consolidarse como un proceso comunitario de educación popular, las dinámicas de Antorcha debían facilitar la transformación de las nociones de los estudiantes y acudientes. Por eso los talleristas eran conscientes de ciertos aspectos en los que debían enfocarse para lograrlo, y proponer mecanismos concretos para ello.

Proyectos como este no se piensan como una alternativa a instituciones como los colegios distritales a los que asistían los estudiantes. Los talleristas eran conscientes de la imposibilidad de reemplazarlas con Antorcha. Este espacio funcionó desde un principio en tanto sus fundadores eran conscientes de la imposibilidad de consolidarlo por fuera de la institucionalidad. Uno de los planteamientos de Paulo Freire (1970) resta mérito a los certificados académicos, argumentando que no son necesariamente una medida real del conocimiento o experiencia adquiridos a lo largo de la experiencia educativa. Sin embargo, este factor está profundamente arraigado en la mayoría de las nociones educativas, y el caso de los participantes de Antorcha no es excepcional en este sentido.

Otro aspecto en el que este espacio educativo influye es en la noción competitiva de la educación. Durante las primeras sesiones de mi taller de dibujo, por ejemplo, noté que entre los estudiantes más jóvenes había discusiones en torno a quién realizaba los mejores dibujos, a pesar de que yo les repetía que no tenía por qué haber competencia. Le pedí consejo a Alejo, quien me recomendó hacer actividades grupales, tales como juegos y cadáveres exquisitos. La competitividad no desapareció del todo del taller, pero las discusiones y comparaciones disminuyeron paulatinamente tras varias sesiones de actividades en conjunto.

Este ejemplo da cuenta de dos aspectos cruciales: la importancia de la educación no competitiva y los métodos pedagógicos utilizados para la transformación de las nociones. Se trataba del primer y más claro mecanismo del que se valían los talleristas para intentar transformar las nociones de los estudiantes, al proponer una alternativa a una dinámica bastante común en las escuelas y que estaba profundamente arraigada en las nociones de

estudiantes y acudientes por igual. La competencia en los espacios educativos, según Alejo, era propia de la educación tradicional y no permitía a los estudiantes adquirir consciencia de clase. Por eso era tan importante transformar esta noción. Entender la educación como un proceso colectivo era central en la conformación de las nociones que dieron forma a Antorcha. Inicialmente, esta noción chocaba con la de algunos estudiantes y acudientes, que buscaban un beneficio personal al vincularse al proyecto. Tramitar esta tensión entre las visiones colectiva e individualista de la educación era uno de los principales objetivos del grupo de talleristas.

Las actividades grupales no eran la única estrategia para alcanzar dicho objetivo. Fueron eficaces en el caso del taller de dibujo al tratarse de un taller práctico. Los otros talleres artísticos eran también esencialmente colectivos, y en ese sentido las actividades mismas requerían cooperación entre los estudiantes, lo que contribuía en cierta medida a inculcar la idea de la educación colectiva. En los talleres académicos, que tenían objetivos más específicos, la cuestión no era tan sencilla. Los debates y discusiones, previamente explicados, eran la principal elección metodológica de los talleristas. Establecer relaciones más allá del espacio de los talleres resultaba más eficaz, en tanto la cercanía entre estudiantes ayudaba a transformar sus nociones. Los talleristas daban una gran importancia a este aspecto porque, por una parte, facilitaría la transformación de las nociones de los estudiantes, y por otra parte reforzaría el sentido de comunidad que consideraban fundamental para este espacio educativo. Es decir, la noción educativa de los talleristas les instaba a establecer estos lazos, que a su vez ayudarían a tramitar el roce entre dicha noción y la de los estudiantes.

Al encontrarse estos últimos en situaciones muy similares, teniendo que acudir a Antorcha para mejorar sus posibilidades de acceder a la educación superior, conformaban lazos de solidaridad que facilitaban la transformación gradual de sus nociones educativas. Esto, sin embargo, no era lo más común. De hecho, no todos los estudiantes acogían la idea de la educación colectiva, aunque quienes sí lo hacían permanecían vinculados al proyecto. Quienes no acogían dicha idea eran quienes percibían a Antorcha como un espacio poco serio y usualmente abandonaban el proceso, según expliqué anteriormente.

