



Pontificia Universidad  
**JAVERIANA**  
Bogotá

Facultad de Educación  
Unidad de Posgrados

**Educación Popular y Fortalecimiento de Prácticas de Reconocimiento en Dos Experiencias de  
Formación en Perú y Colombia**

**Proyecto de Tesis para optar el Título de Magíster en Educación para la Innovación y las Ciudadanías**

**Autores**

**Lic. Lidia Carolina, Rojas Matos**

**Lic. Álvaro de Jesús, Taborda Arias**

**Asesor**

**Ricardo Mauricio Delgado Salazar**

## NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,  
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

## RESUMEN

La presente investigación surge frente a la preocupación sobre cómo dialogan las experiencias de educación popular y el reconocimiento, sobre todo en contextos de diversidad y con la participación de ciudadanos que experimentan situaciones de exclusión. En ese sentido, se analizan dos experiencias de educación popular en Perú y Colombia tomando la Teoría del reconocimiento de Axel Honneth en diálogo con la propuesta educativa que proporciona la educación popular.

La investigación es de corte cualitativo y sigue un diseño metodológico de estudio de caso múltiple desde un enfoque narrativo, por ello se usaron como técnicas de recolección de información las entrevistas semiestructuradas, talleres participativos, relatos de vida, así como la revisión de fuentes bibliográficas relevantes para cada una de las experiencias analizadas. Se contó con la participación voluntaria y consentida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes involucrados en las actividades de formación de la Corporación Vahum en Colombia, y de cuatro líderes egresados de la Escuela Hugo Echeagaray en Perú. Asimismo, se contó con la participación de los coordinadores, docentes y personal de ambas instituciones vinculados a las experiencias formativas. La información obtenida fue analizada según el análisis de contenido de acuerdo con las categorías propuestas en la investigación.

Entre los principales hallazgos de la investigación está la necesidad de profundizar la reflexión, teórica y práctica, del reconocimiento en las experiencias educativas y con ello hacerlas visibles desde las propias particularidades propositivas y de contexto que caracterizan a cada una de las dos experiencias de formación. Asimismo, la investigación amplía la teoría del reconocimiento de Honneth al dialogar sus postulados con los aportes de diversos pensadores, y da cuenta de la vigencia de la Educación Popular como corriente pedagógica que facilita procesos de liberación y reconocimiento.

## AGRADECIMIENTOS

*“En primer momento agradezco a Dios por la oportunidad de continuar con mis estudios, a mis padres por el apoyo incondicional, a nuestro tutor Ricardo Delgado por las orientaciones y motivación permanente, Laura García y Laura González fundadoras de la Corporación Vahum por permitirme desarrollar la investigación y finalmente a mi compañera Lidia Rojas, por su apoyo incondicional durante estos dos años de maestría”. Álvaro Taborda Arias*

*“Quiero agradecer al Bartolo por la oportunidad de profundizar el trabajo de la Escuela; Alina, Dony, Miguel y Herminia gracias por sus testimonios; gracias, Rosa Alayza por tu motivación y guía. Gracias Erick y Micaela, por acompañarme estos dos años con amor y paciencia. A Ricardo, nuestro tutor, por creer en nuestro trabajo; finalmente, gracias, Álvaro por tu compromiso y perseverancia en todo este proceso” Lidia Rojas Matos*

**INDICE**

<b>Resumen</b> .....	<b>3</b>
<b>Agradecimientos</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>7</b>
1.1. Problema de investigación .....	7
1.2. Preguntas de investigación .....	8
1.3. Preguntas derivadas.....	9
1.4. Objetivo general de la investigación .....	9
1.5. Objetivos específicos de la investigación .....	9
1.6. Contextos de la investigación .....	10
a. Corporación Vahum en Colombia .....	10
b. Escuela Hugo Echegaray en Perú .....	13
1.7. Justificación .....	17
1.8. Antecedentes .....	19
<b>2. Marco Teórico</b> .....	<b>28</b>
2.1. Conceptualizaciones sobre Educación Popular.....	28
a. Horizonte epistémico .....	30
b. Horizonte político pedagógico .....	32
c. Horizonte comunitario .....	33
2.2. Teorías del Reconocimiento.....	36
a. Alex Honneth.....	36
b. Taylor y Ricoeur .....	38
c. Lecturas desde Latinoamérica.....	40
2.3. Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth: las tres Esferas de Reconocimiento .....	42
a. Esfera de las emociones.....	44
i. Aportes de Martha Nussbaum .....	45
b. Esfera del derecho .....	47
i. Diálogo con Enfoque de capacidades .....	49
ii. Diálogo de Honneth y la teoría de justicia de Iris Marion Young .....	51
c. Esfera comunitaria .....	52
i. Aportes de Serges Paugam. ....	54
ii. El papel de la memoria en el reconocimiento .....	57
<b>3. Metodología</b> .....	<b>58</b>

3.1. Paradigma de investigación .....	58
3.2. Enfoque de investigación .....	60
3.3. Nivel de investigación .....	60
3.4. Diseño Metodológico de la investigación .....	61
a. Corporación Vahum .....	62
b. Escuela Hugo Echegaray .....	65
3.5. Análisis de la información .....	67
<b>4. Resultados .....</b>	<b>70</b>
4.1. Corporación Vahum .....	71
4.2. Escuela Hugo Echegaray.....	97
4.3. Diálogo de las experiencias: La Educación popular y las prácticas de reconocimiento en la Corporación Vahum, Colombia y en la Escuela Hugo Echegaray, Perú .....	123
<b>5. Conclusiones .....</b>	<b>125</b>
<b>6. Recomendaciones .....</b>	<b>128</b>
<b>7. Referencias .....</b>	<b>130</b>
<b>8. Anexos .....</b>	<b>133</b>

## **1. INTRODUCCIÓN**

La Educación popular es una de las corrientes pedagógicas que nace en este lado del mundo, y bajo ese gran detalle ha dibujado un vasto escenario para resignificar y revalorar los saberes locales, las prácticas comunitarias de organización, y, sobre todo, ha ampliado la comprensión de lo educativo como una praxis política, y por ello, colectiva y transformadora, dialogante y emancipadora.

La investigación surge de la experiencia de dos instituciones en Perú y Colombia que desarrollan programas de formación inspiradas en la educación popular y que ven con preocupación la necesidad de profundizar sobre las condiciones en las que la educación popular promueve prácticas de reconocimiento como parte de su propuesta pedagógica. Es por ello por lo que se busca analizar las prácticas de reconocimiento en la Corporación Vahum en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá-Colombia y en la Escuela Hugo Echegaray en Perú desde la Educación Popular y la Teoría del reconocimiento de Axel Honneth.

La tesis expone en el primer capítulo el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos generales y específicos. También incluye el marco contextual de cada una de las experiencias y los antecedentes de investigación. El segundo capítulo desarrolla el marco teórico de los dos conceptos claves de la investigación: Educación popular y Reconocimiento. El tercer capítulo presenta la metodología de la investigación. El cuarto capítulo expone los resultados, y el quinto capítulo las conclusiones y recomendaciones.

### **1.1. Problema de investigación:**

Esta investigación, desde la teoría de reconocimiento de Axel Honneth, intenta explorar el hecho de que en dos experiencias de formación popular existe una débil identificación y análisis de las prácticas de reconocimiento.

Desde la experiencia en la Corporación Vahum, se han adelantado distintas acciones de formación social y comunitaria con un enfoque de derechos, ética de cuidado y el desarrollo de capacidades, sin embargo, existe una débil identificación de las prácticas de reconocimiento en la población beneficiaria en los distintos programas y proyectos, por lo que la presente investigación se convierte en una oportunidad que busca identificar y analizar cómo dichas prácticas se visibilizan desde las teorías de reconocimiento de Martha Nussbaum en la dimensión emocional y las esferas del derecho y la solidaridad social de A. Honneth, teniendo en cuenta el horizonte de la educación popular como una propuesta liberadora que posibilita la transformación social y genera protagonismo a los distintos actores sociales que conforman la experiencia en la corporación.

En el caso de la Escuela Hugo Echegaray (Perú), el programa busca desarrollar una formación integral que permita vincular al sujeto con su entorno comunitario; partiendo de esto el Plan de estudios se diseña y actualiza dando prioridad a ejes temáticos lo que dificulta la expresión y el diálogo en torno a situaciones y prácticas de reconocimiento en todas las actividades de la Escuela: el desarrollo de las clases, las salidas, los trabajos en grupos operativos, las actividades culturales, y la convivencia.

### **1.2. Preguntas de investigación:**

Partiendo de las dos experiencias de formación y las problemáticas explicadas, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué horizonte de comprensión proporciona la Educación Popular para identificar y analizar las prácticas de reconocimiento en estas dos experiencias de formación en Colombia y Perú?
- ¿De qué manera se promueven las prácticas de reconocimiento desde la Educación Popular en estas dos experiencias de formación en Colombia y Perú?



### **1.3. Preguntas derivadas:**

- ¿Cómo se promueve el reconocimiento de la dimensión de las emociones en los participantes de la Corporación Vahum en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá- Colombia y de la Escuela Hugo Echegaray en Perú?
- ¿En qué medida se promueven desde la Educación Popular prácticas de reconocimiento en la esfera del derecho en los participantes de la Corporación Vahum en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá- Colombia y de la Escuela Hugo Echegaray en Perú?
- ¿Cómo se promueve desde la Educación Popular prácticas de reconocimiento de la esfera de la comunitaria en los participantes de la Corporación Vahum en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá- Colombia y de la Escuela Hugo Echegaray en Perú?

### **1.4. Objetivo general de investigación:**

Analizar las prácticas de reconocimiento en la Corporación Vahum en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá- Colombia y en la Escuela Hugo Echegaray en Perú desde la Educación Popular.

### **1.5. Objetivos específicos:**

- Indagar las formas de reconocimiento desde la dimensión emocional en las dos experiencias de la presente investigación
- Identificar las prácticas que se promueven desde la educación popular para el reconocimiento de la esfera del derecho en las dos experiencias de la presente investigación
- Comprender las formas de reconocimiento de la esfera comunitaria que se dan en ambas experiencias desde la educación popular.

## **1.6. Contextos de la investigación:**

### **a) Corporación Vahum- Localidad de Ciudad Bolívar- Bogotá- Colombia.**

La localidad de Ciudad Bolívar ha estado marcada por una historia de violencia y vulnerabilidad debido a distintas situaciones asociadas a la falta de oportunidades en aspectos económicos, la falta espacios de participación e incidencia social y política para las comunidades, el consumo de sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar, delincuencia, violencia de género y barreras de acceso a la educación.

En este contexto se funda la Corporación Vahum, que traduce “El valor de cada ser humano”; nace el año 2016 como una organización que apuesta a recuperar el valor de lo humano en los procesos sociales, partiendo de un genuino interés por las situaciones de tristezas, dolor, necesidades e incertidumbre de las comunidades que hacen parte de las zonas de incidencia de la Corporación Vahum. Con relación a lo anterior desde las fundadoras de Vahum, se plantearon propósitos relacionados con el desarrollo de acciones que permita el empoderamiento de las familias, niños, niñas y adolescentes, generando apuestas que promuevan el activismo y las luchas por los más necesitados desde la mirada de la misma comunidad.

La propuesta de la Corporación representa una respuesta de desarrollo comunitario en la localidad desde el reconocimiento del territorio y las posibilidades de transformación por parte de sus habitantes, a través de la implementación de programas fundamentados en el cambio social, con base en la educación popular que busca el fortalecimiento de capacidades y colectivo de las comunidades.

Dentro de las líneas transversales de la corporación se encuentran, por ejemplo, la Ética del Cuidado, a partir de postulados de los autores Carol Gilligan, Emmanuel Lévinas y Fernando Bárcena, que plantean la profundización de la ética del cuidado en el rol del hombre y las mujeres, las tensiones

existentes entre las esferas públicas y privadas y la necesidad de generar un sentido a la vida desde los pequeños detalles, por lo que cuidado significa ser sensibles frente a la realidad del otro. Entre otros aspectos a destacar: trasciende el discurso de la “sensibilización”, para pensar en un análisis que nos lleva a comprender la responsabilidad social que todos tenemos en torno a la exclusión y el sometimiento; escuchar, prestar atención, reconocer la singularidad, dar valor a los gustos, necesidades y aportes; permitir que nuestra práctica pedagógica sea interpelada por la historia del “otro”; una pedagogía de la acogida, visible en la mirada, en el gesto, en la escucha, en la profunda decisión de evitar el desencuentro que ignora y evita reconocer el anclaje político, histórico, psicológico, económico que se enfrenta en el territorio.

Desde el enfoque de capacidades, la Corporación busca, incentivar la preocupación de los y las participantes por el cuidado del otro, por su realidad, lo que implica asumir responsabilidades compartidas entre los compañeros, plantearse objetivos compartidos y desarrollar planes de trabajo que busquen el cambio y empoderamiento desde la visión colectiva. Así, este enfoque de capacidades y Derechos Humanos, se entienden desde los planteamientos de Amartya Sen y Martha Nussbaum, en los cuales indican que los Derechos Humanos son un primer acuerdo que permite interpretar y reflexionar sobre las situaciones que se viven en el contexto de las comunidades y la necesidad de generar un diálogo comunitario sobre lo que implica la dignidad humana. Los participantes de la Corporación Vahum, a través de la historia han identificado cómo los derechos humanos en ocasiones son violentados y callados por diferentes grupos, con más frecuencia a los adolescentes y jóvenes, que han querido protestar y luchar por mejores condiciones de vida, mejor educación y más espacios para para la sana convivencia de los integrantes de la comunidad.

Por otro lado, la gestión de capacidades e identidad ciudadana se expresa desde la necesidad de fortalecer la identidad social, política y personal de los participantes que hacen parte de la Corporación

Vahum, por medio del empoderamiento que les permita desarrollar habilidades del pensamiento crítico, desde el asumir una posición firme frente a distintas situaciones que los favorecen o los afectan.

Finalmente, la Educación Popular al retomar los postulados de Paulo Freire y Henry Giroux, cuyos planteamientos implican creer en la posibilidad de transformación social que existe en la base comunitaria, alejarse de discursos fatalistas que eliminan la necesidad de movilidad y transformación, así como de aquellos que normalizan y validan situaciones de violencia, crear espacios de diálogo en los que se permita problematizar la realidad. En ese sentido, desde la propuesta pedagógica de la organización se resaltan los siguientes elementos que son transversales durante la implementación de las diferentes actividades y se plantean las bases de la Educación Popular:

**Humanizar:** para que los y las participantes reconozcan que el ser humano es el centro de las acciones de la Corporación Vahum y desde esa mirada lograr incidir de manera positiva, partiendo de comprender su realidad, sueños y temores.

**Participar:** para reconocer el diálogo y la concertación como maneras de participación, lo que se ve reflejado en la elaboración de iniciativas colectivas, donde se ven inmersos los niños, niñas, adolescentes y familias.

**Imaginar- Crear:** resolver situaciones y problemáticas de manera innovadora y creativa, partiendo desde el reconocer de otras realidades y puntos de vista de los y las compañeras de la comunidad.

**Decidir desde la libertad:** reconociendo que existen formas de expresión a través del arte, la cultura y la música, logrando generar procesos de reflexión en los cuales se eliminan las situaciones de maltrato, explotación y violencia, para ser reemplazo por mensajes de esperanza, perdón y reconciliación.

**Confiar:** reconocer que la mejor experiencia durante las trayectorias de vida es reconocer al otro, lo que implica confiar, respetar los ritmos de aprendizaje y el compartir de experiencias.

**Amor:** en los procesos de formación con los niños, niñas y adolescentes, implica reconocer los aspectos que los une, para propiciar espacios de armonía, solidaria y amor.

A partir de estas líneas la Corporación ha desarrollado un trabajo de empoderamiento de la comunidad buscando que niños, niñas, jóvenes y adultos construyan su propia forma de ver y comprender la realidad de su territorio, desarrollen habilidades blandas, cuenten con más espacios de participación y toma de decisiones, propiciando lugares de encuentro, de escucha y el compartir de saberes y costumbres intergeneracionales. Si bien existe una definición clara en la propuesta pedagógica de la Corporación Vahum frente a la Educación Popular, durante el tiempo de implementación de las acciones con la comunidad, se han identificado que los participantes no son conscientes de las capacidades, habilidades y saberes que durante la estadía en la Corporación han desarrollado y como pueden seguir generando procesos de fortalecimiento en sus proyectos de vida a partir de la cultura, la danza y teatro como ejes transversales de la Corporación.

#### **b) La Escuela de líderes Hugo Echegaray – Perú**

Frente a un contexto complejo a inicios de los años 90 (implantación del modelo neoliberal, secuelas del conflicto armado interno, debilitamiento de las organizaciones sociales), la Escuela Hugo Echegaray es una respuesta desde el Instituto Bartolomé de Las Casas<sup>1</sup> a la necesidad de brindar formación integral que promueva el servicio de los líderes populares a sus comunidades y al país, además de promover la dinamización de las dirigencias en diversos espacios de participación.

---

<sup>1</sup> Organización sin fines de lucro, fundada por el teólogo peruano Gustavo Gutiérrez.

Desde sus inicios, la Escuela surge como un programa sistemático de formación integral que permite a líderes populares renovar y articular su diversidad de experiencias, desarrollar elementos de análisis para discernir su rol en el país, fortalecer procesos educativos liberadores, desarrollar capacidades y afirmar una identidad cristiana liberadora.

Los fundamentos de la propuesta educativa presentados en la Sistematización de la experiencia de 10 años de la Escuela de líderes para el desarrollo Hugo Echegaray (Mariño et al, 2011) son:

- Liberación y desarrollo de capacidades: desarrollo humano integral involucra todas las dimensiones de la vida humana. Definimos el desarrollo como la expansión de las capacidades humanas - opciones o posibilidades reales de elección entre diversos modos de vivir. En este sentido, la pobreza es una restricción de la libertad y por ello se apela a la liberación de las injusticias. La propuesta educativa busca el ejercicio de la libertad, es decir de los derechos y de acciones transformadoras. El proceso de liberación está por encima de proyectos políticos, económicos y religiosos.
- Opción Preferencia por los Pobres: la Escuela asume el cuestionamiento principal del seguimiento de Jesús sobre cómo hablar de vida en contextos de muerte/desamor/injusticia. Frente a ello, se justifica la Opción Preferencial por los Pobres: opción personal tomada en libertad - preferencial alude a la revelación de un dios que elige a los pobres y excluidos porque ellos viven situaciones de muerte injustas contrarias al proyecto de vida de la creación - pobre hace referencia a quien vive situaciones reales de carencias que afectan su vida, dignidad y desarrollo de capacidades. La propuesta formativa busca defender y promover la vida en todas sus dimensiones promoviendo procesos de liberación, es decir participar activamente en el paso de condiciones precarias a otras más libres y humanas. Para esto, se toman en cuenta las

dimensiones personales, subjetiva y espiritual, así como los contextos socio culturales que determinan el desarrollo de capacidades, y la autoafirmación.

- Educación Popular: partir de la experiencia práctica y las vivencias para construir y promover una conciencia crítica, valores y actitudes coherentes. La propuesta educativa recoge tres propuestas desde la Educación Popular: una educación vinculada a los sectores populares, a sus organizaciones y sus quehaceres. Una educación anclada en las demandas, necesidades y prácticas de las personas; una intención política de transformación social: sujetos políticos conscientes de su realidad para transformarla; y, una pedagogía coherente con el proceso de liberación: dialogante, horizontal, respeto y aprendizaje mutuo. Educando como protagonista de su proceso de aprendizaje.

Al recuperar la democracia, la organización social peruana como espacio de ciudadanía, de formación y encuentro quedó debilitada debido a las repercusiones culturales de criminalización de la acción colectiva y de la política. A este respecto, Tedesco señala que la negación de la dimensión política de la sociedad se debe a la proliferación del individualismo y a los fundamentalismos autoritarios, por ello apuesta por la solidaridad y el reconocimiento y cómo la educación contribuye a dichos procesos por la interacción que ella genera (Tedesco, 2003). Efectivamente, en los últimos veinte años la fragmentación de la sociedad peruana ha normalizado la exclusión de diversos sectores de la población, en su discurso y en sus políticas. Esto repercute en las identidades y en las construcciones subjetivas de los sujetos, en su autoestima y autoafirmación generando heridas que debilitan identidades y procesos transformadores al verse y sentirse relegados y sin capacidad de representación. A esto se suma una débil formación ciudadana y la reproducción de una tradición vertical y memorística en la educación que inhibe la capacidad crítica y las habilidades de diálogo democrático.

En este nuevo contexto la Escuela Hugo Echegaray continúa representando un espacio de indagación, reflexión y conocimiento de la realidad personal y social de dirigentes populares, laicos y agentes pastorales de diversas regiones del Perú, y de diversas organizaciones, que ha respondido a los signos de los tiempos y a las voces de los y las líderes en la actualización de su propuesta formativa acorde a los intereses y nuevas oportunidades de acciones ciudadanas. Con el paso de los años las áreas formativas de la propuesta se han alimentado de diversas experiencias y de la coyuntura local y global, con el propósito de continuar promoviendo la comprensión de la situación personal y social desde la opción preferencial por los pobres y en acciones ciudadanas comprometidas con objetivos comunes. Estos procesos de actualización manifiestan la dificultad de reflejar las diversas expresiones de reconocimiento (personal, comunitario) en todas las áreas y actividades del programa, reduciéndose el “trabajo intersubjetivo” al espacio con las psicólogas.

En este punto es importante señalar que muchos de los y las líderes experimentan relaciones personales marcadas por infancias en pobreza, no hay cuestionamiento a los roles de género que ejercen, tienen vivencias educativas frustrantes a causa de dar prioridad a actividades de sustento para sus hogares, además de experiencias dolorosas por el choque entre su lengua materna<sup>2</sup> y el castellano en su interacción.

En el desarrollo de las actividades de la Escuela podemos observar algunas manifestaciones de estas problemáticas de reconocimiento: líderes con poca apertura al diálogo y al debate por pérdida de prácticas de discurso, ensimismamiento al expresar ideas y necesidad de ser escuchados, frustración al sentir que no se comparten ideas: se sienten atacados, silencio en espacios colectivos, trabajos grupales no asegura la participación de todos los integrantes, docentes reproducen fórmulas academicistas y jerárquicas, estilo “escolar tradicional”: verticalidad, espacios de convivencia cotidianos no son

---

<sup>2</sup> Más del 70% de participantes anuales tiene una lengua originaria como lengua materna.



completamente articulados a propuesta formativa, débil acompañamiento fomenta el cansancio y percepción de soledad de los y las líderes.

Tomando en cuenta la diversidad cultural y el bagaje de experiencias e historias de los y las líderes, la investigación permite analizar cómo una propuesta educativa que resalta la intención de “reconocer” las diversidades ve ese objetivo en riesgo al constatar que el desarrollo del programa no cuenta con una perspectiva clara de cómo fomentar el reconocimiento, ni cómo los líderes pueden expresar el sentirse reconocidos. En ese sentido, los desafíos y posibilidades de lograr abarcar la formación multidimensional de los y las líderes son cada vez mayores y esto no pasa sólo por reordenar contenidos y/o promover más actividades participativas en el desarrollo del programa. Las principales tensiones se dan al momento de intentar evidenciar cómo esta propuesta de formación para adultos logra procesos de reconocimiento de las ciudadanías de los y las líderes que participan del programa, y cómo la pedagogía popular es determinante en dicho proceso.

Al investigar la Escuela Hugo Echegaray, las posibilidades y desafíos de reconocimiento que se dan en su desarrollo, se fortalece la urgencia de ampliar espacios de articulación entre iniciativas de la sociedad civil y el Estado que permitan posicionar el debate sobre la manera en la que se aborda el reconocimiento en el modelo actual de educación. Las cifras de pobreza, de acceso a educación, de informalidad y desempleo acentuadas por la pandemia, refuerzan la importancia de fortalecer el autoconocimiento en los distintos espacios formativos, formales y comunitarios.

### **1.7. Justificación:**

La presente investigación es fundamental para la Corporación Vahum porque brinda un análisis relacionando su ejercicio formativo con las esferas de reconocimiento de Axel Honneth desde una mirada de la educación popular. De igual manera busca aportar recomendaciones y conclusiones que

brinden a la Corporación puntos claves para seguir avanzando en el fortalecimiento de la participación e incidencia social y política.

Asimismo, para el Instituto Bartolomé de Las Casas, institución que desarrolla la Escuela Hugo Echegaray, la investigación es importante porque fortalece la propuesta pedagógica y permite situar las prácticas de reconocimiento de manera integral y articulada a los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por otro lado, la investigación permite la revisión y validación de metodologías de formación, así como plantear innovaciones desde la Educación Popular que promuevan los planteamientos sobre reconocimiento desde la teoría de las esferas de A. Honneth, y otros, en la vida y el quehacer de los líderes de la Escuela.

Desde una visión de nacional, en ambos casos, conectar experiencias de educación y prácticas de reconocimiento resulta pertinente porque la imagen de los ciudadanos que promueven el desarrollo (líderes, defensores, activistas, etc.) ha sido muy golpeada y menospreciada a raíz de la criminalización de la organización social. A este respecto, la vida de los y las líderes es amenazada tanto en Perú como en Colombia: sólo este año 2020 han sido asesinados cuatro líderes ambientales en la Amazonia peruana y 251 líderes asesinados en Colombia. Factores como la pobreza, la desigualdad de oportunidades y la violencia marcan la vida de muchos líderes que desarrollan roles activos en sus comunidades y que la presente investigación recoge y analiza enmarcadas en la propuesta teórica de reconocimiento de A. Honneth.

Con relación a los aportes en el campo de la Educación, la presente investigación muestra la oportunidad de los espacios de formación con adultos, niños, niñas y adolescentes como experiencias de encuentro y de reconocimiento de las ciudadanías, además de la reivindicación de los liderazgos en poblaciones con altos índices de exclusión y culturalmente diversas.

La investigación, a su vez, posiciona el reconocimiento como campo de reflexión y acción desde la Educación Popular, permitiendo nutrir las propuestas educativas de cada una de las experiencias de conceptos y herramientas metodológicas que posibiliten procesos de aprendizaje y enseñanza que promueven la autoafirmación y la participación activa. Es decir, cómo la categoría reconocimiento se va a visibilizar desde la pedagogía popular.

Finalmente, con relación a la línea de investigación de Educación para las ciudadanías y la convivencia en los contextos escolares y sociales, la investigación aporta a nutrir el campo de las prácticas de reconocimiento y los liderazgos comunitarios.

### **1.8. Antecedentes:**

El presente balance se ha elaborado luego de revisar investigaciones y publicaciones pertinentes con relación al problema y objetivos de la investigación. Hemos identificado dos grandes categorías: Educación Popular y Reconocimiento.

Con relación a la categoría Educación Popular, se plantean dos subcategorías emergentes: *saberes y participación comunitaria, y educación popular e interculturalidad.*

- **Saberes y participación comunitaria:**

Guadas (2002) plantea en su artículo “El camino de reinención de la ciudadanía y la educación popular”, tomado del libro de la obra de “Pedagogía de la Indignación” de Paulo Freire, que el concepto de la ciudadanía y la democracia no son elementos y forma de gobierno respectivamente, sino acciones sociales de transformación realizadas y edificadas por la ciudadanía. Sostiene además que estas mismas acciones son constituyentes, de manera permanente tanto del proceso en sí mismo de conversión de las subjetividades en ciudadanía en el seno de la comunidad, como del proceso de organización

constituyente, real y política, de lo social, en el cual la educación juega un papel que permite el desarrollo del dialogo desde la expectativa de las ciudadanías, por lo que deja a un lado el sentido autoritario y sectario de los llamados “educadores” del lenguaje, por lo anterior la investigación incentiva a la construcción de nuevos lazos sociales permeados por la solidaridad.

Sumado a la anterior investigación se encuentra la Tesis de Junca (2020) titulada “Comprensiones de educadores populares sobre participación política y desarrollo comunitario”, sobre la línea de investigación de desarrollo social y comunitario que presenta las comprensiones de los educadores populares: Lola Cendales, Germán Mariño y Marco Raúl Mejía sobre la participación política y el desarrollo comunitario en el contexto histórico del «Acuerdo por una paz estable y duradera» en Colombia. El documento trata sobre la perspectiva crítica y emancipadora de la educación popular, el abordaje de lo político como una acción de confrontación agonista y el enfoque del desarrollo como una construcción múltiple y variada más allá del modo de producción capitalista. Partiendo de entrevistas a profundidad con los educadores populares, se hace un análisis hermenéutico del contenido semántico sobre la educación popular que orienta y da consistencia a las comprensiones sobre participación política y desarrollo comunitario. El trabajo busca ser un aporte a la reflexión de la educación popular sobre su papel e importancia en el contexto histórico actual colombiano, se resalta que entre una de las posturas en el marco teórico se presenta “lo político como reconocimiento agonista” (Junca, 2020, p.60), como una postura inherente a los modos diferentes de reproducir la vida y la forma de participación y expresión de la sociedad. La manera en que las personas configuran su identidad pasa por la creación de un sentido compartido de la experiencia presente, de la pasada (historia) y de la futura (esperanza); ese sentido es construido por un discurso político que expresa el orden de relaciones sociales instituido como común. Esas formas del discurso, en la perspectiva agonista, reconocen la

importancia de los afectos por encima de la razón, los vínculos sociales aparecen como elementos afectivos más que racionales<sup>3</sup>.

La anterior investigación permite tener un acercamiento en como desde los procesos comunitarios y sociales con bases en la educación popular podemos identificar las formas de reconocimiento en este caso desde las esferas del derecho que tiene una relación con la construcción de la identidad a través de la historia de las comunidades donde se encuentran las dos experiencias de la presente investigación.

La tercera investigación relacionada con la categoría de educación popular y participación comunitaria se presenta en artículo por la autora Krohling (2001) "Comunicación comunitaria y educación para la ciudadanía", artículo que plantea la educomunicación, forjada en los procesos de educación informal, en el contexto de ONG y movimientos populares, la cual se trata de un tipo de manifestación extremadamente significativa en Brasil y en el resto de América Latina. El artículo se basa tanto en una investigación bibliográfica como las reflexiones surgidas a partir de la observación, plantea las dimensiones de la ciudadanía y la educación en los movimientos sociales, plantean la cultura política como la relación entre el saber y el hacer, además del papel protagónico de la comunicación comunitaria en las distintas ONG y organizaciones comunitarias. Se concluye que, en la práctica y con características propias, entre ellas la interacción con realidades locales, la comunicación producida por sectores subalternos organizados ha contribuido a ampliar el espectro educativo en torno al ejercicio de la ciudadanía.

---

<sup>3</sup> Junca op.Cit., 65.

- **Educación Popular e interculturalidad**

En relación con la educación popular e interculturalidad se presenta la investigación realizada por los autores Torres Ortiz, J, Quitian Rojas, L y Cubillo Cadena, M (2018). Con el tema “El significado de la interculturalidad en el escenario escolar”, la investigación se centró en sistematizar los diferentes significados de interculturalidad en la Comunidad Educativa, de acuerdo con la interpretación de los procesos que se presentan al interior de las relaciones cotidianas de una comunidad de esta naturaleza en especial. Se implementó la Investigación Acción como metodología bajo el paradigma cualitativo, con la aplicación de herramientas como: los grupos focales, la ficha de revisión documental y los talleres en una Institución Educativa de carácter público en la Localidad Santa Fe- Candelaria de la ciudad de Bogotá. Entre las principales conclusiones se evidencia: los docentes comprenden el concepto de interculturalidad, las familias expresan la importancia de los encuentros interculturales, se requiere ajustar el currículo a las necesidades especiales de las poblaciones de indígenas y afrodescendientes en la IED. Para nuestra investigación nos aporta elementos como el significado de la interculturalidad enmarcado en la educación formal, cuáles son las percepciones de los distintos actores como los docentes y las familias que hacen parte de las comunidades educativas.

La segunda investigación relacionada con interculturalidad fue desarrollada por Osorio y Lozano (2019) con el título “Prácticas Educativas, Identidad Cultural y Concepciones de lo Indígena en Colombia. Entre la Etnoeducación, la Interculturalidad y la Educación Propia” que presenta la experiencia de diez expertos en la políticas que se han desarrollado en Colombia frente al abordaje de las comunidades indígenas y su diferencia cultural, el nivel de participación de la mismas en la implementación y desarrollo de políticas, además de las tensiones propias de las comunidades indígenas en la escuela y la sociedad, la investigación en el método fenomenológico, quien busco responder a las preguntas de la experiencia humana, entre los principales conclusiones se resaltan: El Estado tiene una responsabilidad

definida para responder a toda la población colombiana frente a una serie de necesidades, entre ellas la educación, la importancia de formar a los maestros encargados de desarrollar los modelos educativos que tienen como objetivo incorporar prácticas interculturales, para que tal incorporación se dé de manera concreta y adecuada y la educación que se imparte a las niñas, niños y jóvenes indígenas debe brindarles elementos y herramientas para que puedan desenvolverse en los escenarios en los cuales se ubican. La anterior investigación pone en manifiesto la necesidad de entender en abordaje educativo a los estudiantes que hacen parte de las distintas culturas desde un enfoque étnico, elementos que podríamos encontrar desde el reconocimiento en la esfera del desarrollo comunitario en las dos experiencias de la presente investigación en Colombia y Perú.

La tercera investigación por Paz Díaz, (2018) con el título “Huellas De La Memoria y Saberes Afrocolombianos”, presentó como objetivo principal, comprender cuáles son los aportes del proyecto “Descubriendo huellas y memorias afrocolombianas” que realiza actividades e incentiva el desarrollo de la cátedra de estudios afrocolombianos (CEA) en el colegio Gerardo Paredes de la Localidad de Suba, la metodología que se utilizó desde un enfoque cualitativo a través de un estudio comprensivo. Se llevaron a cabo grupos focales con docentes y estudiantes y se aplicaron cuestionarios de preguntas abierta a padres y familia y exalumnos. Los resultados muestran como el proyecto ha permitido avances en el desarrollo de competencias ciudadanas para la convivencia, y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Además, los resultados insinúan que se ha suscitado una transformación en la prevención de la discriminación en la institución, trascendiendo a la familia y la comunidad.

Finalmente, la monografía González y Macías (2013) con el título “Educación popular, interculturalidad y convivencia: aportes y experiencias del grupo de investigación en educación popular de la Universidad del Valle”. La investigación hace un análisis descriptivo de 15 investigaciones realizadas por el grupo de investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle,

específicamente los que abordaban temas como educación popular, interculturalidad y convivencia en el periodo comprendido entre 1988 y 2009. Este análisis permitió caracterizar los principales aportes conceptuales y metodológicos que ha realizado el Grupo de Investigación a los conceptos mencionados. Se encuentra una definición de los tres conceptos centrales, al hablar de educación popular se reconoce en ella elementos pedagógicos, culturales y sociales, es evidente el papel importante de la participación y de la relación con el contexto; en cuanto a la interculturalidad las posiciones de los investigadores convergen, sin embargo, respecto a la definición del concepto de convivencia hay planteamientos encontrados para algunos obedece a la armonía de las relaciones sociales y para otros implica el conflicto necesario de las relaciones humanas. Adicionalmente se destacan el rol del educador popular y la relación estrecha entre la educación popular, la interculturalidad y la convivencia. También mencionan las principales metodologías de investigación utilizadas en los 15 estudios, todas ellas coherentes con los postulados de la educación popular.

- **Prácticas de reconocimiento en educación y experiencias de formación**

La revisión refleja un diálogo interdisciplinario enriquecedor que posiciona la pertinencia del objetivo de la presente investigación en el campo de la educación, la filosofía, la psicología, y demás ciencias sociales.

La investigación realizada por Paulín et.al. (2015) con base en el proyecto “Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela” identifica las prácticas de conocimiento, reconocimiento y diferenciación entre jóvenes de primer y cuarto año de una escuela secundaria en Córdoba, Argentina. La investigación resalta la oportunidad que brinda la escuela como un espacio de sociabilidad entre diversos y como un campo de experiencias personales sino también sociales. Tomando como referencia a Martuccelli (2007) la investigación asume que el espacio de sociabilidad juvenil permite hacer comprensibles las formas de respeto que otorgan reconocimiento a los jóvenes.



Las entrevistas realizadas reflejan que las dinámicas y procesos de reconocimiento adquieren matices según el tipo de relación de amistad, inclusive a nivel inter e intragéneros. Factores como el sentido de confianza, amistad y el respeto expresado en concesiones entre pares, además de la corporalidad como expresión de lo afectivo y del lugar en el que posicionan al otro (lo que incluye prácticas de violencia y/o desprecio), muestran que “en la sociabilidad entre jóvenes se ponen en juego múltiples sentidos, y es mediante la disputa de éstos que se van construyendo identidades, alteridades y vínculos” (Paulín et al., 2015, p. 249). La investigación también permite concluir que los jóvenes ejercen un rol activo en la construcción de sus relaciones y que al reflexionar sobre los conflictos que atraviesan, logran comprender qué factores incluyen en su sociabilidad para resignificarlos en su búsqueda por el reconocimiento.