La transformación de las nociones educativas era, entonces, vital para la permanencia de Antorcha. Era necesario para conciliar su propuesta en tanto proyecto de educación popular y su relación con instituciones educativas de otra índole. Respecto a estas, sin embargo, se buscaba utilizar algunas nociones negativas para fortalecer su postura de alternativa y refuerzo educativo. Una de las razones del éxito y la permanencia de Antorcha fue, justamente, el haberse valido de una noción existente: los colegios no preparan de manera ideal a los estudiantes para que obtengan buenos resultados en las pruebas de Estado. Haciendo uso de esta percepción, el grupo de talleristas promovió una idea que transformaría las nociones de muchos estudiantes: obtener los títulos expedidos por los colegios no implicaba haber tenido un proceso educativo suficiente para acceder a instancias educativas superiores. “Tener un cartón no significa aprender”, decía uno de ellos, refiriéndose al diploma de bachiller. Esta noción, fortalecida por múltiples experiencias que daban cuenta de ella, fortaleció a Antorcha, le dio validez y facilitó su crecimiento.

Por una parte, entonces, estaban quienes veían a Antorcha como una alternativa para complementar la educación ofrecida por los colegios y por otra quienes no la percibían como un proceso educativo serio y desertaban. Los talleristas, a su vez, eran cuidadosos en tramitar y transformar las nociones educativas, y hacían un esfuerzo por transformar las propias según la experiencia de los estudiantes. Las nociones jugaban un papel fundamental en la constitución de este proyecto, influyendo profundamente en sus dinámicas y las relaciones entre los distintos participantes. Considero que la forma en que las nociones confluyen y se tramitan es una característica definitoria de Antorcha.

El espacio educativo de Antorcha, entendido en función de las relaciones entre sus participantes y las dinámicas particulares en que estas se enmarcan, se caracteriza por el hecho que existe la posibilidad de que confluyan distintas nociones. La forma en que las nociones de los talleristas en particular se transformaron a lo largo de su experiencia permitió que el proyecto se amoldara, hasta cierto punto, a las nociones de quienes se

convertirían en estudiantes. Más aún, a partir de las actitudes que estos asumieron los talleristas se replanteaban sus métodos constantemente.

En el caso del taller de sociales, por ejemplo, los talleristas notaron que los estudiantes no realizaban el trabajo que se les pedía hacer en casa en las primeras semanas del semestre. Decidieron entonces cambiar el tipo de trabajo; de pedirles que indagaran sobre ciertos temas, pasaron a enviarles fuentes recomendadas vía internet. Posteriormente, los estudiantes llegaban al taller habiendo revisado dichas fuentes y mejor preparados para las discusiones planteadas para las sesiones. Esto vino acompañado de un interesante cambio de nomenclatura. Dejó de llamársele ‘investigación’, y en vez de preguntar si habían ‘hecho la tarea’ pedían a los estudiantes que les contaran qué les había parecido interesante. Según una tallerista me comentó, había mayor interés cuando usaban un estilo menos ‘escuelero’.

Este último factor da cuenta además del éxito de Antorcha en cuanto a la intención de distinguir el proyecto de las instituciones escolares ‘tradicionales’. Tras considerar las actitudes de los estudiantes y adaptar los métodos a la situación, lo que significaba aceptar la validez de sus nociones, los talleristas aplicaban métodos que ayudaban a transformar la noción que se tenía del proyecto en general. Este es el mejor ejemplo de la tramitación de las tensiones entre nociones. Las acciones de unos individuos, basadas en nociones existentes que se traducían a su vez en actitudes dentro del espacio, motivaron a otros a replantear sus acciones y métodos. A su vez, este cambio generó una transformación en la noción de aquellos, repercutiendo en la dinámica de las sesiones posteriores.

La tramitación de las tensiones entre nociones distintas, cabe aclarar, no garantizaba necesariamente el cumplimiento de los objetivos de Antorcha. Si bien acercaba a los estudiantes y talleristas, no aseguraba que todos obtuvieran los resultados esperados en los exámenes estatales o de admisión. Hacía más por acercar a unos y otros y fortalecer el proceso en la localidad, pero tampoco implicaba la permanencia de los estudiantes o la continuidad de su contacto con el proyecto tras haber cursado los talleres. No había una relación evidente entre las características del proyecto en lo que a las nociones respecta y el cumplimiento cabal de sus objetivos.