Otra referencia que aborda las prácticas de reconocimiento en procesos educativos es el artículo de Cuesta (2019) titulado “*Funciones del reconocimiento en la práctica educativa*” en el que problematiza la teoría de reconocimiento de Honneth y coloca el reconocimiento como resultado de una relación intrasubjetiva y no solamente intersubjetiva. Tomando conceptos de Maturana y Frankl, el autor plantea cómo el reconocimiento, más que una relación de dependencia frente a la valoración que hacen los otros, es una relación de posibilidad en la medida que puede ser interpretada de distintas maneras de acuerdo con la forma en que cada sujeto asuma la valoración (Cuesta, 2019, p. 89), es decir que el sujeto es capaz de definir cómo interpreta la valoración que hacen los otros y también la propia valoración que hace de sí mismo. El autor retoma el concepto de vínculo de Pichon-Riviére (2008), al afirmar que la búsqueda de reconocimiento no es una relación con el reconocimiento sino una respuesta al significado que un sujeto le atribuye al reconocimiento, significado que está determinado por vínculos internos anclados a experiencias externas<sup>4</sup>. Retoma a Honneth (2011) para mostrar la

---

<sup>4</sup> Cuesta op. Cit., 91.

experiencia del desprecio como el hecho de experimentar el no obtener el reconocimiento esperado, lo que afecta la identidad de la persona y cuya máxima expresión es la invisibilización. En relación con ello, Cuesta (2019) resalta la naturaleza expresiva y comunicativa del reconocimiento, que expresa el rol de una persona y lo que ofrece a la comunidad; es decir que el reconocimiento garantiza la visibilidad social de las personas. El autor concluye que el reconocimiento como construcción del sujeto es un proceso simultáneo a nivel psicológico, social, cultural y existencial, y al ser el acto educativo un evento de encuentro entre sujetos, el reconocimiento es un catalizador del vínculo pedagógico que se relaciona con las esferas de reconocimiento planteadas por Honneth. En la práctica educativa los sujetos se reafirman y el vínculo se construye en la cotidianidad, donde el vínculo intersubjetivo está determinado por el reconocimiento mutuo entre docente y estudiante. En ese sentido, el reconocimiento determina las formas en las que se dan los procesos de enseñanza, y sobre esto último el autor es crítico frente a las tendencias a reducir la relación que establece el docente con el saber a procesos de acompañamiento. Cuesta (2019) señala que la educación oscila entre formar ciudadanos y formar individuos laborales, siendo la primera vertiente la que dialoga y promueve la generación de conductas democráticas que permiten prácticas de reconocimiento en el mundo contemporáneo.

En la misma línea, Thoilliez (2019) en su artículo “Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto”, plantea la defensa de la escuela como un lugar propicio para experimentar dos prácticas morales que hacen posible la continuidad y extensión de la democracia: el reconocimiento y el respeto. La autora toma la teoría de Axel Honneth sobre el reconocimiento como uno de los principales mecanismos reguladores de la existencia social de las personas. Para Honneth la necesidad de alcanzar el reconocimiento constituye estructuras sociales y subjetividades particulares bajo tres formas de interacción: el amor, el derecho y la valoración social, y reconoce también las situaciones adversas al reconocimiento que producen experiencias de desprecio, humillación y desvalorización

como la violencia física y la desposesión de derechos. Con relación al respeto, Thoilliez (2019) retoma los planteamientos de Sennet (2003) para quien respetarse, ser respetado y respetar son los hilos que tejen las relaciones sociales, y donde la reciprocidad permite analizar el problema de la desigualdad. A modo de conclusiones, el artículo plantea la importancia de cuidar y dar respuesta a la necesidad de reconocimiento que el sujeto que se educa tiene y las consecuencias que puede traer esa omisión, y para ello invita a pensar modos concretos para abordar educativamente cada una de las esferas del reconocimiento propuestas por Honneth (Thoilliez, 2019, p. 308), de manera específica en el tercer tipo de reconocimiento y desprecio en base a las características del espacio escolar.

Respecto a las investigaciones sobre prácticas de reconocimiento y experiencias de formación, desde la psicología y en diálogo con estudios de género, se encuentra el estudio de Morote (2011) “Vidas que se hacen historia: Subjetividad y Empoderamiento. Dos generaciones de mujeres líderes sociales”, que analiza los testimonios de vida de 40 mujeres líderes sociales egresadas de la Escuela de Líderes Hugo Echegaray en Perú. El estudio postula que la comprensión de la subjetividad y fortaleza de las dirigentes sociales tiene relevancia histórica y política para cualquier sociedad con una agenda de inclusión en marcha (Morote, 2011, p. 26), y es con base en el análisis de testimonios escritos que busca describir las representaciones de la vida de las dirigentes y sus fuentes de empoderamiento. Desde una perspectiva post estructuralista, feminista, poscolonial y psicoanalítica, el estudio explora las esferas de autonomía que las dirigentes han logrado alcanzar. Entre los principales hallazgos, Morote (2011) señala que la representación del ciclo de la vida de las mujeres está determinada por la dinámica de factores externos hostiles y la agencia o fortaleza desarrollada para sobreponerse, y asegura que el reconocimiento de su liderazgo social estructura sus narrativas de vida. Si bien el estudio no desarrolla un análisis del concepto de reconocimiento, las narrativas de las mujeres expresan un acercamiento al concepto de reconocimiento desarrollado en las investigaciones previas, porque señala que el liderazgo y pertenencia a redes sociales no es sólo una estrategia de supervivencia material sino de recuperación,

aceptación personal y social y que muchas de las vidas se representan como un ciclo en el que se tiene que reconstruir o ganar el respeto del entorno, llegar a “ser alguien”, es decir, alguien respetado por quienes la rodean<sup>5</sup>. En esa misma línea, la autora señala que uno de los hallazgos claves del estudio es el hecho de que muestra la riqueza de investigar la agencia bajo el paradigma de reconocimiento de la diferencia y la capacidad transformadora de los sectores excluidos.

## **2. MARCO TEÓRICO:**

La comprensión de los significados de la Educación Popular y de las prácticas de reconocimiento en las dos experiencias de formación en Colombia y Perú requiere una fundamentación teórica que presentamos a continuación. Es una revisión de los principales conceptos vinculados a las dos categorías de investigación que permiten comprender el contexto y las dimensiones del problema, además de ayudar a definir la metodología del estudio.

### **2.1. Conceptualizaciones sobre Educación Popular:**

La primera categoría de investigación hace referencia a la Educación Popular, una corriente pedagógica latinoamericana que vincula el quehacer pedagógico y político con la praxis transformadora y liberadora de los sujetos excluidos de la sociedad.

Torres Carrillo, en su libro Educación Popular. Trayectoria y actualidad (2011) señala que existen elementos constitutivos que permiten conceptualizar la Educación Popular. Éstos son:

- Una lectura crítica de la realidad y de la educación
- Una intencionalidad política transformadora

---

<sup>5</sup> Morote op.Cit., 46.

- Considerar a los sectores oprimidos como sujeto histórico capaz de protagonizar el cambio social
- Una convicción de que la educación contribuye en la intencionalidad política, actuando sobre la subjetividad popular
- Un interés en crear y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

Estos elementos dan sentido a esta propuesta educativa anclada en una clara intención política de propiciar procesos de transformación de las condiciones de desigualdad y dominación. Lo “popular” más que referirse a los sujetos colectivos se refiere a la opción ética y política de contribuir a la constitución de sujetos históricos emancipados y conscientes de su protagonismo histórico (Torres A., 2011).

Con base en esto, Torres señala que “la Educación Popular se autodefine como una práctica social que se lleva a cabo desde, con, entre y para los sectores populares” (Torres, 2011, p. 23). Lo educativo en la Educación Popular desborda lo escolar, involucrando escenarios, prácticas y proyectos que inciden en la formación de sus ciudadanos y alimentan sus sentidos de pertenencia e identidad. Esto último se manifiesta en propender una atención a la subjetividad popular que permite forjar repertorios, voluntades y emociones que influyen en otras dimensiones de la vida social de los sujetos. En la misma línea, Mejía (2014) plantea que la Educación Popular es una propuesta educativa intencionalmente política que busca transformaciones sociales y propuestas alternativas desde los intereses de los grupos excluidos. Para este autor, la Educación Popular propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas que amplían la comprensión de los cambios que experimentan en diálogo con sus contextos, generando conocimientos, saberes y vidas con sentido para la emancipación humana y social.

Con relación a la presente investigación, la categoría de Educación Popular representa el horizonte conceptual que permite comprender cómo se manifiestan las prácticas de reconocimiento en las dos experiencias de formación popular en Perú y Colombia. Para esto, planteamos que existen tres ámbitos en los que la Educación Popular facilita prácticas de reconocimiento: horizonte epistémico, horizonte político – pedagógico, y horizonte comunitario.

**a) Horizonte epistémico: epistemologías del sur y ecología de saberes**

Este horizonte hace referencia a un reconocimiento a nivel epistémico – cultural, que se fundamenta, por un lado, en los planteamientos de Boaventura De Sousa Santos (2014, 2017) quien postula que todas las formas de relaciones sociales producen y reproducen conocimiento y, a su vez, una determinada epistemología. De Sousa señala que frente a una epistemología instaurada que desconoce la reflexión del contexto, “la pluralidad epistemológica del mundo, y con ella, el reconocimiento de saberes rivales dotados de diferentes criterios de validez hace visibles y creíbles espectros mucho más amplios de acciones y agentes sociales (Santos, 2014, p. 10), y es a esa diversidad epistemológica la que hace referencia la expresión “epistemologías del sur”<sup>6</sup>. Los procesos históricos de dominación y colonialismos instauraron una relación desigual de saber y poder que ha propiciado la supresión de muchas formas de saber propias de las naciones colonizadas que las epistemologías del Sur aglutinan al revalorar los saberes, los procesos de resistencia y propician condiciones para un diálogo horizontal de conocimientos, que Santos denomina “ecología de saberes”, que procura identificar las relaciones entre los saberes, pero también las jerarquías y fuerzas que existen entre ellos. El objetivo es cuestionar esas jerarquías y fuerzas abstractas que se han legitimado en la historia.

---

<sup>6</sup> El Sur posee dos significados: *sur geográfico* (sur geográfico de América Latina, África y Asia), y *sur metafórico* (del lado de los oprimidos, dominados, excluidos)

Por otro lado, es importante recordar que un elemento constitutivo de la Educación Popular es la finalidad de crear condiciones subjetivas que permitan cambios en la relación de los sectores populares con el tener, el saber y el poder (Torres, 2011, p. 23) además del reconocimiento de diversas dimensiones en la producción de conocimiento y saberes desde las particularidades de los actores y sus diversas luchas (Mejía, 2014, p. 8). En ese sentido, la Educación Popular recoge las implicancias de haber surgido en América del Sur, reconociendo el complejo entramado histórico, político, cultural y social que ello supone y que nutre una identidad contextual con características y posibilidades diversas. Esto se convierte en la base de un reconocimiento de lo propio que genera la autoafirmación de saberes, de epistemes y cosmogonías que se despliegan en procesos denominados “diálogos de saberes”. Dicho proceso, es para Torres (2011) una cuestión cultural que expresa la interacción conflictiva entre varios saberes y culturas y que hace posible la orientación de acciones educativas que se expresan en el plano cultural, debido a que las lógicas y prácticas populares son simbólicas y donde lo vivencial se torna determinante<sup>7</sup>. En ese sentido, se reconocen esas lógicas culturales populares como resultados de procesos de apropiación de su historia, pero también esa continua recreación desde los contextos sociales golpeados por la pobreza estructural y su interacción con la cultura hegemónica. La educación popular entonces actúa en la subjetividad y cultura popular porque los procesos educativos se enmarcan y relacionan con esas lógicas, imaginarios, símbolos y emociones que los sujetos atribuyen sentido a sus acciones, y que conforman sus identidades y sentidos de pertenencia. Al lograr ese vínculo, es posible incidir en otras dimensiones de la vida.

---

<sup>7</sup> Esta idea recoge también uno de los principales aportes de la Pedagogía del oprimido: “Nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, los hombres se educan entre sí en comunión y con la mediación del mundo” dando lugar a una relación de intercambio de saberes horizontal. (Freire, 1987).

En ese sentido, es importante ampliar la comprensión y análisis de cómo ambas experiencias entienden y hacen experiencia de los subjetivo, de la diversidad y el diálogo de saberes desde las prácticas de reconocimiento.

#### **b) Horizonte político-pedagógico**

Desde el ámbito de lo político-pedagógico en la Educación Popular se observa la importancia de esta dimensión, y como entre uno y otro ámbito se enriquecen y aportan a este campo de pensamiento. Asimismo es conveniente evidenciar que a la par de las nuevas exigencias de la sociedad, como el respeto a la diferencia y a la diversidad de las mujeres, los indígenas, los afrodescendientes y las personas diversas sexualmente, la educación popular ha sido llamada “a reconocer estas dimensiones de la emancipación humana y estas nuevas expresiones de la lucha social y política, así como de tener mayor presencia y articulación con las organizaciones y movimientos de estas poblaciones, así como en sus prácticas educativas” (Torres, 2016, p.35).

En cuanto a la dimensión pedagógica, se dispone de un bagaje de metodologías coherentes con sus propósitos emancipatorios, así como el interés porque sean participativas, dialógicas, y que permitan procesos de negociación cultural y construcción de nuevas subjetividades. Respecto a los aspectos metodológicos, Torres (2011) menciona la clara identificación de éstos con “el método dialéctico de conocimiento y su preocupación por la participación” (p. 41), acogiendo los postulados de Freire de horizontalidad y asumiéndose como colectivo con intencionalidades conjuntas. También señala que la reflexión pedagógica no solo debe preguntarse “por el cómo (metodología), sino también por el por qué (sentido) y el para qué (intencionalidades), por el dónde (contenidos)” (p. 133).

Dado que los escenarios y temáticas que se abordan desde la Educación Popular son diversos, amplios y no se reducen a la escuela, el carácter político que otorga a la educación, el desarrollo teórico



y el lugar primordial en el hecho pedagógico que le otorga al diálogo cultural se considera como el principal aporte al campo pedagógico. Sin embargo, aún hay aspectos relevantes a profundizar en la dimensión pedagógica, pues históricamente hay tensiones entre ésta y la dimensión política. Como se mencionaba inicialmente, la relevancia otorgada a la dimensión política ha subsumido la pedagógica reduciéndola a la utilización de técnicas activas y participativas; esto no quiere decir que la Educación popular no cuente con elementos pedagógicos contundentes dado que muchos de ellos se pueden encontrar en el pensamiento de Freire y son punto de partida y de reflexión para construir los procedimientos y las formas que viabilicen los fines de la educación popular.

De lo anterior se evidencia la necesidad de ahondar en el diálogo entre las dos dimensiones, esto es “un asunto simultáneamente cognoscitivo y político. Cognoscitivo, porque permitirá reconocer, sistematizar y potenciar el saber pedagógico presente en las prácticas educativas populares y, a la vez, empoderar a los educadores de base como sujetos del debate. (Torres, 2016, p. 39) En ese sentido, la investigación da cuenta del sentido de esta intencionalidad político – pedagógica en ambas experiencias de formación en las que existen fundamentos teóricos y prácticos que dan sentido a lo político, la ciudadanía, la incidencia, el diálogo intercultural en cada una de las propuestas educativas.

### **c) Horizonte comunitario: organización y acción colectiva**

La Educación Popular tiene un mandato educativo de preguntarse sobre cómo la formación, la enseñanza desde la pedagogía popular construye sentido desde sus prácticas. Torres (2011) refiere que, el acompañamiento de la Educación popular en la conformación de movimientos sociales y organizaciones populares determina que ésta sea un componente estructurante de esas expresiones de acción colectiva. En ese sentido, las experiencias de educación y formación popular deben estar atentas a las nuevas claves de organización y a las lecturas de dichos movimientos y organizaciones sociales

populares, reconociendo su permeabilidad y rompiendo con una lectura lineal de la construcción de la conciencia (Medina citado por Torres, 2011, p.96).

Con base en lo dicho, este horizonte, pone atención en los espacios cotidianos, los espacios organizativos y generadores de redes y manifestaciones de cooperación y reconocimiento del otro como un desconocido pero que, sin embargo, “está junto a”<sup>8</sup>, con especial atención en las valoraciones compartidas sobre lo simbólico, lo espiritual, las utopías y solidaridades contrahegemónicas.

Siguiendo una perspectiva crítica de la cohesión social, el horizonte comunitario que la educación popular promueve, también hace referencia a reconocer lo que Mota y Sandoval (2011) afirman al señalar que, en América Latina y el Caribe, la cohesión social emerge disfrazada como necesidad para encarar problemáticas como la desigualdad, pobreza, discriminación y exclusión social. Luego de una revisión de clásicos pensadores de la solidaridad y la cohesión social en el campo de la sociología y la antropología occidental<sup>9</sup>, desde la educación popular y el pensamiento latinoamericano, se puede concluir que la solidaridad ha sido abordada desde dimensiones estructurales y funcionales sistémicas, a partir de los usos prácticos de la vida social, y en la actualidad, la solidaridad consiste en los imaginarios sociales y simbólicos, las acciones en beneficio de otro colectivo, personas, causas, o hechos (Mota, 2011, p.36). Desde esta perspectiva hermenéutica, las acciones colectivas y solidarias están ancladas en vínculos y valoraciones compartidas sobre la relevancia de sus actos colaborativos para mejorar las condiciones de desigualdad e injusticia. Claro ejemplo son las faenas, mingas, trueques, etc.

Finalmente, desde la educación popular hay un esfuerzo constante para analizar y entender la acción colectiva desde los movimientos sociales. Torres (2011) refiere que el acercarse a conocer un

---

<sup>8</sup> Karmy, R. (2019). ¿Qué es un compañero? Más allá de la amistad como paradigma político. *Castalia - Revista De Psicología De La Academia*, (32), 85-104. <https://doi.org/10.25074/07198051.32.1342>

<sup>9</sup> Durkheim (1893), Malinowski (1985, 1995), Giddens (1995), Mauss (1996), entre otros pensadores han desarrollado investigaciones sobre la solidaridad y la cohesión social en sociedades tradicionales y modernas.

movimiento social o alguna expresión de acción colectiva debe tener en cuenta las siguientes dimensiones:

- La existencia de un conflicto o condición estructural en torno al cual emerge la acción colectiva:
- La vivencia, percepción y elaboración del conflicto por parte de sus protagonistas desde su vida cotidiana.
- Los referentes valorativos, cognitivos e ideológicos desde los cuales se interpreta la situación y se decide o no vincularse a la acción colectiva.
- La construcción vínculos de solidaridad entre los actores que dan una base comunitaria a los movimientos
- Los actores y roles dentro del movimiento
- La construcción de una identidad colectiva entre los partícipes de los movimientos
- Las dinámicas asociativas y organizacionales que estructuran la acción colectiva, así como las redes y mecanismos que permiten la coordinación del movimiento.
- Las formas y modalidades de acción y movilización colectiva que hacen visible el movimiento
- La temporalidad de la acción colectiva que confiere historicidad al movimiento
- Su capacidad de trasgredir los límites del sistema social
- Sus relaciones con la política y sus incidencias sobre la política.

Este acercamiento a los movimientos sociales sitúa el componente político-pedagógico de la organización y su transversalidad en las diversas dimensiones de la vida social frente a situaciones de opresión y vulneración de derechos, así como la importancia de los repertorios interpretativos y de valores que los sujetos comparten y con los que dan sentido a su accionar. Las redes, las expresiones de

solidaridad, los rituales, tradiciones, y las prácticas de reconocimiento que configuran la subjetividad de los sujetos que promueven procesos de transformación son los ámbitos en los que la educación popular puede tener un papel mediador y determinante para la construcción de conocimiento y aprendizaje de manera colaborativa y crítica.

Con respecto a la presente investigación, este horizonte comprensivo profundiza en la importancia de identificar los espacios, las experiencias, los procesos y canales que generan aprendizajes desde los vínculos, desde la convivencia y que dan pie a expresiones de solidaridad y cooperatividad en medio de ambas propuestas formativas.

## **2.2. Teorías contemporáneas de reconocimiento:**

### **a) Axel Honneth**

Se ha dicho y escrito mucho sobre el reconocimiento desde la filosofía política, las ciencias sociales, el derecho y también desde la educación. Para el presente estudio, tomaremos como referente la teoría del reconocimiento del filósofo y sociólogo alemán, Axel Honneth, representante de la tercera generación de la Escuela de Frankfurt.

Desde una revisión de las principales teorías contemporáneas sobre reconocimiento, es importante señalar el cambio de paradigma al pasar de la categoría justicia a la del reconocimiento. Sauerwald (2008) señala que la teoría que se centra en el concepto de reconocimiento es una teoría intersubjetiva y como tal se basa en el sujeto siendo superado por el otro, por los otros que cobran una función esencial para él. El hecho de vivenciar un proceso dinámico de interacción recíproca, que supone reconocer y ser reconocido, da cuenta del cambio en el significado del concepto que inicialmente se situaba en el campo jurídico y que en la actualidad se despliega en todos los espacios y dimensiones de la vida humana.

En ese mismo texto<sup>10</sup>, la teoría del reconocimiento de Honneth es descrita como una teoría que supera la teoría de la comunicación, sosteniendo que existe una prioridad del reconocimiento frente al conocimiento. Esta es la principal diferencia entre la teoría del reconocimiento de Honneth y la Teoría de la acción comunicativa<sup>11</sup>, es decir que los cambios sociales que antes se relacionaban con presuposiciones morales expresadas en la acción comunicativa, ahora se expresan en las formas de relaciones de reconocimiento entre los sujetos. Esas interacciones se entienden como valoraciones previas al proceso comunicativo, afirmando que “tales formas de reconocimiento recíproco preceden a toda praxis de fundamentación discursiva, y eso no solamente temporal, sino también lógicamente” (Sauerwald, 2008, p. 46)

Para Sauerwald (2008), hay en la formulación de La lucha por el reconocimiento de Honneth una intención de reconstrucción crítica de la filosofía ético política hegeliana del período de Jena y de vinculación con la praxis humana tomando recursos teóricos de la psicología social, el psicoanálisis y enfoques sociológicos que ponen en diálogo la función del reconocimiento y su manifestación en determinadas instituciones (Ramaglia, 2008, p.95). Esto se manifiesta en las tres formas de reconocimiento que distingue Honneth, planteadas inicialmente por Hegel, que corresponden al amor, el derecho y la solidaridad y que se hacen vivencias en la interacción y en prácticas que den pie a procesos de autorrealización y autoafirmación y también a experiencias negativas como el maltrato, el desprecio y la exclusión.

El autor, hace también una revisión de otro texto de Honneth, Invisibilidad. Estaciones de una teoría de la intersubjetividad (2003), donde se parte del concepto negativo de invisibilidad para clarificar la diferencia entre el conocer y el reconocer, entre lo cognitivo y lo moral para concluir que el

---

<sup>10</sup> Sauerwald, G. (2008). *Reconocimiento y liberación: Axel Honneth y el pensamiento latinoamericano. Por un diálogo entre el Sur y el Norte*. Lit Verlag, Berlín.

<sup>11</sup> Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa [1981]*. Taurus, Madrid.

reconocimiento en su forma elemental es un gesto expresivo de aprobación y toma como referencia a Kant para referirse al respeto como descentración del amor propio y expresión de la capacidad de los sujetos de conceder a otros un valor que es la base de derechos legítimos y que quiebran el amor propio. Dicho texto también reconoce una orientación hacia la autonomía individual de los sujetos, señalando que “El esfuerzo ético-antropológico que vimos en este trabajo de Honneth, nos deja como resultado que el reconocimiento es un acto primario e independiente, que garantiza la autonomía de la persona humana: el reconocimiento intersubjetivo es constitutivo de la persona. Reclamar reconocimiento luchando por ello es un acto de liberación es un derecho esencial, sea el sujeto persona o colectivo” (Sauerwald, 2008, p.51). Con esto la autonomía individual orienta y promueve los cambios sociales, es decir para Honneth existe una motivación moral y psicológica porque el reconocimiento es una pieza clave en las bases de la constitución de los seres humanos que también se reflejan en los diversos conflictos que la interacción produce. La tesis central de Honneth es que los conflictos sociales pueden expresarse en una lucha por el reconocimiento, porque la realidad social está configurada por diversas prácticas de reconocimiento y desprecios que invitan a pensar y analizar las formas en las que los sujetos se mueven y esfuerzan por ampliar sus derechos y necesidades de reconocimiento. Por ello el planteamiento dialéctico en tres etapas o dimensiones, que nacen de las formas negativas de reconocimiento.

**b) Aportes hermenéuticos: Charles Taylor y Paul Ricoeur.**

En este punto, es importante presentar los aportes de las teorías del reconocimiento de Taylor y Ricoeur, que dialogan con lo planteado por Honneth desde la hermenéutica y que también presentan críticas que amplían la comprensión y análisis de las prácticas de reconocimiento.

Desde el comunitarismo, Charles Taylor elabora una perspectiva teórica sobre la construcción de la identidad de los sujetos en la modernidad y una crítica al individualismo y las tesis del liberalismo

neutro en su publicación “Multiculturalismo y las políticas de reconocimiento” (1993). Sitúa al reconocimiento como una necesidad vital, subraya la eminencia política del reconocimiento relacionada a las demandas de minorías, y caracteriza la vida humana como dialógica. Para Taylor, el reconocimiento se relaciona con la identidad y la identidad con el reconocimiento del otro por otros. En el ámbito privado, hay una comprensión de la construcción de la identidad en un diálogo e interacción con otros; y en el ámbito público, la política del reconocimiento plantea evaluar hasta qué punto la sociedad moderna - democrática da igual trato a todos los sujetos reconociendo las diferencias que se expresen dentro de ella. Su postura es en favor de una política de la diferencia que reconoce una identidad individualizada. En ese sentido, Taylor subraya la necesidad de apertura a las culturas y, a diferencia de Honneth, da prioridad a valorar las identidades y la diversidad cultural en el proceso de construcción subjetivo y en la interacción - diálogo también.

Con relación a la tesis de Paul Ricoeur, su texto “Caminos del reconocimiento” (2006) desarrolla un diálogo entre sus planteamientos y los de Honneth, donde indica que es importante visibilizar la experiencia de reciprocidad en las prácticas de reconocimiento, y no solo reducirlo al conflicto y la lucha. Ricoeur plantea el concepto de don, como un estado que implica paz y mutualidad y rechaza el énfasis de Honneth en la idea de lucha. Este planteamiento se traduce en los tres estudios de su ensayo: reconocimiento - identificación, autorreconocimiento, y reconocimiento mutuo, siendo el último estudio el que da lugar para introducir su teoría del don. Este proceso implica una dinámica de cambio que se expresa al pasar de una voz activa a una voz pasiva: reconozco algo, me reconozco a mí y quiero ser reconocido. Ricoeur plantea que la disimetría entre el yo y el otro anula la reciprocidad/mutualidad en el conflicto, y por ello sostiene que es importante pensar en la capacidad del sujeto de reconocerse como responsable de sus actos. En dicho texto, Ricoeur aborda la identidad y la memoria desde el reconocimiento, desde las relaciones con el otro, y busca complementar la problemática de la lucha desde las experiencias de paz.

Salas (2016) concluye que la principal diferencia entre Taylor y Ricoeur respecto a Honneth es el énfasis que se otorga a lo moral y que para Honneth no se desliga de la eticidad. Taylor plantea una ética de la autenticidad, y Ricoeur una ética del sí, mientras que el planteamiento de la teoría de Honneth “no requiere categorías específicas que permitan pensar la diversidad cultural, ni las resistencias que tienen las culturas frente al avance de una modernidad basada en la racionalidad instrumental” (Salas, 2016, p. 91). La teoría de Honneth es así una radiografía de los conflictos sociales que permite calificar como justa la indignación e intentos de revertir situaciones de opresión, exclusión y desprecio de los no-reconocidos.

### **c) Lecturas del reconocimiento desde Latinoamérica**

En el artículo titulado “Debates teórico-metodológicos acerca de reconocimiento e interculturalidad”, Salas indica que la principal base para comprender el reconocimiento es entender y repensar la memoria de los sucesivos atropellos de las comunidades más vulnerables desde sus experiencias (Salas, 2014), lo que está estrechamente relacionado con la historia y la cultura y como se unen las comunidades en momentos de opresión y crisis para lograr ser reconocidas desde su identidad y formas de vivir en el marco de un enfoque intercultural. En ese sentido, el ejercicio del reconocimiento debe tener una mirada desde la diversidad que posibilita la participación e incidencia de las comunidades en aspectos políticos y sociales, lo que ha sido una larga deuda desde los gobiernos estatales a nivel de Latinoamérica.

Retomando a Sauerwald, edita junto a Salas una recopilación de artículos de distintos pensadores latinoamericanos que profundizan sobre reconocimiento, titulado La cuestión del reconocimiento en América Latina. Perspectivas y problemas de la teoría político-social de Axel Honneth (2017). A continuación, presentamos algunos de los artículos que dan cuenta de los encuentros y desencuentros de la teoría de Honneth y las lecturas sobre reconocimiento en Latinoamérica.



M. Becka, en su artículo “Reconocimiento como base de la interculturalidad – hacia una práctica transformadora” plantea varias críticas a los planteamientos de Honneth, relacionados principalmente con el concepto de reconocimiento basado en una teleología y el optimismo moral, con características armonizadoras e idealizadoras por lo que los discursos se pueden entender como retóricos y perder su poder de crítica. La autora señala que la teoría de Honneth está basada en el sujeto, en el yo, en el que, de acuerdo con la línea de pensamiento de Hegel, plantea una reciprocidad inherente al reconocimiento, sin tener en cuenta que de acuerdo con los contextos dicha reciprocidad no está garantizada. Frente a las dudas que genera el cómo se alcanza el reconocimiento en contextos interculturales, Becka señala que la teoría de Honneth no dio un lugar adecuado al reconocimiento del otro, por lo que en sus postulados “el otro aparece como relevante solamente con respecto al yo” (Becka, 2017). La autora toma el concepto de interculturalidad de Fernet-Betancourt y concluye que, en un encuentro intercultural, el sujeto negado se vuelve sujeto y el reconocimiento nace del encuentro, lo que significa reconocer al otro como una persona con igualdad de derechos, pero diferente desde sus necesidades, capacidades y habilidades particulares.

Por otro lado, Emmanuel Moreno plantea en su artículo “La lucha por el reconocimiento, ¿opción a la indefensión aprendida en América Latina?”, que las identidades de las poblaciones empobrecidas se ven afianzadas en la lucha por justicia social, pero sobre todo en su lucha por el reconocimiento. Esto quiere decir que también se configuran intereses grupales contra la humillación, el desprecio y la invisibilización. Al revisar los episodios de manifestaciones de descontento social, el autor indica que se polarizan las perspectivas sobre los movimientos sociales y los caminos para lograr los cambios necesarios con relación a la calidad de vida y la dignidad, y coloca a la teoría del reconocimiento de Honneth como clave para explicar las patologías sociales del capitalismo moderno. Para Moreno, el instrumento teórico de la lucha del reconocimiento desde Honneth permite “desentrañar el debate sobre la identidad; para repensar y explicar las formas nuevas de las luchas reivindicativas de las

minorías” (Moreno, 2017, p. 124), y la pobreza, su multidimensionalidad y multicausalidad, repercuten en las explicaciones que los mismos sujetos construyen sobre sus realidades y tiene una explicación en la forma de pensamiento que se genera mediante la percepción que se tenga sobre el causal de su pobreza. Con base en el análisis de la población empobrecida en México, el autor señala que la indefensión aprendida da pie a la invisibilidad, que Honneth presenta como lo contrario al reconocimiento. Una invisibilización que muchas veces es promovida por los mismos sujetos, como mecanismo de defensa, atenuando su humillación. Frente a esto, el autor concluye que la falta de reconocimiento de los pobres se relaciona con la falta de distribución y ambas impiden considerar a los pobres como sujetos de derechos, restringiéndoles derechos y acceso igualitario a procesos de participación y transformación en favor de condiciones justas y democráticas. Para lograr esto, es necesario analizar y proponer formas de vivir y de expresarse en la sociedad actual, desde las minorías (étnicas, de género, etc.) o desde sus mayorías (pobres, indignados, etc.)

### **2.3. Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth: las tres Esferas de reconocimiento**

Tomando como referencia la obra temprana de Hegel y de G.H. Mead, la teoría del reconocimiento de Axel Honneth plantea que el ser humano sólo se constituye como tal en relación con otros seres humano en un medio intersubjetivo de interacción (Tello, 2011), y en dicha interacción, el reconocimiento configura el elemento fundamental de la constitución de la subjetividad humana, y la ausencia de reconocimiento representa un daño profundo en la estructura de subjetiva y de la personalidad de los sujetos.

Honneth (1997) afirma entonces la existencia de diferentes formas de reconocimiento, que pueden ser diferenciadas según el grado de autonomía que posibilita al sujeto y que se expresa en la subdivisión de la vida social en tres esferas de interacción: el amor, el derecho y la solidaridad. Cada una

de estas esferas le corresponde un tipo de daño y su respectiva expresión de superación, como podemos apreciar en la siguiente tabla:

Desde esta teoría, el reconocimiento es la fuente motivacional de las luchas sociales entendidas como una tensión entre intereses materiales, pero también fundados en sentimientos morales de injusticia frente a experiencias de desprecio y exclusión (Fascioli, 2011), situándolo como un elemento estructurante del desarrollo moral de las sociedades y de la constitución subjetiva de cada uno de los sujetos.

Para la presente investigación, tomamos como base la tripartición de las formas de reconocimiento de la teoría de Honneth y planteamos el análisis de la siguiente manera: *esfera de las emociones, esfera del derecho, esfera comunitaria*.

**Tabla 1**

Esferas de reconocimiento de A. Honneth

<b>Esfera</b>	<b>Amor</b>	<b>Derecho</b>	<b>Solidaridad</b>
<b>Formas de reconocimiento</b>	Dedicación emocional, afectivo; relaciones primarias	Atención cognitiva, relaciones de derechos, reconocimiento jurídico.	Valoración social, comunidad de valor
<b>Dimensión de personalidad</b>	Naturaleza de la necesidad y afecto	Responsabilidad moral	Cualidades y capacidades
<b>Autorrealización</b>	Autoconfianza	Autorrespeto	Autoestima
<b>Forma de desprecio</b>	Maltrato y violación; daña la integridad física	Desposesión de derechos y exclusión; daña la integridad social	Indignidad e injuria; daña el honor y la dignidad

*Fuente: Honneth (1997)*

### a) Esfera de las emociones: Honneth y la esfera del amor

Para Honneth (1997) la primera forma de reconocimiento o esfera es el amor ya que es la más elemental y de las primeras en darse, pues se forma en la relación entre madre e hijo. Para dar sustento a su desarrollo teórico retoma la tesis psicoanalítica de la relación objetal de Donald Winnicott, que dan cuenta de la interacción entre la madre y el niño en la que ambos ejercitan la capacidad de vivir en común, sentimientos, sensaciones y experiencias a través de las cuales se va desarrollando la reciproca delimitación de fronteras y cada uno se sabe dependiente del amor del otro sin fundirse simbióticamente.

De lo anterior se observa que la concepción del amor para la teoría del reconocimiento se entiende en el marco de las relaciones que generan fuertes lazos afectivos y no se reduce a la idea de amor romántico o erótico, la contiene y sobrepasa, por ejemplo, incluye las relaciones filiales y de amistad. Al respecto Honneth señala que “el amor representa el primer estadio de reconocimiento reciproco, ya que en su culminación los sujetos recíprocamente se confirman en su naturaleza necesitada y se reconocen como entes de necesidad.” (1997, p.118). Para comprender esta idea es conveniente volver a las afirmaciones de los estudios de Winnicott, que describen como la relación madre e hijo se desarrolla desde los primeros meses de vida, entre las necesidades de este último y las formas en que sus actitudes y las de la madre se van modificando, de manera tal que se construye la capacidad para estar solo, asunto de gran relevancia para relaciones maduras y la comprensión del concepto de amor, así es que:

“La capacidad para estar solo depende de la confianza del niño en la duración de la dedicación maternal. La tesis así perfilada da información acerca del tipo de autocomprensión a que un sujeto puede acceder si se sabe amado por una persona vivida como independiente frente a la cual él por su parte siente inclinación emocional o amor” (Honneth,1997, p.128)

También ocupa un lugar importante la autoconfianza que se genera ligada a la capacidad de estar solo, también cuando el sujeto se sabe amado por otro -en este caso la madre- y tiene confianza en la estabilidad de la relación afectiva. La autoconfianza es elemental pues precede cualquier otra forma de reconocimiento recíproco. Ahora bien, el buen desarrollo de una relación afectiva depende de mantener recíprocamente una tensión entre la entrega simbiótica y la autoafirmación individual, lo que en palabras de Hegel significa “ser sí mismo en otro”. Honneth lo explica como “un arco de tensiones comunicativas que continuamente mediatiza la experiencia de poder-ser-solo con la de fusión; la referencia a sí y la simbiosis representan contrapesos recíprocamente exigidos que conexiónados posibilitan un recíproco estar -junto-a-sí- en el otro” (1997, p.130)

La interdependencia, la capacidad de estar solo, la autoconfianza, la autoafirmación y su tensión con la fusión son elementos que conforman esta esfera y resulta realmente importante comprenderlos para entender que esta forma de reconocimiento es de un nivel profundo, permite que la intersubjetividad crezca y es imprescindible para la participación en la vida pública por ende es base para las siguientes esferas.

#### **i. Aportes de Nussbaum y Camps: emociones**

A continuación, se presenta el diálogo de los postulados de Honneth con los planteamientos de dos filósofas, Martha Nussbaum y Victoria Camps, quienes amplían la comprensión de la esfera del amor desde la perspectiva de las emociones políticas y la ética.

Martha Nussbaum relaciona el amor con las emociones políticas resaltando que son claves para buscar compromisos desde el Estado que generen inclusión, igualdad y la mitigación del sufrimiento. A diferencia de Honneth, que plantea desde la esfera del amor las relaciones primarias, Nussbaum las asocia con el amor y el orgullo por la patria. En su libro *Emociones políticas, ¿Por qué el amor es*

importante para la justicia?” (2013) señala que “todas esas emociones públicas, a menudo intensas, tienen consecuencias a gran escala para el progreso de la nación en la consecución de sus objetivos” (2013, p. 7), por lo que las emociones como la empatía pueden ser determinantes en decisiones que favorezcan o afecten a la sociedad, se requiere dejar de pensar en proyectos egoístas, para plantear propuestas basadas en el principio de igualdad de dignidad para todos es decir “la hermandad de todos, el amor por todos”.