A mi modo de ver, las dinámicas de Antorcha daban cuenta de una serie de percepciones muy interesantes sobre la educación. En principio, algunos de sus fundamentos eran contradictorios, pero al ser vistos desde la postura que he presentado, estas contradicciones pueden entenderse como tensiones entre las nociones de los participantes del proyecto y las dinámicas de las instituciones educativas existentes. Como dije anteriormente, el objetivo de este escrito no es calificar a Antorcha ni señalar los aspectos en que se aparta de las premisas de la educación popular, lo que sería un despropósito. Sostengo que es más valioso señalar la forma en que el proyecto puede entenderse a partir de las nociones educativas que confluyen y se transforman.

En suma, la tramitación de nociones educativas, característica principal de Antorcha, permite comprender la aparente contradicción entre las distintas formas de percibir y relacionarse con instituciones educativas ‘tradicionales’. El enfoque político y pedagógico de la educación popular tenía una fuerte influencia en la configuración de Antorcha como proceso educativo, pero la lectura de la realidad que el grupo de talleristas utilizó para sentar las bases de su proyecto lo enriquece y vuelve más asequible. Pese a sus limitaciones, la adaptación de los métodos y objetivos de este espacio educativo le permitió consolidarse como un proceso local que suponía a la vez una alternativa y un complemento para la educación ofrecida por las instituciones distritales locales.

CONSIDERACIONES FINALES

Un sábado llegué al salón comunal para una sesión del taller de teatro, que tenía mucho interés en observar. Toqué a la puerta, pero nadie me abrió, por lo que decidí dar una vuelta por un parque aledaño. Fui hasta una pared cercana, donde varios participantes de Antorcha habían realizado un mural colorido que representaba un bote tripulado por una multitud de personajes: hombres, mujeres, niños y ancianos, de distintos tamaños y colores, todos mirando al espectador con una sonrisa salvo por uno, con un pasamontañas que cubría todo su rostro excepto por los ojos. Sobre las figuras, en grandes letras amarillas, rezaba “Antorcha Educativa”, y debajo se enumeraban todos los talleres. Un par de semanas antes, había ayudado a terminar ese mural, utilizando pinturas viejas y espesas que guardaban en el salón comunal en el recinto inconcluso de cemento y ladrillo pelado.

Por un rato observé la escena, deteniéndome en la figura encapuchada y en la que estaba inmediatamente junto a ella, que representaba a una madre con su bebé en brazos. Se me ocurrió que quizás no hubiera sido intencional, pero al componer este mural habían consignado una de las nociones educativas más representativas de la corriente de la educación popular que era, a su vez, característica de Antorcha: la idea de un espacio en el que confluyeran padres e hijos, y con un tinte revolucionario que los hiciera repensar la educación en general. Mientras me alejaba del mural pensaba en el alcance que podría llegar a tener, en potencia, este proyecto; qué tanto podría llegar a transformarse sus participantes, hasta qué punto lograrían ingresar a universidades públicas y establecer lazos comunitarios locales.

Volví a tocar a la puerta, y Alejo abrió. Dijo que no había alcanzado a abrir la primera vez que toqué porque estaba en el piso de arriba, en un breve curso sobre teoría marxista que habían organizado para conmemorar los 150 años de *El capital*. En simultáneo tenía lugar el taller de teatro, en el que decidí participar con el permiso del tallerista. Todos los participantes (diez niños, no mayores de diez años, y el mismo tallerista) estaban descalzos y realizando ejercicios de proyección de la voz. Me quité zapatos y medias y me integré a la actividad. El tallerista me usaba como ejemplo para algunos ejercicios corporales, y se

mofaba un poco de mi timidez, causando en los estudiantes algo de risa. Esto, sin embargo, me permitió formar parte de las actividades con algo de naturalidad, y al momento de actuar me arrastraba por el suelo de la misma manera que los niños, representando una cacería de leones.

Episodios como este hacían evidentes las dinámicas de Antorcha en tanto proyecto educativo. Un espacio en el que quienes dictaban un taller de sociales al tiempo participaban de juegos teatrales o en el que una mujer estudia inglés a tres metros de su hija que trata de mejorar su dibujo, respondía a formas flexibles y, si se me permite el juicio, sumamente interesantes de entender la educación. Independientemente del hecho de tratarse de un proyecto de educación popular, en Antorcha confluían, interactuaban y se transformaban las nociones educativas de una manera muy particular.