La autora enfatiza que, revisando la evolución psicológica de las personas, el respeto anclado en la tradición liberal de la dignidad es insuficiente para incluir a todos, y aunque se haga el esfuerzo imaginativo de incorporar en una comprensión plena de la humanidad a todos, la empatía tampoco basta. Concluye que el tipo de engranaje que precisa la sociedad es el que se nutre del amor (2013, p. 459) porque cuando la justicia es aspiracional, es más importante que no deje de ser una sociedad de seres humanos. Bajo formas históricas, Nussbaum plantea reflexiones sobre el patriotismo, sobre festivales públicos y estrategias que aminoren el impacto de emociones negativas que permiten reconocer tres lecciones: para cultivar emociones públicas es clave prestar atención al lugar, momento y culturas específicas; es necesario concebir la masculinidad y la feminidad en términos menos rígidos; y finalmente, reconocer la naturaleza polimorfa del amor político.

Con relación a la obra de Victoria Camps, para la filósofa española las emociones están estrechamente relacionadas con el concepto de la ética, por lo que ésta es la encargada de poner en orden y dar sentido a las emociones. Se fundamenta en Aristóteles como el primer filósofo que se ocupó de sistematizar la ética en una teoría de virtudes; para Camps la teoría cognitiva muestra como las emociones están afectadas por la razón como lo plantea en su libro *El gobierno de las Emociones*: “en definitiva, la conjunción de razonamiento y emociones busca un equilibrio emocional que no es puro y simplemente el resultado de una imposición o represión de la razón sobre la emoción” (2011, p. 16).

Frente a la tradición de oponer la razón a los sentimientos, la autora señala que el énfasis puesto en las emociones en la actualidad pretende revertir o matizar esa tendencia que califica de falsa y simplista. La hipótesis de Camps es que la ética no puede prescindir de la parte afectiva o emotiva del ser humano porque una de sus funciones es organizar y dotar de sentido a los afectos y emociones (2011, p. 25). Con esta premisa, la construcción de lo ético y de los repertorios axiológicos del ser humano se vincula con el proceso de canalizar la sensibilidad en direcciones apropiadas, sin reprimirla, sino desde un proceso racional que dé sentido a los afectos en beneficio individual y colectivo.

Con relación a los postulados de Honneth se podría plantear una relación con autoconfianza que desde la esfera del amor con las relaciones primarias se llega a fortalecer. Sin embargo, para Victoria Camps (2011) la esfera de las emociones es más amplia donde se encuentran implícito el amor, las creencias, los juicios y deseos; de igual manera se apoya en la definición planteada por Justin Oakley donde las define como “un complejo de afectos, cogniciones y deseos”.

En relación con los objetivos de la investigación en las dos experiencias de Perú y Colombia, la presente esfera nos permitirá analizar desde los planteamientos de Honneth de qué manera se está o no evidenciando la esfera del amor y/o las emociones desde las relaciones primarias, la autoconfianza y la autoafirmación, de igual manera nos permitirá identificar otras formas de reconocimiento desde la mirada de los autores Martha Nussbaum y Victoria Camps, en el marco de la ética y las emociones.

#### **b) Esfera del derecho: Honneth y el reconocimiento jurídico**

Retomando los planteamientos de Hegel y Mead se reconoce que un sujeto no logra entenderse como portador de derechos si no conoce sus obligaciones normativas frente a otros, lo que permite comprender la relación de derecho como una forma de reconocimiento recíproco. Con esto como base, Honneth (1997) señala que sólo desde la perspectiva de un “otro generalizado” podemos entendernos

como personas de derecho (1997, p. 133). Señala también que, la ampliación de las demandas individuales de derecho en las sociedades modernas puede ser explicada como un proceso de incremento en las cualidades de las personas moralmente responsables a causa de la presión de luchas por el reconocimiento de grupos excluidos. Al respecto, toma la tesis de Marshall<sup>12</sup> quien plantea tres momentos en la orientación histórica de las pretensiones jurídico-subjetivas: la elaboración de la libertad liberal en el siglo XVIII, la institución del derecho de participación política en el siglo XIX, y la creación de los derechos sociales de bienestar en el siglo XX. El proceso refleja la relevancia del estatus jurídico del ciudadano singular y cómo hoy el reconocerse como personas de derecho pasa por la capacidad de conocer y orientarse sobre normas morales, así como garantizar un nivel de vida adecuado y tener estabilidad económica. Se reconoce que el principio igualitario introducido en el derecho moderno tiene como consecuencia que el estatus de un sujeto de derecho se amplía a nivel material (las diferencias en las oportunidades son evaluadas) y también en el aspecto social (la relación de derecho se universaliza).

Respecto a la forma de desprecio en la esfera del derecho, éste pasa por desconocer la capacidad del ser humano de responsabilizarse de sus actos como sujeto moralmente autónomo y responsable, digno de derechos y deberes, lo que daña su concepción de sí mismo. Frente a ello, el tipo de autorrelación positiva en el reconocimiento jurídico es el autorrespeto. Honneth indica que “el respeto de sí para las relaciones de derecho es lo que era la confianza en sí para las del amor” (1997, p. 145), esto significa que los derechos son signos de un respeto social y debido su carácter público permiten formar el autorrespeto del sujeto. Al poseer la facultad de reclamar derecho, el ser humano posee un medio de expresión en la formación de la voluntad discursiva de su comunidad, y esto puede generar episodios en los que sea reconocido. Podemos concluir que para Honneth el reconocimiento

---

<sup>12</sup> Marshall, T. (1997) *Ciudadanía y clase social*. Revista Reis (79), páginas 297 -344



jurídico tiene un carácter cognitivo porque los sujetos se reconocen mutuamente, lo que supone el compartir y aceptar perspectivas normativas comunes en relación con normas, derechos y deberes en una determinada comunidad.

Con relación a la presente investigación, analizar la esfera del derecho y el reconocimiento jurídico en las dos experiencias de formación popular dialoga con la relación entre el saberse poseedor de derechos y deberes, y cómo las diversas vivencias de los líderes permiten dar cuenta de esa ampliación del estatus de sujeto de derecho a nivel material y social.

#### **i. Aportes desde el enfoque de capacidades**

En su artículo “Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento”, Ana Fascioli (2011) sostiene que los postulados de Amartya Sen se ubican en el debate sobre justicia distributiva y que, al reconceptualizar el bienestar, permite ampliar los fundamentos de la justicia incorporando la faceta de agencia de los sujetos que supone que un sujeto autónomo es capaz y responsable de lograr plantearse objetivos y perseguir su consecución (2011, p. 61). Analizando la real igualdad de acceso a medios, el planteamiento de Sen señala que no existe igualdad en la capacidad de conseguir medios o bienes, y que deben ser las capacidades, y no la adquisición y posesión de bienes, lo que defina a la justicia y libertad. Recordemos que la tesis principal de Sen propone la comprensión del desarrollo en términos de libertad como proceso de expansión de las capacidades o libertades reales que la gente disfruta (Sen, 2000).

Para la autora, la posibilidad del diálogo entre la teoría de Honneth y Sen se fundamenta en el horizonte normativo de la autonomía personal<sup>13</sup> que hace referencia a la autodeterminación del sujeto

---

<sup>13</sup> Respecto a Sen, Fascioli señala hay en Sen una ampliación de la noción de sujeto predominante en la economía del bienestar: sólo ve por su interés propio, y que desde su teoría además de ser capaces de ver en el bienestar del

para construir y perseguir un plan de vida libre, pero también supone el reconocimiento de los otros. Esto permite concluir que para ambos la justicia se mide con el nivel de autonomía que garantiza a todos sus ciudadanos la misma oportunidad de autorrealización de su identidad personal como de llevar a cabo una vida que valore (Fascioli, 2011, p. 65).

En diálogo con la presente investigación, y siguiendo el planteamiento de Fascioli, con relación a la esfera del derecho, la teoría de Honneth no explica cómo evaluar el ejercicio real o el goce efectivo de los derechos materiales y sociales. Es aquí donde el enfoque de capacidades da prioridad a la calidad de vida, recordando que las garantías institucionales no siempre se traducen en libertad real (2011, p. 71); por eso consideramos importante constatar que las capacidades que brindan los derechos pueden complementar la identificación y comprensión de situaciones de injusticia, superando así la idea de autocomprensión de Honneth. El foco de atención se amplía al análisis de las libertades reales que el sujeto dispone en contextos sociales e institucionales determinados (Tabla 2).

A modo de conclusión, el diálogo de ambos teóricos permite entender y analizar el alcance de justicia social tomando en cuenta las capacidades y la calidad de los contextos de reconocimiento que permiten la autorrealización y autonomía.

---

otro un medio para el propio bienestar, el compromiso que un sujeto asume puede nacer de valores a los que se adhiere. Es en dichas elecciones donde la agencia se manifiesta.

Desde la teoría de Honneth, Fascioli reconoce una ampliación del sujeto en la teoría crítica: sujetos socializados y movilizados por intereses de clase instrumentalizada. La teoría de Honneth permite entonces entender al sujeto como agente moral que pretende el reconocimiento de aspectos claves de su identidad personal. (Fascioli, 2011)

**Tabla 2**

Esferas y enfoque de capacidades

<b>Esferas de reconocimiento de Honneth</b>	<b>Contextos condicionantes de capacidades de A. Sen</b>
Esfera de las emociones	Contexto afectivo – familiar
Esfera del derecho	Contexto jurídico
Esfera comunitaria	Contexto simbólico - cultural

Fuente: Fascioli, 2011. Elaboración propia.

## ii. Diálogo de Honneth y la teoría de justicia de Iris Marion Young

En un interesante artículo<sup>14</sup> que da cuenta del avance de un estudio sobre el reconocimiento hegeliano y la relación entre hacer justicia como reconocer, Delfín I. Grueso (2008) plantea un acercamiento a la producción sobre justicia de pensadores que permiten un diálogo con la teoría de reconocimiento de Axel Honneth. Para el filósofo colombiano, la justicia como reconocimiento ubica el reconocimiento de las diferencias como esencial para alcanzar una sociedad justa, garantizando el reconocimiento a cada individuo y grupo social, permitiendo así una inserción justa en la sociedad (Grueso, 2008). Bajo esta premisa, se plantea un giro en la tradición distributiva<sup>15</sup> y permite dar prioridad a conocer más de los sujetos y grupos sociales, es decir, reconocerles en sus particularidades y que sean reconocidos por quienes les rodean.

<sup>14</sup> El artículo *Tres modos de involucrar el reconocimiento en la justicia* (2008) es un producto parcial del proyecto de investigación *Reconocimiento e Identidades colectivas* que fue financiado por la Universidad del Valle en el año 2006.

<sup>15</sup> Ver: Fraser, N. (2000) *¿De la distribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era post socialista*. En *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*, New left review en español, Traficante de sueños; Fraser, N.; Honneth, A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.

Por un lado, Iris Young establece un programa que supera el paradigma distributivo planteando que lo justo y lo político coinciden. Es decir que ubicar la justicia y lo político como conceptos hermanados, supera la teoría que reduce lo justo a lo meramente distributivo, y permite a la autora ocuparse de fenómenos sociales como la explotación, marginación, y las diversas caras de la opresión que expresan situaciones estructurales y sistémicas de desigualdad. Desde sus planteamientos, se invita a una reflexión de la justicia que atiende las condiciones institucionales para el desarrollo y ejercicio de las capacidades individuales, la comunicación colectiva y la cooperación (Grueso, 2008, p. 55), lo que dialoga con el enfoque de capacidades de Sen. Otra característica de su teoría es la crítica por desconocer las diferencias propiciando situaciones opresivas por lo que plantea la necesidad del reconocimiento de los grupos, es decir que la justicia no supone desaparecer las diferencias, sino la presencia de instituciones que las respeten sin oprimirlas, que las reconozcan de manera efectiva en un ambiente democrático. El reconocimiento para Young es la afirmación de las diferencias de grupo que socaba el imperialismo cultural que la modernidad ha impuesto mediante ideales igualitaristas y redistributivos.

La propuesta de Young manifiesta la importancia de la construcción de la esfera pública y la democratización de las relaciones que se den en ella, así como en las instituciones sociales, lo que se expresa en procesos de transformación en lo normativo y en lo legal, de modo que se amplíen las posibilidades de participación colectiva. La repolitización de lo público implica entonces permitir reconocer las diferencias y una política que las reconozca, no que las suprima, ya que la personalidad y la constitución intersubjetiva se construye y amplía en la interacción social.

### **c) Esfera comunitaria: Honneth y la valoración social**

Continuando el planteamiento de ampliación del reconocimiento en distintas esferas de interacción, Honneth (1997) señala que los sujetos necesitan un tipo de reconocimiento que supere la

dimensión emocional y el reconocimiento jurídico, y por ello plantea la valoración social como necesaria para una auto relación sostenida porque permite al sujeto referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas (Honneth, 1997, p. 148).

Definida así, la estima social supera la relación jurídica porque ésta se basa en ser reconocido por cualidades compartidas con la comunidad; en cambio la valoración social, que se gesta en la comunidad, hace referencia a las cualidades particulares que caracterizan al sujeto y que, para su entorno, es intersubjetivamente coaccionante.

Honneth explica que existe un marco de orientación simbólicamente articulado que formula los objetivos y valores éticos de una sociedad lo que significa que este reconocimiento depende de la valoración del accionar del sujeto en relación con los valores y metas comunes que comparte con la sociedad y que la valoración social hace que una determinada cualidad sea medida por el grado en el que contribuye a la concreción de objetivos comunes y socialmente definidos. Como lo resumen Parada y Castellanos (2015) es un reconocimiento que se da a los hombres por sus cualidades particulares y que los constituyen en sujetos diferenciados, se expresan de forma intersubjetiva y conforman en su conjunto la evidencia cultural de una sociedad (Parada y Castellanos, 2015, p. 72). Esta “comunidad valorativa”<sup>16</sup> promueve relaciones simétricas en la medida que los objetivos éticos comunes sean permeables a una pluralidad de valores, además de que se puedan dar procesos de transformación en sus jerarquías a nivel horizontal.

Con la experiencia de valoración social se genera una forma de autocomprensión individual que muchas veces hace referencia al orgullo de grupo y honor colectivo, porque el sujeto se reconoce como integrante de un grupo social, y comparten un horizonte de valor intersubjetivo que reconoce las

---

<sup>16</sup> A la que Honneth hace referencia cuando indica que esta forma de reconocimiento recíproco está ligada al presupuesto de una vida social cohesionada y orientada objetivos comunes.

cualidades del otro en diálogo con objetivos comunes. Es cuando cada uno de los sujetos se sabe valorado por los otros donde se genera la solidaridad, entendida por Honneth como un tipo de relación de interacción en el que los sujetos recíprocamente participan de sus vidas diferenciadas, porque se valoran entre sí en forma simétrica, y relacionada con experiencias de resistencia a la opresión política (Honneth, 1997, p. 157). Por eso la autoestima es la autorrelación práctica de la solidaridad que expresa el reconocimiento comunitario, porque no sólo despierta tolerancia pasiva sino participación activa al invitar al sujeto a propender que los demás desarrollen sus cualidades que son significativas para la vida en común.

#### **i. Aportes de Serge Paugam**

En su artículo “Protección y Reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales” (2012), Serge Paugam señala que los vínculos sociales son diversos y proporcionan “la protección y el reconocimiento necesarios para su existencia social”. En relación con la protección tiene una cercanía con lo planteado por Honneth en las relaciones primarias familiares, sin embargo, Paugam lo amplía al ámbito comunitario, profesional y social. En cuanto al reconocimiento plantea la valoración y relación del otro como una prueba de la existencia del ser humano, por lo que el término “nosotros” toma fuerza frente a la interdependencia en las relaciones sociales.

La lectura del sociólogo francés sobre la transformación del vínculo social en la sociedad moderna incorpora un factor fundamental que se encuentra en la implementación de un sistema de protección social que se institucionaliza de manera progresiva en el siglo XX hasta constituir la denominada sociedad salarial<sup>17</sup> con efectos sobre los vínculos que unen a los individuos a la sociedad (Paugam, 2012) Una vez instalado dicho sistema con mecanismos universales de protección a escala de

---

<sup>17</sup> Ver: Castel, R. (1995). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.

la nación, el individuo puede liberarse fácilmente de las obligaciones y exigencias de las formas de protección más tradicionales al volverse menos dependiente de éstas. Este proceso conlleva un segundo momento en las sociedades de solidaridad orgánica<sup>18</sup>, que al haber logrado un sistema general de protección convierte el reconocimiento en un objetivo autónomo para los individuos. Con mayor protección se amplía la posibilidad de pertenencia a diversos grupos y disminuyen las obligaciones en cada uno de esos grupos, lo que asegura mayor conciencia de su individualidad, obligando una construcción identitaria que busca la valorización personal de otros. Con base en esto, Paugam concluye que el reconocimiento es el resultado de la participación en los intercambios de la vida social (Paugam, 2012, p. 4) y, en diálogo con Honneth (2002) el reconocimiento hoy representa un objeto de conquistas y luchas en sociedades donde los múltiples vínculos sociales se entrecruzan.

Según el planteamiento de Paugam existen cuatro tipos de vínculos sociales que intervienen en el reconocimiento y la protección, además de las distintas rupturas según cada uno de los tipos de vínculos sociales debilitados (Tabla 3) La perspectiva de Paugam dialoga con la de Honneth al categorizar tipos de reconocimiento y protección de acuerdo con los vínculos sociales que construyen los individuos. Se hace evidente que los vínculos se crean, rompen y entrecruzan al igual que las esferas de la teoría del filósofo alemán. El vínculo entre ambos pensadores se hace más claro cuando Paugam afirma que la exclusión se asienta en el debilitamiento del reconocimiento y la protección que están amenazados por diversos sectores de la población (Paugam, 2012, p. 18). El autor concluye que la descualificación social es la manifestación más clara de la exclusión porque remite a la ruptura de vínculos del individuo con la

---

<sup>18</sup> En su tesis doctoral *La división social del trabajo social* (1983), E. Durkheim sostiene que la solidaridad social se teje en espacios donde interactúan las personas, y estas relaciones solidarias se fundan en la similitud y las diferencias que tienen los agentes sociales. Señala que en las sociedades simples la solidaridad es mecánica y en las sociedades complejas es orgánica, y es la conciencia social la que genera dichas relaciones solidarias determinadas a su vez por el nivel de especialización del trabajo.

sociedad al perder la protección y del reconocimiento social, al ubicar al individuo en una situación de incertidumbre y bajo el peso de los juicios que otros proyecten sobre él.

**Tabla 3**

*Serges Paugam: Vínculos, protección y reconocimiento*

Vínculo	Filiación	Participación electiva	Participación orgánica	Ciudadanía
Tipo de relación	Primaria: padre e hijos	Extrafamiliar: amigos, conocidos en instituciones	Relaciones profesionales	Entre miembros de la misma comunidad política
Protección	Solidaridad intergeneracional	Solidaridad en el círculo cercano	Empleo	Derechos políticos, civiles y sociales
Reconocimiento	Afectivo (apoyo entre padres e hijos)	Solidaridad en el círculo cercano	Trabajo y estima social	Soberanía de los individuos
Déficit de protección	Imposibilidad de apoyo mutuo	Aislamiento relacional	Desempleo	Incertidumbre jurídica, vulnerabilidad, exilio
Déficit de reconocimiento	Abandono, rechazo	Rechazo de grupo de pares, traición	Humillación social, descualificación social	Discriminación jurídica, exclusión, apatía política,

Fuente: Paugam (2012) / Elaboración propia



## ii. El papel de la memoria en el reconocimiento

Al analizar la esfera de la solidaridad social se hace necesario hacer un acercamiento del papel de la memoria en las comunidades en Perú y Colombia y para esto tomamos el libro de E. Jelin *Los trabajos de la memoria* (2002) donde indica que abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones (Jelin, 2002, p. 17). Esta perspectiva nos permite hacer un acercamiento a la memoria de las comunidades, reconociendo la importancia de conocer a los sujetos que la conforman e identificar los intereses del reconocimiento desde lo individual o colectivo. De igual manera es importante profundizar sobre los contenidos de la memoria referido a qué se recuerda y qué se olvida, cómo y cuándo se recuerda y se olvida, donde las vivencias personales, los saberes y repertorios culturales transmitidos y construidos en la interacción social pueden representar procesos de activación en el presente y/o en coyunturas particulares.

Jelin plantea que los recuerdos que se instalan en la memoria siempre están ligados a procesos de interacción, y no ocurren en individuos aislados sino insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, instituciones y culturas” (Jelin, 2002, p. 19). Es por lo que, en la construcción de memoria de las comunidades, el aspecto social tiene una mayor relevancia frente a lo individual; por ejemplo, los relatos, historias, expresiones colectivas y el contexto juegan un papel determinante en el momento de tejer la memoria.

Jelin toma como referente a Halbwachs (1992) quien señala que solo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva, y el olvido se explica por la desaparición de estos marcos o de parte de ellos (Halbwachs citado por Jelin, 2002, p. 20).

En la construcción de la memoria se debe dar lugar a los distintos contextos y grupos como los marginados, excluidos, a los puntos clave de negociación en las comunidades en su historia, formas de resolución de los conflictos, formas de comunicación, documentación, necesidades y luchas de las propias comunidades por mejorar sus condiciones de vida. La noción de memoria colectiva puede ser interpretada en el sentido de memorias compartidas construidas en interacciones múltiples, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder (Jelin, 2002, p. 22). Con esto, la autora concluye que lo colectivo en las memorias hace referencia al tejido de tradiciones y memorias individuales en relación con otros,

En relación con las dos experiencias de la presente investigación, el indagar por los procesos de reconstrucción de la memoria colectiva en las comunidades, nos aportará información sobre los procesos de reconocimiento desde la esfera de lo comunitario planteado por Honneth, porque es en la medida en que se activa la memoria, en la que se puede dar sentido al pasado y poder interpretarlo. Además, Jelin señala que la constitución, institucionalización, reconocimiento y fortaleza de las memorias e identidades se alimentan mutuamente.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Paradigma Epistemológico:**

La presente investigación parte del paradigma crítico de las ciencias sociales, que se funda en la Escuela de Frankfurt y la hermenéutica. Ambas corrientes dan prioridad al *verstehen* como método característico de la ciencia (social, humana) que reconoce factores como la significatividad, la subjetividad, y el carácter procesual y dinámico de la realidad. Con esta premisa, la investigación reconoce la conexión de la vida social y cultural de los individuos con el contexto en el que se desenvuelven, lo que en palabras de Martínez (2010) afirma que “el objeto de investigación de las ciencias humanas incluye no solo las esperanzas, los miedos, los pensamientos, los actos, etc. de los

individuos particulares, sino también las instituciones, que son el producto de la actividad y vida humanas y que, a su vez, establecen el contexto en que se forma la experiencia individual” (Martínez, 2010, pág. 24). Esto abre paso a reconsiderar la relación entre teoría y práctica, motivada por las críticas a la neutralidad pretendida por el positivismo decimonónico: “la teoría crítica quiso rescatar a las ciencias sociales del dominio de las naturales preservando las preocupaciones de la “filosofía de lo práctico” clásica para con las cualidades y valores inherentes a la vida humana” (Carr, 1986, p. 4).

La ciencia social desde la Teoría crítica es “lo que la diferencia de las otras teorías: la beligerancia en pro de una sociedad buena y racional y la constante atención a los desarrollos de la realidad” (Mardonés, 2003, p.29). El interés emancipatorio de los sujetos en las diversas vivencias y procesos de aprendizaje revoluciona la idea de un sujeto pasivo sin capacidad de cuestionar y promover procesos de transformación en su dimensión subjetiva y social. El interés emancipatorio produce el conocimiento crítico y de la acción lo que facilita y promueve procesos de autorreflexión y consciencia de las realidades en las que se desenvuelven los sujetos. Esta es una idea clave porque manifiesta un propósito que favorece procesos colectivos y de transformación de inequidades. Además, interés emancipatorio, o liberador, que hace de los individuos sujetos políticos, conscientes y activos en la sociedad dialoga con la pedagogía popular de Freire que complementa y determina la base epistemológica de la investigación.

Las dos experiencias de la presente investigación parten de un horizonte emancipatorio y liberador y buscan generar espacios educativos desde el enfoque participativo, dando protagonismo a las voces de los líderes, niños, niñas y adolescentes, quienes, a través de los principios de la educación popular, generan procesos de empoderamiento y transformación en las comunidades donde se encuentran presentes.

### **3.2. Enfoque de Investigación:**

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo. De acuerdo con Canales (2006), este enfoque es un intento de comprensión del otro, que implica el desarrollo de técnicas e instrumentos que permitan dar cuenta de la complejidad de ese otro. Aquella es precisamente la información cualitativa: una que describe el orden de significación, la perspectiva y la visión del investigado (Canales, 2006, p. 20).

Para Hernández Sampieri (2014) el enfoque de investigación cualitativo es usado cuando se busca comprender la perspectiva de los actores sociales sobre determinados fenómenos, profundizando en cómo perciben subjetivamente su realidad (Hernández, 2014, p. 364).

Para la presente investigación, desde este enfoque, se reconoce la relación entre el individuo y su entorno social, político, histórico; además del interés en los procesos de interacción y generación de sucesos, experiencias, productos con significancia y relevancia en las diversas dimensiones de la vida.

La Escuela Hugo Echegaray y la Corporación Vahum, presentan historias de vida y experiencias diversas de los líderes, niños, niñas y adolescentes, donde las comunidades son críticas de sus realidades, logrando promover procesos emancipatorios a través de elementos como la participación y la construcción de identidad desde sus realidades. Por lo dicho anteriormente, este enfoque permite identificar y comprender la perspectiva de los protagonistas en las dos experiencias con relación a las prácticas de reconocimiento desde la Educación Popular.

### **3.3. Nivel de la Investigación:**

La presente investigación es de carácter descriptivo- comprensivo. De acuerdo con Hernández (2014), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de

personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández, 2014, p. 80). Las investigaciones descriptivas recogen información sobre los conceptos y/o categorías de investigación, permitiendo mostrar diversas dimensiones del fenómeno de estudio.

Desde este planteamiento, la presente investigación busca describir los procesos de educación popular desarrollados en la Corporación Vahum en Colombia y en la Escuela Hugo Echegaray en Perú para identificar de qué manera se están o no promoviendo prácticas de reconocimiento desde la educación popular en la esfera emocional, en la esfera del derecho, y en la esfera comunitaria.

El nivel de análisis descriptivo permite comprender las dos experiencias, categorizar los hallazgos, analizar y establecer relaciones con las dos categorías principales (que son el reconocimiento y la educación popular). De igual manera permite emerger otras categorías que inicialmente no se plantearon conforme se va construyendo la información y los datos. Se evidencia así la importancia del comprender la realidad como un proceso colectivo de construcción social donde los sujetos permiten la mediación - interacción entre y con diversos factores, reconociendo su saber, su existencia, sus sentires y sus quehaceres.

### **3.4. Diseño Metodológico de La Investigación: Estudios de Casos Múltiple desde un enfoque**

#### **Narrativo**

La investigación parte del estudio de casos múltiple desarrollado desde el enfoque narrativo, el cual permite generar conocimiento desde la subjetividad de actores de especial relevancia mediante la construcción de datos que se generan en el diálogo e interacción. Cornejo y otros (2008) señalan que este enfoque se caracteriza como hermenéutico, existencial, dialéctico y constructivista. Para los

autores, los relatos cumplen una función en la construcción identitaria (Cornejo y otros, 2008, p. 30) porque dan sentido a las experiencias vividas.

Respecto a los estudios de casos múltiples, estos permiten explorar más de una unidad de análisis proporcionando las bases para la generalización (Rule & Mitchell citados por Ponce, 2018). Es decir que cada una de las fuentes de estudio arrojaran información para el análisis desde el enfoque narrativo, inicialmente desde los relatos, historias de vida y trayectoria de las organizaciones, para posteriormente categorizar y analizar de qué manera se están promoviendo las prácticas de reconocimiento desde la educación popular.

A continuación, presentamos los tipos de fuentes de información, descripción de la población, técnicas de construcción de información e instrumentos de cada una de las experiencias de la presente investigación:

**a. Corporación VAHUM, Colombia**

Las fuentes primarias de información son los niños, niñas, adolescentes, que hacen parte de la experiencia en la Corporación Vahum que aportaron información relacionada con las metodologías implementadas a partir de la educación Popular en las esferas de reconocimiento. De igual manera los coordinadores y docentes de la Corporación quienes han trabajados desde la Educación Popular con la población. Como fuentes de información secundaria se tendrá en cuenta al archivo fotográfico e informes de la Corporación Vahum de actividades que se consideren significativas para el objetivo de la presente investigación.

Los participantes fueron 20 niños y niñas entre las edades de 7 y 11 años, 15 adolescentes entre las edades de 12 a 17 años de la Corporación Vahum de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá-Colombia, quienes han recibido formación en educación no formal para el desarrollo humano, la

participación e incidencia social y desarrollo de habilidades y capacidades, mediante ejes transversales como el enfoque de derechos, enfoque de género y ética del cuidado, por lo que se consolidan como los principales actores de la presente investigación , de igual manera se sumaron a la investigación 2 coordinadoras y fundadores de la Corporación Vahum, al igual que 3 profesores y una profesora de las áreas de música, teatro, danza y artes.

- **Técnicas de Recolección de Información**

- Talleres con Niños, Niños y Adolescentes: Desde la perspectiva educativa, los talleres son espacios que promueven la participación y la generación de conocimiento relacionado con distintas temáticas, y es una técnica que se emplea en la investigación cualitativa para la recolección de información. Los talleres proponen una activa participación entorno a los temas y propósitos fijados. En las investigaciones participativas donde los límites entre formación de las personas y consecución de la información para el estudio son complementarios, ha sido común el uso de los talleres (Torres, 1998, p. 133).

En el caso de la Corporación Vahum los talleres se desarrollaron con los niños, niñas y adolescentes, en la localidad de Ciudad Bolívar, mediante elementos relacionados con el arte, la música y la creación de prototipos que les permitan expresar los aprendizajes adquiridos durante la experiencia en la Corporación. Se utilizó la música para tratar lo relacionado a la esfera de las emociones; la esfera del derecho y la esfera comunitaria se trataron a través de la pintura y los grafitis. Durante el desarrollo de los talleres se hizo un registro de los comentarios y expresiones de los niños, niñas y adolescentes para el análisis y la categorización de la información construida.

- Entrevistas Semiestructuradas: de acuerdo a lo planteado por Díaz-Bravo, García, Martínez, Hernández, Ruiz (2013), las entrevistas se definen como una conversación

entre dos o más personas dirigidas por un entrevistador que busca a través de preguntas y respuestas de distintos grados de formalidad, obtener información acerca del problema de investigación, la entrevista permite obtener datos, opiniones e ideas desde la perspectiva de los entrevistados, que luego son analizados e interpretados por el investigador.

En la presente investigación, las entrevistas semi estructuradas se implementaron de manera individual a los coordinadores y profesores de las actividades formativas en la Corporación Vahum. Se emplearon preguntas de análisis y preguntas abiertas orientadas a profundizar sobre las vivencias, aprendizajes y opiniones de los actores en relación con las esferas de reconocimiento de las emociones, el derecho y lo comunitario, indagando en las metodologías empleadas en la Corporación Vahum y sobre cómo la educación popular promueve las prácticas de reconocimiento en las esferas mencionadas.

- Instrumentos: Los talleres con los niños, niñas y adolescentes son de corte participativos. La metodología planteó un primer momento de activación y presentación por parte de los asistentes, seguido de una actividad central donde, a través de la música, la pintura y el grafiti, elaboran retos a partir de la experiencia en la Corporación sobre temáticas relacionadas con las esferas de reconocimiento de las emociones, del derecho y lo comunitario. (Guía Talleres (Anexo 1\_ Guía de Proceso)

La entrevista semiestructurada está compuesta por preguntas relacionadas con la experiencia en la corporación Vahum desde el enfoque de la Educación Popular y relacionadas con las tres esferas de reconocimiento de la investigación.



**b. Escuela de Líderes Hugo Echegaray, Perú**

Las fuentes de información primaria de esta experiencia están conformadas por los testimonios de los y las líderes y egresados de la Escuela Hugo Echegaray, el equipo coordinador, el equipo docente y el equipo de psicólogos del programa. Las fuentes de información secundarias están conformadas por los informes de ejecución del Programa Escuela, los informes del equipo de psicólogos, y los dos estudios de Sistematización del Programa elaborados por el equipo coordinador en los años 2011 y 2020.

Para el levantamiento de información, se contó con la participación de cuatro líderes egresados de la Escuela Hugo Echegaray: dos mujeres y dos varones, de cuatro regiones del Perú. Cada uno representante de una organización de sociedad civil, una organización pastoral o de la iglesia, una organización campesina y/o indígena, y una organización de mujeres. Todos adultos mayores de 30 años, con diversos niveles de instrucción, con experiencia dirigencial en sus comunidades.

Con relación al equipo coordinador del programa (director general del Instituto Bartolomé de Las Casas, coordinadora del Programa), el equipo docente, y el equipo de psicólogos, sus puntos de vista han sido recogidos del proceso de sistematización de la Escuela el año 2020. Todos son adultos mayores de 30 años, varones y mujeres, todos profesionales con post grado y vinculados al programa Escuela desde sus inicios, el año 1994.

**Tabla 4:**

*Datos de Líderes egresados que participaron en la investigación*

<b>Nombres y apellidos</b>	<b>Edad</b>	<b>Región</b>	<b>Tipo de organización</b>	<b>Fecha de entrevistas</b>	<b>Modalidad de entrevista</b>
Alina Rojas T.	53 años	Junín	Organización de mujeres	5, 6 y 7 de octubre de 2021	Presencial en Huancayo, Junín
Miguel Illa	40 años	Lima	Iglesia y sociedad civil	12, 14 y 15 de octubre de 2021	Presencial en, Ate Vitarte
Luis Dony Ávalos A.	30 años	Ancash	Sociedad civil y pastoral	27 y 28 de octubre de 2021	Presencial en Chimbote, Ancash
Herminia Sarmiento Ch.	47 años	Tacna	Comunidades indígenas	27 y 28 de octubre de 2021	Virtual: vía Zoom

*Fuente: Elaboración propia*

- **Técnicas de Construcción de Información**

- Relatos de vida: partiendo del diseño metodológico se planteó un estudio de casos múltiples desde una perspectiva narrativa, los relatos vida son una de las técnicas para construir datos e información relacionados a los criterios de una determinada investigación cualitativa. Cornejo y otros (2008) señalan que el relato de vida es una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales y/o temáticas (Cornejo y otros, 2008, p. 30). Con relación a la presente investigación, se recogieron los relatos de vida de cuatro líderes de la Escuela Hugo Echegaray sobre su rol como líderes, sus experiencias y el proceso de sus liderazgos. A partir del análisis, los datos se construyeron en relación con los “hitos”

que son constituyentes de sus experiencias de líderes en diálogo con los reconocimientos desde la Teoría de Honneth y la Educación Popular.

- Instrumentos: Para los relatos de vida se cuenta con los siguientes instrumentos:
  - Guía del proceso (Anexo 3\_ Guía de Proceso): que organiza el proceso de contacto para la construcción de los relatos
  - Guía de entrevistas biográfica (Anexo 4\_ Guía de Entrevista biográfica): que estructura las entrevistas con base en tres ítems:
    - Experiencias de reconocimiento antes de su participación en la Escuela
    - La experiencia en la Escuela Hugo Echegaray
    - Otros espacios y experiencias luego de participar en la Escuela Hugo Echegaray

### **3.5. Análisis de Datos de las experiencias**

El modelo de análisis de la presente investigación corresponde al *análisis de contenido temático* (Bolívar, 2012) que da énfasis al contenido del texto recogido, permitiendo estructurar temas y categorías para el análisis que realizamos de la información recopilada en los talleres, entrevistas, relatos de vida y la revisión bibliográfica. Con relación a lo anterior, la información suministrada por las distintas fuentes en la presente investigación fue examinada para identificar puntos de encuentros en los relatos de vida de los líderes, y en las experiencias de los niños, niñas y adolescentes, que permitieron descifrar de qué manera se están promoviendo las prácticas de reconocimiento, teniendo en cuenta la educación popular como enfoque principal en las dos organizaciones.

Con relación a la Corporación Vahum se desarrollaron dos talleres con niños y niñas, dos con adolescentes; de igual manera se hicieron dos entrevistas con las coordinadoras y fundadoras de la Corporación y cuatro entrevistas dirigidas a los profesores de artes, música, danza y teatro. El período de campo abarcó los meses de octubre a diciembre 2021, y posterior a ello se hizo el proceso de transcripción.

Con relación a la Escuela Hugo Echegaray, el proceso de levantamiento de información se desarrolló entre el 5 y el 28 de octubre de 2021, período en el cual se llevaron a cabo las entrevistas biográficas en cuatro regiones del Perú: Junín, Lima, Ancash y Tacna. Terminado este proceso, se realizó la descarga de los audios y las transcripciones de cada una de las entrevistas, que en total fueron diez.

En ambas experiencias, luego del proceso de transcripción correspondiente, se organizó la información de acuerdo con las categorías de análisis que se establecieron en relación con los objetivos de la investigación (Tabla 5). Se diseñó una Matriz de análisis (Anexo 1) que permitió reducir y codificar la información por cada una de las esferas y subcategorías teniendo en cuenta la fuente que generó la información analizada. Se tuvo en cuenta una constante asociación y relación entre categorías y subcategorías (Bolívar, 2012).