He explicado que, siguiendo los postulados de la educación popular, se pensó Antorcha como un espacio que contribuyera a subvertir dinámicas educativas violentas en un contexto específico. La idea de educación detrás de esta iniciativa tenía muy presente dicho contexto, por lo cual era de gran importancia la conformación de lazos comunitarios por medio de la participación en el proyecto. Además se tenía conciencia de ser un proyecto que servía a la vez como contraposición a las instituciones educativas del sector y como complemento y refuerzo de la educación que dichas instituciones ofrecían. Se reconocía la importancia de las instituciones universitarias, cuyos cupos eran pretendidos por los estudiantes de Antorcha, mientras que se tenía por insuficiente lo aprendido en los colegios del sector para aspirar a tales cupos.

Explicué también la forma en que estas dinámicas me permitieron plantear, con su debido soporte teórico, la idea de las nociones educativas. Éstas son formas de comprender y aproximarse a la educación, así como una serie de preconceptos sobre lo que se puede esperar de distintos procesos educativos y las formas en que deben actuar los individuos que de ellos participen. Tienen origen en una serie de imaginarios sociales y prejuicios reproducidos por las dinámicas estructurales de la vida social, en las cuales factores como la clase social tienen una fuerte influencia, y van adquiriendo o mutando sus contenidos según las distintas experiencias individuales. Habiendo planteado esta propuesta, expliqué

cómo en Antorcha se daba un fenómeno interesante de confluencia de nociones educativas, que variaban en contenido según se fuera tallerista, estudiante o acudiente de uno de estos últimos. Esta confluencia devenía en la transformación gradual de las nociones, provocando cambios en el comportamiento en los talleres (por parte de los estudiantes), en los métodos utilizados, en las perspectivas y las expectativas. Un espacio educativo no siempre puede definirse por las nociones que en él confluyen, pero sí puede aprenderse bastante de él según la forma en que dicha confluencia se dé: cuáles son las distintas posturas, si hay tensiones y cómo estas se tramitan y resuelven, dado el caso.

Antorcha resultó ser un espacio en el que la tramitación de las tensiones era generalmente constructiva. Fieles a los planteamientos de la educación popular, con los que se buscaba guiar el proyecto, los talleristas flexibilizaban sus nociones, permitiendo que las de los demás actores las permearan. A su vez, las nociones de estudiantes y acudientes mutaban, aunque no siempre en la misma medida, de acuerdo con los contenidos de los talleres y los distintos métodos de enseñanza. En este proceso tenían peso las dinámicas mismas de los talleres y la cercanía entre los distintos participantes. La intención por eliminar la verticalidad de la relación entre talleristas y estudiantes, si bien no se cumplía a cabalidad, permitió la conformación de lazos que trascendían el espacio de los talleres; es decir, tratar de disminuir la distancia entre maestro y estudiante, presente en las nociones de los estudiantes al momento de empezar su proceso con Antorcha, facilitó el acercamiento entre éstos y los talleristas, si bien la distinción no desaparecía del todo.

En suma, Antorcha se presentaba como un espacio educativo que reforzaría la educación de los estudiantes para que obtuvieran resultados favorables en las pruebas de Estado y de admisión a las universidades, pero también permitiría que dichos estudiantes transformaran sus preconcepciones y se valieran de la educación a la que podrían acceder para transformar su comunidad. En ese sentido, permitir que las nociones educativas confluyeran y se tramitaran de la manera descrita representaba, a mi modo de ver, un importante acierto. Los lazos comunitarios que se buscaba conformar se volvían sólidos y permitían un lento pero seguro crecimiento del proyecto.

El objeto de este escrito no fue juzgar o medir el éxito o la coherencia de Antorcha Educativa. Las posibles contradicciones entre los métodos empleados y la propuesta teórica detrás de ellos tienen su explicación en las dinámicas ya explicadas. No se trata, pues, de decir qué tanto se acogía el proyecto a los postulados de la educación popular en los que se decía estaba basado. La cuestión que me interesó es justamente la de comprender cómo un espacio educativo no formal funciona y qué puede aprenderse de él. La forma en que Antorcha permite la confluencia de nociones educativas puede servir para fortalecer otros procesos de talante similar. Así mismo, considero que el concepto mismo de las nociones, de ser tenido en cuenta, puede llegar a enriquecer la manera en que nos aproximamos a espacios y dinámicas educativas, ya sea desde el ámbito de la antropología de la educación o desde la intervención educativa y social.