**Tabla 5***Categorías de Análisis de Reconocimiento y Educación Popular*

<b>Categoría central</b>	<b>Categoría primer orden</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Reconocimiento</b>	Esfera de las emociones	Autoconocimiento Vínculos interpersonales Expresión de emociones
	Esfera del derecho	Consciencia de derechos Autorrespeto Participación ciudadana y contexto jurídico Percepciones de la justicia Percepciones de la política
	Esfera comunitaria	Valoración o estima social Identidad y sentido de pertenencia Vínculos sociales y participación Expresiones de solidaridad Memoria colectiva
<b>Educación Popular</b>	Sentido de la educación	Enfoque educativo Dimensión política Dimensión intersubjetiva Roles y espacios educativos
	Reconocimiento epistémico	Procesos de diálogo y consenso Expresión de opiniones Escucha activa y respeto a las diferencias
	Proceso formativo	Metodologías Sistematización de experiencias

*Fuente: Elaboración propia*

#### **4. Resultados: la Educación Popular y la Identificación de las Prácticas de Reconocimiento**

En este apartado se presentan los resultados del análisis de la información recogida en cada una de las dos experiencias formativas, que además se nutren de material bibliográfico de corte interno en cada una de las instituciones involucradas (informes, evaluaciones, sistematizaciones, etc.). Los resultados están organizados de acuerdo con cada experiencia y en relación con el objetivos de la investigación que es analizar las prácticas en la Corporación Vahum en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá- Colombia y de Escuela Hugo Echegaray en Perú desde la Educación Popular; de manera específica (1) indagar las formas de reconocimiento desde la dimensión emocional en las dos experiencias de la presente investigación, (2) identificar las prácticas que se promueven desde la Educación Popular para el reconocimiento de la esfera del derecho en las dos experiencias de la presente investigación, y, (3) comprender las formas de reconocimiento de la esfera de la solidaridad que se dan en ambas experiencias desde la Educación Popular.

A continuación, se presenta el análisis de la información producto de los talleres con niños, niñas y adolescentes y las entrevistas a los profesores y coordinadoras de la Corporación Vahum. En un primer momento se hace la descripción en relación con la educación popular y en segundo apartado lo relacionado con las esferas del reconocimiento.

#### 4.1. Corporación Vahum – Colombia

##### 4.1.1 Educación Popular

Vahum es una organización social constituida legalmente en el año 2016, que inicia un proceso denominado “Tejiendo Vínculos” en el año 2018 en el barrio Juan Pablo II ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, una de las zonas más golpeadas por la violencia, en donde converge población de diferentes zonas del país que han llegado debido a procesos de desplazamiento forzado o en la búsqueda de oportunidades de la capital.

Históricamente su población ha sido estigmatizada y violentada de manera indiscriminada, especialmente la juventud quienes en oportunidades han sido masacrada en procesos de exterminio social, que se han conocido como como las mal llamadas “limpiezas sociales”. Sin embargo, en este territorio también se gestan procesos culturales, comunitarios y organizativos que buscan la transformación del territorio, Vahum es uno de ellos.

El siguiente apartado presenta un análisis en relación con elementos de la Educación Popular y el proceso reconocido por la comunidad como “Casa Vahum”, para ello se han definido tres categorías de análisis: *el sentido de la educación, reconocimiento epistémico y proceso formativo*.

Con respecto al ***sentido de la educación: intencionalidad política***, en la línea con lo planteado por Torres (2011) es claro que la Educación Popular desborda el espacio escolar, y encuentra su lugar en prácticas que movilizan saberes poco valorados en la sociedad. En coherencia con este planteamiento Vahum ha encontrado en el arte y la cultura la posibilidad de materializar propuestas con una intencionalidad política transformadora. En este sentido, el arte y la cultura se plantea como la excusa para movilizar de manera constante saberes relacionados con el territorio, que a su vez contempla el diálogo en torno al cuerpo, la comunidad y el entorno en el que se desenvuelven. Por lo mismo, de

manera constante tanto profesores, como niños, niñas y jóvenes se refieren a los procesos en danza, teatro, artes plásticas y música, como aquello que se realiza y es visible. De igual manera se reconocen las presentaciones artísticas y culturales como escenarios de encuentro y diálogo familiar y comunitario, como se presenta en la Foto 1.

### Foto 1

#### *Presentación Artística Niños y Niñas*



*Nota: Grupo de danza. Reproducción Corporación Vahum*

Con relación con este aspecto, en la propuesta pedagógica planteada desde Vahum, cabe destacar que el arte y la cultura representan prácticas de resistencia ancladas a la vida de los pueblos históricamente excluidos. Giraldo (2006) al analizar el concepto de resistencia en la obra de Michel Foucault, encuentra que esta no es concebida de manera negativa, *“sino como un proceso de creación y de transformación permanente”* (p. 106).

El ***descubrimiento propio como primer acto crítico***, es un punto de partida de la transformación, por lo que el reconocimiento de las capacidades y el trabajo en el autoconcepto son elementos destacados en el discurso de los y las docentes de Vahum, parece de alguna forma, comprenderse que el



primer acto crítico es en relación al concepto construido sobre sí mismo, que en gran medida está configurado sobre elementos que cada persona desconoce en relación a sus capacidades, talentos, habilidades y demás; así lo expone Laura García fundadora y profesora de Vahum, cuando plantea *“que reconozcan sus habilidades, sus capacidades, sus potencialidades, porque por lo general no las identifican”*. Así mismo, se asocia la permanencia y constancia a dicho ejercicio de exploración propia, tal como lo refiere el profesor de música David Navas *“aquí hay chicos que un principio venían y hacían de todo y en este momento ellos mismos se leen como artistas y se ven como un artista”*.

Asimismo, los discursos de los y las docentes de Casa Vahum, visibilizan de manera constante la importancia de presentar opciones que amplíen las posibilidades de elección de las personas, *“opción para elegir, que tú puedas conocer cosas, que puedas conocer la música, la danza, el arte, conocer el teatro, que puedas descubrir un talento que no tenías”* (Laura García, Fundadora de Vahum). De esta manera, la mirada sobre el sujeto, su propio descubrimiento y el trabajo sobre una mayor capacidad de agenciamiento; es decir una mayor capacidad de hacer aquello que tenemos razones para valorar (Sen, 2000), se configura como elemento determinante de la apuesta educativa de Vahum. Esto guarda coherencia con el planteamiento de la Educación Popular que considera a los oprimidos como sujetos históricos, protagonistas de la transformación social (Torres, 2011), porque parte de reconocer que los sectores populares son mucho más que sus problemas y carencias, son diversidad y potencialidad, son historia y son futuro, son debilidad y también fuerza. Han sobrevivido y resistido milenariamente a pesar de las condiciones desfavorables que les ha planteado el poder hegemónico. La realidad popular incluye la conciencia y la cultura desde la cual se asumen y actúan sobre su realidad; la intersubjetividad de sus actores forma parte esencial de la realidad popular. Su vida individual y colectiva se ha edificado en la creación permanente de tácticas de resistencia, de supervivencia y de liberación (Torres, 1992, p.8). Cabe destacar, que hablar de capacidad de agencia de niños, niñas y jóvenes en una sociedad que no reconoce la misma, da cuenta de la defensa de los oprimidos desde Vahum.

El descubrimiento propio en el encuentro con otros, se ha configurado en Vahum como un primer momento para invitar al cuestionamiento y a la sospecha en relación a la realidad que cada persona ha construido sobre sí misma y sobre su entorno, dado que como lo refiere una de las fundadoras y docente *“piensan que la manera en la que piensa cada uno y su familia es la única posible, pero cuando te encuentras con personas que conoces que te dicen otras cosas, que actúan de otras formas, eso lleva al cuestionamiento”*.

Reflexionando el **arte el arte como un camino**, evidenciado en los relatos de niños, niñas, jóvenes y docentes permiten reconocer el lugar de la cultura como mediador principal en la lectura crítica de la realidad que plantea Torres (2011) como eje fundamental de la Educación Popular. Entre los mismos se citan algunos ejercicios de cartografía social realizados en talleres desde artes plásticas y teatro, durante el presente proceso investigativo, recorridos artísticos realizados en la comunidad y la construcción de guiones para las puestas en escena.

Dentro de los relatos se destaca el “Recorrido de los 8 colores”, el cual es descrito por Joseph Rincón, profesor de danza de Casa Vahum de la siguiente manera *“fue el reconocimiento de 8 barrios aledaños, entre ellos Juan Pablo II. Ese proceso fue recorrer nuestras calles, identificar puntos estratégicos, conocer gente y grupos artísticos de la zona”*. De igual forma, se refiere la elaboración de una canción a partir de las ideas generadas por niños, niñas y jóvenes participantes del taller de música, con la cual se busca realizar una resignificación del territorio, y aquella mirada cargada de generosidad que existe desde la infancia y la juventud.

*“Es el paisaje de mí día a día*

*El lugar a muchos vio nacer,*

*Cuenta historias aventuras y alegrías*

*y por sus calles caras conocidas,*

*Creo reconocer, creo reconocer.*

*Vas a encontrar amigos, buenas compañías,*

*Vas a encontrar en su cara siempre una sonrisa,*

*Vas a encontrar artistas en una y otra esquina.*

*Un mundo nuevo que vas a anhelar”*

Si bien el proceso artístico ha permitido exaltar aquello que los niños, niñas y adolescentes valoran de su territorio, también se ha propiciado la problematización desde el reconocimiento de prácticas violentas y la posibilidad de reflexionarla en diferentes momentos, como se logró apreciar en la construcción y puesta en escena de la obra de teatro “El canto de los grillos”, una obra denominada así, dando lugar a la voz de uno de los niños, Josting Pineda, quien manifestó *“lo que más me gusta, es el canto de los grillos en la montaña”*. Esta obra, da a conocer los diferentes conflictos que existen en el barrio, desde la mirada de niños, niñas y adolescentes *“hemos tenido sesiones en las que se conversa: ¿qué les gusta? ¿Qué no les gusta? ¿Cómo les gustaría que fuera? ¿Cómo podrían aportar? cosas en las que habitualmente no se piensan”* (Profesor de Casa Vahum)

El proceso además de invitar a la reflexión por parte de niños, niñas y adolescentes genera cambios en el entorno *“cuando ellos empiezan a hacer todo esto en la calle eso transforma los entornos, los ambientes en los que están, entonces acá hay una incidencia muy fuerte de los niños en términos de ellos haciendo presencia mostrando que están haciendo otras cosas, mostrando que ellos están liderando procesos artísticos”* (profesor de Casa Vahum).

Si bien Vahum apuesta por la transformación del territorio, a partir del fortalecimiento de vínculos comunitarios mediados por el arte y la cultura, lo que da cuenta de la intencionalidad política planteada por Torres (2011) como un principio de la Educación Popular, los y las docentes consideran que esto sucede en el tiempo, con constancia, y no bajo una mirada impositiva de otras formas de pensar o ver el mundo, dado que se fundamenta en la práctica del diálogo buscando la adhesión a los ideales revolucionarios, sin imposiciones ni manipulaciones (Freire, 2005).

Así lo refieren docentes *“no queremos coger a los niños y meterles una cantidad de información, ni convencerlos de cosas, sino lograr que ellos evalúen cosas en su día a día”*. Este ejercicio de un lado guarda coherencia con las prácticas educativas de la Educación Popular, siguiendo a Mejía (2014) este proceso propicia la autoafirmación y construcción de subjetividades críticas que desencadenan transformaciones; sin embargo, es posible que actualmente en Vahum se dificulte la generación de conciencia sobre los aprendizajes que se promueven en las diferentes actividades, por lo que es importante fortalecer el ejercicio reflexivo. En este sentido, al indagar con niños, niñas y jóvenes se destacan elementos como: *“Hemos aprendido de baile, de obras de teatro” “lo que más me gusta es cuando hacemos fútbol y artes”*, pero poco se destacan los elementos asociados al territorio y los cambios que han vivido en su cuerpo, su vida, su cotidianidad, y su valoración sobre sí mismos.

En esta misma línea, existe una insistencia por vivir los elementos que plantea la Educación Popular, más allá de teorizar los mismos; algunos de los relatos que dan cuenta de ello se encuentran asociados con la participación, así lo deja ver una de las fundadoras al compartir: *“acá, no es como un tema de: “ustedes tienen derecho a participar”, sino vamos a hacer una presentación ¿qué vamos a hacer?, por ejemplo, la obra próxima a presentarse es lo que ellos han propuesto, lo que ellos han contado”*. Relato al que se suma lo planteado por uno de los profesores de arte *“los chicos aquí fueron*

*quienes construyeron la letra de su canción para montarla y para crear una canción que hablara de su barrio, ellos mismos están dando las ideas”.*

Es importante resaltar que, se reconoce la intención política de transformación, y su implicación en la experiencia cotidiana, en las relaciones gestadas en el día a día, reconociendo que la educación traspasa el aula o el espacio en el que se pretende llevar el un proceso de formación. De igual forma, se destaca el respeto por el proceso de transformación, comprendiendo que el mismo tiene diferentes caminos y que no puede partir de la imposición y las prácticas colonizadoras. Sin embargo, es importante trabajar en el próximo reflexivo que permita ampliar la conversación en relación con los diálogos y las intencionalidades planteadas en los diferentes ejercicios, con el fin de generar una mayor conciencia sobre los mismos.

Con respecto al **reconocimiento epistémico**, siguiendo a Torres (2011), la Educación Popular se fundamenta en una pedagogía que promueve el diálogo, dado que implica comprender que la educación no puede guardar pretensiones colonizadoras, sino que los fines emancipadores, deben proveer al estudiante de la suficiente fuerza y seguridad, para cuestionar, sospechar y dudar, de aquello que no puede ser argumentado, o que pretende ser impuesto (Freire, 2005). En coherencia con este planteamiento Vahum abre espacios para la construcción de iniciativas y la toma de decisiones en relación, así lo manifiesta uno de los jóvenes *“las actividades nos permiten expresar nuestras opiniones y las decisiones en los talleres las tomamos nosotros, por ejemplo, en el momento de elegir las temáticas de obras de teatro y las letras de las canciones”*

En Casa Vahum se insiste en la necesidad de legitimar la voz de niños, niñas y adolescentes, que ha sido históricamente invisibilizada, y consideran que el arte y la cultura se configura un espacio fundamental para hacerlo, dado que responde a sus propias miradas y lenguajes, como ejemplo se encuentra el teatro, en donde *“primero, pensamos en averiguar la historia del barrio e interpretarla,*

*luego decidimos hacer la obra sobre la imagen que tienen niños, niñas y jóvenes de su barrio, lo que ellos ven y piensan, sobre lo que les han contado*". Algunas intervenciones de los niños, niñas y jóvenes constatan esto *"los profesores nos guían para crear las canciones, como realizarlas"*.

También existen algunas prácticas que contribuyen al ejercicio participativo y que se han visto impactadas por la cantidad de participantes actuales, y de manera especial por las dinámicas generadas debido a la pandemia ocasionada por el COVID – 19, así lo da a conocer una de sus fundadoras y profesores *"en ese momento cuando hacíamos unas asambleas se hacían cada 8 días dónde se hablaba sobre varias actividades a realizar"*. Su recuperación es uno de los retos que actualmente se enfrentan en Vahum.

De igual manera, niños, niñas y adolescentes valoran lo que sucede en Vahum más allá de los talleres, hablan de los profesores, y de todo lo que se vive en la casa, lo que permite identificar que su interés está motivado por todo lo que implica la experiencia educativa *"me gusta todo de Casa Vahum"* *"Lo que más me gusta del barrio es la Fundación"*, lo que guarda relación con lo referido por una de sus fundadoras, quien plantea:

En el taller pasan muchas cosas, pero pasan muchas cosas en el intercambio del taller, en la llegada, en la salida, en el encuentro que tenemos en la calle, cuando voy a pasear al perro, en todo momento pasan muchas cosas de las relaciones que aportan a los chicos y chicas.

Gran parte de estos elementos son considerados por los y las docentes como consecuencia de las relaciones tejidas con niños, niñas y adolescentes desde la honestidad y fundamentadas en actos genuinos, *"tiene que ver con los lazos afectivos que hemos creado con ellos al estar tanto tiempo y de manera constante"* (profesor de Casa Vahum).

Con relación al **Proceso formativo desde la** exploración como parte de la infancia y los adolescentes, en Vahum el discurso pedagógico se encuentra marcado por la exploración que posibilita el arte y la cultura, este elemento guarda coherencia con el planteamiento de Mejía (2014) quien refiere que la Educación Popular contempla propuestas alternativas desde los intereses de los grupos.

De igual forma, se reconoce que el proceso educativo va más allá del espacio intencionado de los talleres, dado que las relaciones construidas desde la cercanía, en la cotidianidad hacen parte de dicho proceso educativo *“no todo pasa en el ejercicio del taller, en el taller pasan muchas cosas, pero pasan muchas cosas en el intercambio del taller, en la llegada, en la salida, en el encuentro que tenemos en la calle, cuando voy a pasear al perro, en todo momento pasan muchas cosas de las relaciones que aportan a los chicos”* (profesor de Casa Vahum). En concordancia con este discurso niños, niñas y jóvenes hablan de su gusto e interés por la experiencia, más allá de una actividad específica, se refieren a todo lo que sucede en Casa Vahum. Sin embargo, las presentaciones se convierten en un momento que destacan en algunas ocasiones.

De otro lado, los y las docentes de Casa Vahum, se refieren al desarrollo de procesos de pensamiento básicos y superiores, como elemento importante para motivar el pensamiento crítico, consideran que *“si queremos que un niño tenga un pensamiento crítico frente a su barrio, hay unas capacidades de base, hay que trabajar en la atención, en la memoria, en la concentración, hay que trabajar en la planificación, en la flexibilidad de pensamiento en todas esas habilidades cognitivas que le permiten a él llegar a eso y eso por ejemplo, estamos convencidas de que lo hace el arte y la cultura”* (fundadora Casa Vahum).

En línea con este último aspecto, en el 2021 Vahum publicó su primer artículo producto de una investigación relacionada con el aporte del arte en el aprendizaje y fortalecimiento de la lectura y la escritura, *“lo que mostrábamos era cómo desde el arte se trabajan todos esos procesos de pensamiento*

*que le permiten al niño tener elaboraciones más profundas, más complejas de la realidad”* (Fundadora e investigadora de Vahum)

A manera de conclusión, podemos afirmar que Vahum no es un proceso que está trabajando desde lo conceptual, sino que plantea un trabajo en el día a día; busca su incorporación en las relaciones cotidianas, por lo que las reflexiones a nivel conceptual no son un eje determinante del proceso.

En línea con lo anterior, para esta experiencia es importante propiciar los espacios reflexivos que permitan visualizar de manera organizada los diferentes elementos presentes de la Educación Popular, su impacto y las posibilidades de reforzarlo. La conciencia de la realidad no puede implicar procesos impositivos sobre el pensamiento de las personas, dado que esto mismo, llevaría a recaer en lo que se critica desde la Educación Popular. Por lo mismo, es importante tener en cuenta esto sucede en el tiempo, no sólo mediante talleres, sino en el encuentro cotidiano.

La educación popular tiene como una intencionalidad ética y política, y el primer acto político pasa por el reconocimiento del propio cuerpo, de las capacidades, del valor por la vida misma. Los procesos populares implican constancia en el tiempo, en este sentido se puede engendrar una crítica a los procesos sociales que vienen por poco tiempo a los territorios. Adicionalmente incluye el encuentro, el diálogo y la cercanía, por lo mismo cuando se encuentran elementos que irrumpen es necesario iniciar a construir nuevamente las bases, esto sucedió con la pandemia.