Los resultados de esta investigación abren la posibilidad de investigar a profundidad una gran cantidad de cuestiones que acá se trataron de manera superficial, como las trayectorias educativas específicas de los participantes del proyecto de Antorcha. No ahondé en estas cuestiones pues la problematización de las nociones educativas era el eje central de mi trabajo. Sin embargo, considero que a partir de esta propuesta conceptual es posible plantear nuevas preguntas sobre espacios educativos por fuera de la institucionalidad, sus dinámicas, las trayectorias educativas de sus participantes y su relación con el contexto particular en que se desenvuelven. El enfoque que se propone en este trabajo abre debates sobre la educación institucional y no institucional y la multiplicidad de factores en juego en estos procesos, debates que dan pie a posibles nuevas investigaciones.

En mi condición de tallerista novato e investigador, esta experiencia fue sumamente enriquecedora. No sólo mi comprensión sobre la educación -y en particular sobre procesos no formales- sufrió una transformación profunda; también mi acercamiento a un contexto poco familiar y a personas con experiencias totalmente distintas a la mía me hicieron partícipe de una realidad en la que el compromiso y la esperanza llevan a la gente a buscar formas de superar toda suerte de dificultades. Hasta la fecha considero que hay aspectos en los cuales este proyecto no tiene mucha claridad y podría mejorar, pero por lo demás lo considero profundamente humano y digno de reconocimiento. Más allá de los aspectos que he trabajado hasta ahora, y dejando de lado la rigurosidad científica por un instante, me

atrevo a decir que la propuesta educativa de Antorcha, aún con sus contradicciones y obstáculos, es digna de ser replicada y difundida. Su carácter me parece profundamente humano.

Al momento de escribir estas líneas, se habían celebrado ya los cinco años de existencia de Antorcha, y las inscripciones para un nuevo semestre estaban abiertas. El proyecto parecía estar más vigente que nunca, y se compartía en las redes su nueva y atractiva consigna: 'la educación como acto liberador'. Los participantes e impulsores siguen sin obtener ganancia económica alguna, pero han demostrado en cinco años de trabajo que esa no es razón para desfallecer en su búsqueda. Las nociones educativas presentes en Antorcha son, si se me permite el juicio, ejemplares, dignas de admiración y de imitación.

REFERENCIAS

- Adams, S. (2012) Castoriadis and the non-subjective field: Social doing, instituting society and political imaginaries. *Critical Horizons*, 13, 29-51.
- Bourdieu, P. (1997) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). Las formas de capital. En *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brower.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, 35, consultado en <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Cristiano, J. L. (2011). Estructuración e imaginario: entre Giddens y Castoriadis. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Universidad Nacional Autónoma de México
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata
- Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología* (Cap. 1 y 2). Barcelona: Ediciones Altayala.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista colombiana de educación*, (17)., 61-109
- Giroux, H. (1997) *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Hoskin, K. (1993) Foucault a examen. En Ball, S. (coord.), *Foucault y la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias. San José, Alforja.
- McGrew, K. (2011). A Review of Class-Based Theories of Student Resistance in Education: Mapping the Origins and Influence of Learning to Labor by Paul Willis. En *Review of Educational Research*, 81(2), 234-266.
- McLaren, P. et. al. (2004) Adiós al rebaño desorientado: la comunicación dialógica de Paulo Freire en la era de la globalización corporativa. *Revista Nómadas* 21, 24-37.
- Medina Melgarejo, P. (ed.) (2015). *Pedagogías insumisas*. Juan Pablos Editor, México DF.
- La Piragua. Revista latinoamericana de educación y Política. Consejo de Educación de Adultos de América latina, CEAAL (números 26 a 29), disponible en <http://www.ceaal.org/v2/cpub.php#> (consultado agosto 20, 2016)
- Reay, D, 'It's All Becoming a Habitus': Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.
- Rockwell, E. (2009). La relevancia de la etnografía. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 13-39). Buenos Aires: Paidós
- Sierra Pardo, C. P. (2015). La irrupción del imaginario social, las subjetividades y los sujetos en las ciencias sociales como asunto relevante para la investigación en educación”. *Trabajo social* 17, 115-128.
- Torres, A. (1996). La sistematización desde la perspectiva interpretativa. *Aportes* 44,
- Torres, A. (1997). Análisis e interpretación de información cualitativa. *Estrategias y técnicas cualitativas de investigación social*. Bogotá:UNAD,
- Torres, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), Consultado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/399>
- Torres, A.,; Mendoza, N. C., Barragán D.. (2003) *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Willis, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Wolcott, H. (1993). Sobre la intención etnográfica y El maestro como enemigo. En: H. Velasco, J. García y A. Díaz (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144)

y (pp. 243-258). Madrid: Editorial Trotta