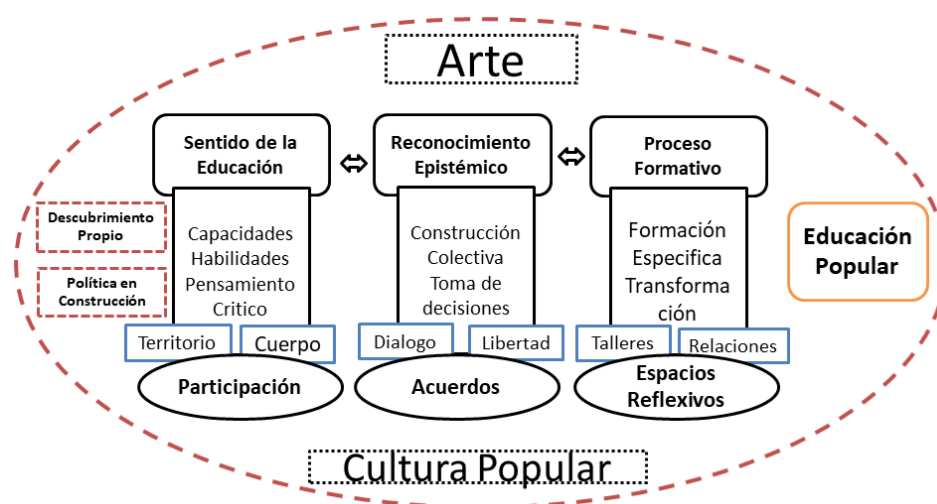
Respeto por el proceso de aprendizaje de niños y niñas desde la exploración, como sucede de manera natural. La primera postura crítica es en relación con aquello que la sociedad construye respecto a cada persona, que concluye por despojarte de libertad, de tu pensamiento, de un autoconcepto positivo, y te lleva a verte limitado por la realidad.



En la Figura 2 se presenta el Esquema categorial de la experiencia de la Corporación Vahum desde la Educación popular. Se identifica al arte y la cultura como eje transversales, permeados por principios básicos de la Educación Popular, desarrollados desde tres subcategorías, en primer lugar el sentido de la educación relacionada con intencionalidad para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes descubran sus propias cualidades, habilidades y potencialidades, de igual manera desarrollen el pensamiento crítico, la apropiación del territorio y el cuidado del cuerpo como forma de participación en incidencia social. En una segunda categoría se plantea el reconocimiento epistémico de la educación, planteado al interior de la Corporación desde los ejercicios de dialogo, permitiendo la libertad de expresiones, que favorecen la construcción colectiva de iniciativas comunitarias y la adecuada toma de decisiones, y por último en tercer la lugar el proceso formativo de la Corporación Vahum, basado en el desarrollo de talleres en arte y cultura, que aparte de propender por la formación específica, buscan generar espacios de reflexión que permitan mejorar las relaciones primarias, secundarias, el empoderamiento y liderazgo en los niños, niñas y adolescentes.

**Figura 2.**

*Esquema Categorial de la Educación Popular en la Corporación Vahum*



#### 4.1.2 Esferas de reconocimiento

En relación con la esfera de las emociones, se indagó con los participantes de la Corporación Vahum, desde tres subcategorías: *Autoconocimiento, vínculos interpersonales y expresión de emociones*. La información recolectada fue el resultado de los talleres con niños, niñas y adolescentes, además de las entrevistas con los profesionales y la revisión de informes como producto de la gestión de la Corporación en los últimos años. A continuación, los hallazgos por cada una de las subcategorías anteriormente mencionadas.

Desde *el autoconocimiento*, la apuesta de la Corporación por el arte y la música, ha llevado a procesos de auto reconocimiento por parte de los niños, niñas y adolescentes, de acuerdo con lo planteado por el adolescente Jhonatan “*Los talleres de música son muy buenos, no es practicar por practicar es transmitir con el alma, vida y corazón*”, de lo anterior se deduce que los talleres de música también son un espacio para que los participantes puedan expresar sus emociones y sentimientos, reconozcan sus cualidades, sueños y pensamientos asociados a diferentes situaciones que viven a diario en su entorno.

Los niños y niñas en las pinturas realizadas mostraron un entorno sin actividades para la ocupación del tiempo libre antes de que llegara la Corporación al barrio y posterior al inicio de actividades por parte de Vahum, las pinturas se relacionan con la adquisición de habilidades para el baile, la música y el teatro, ubicando otros puntos claves como la participación, el trabajo cooperativo, el cuidado y el apoyo a los compañeros, lo que se relaciona con lo propuesto por Torres “*es necesario reconocer que la cultura es fundamental para reconocer e incidir sobre los sectores populares*” (2007,p. 58), en relación con lo anterior, la apuesta cultural como pilar de la Corporación ha facilitado que los participantes identifiquen sus potencialidades, no solo desde lo artístico, también manifiestan haber potencializado los liderazgos, la sensibilidad y la necesidad de ayudar a otros compañeros.

Igualmente, los profesores hicieron referencia a los cambios identificados en los participantes, de acuerdo con Joseph *“El baile es una forma de expresar emociones, cuando desarrollamos las clases los niños y niñas se enfrentan con recuerdos y vivencias muy personales, por lo que desde esos sentimientos los invitamos a que se reconozcan como personas con cualidades y sueños, para que través de la danza lo puedan contar a otros”*. En el ejercicio de la danza, se identificó que los participantes cuentan historias, demuestran sus capacidades y dan conocer a otros integrantes de la comunidad como han logrado exteriorizar a través del cuerpo las emociones, lo que se complementa con lo planteado por Honneth (1997), donde relaciona los lazos afectivos con la generación de autoconfianza (p.130), mostrando que en los espacios de diálogo y participación activa en las actividades que fomenta la Corporación se acentúan el auto reconocimiento en los participantes, incentivando la autoconfianza, la comunicación asertiva y el desarrollo de liderazgos al interior del grupo, posibilitando además el apoyo entre compañeros y la motivación permanente para continuar haciendo parte de las acciones de la organización.

En la revisión documental de los informes de gestión de la Corporación en el año 2019 la propuesta pedagógica se describe así: *“La identidad personal, social, política, sexual... se encuentra determinada por la experiencia, el entorno, lo referentes, las posibilidades de acceder a la información y desarrollar las habilidades para asumir una posición crítica frente a las mismas”* (p.7), lo anterior se refiere a la manera en que las experiencias vividas por los niños, niñas y adolescentes construyen su identidad reconociendo en ellos un papel activo, su pertenencia a un entorno comunitario y otorgándoles liderazgo para emprender acciones que buscan cambiar las realidades que ha vivido a través de los años. Esta apuesta pedagógica se implementó a través del programa tejiendo vínculos, el cual contemplaba distintas acciones que incentivaron a los participantes a plantearse sueños, el desarrollo del pensamiento crítico y las capacidades ciudadanas. Con los adolescentes se destaca la propuesta liderando sueños, por medio de la cual se trabajaron aspectos relacionados con las

trayectorias de vida, haciendo énfasis en el autoconocimiento para plantearse metas a corto y mediano plazo, reconociendo las oportunidades del territorio, la importancia del empoderamiento comunitario y la toma de decisiones.

Respecto a los **vínculos interpersonales** se encontraron relaciones entre los talleres desarrollados por la Corporación y el fortalecimiento de los vínculos personales, situación que es evidente en lo planteado por el adolescente Juan Felipe, quien manifiesta *“Cuando pintamos y tocamos guitarra resaltamos el valor de la solidaridad y el cuidado por el otro”*, lo que significa que más allá de implementar talleres de artes, música y danzas, existe una intencionalidad por parte de la Corporación para incentivar el mejoramiento de las relaciones y vínculos interpersonales, a esto se suman otros comentarios como el de Isabel, quien indica *“antes de Vahum, el barrio era muy oscuro, los niños y niñas no salían mucho a la calle, después de la Corporación, los niños, niñas y adolescentes son más unidos”* lo que evidencia que las acciones adelantadas con la población han contribuido de manera significativa a fortalecer los vínculos personales y familiares. Los adolescentes a través de la elaboración de las canciones realizadas en los talleres mostraron la forma en que Vahum, ha contribuido a la unión entre los compañeros en espacios que promueven la participación, el respeto por la palabra y el cuidado por el otro.

En esa misma línea, Laura quien es una de las Coordinadoras de la Corporación manifiesta, *“Ese cuidado, a mi modo de ver es lo que ha creado lazos tan fuertes con los niños, las niñas y los jóvenes, y hace que vengan de manera constante, que lleven tantos años”*, estos procesos que están alineados con lo que expresa Victoria Camps respecto a que la construcción de lo ético parte de brindar la importancia a los afectos en beneficio individual y colectivo (Camps 2011). Esto constata como las acciones de la organización están impactando en el reconocimiento de las relaciones personales como claves para lograr procesos de participación e incidencia comunitaria.

Otro aspecto importante en el que coinciden los profesores está relacionado con el trabajo que se ha realizado para que los participantes logren la resolución pacífica de sus conflictos. Situación que se presenta debido a las relaciones de tensión que viven muchas familias del sector a consecuencia de problemas económicos y de comunicación, añaden que al inicio de las actividades en años anteriores los participantes, tenían la tendencia clara de resolver las diferencias por medio de la violencia, sin embargo, al pasar el tiempo y el desarrollo de las actividades en la Corporación, dicha situación ha mejorado significativamente, en la actualidad existente procesos de diálogo y concertación para lograr acuerdos.

En esa misma línea los niños, niñas y adolescentes identificaron dentro de los aprendizajes obtenidos en Vahum, los lazos de amistad basados en el respeto con los profesores indicaron que generan espacios de acuerdos, de escucha y toman decisiones concertadas para la elaboración de los distintos proyectos artísticos, además se sienten escuchados y orientados cuando presentan situaciones familiares que los afectan. Fue evidente tanto en las entrevistas como en las observaciones que en los talleres no se limitan a enseñar la técnica de las artes correspondientes, por el contrario, se interesan por saber cómo se encuentran los participantes, que puedan expresar sus emociones y encontrar un espacio de apoyo y cuidado.

En la revisión documental se encontró en los informes de gestión de año 2019, elementos claros desde la propuesta pedagógica relacionados con la preocupación por el cuidado del otro y las prácticas de cuidado, lo que trasciende el discurso de la sensibilización y pasa por el análisis crítico de lo que significa cambiar la dinámicas de exclusión y transformar las realidades actuales, elementos que ha sido materializados a través de actividades como el recorrido de los ocho colores donde se dio protagonismo a los niños, niñas y adolescentes para elaborar la metodología de la actividad , diseñar lo materiales para las presentaciones en cada punto estratégico del barrio, escribir los mensajes para

mostrar a la comunidad y liderar toda la campaña de expectativa, lo que generó trabajo en equipo, compartir de experiencias, reconociendo que desde la diferencia y cuando unen objetivos en común se pueden generar cambios positivos desde los individual y colectivo. En la revisión de informe de gestión del año 2020, se resalta la implementación de la estrategia “Dar la mano”, donde debido a la emergencia sanitaria por el COVID 19, se realizó el acompañamiento a los participantes de manera virtual, se recaudaron donaciones en alimentos para las familias más necesitadas, de igual manera se realizaron actividades virtuales enfocadas a la gestión de emociones en el marco de aislamiento obligatorio y acompañamiento académico a través de espacios de refuerzo escolar, logrando con las anteriores actividades fortalecer los lazos de amistad entre los participantes de Vahum y mejorar la relaciones familiares.

***La expresión de emociones*** fue una constante en los talleres realizados con los niños, niñas y adolescentes, de igual manera en las entrevistas con los profesionales que hacen parte de la Corporación Vahum, cuando se indagó a los participantes el por qué participaban de las distintas actividades, uno de los estudiantes manifestó *“Por medio de la guitarra puedo expresar lo que quiero en mi vida... ser un profesional para ayudar a mi familia”*, sumado a lo anterior, en otro espacio del taller otra participante escribe *“Los amigos son las personas con las cuales uno se puede expresar más libremente de manera abierta”*, lo que indica que la participación en los talleres realizados por la Corporación promueven de manera implícita la expresión de emociones, entre las que destacan la libertad en la danza, miedo por las situaciones de violencias en el barrio expuesta en las pinturas elaboradas, alegría y compasión hacia los amigos; en los adolescentes son más evidentes las emociones asociadas al desamparo de las entidades estatales, inseguridad, orgullo por el barrio donde han vivido su infancia, preocupación por la dificultad de continuar con sus estudios, admiración e ilusión por cambiar las situaciones actuales de la familia en el ámbito económico (Foto 3).

## Foto 3

## Talleres con Adolescentes



*Nota: Los Adolescentes a través del dibujo hablan de la familia*

Desde la mirada de los profesionales, Laura González, manifiesta *“El tema de la participación de los niños, niñas y adolescentes tiene una mirada desde el reconocimiento de sus emociones, es la posibilidad de expresarse de otras maneras por medio del arte, la música y el teatro”*, lo que se suma a lo indicado por los participantes respecto a la expresión de las emociones, también se encuentra relacionado con autoconocimiento, que ha implicado reconocer las cualidades y capacidades de los participantes, para luego ser expresadas en obras de teatro, montajes de bailes y galerías de pinturas, en los momentos de dibujo y reflexión con los adolescentes llama la atención en lugar que ocupa la Casa Vahum pues con frecuencia está en el centro de las ilustraciones realizadas, indicando que se ha convertido en un espacio donde se sienten seguros y con libertad para expresar sus sentimientos.

Respecto a la **esfera del Derecho**, la información recolectada da cuenta del interés de la Corporación Vahum porque los niños, niñas, adolescentes y sus familias se conciben como sujetos de

derechos, esto se observa en algunos de los objetivos que la Corporación pretende alcanzar a través de los programas que lleva a cabo, así por ejemplo señalan:

... 4. Cuestionar las estructuras de poder establecidas y cómo estas afectan su cotidianidad. 5. Desarrollo de capacidades ciudadanas que les permitan comprender, desafiar, cuestionar, a partir de una mirada holística del mundo y un pensamiento crítico sobre el mismo. 6. Acercar el arte, el deporte y la cultura al territorio, convencidos de su aporte en el desarrollo de habilidades de pensamiento; así como a la posibilidad de ampliar sus posibilidades de elección. (Informe de gestión, 2018, p. 8)

Dicho interés también se observa en las formas en que desarrollan los programas, las perspectivas pedagógicas y comunitarias que los guían, dentro de las cuales se mencionan elementos como: *“Dialogar sobre el territorio que habitamos, y analizarlo a la luz de los derechos humanos... pensar en un análisis que nos lleva a comprender la responsabilidad social que todos tenemos en torno a la exclusión y el sometimiento.”* (Informe de gestión, 2018, p. 9) de forma tal que coinciden con aquello mencionado por Fascioli (2011) respecto al complemento entre Honneth y Sen, específicamente lo que se refiere a la capacidad de agencia de los sujetos, es decir, a lo que pueden hacer una vez se reconocen como sujetos de derechos. Asimismo, el cuestionar las estructuras establecidas hace parte de lo que Torres (2011, p.19) señala como un rasgo de la educación popular, esto es, hacer una lectura crítica del orden social vigente.

Siguiendo la línea del enfoque de capacidades de Sen, la Corporación Vahum menciona en sus informes de gestión que dentro de sus perspectivas pedagógicas y comunitarias se encuentra el derecho a conocer, decidir y elegir, al respecto mencionan:

- Los derechos humanos, como un primer acuerdo y un marco que nos permite interpretar y problematizar la realidad.
- Reconocemos los derechos humanos en un contexto histórico.
-



Completamos esta perspectiva, con el enfoque de capacidades de Amartya Sen, quien más allá de proponer un listado, habla de la necesidad de generar un diálogo comunitario sobre lo que implica la dignidad humana en una comunidad, los derechos que allí son violentados, pero especialmente refiere la posibilidad de las personas de ser y hacer, esto es la libertad de elegir el camino a la realización de esos derechos humanos. Más allá de algo determinado por un estado, es decir, las personas deben tener la posibilidad de elegir el tipo de educación que quieren. (Informe de gestión 2018, p.10)

Por lo anterior, para la Corporación resulta importante ofrecer a los niños, niñas y adolescentes otras visiones del mundo para que tengan referentes que no solo se encuentren en su círculo más cercano, si no que les permitan conocer otras formas de pensar y actuar con el fin de que cuenten con mayores posibilidades para decidir la educación que quieren como empezar a construir su proyecto de vida, objetivo al cual Vahum ha apuntado a través de acercar las artes, el deporte y la cultura a la comunidad con la que trabajan y también a través de la experiencia intercultural Caring Crew, un programa de voluntariado de la aerolínea estadounidense Delta Air Lines que permitió la participación de 18 voluntarios pertenecientes a diferentes departamentos de esta compañía en un campamento con duración de tres días realizado en la Casa Vahum y que logró generar un intercambio cultural entre los voluntarios y la comunidad de la Casa, tal como es mencionado en el informe de gestión del año 2020.

Lo anterior contribuye como ya se mencionó al desarrollo del enfoque de capacidades y al reconocimiento de las diferencias, lo que es esencial para alcanzar una sociedad justa, también aporta al reconocimiento del otro, elemento que promueve el reconocimiento social y la formación del autorrespeto, este se evidencia en aspectos cotidianos y simples observados a través de la realización de talleres y entrevistas en donde los niños, niñas y adolescentes manifiestan el valor de respeto por la palabra de los compañeros y las distintas formas de ver la vida, como uno de los temas aprendidos en

Vahum. “Nos han enseñado las reglas básicas en una sociedad a convivir y demás...” (entrevista individual a adolescente participante en talleres de música y teatro).

Asimismo, fue evidente **la conciencia de derechos** la cual constituye una subcategoría dentro de la esfera del derecho y fue manifiesta en los testimonios de los niños, niñas y adolescentes que hacen parte de la Corporación Vahum quienes indicaron que tienen derecho a la educación, a tener una vivienda digna y ser libres como los principales derechos, también señalan la falta de algunos de estos. *“Lo que más me han enseñado en Vahum es que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, que, aunque tengamos dificultades, todos tenemos el derecho a la educación, la salud, la recreación.”* (Entrevista individual a adolescente participante de diversas actividades de Casa Vahum).

*“Nosotros no tenemos internet y no nos parece justo porque todos tenemos los mismos derechos, nos gustaría que todas las calles estuvieran pavimentadas”, “No contamos con las calles iluminadas, lo que favorece la inseguridad en el barrio.”* (Entrevistas realizadas a niños y niñas participantes de diversas actividades de Casa Vahum)

Estos últimos testimonios dan cuenta de la **percepción de justicia** de los niños y niñas, misma que comparten sus familias y las profesionales de la Corporación, quienes explícitamente mencionan el abandono del Estado y el descredito de los pocos programas que éste oferta en la zona, también la presencia de estructuras violentas que permean la vida cotidiana y dificultan que los niños, niñas y adolescentes vean con claridad otras posibilidades para su vida y para resolver sus dificultades.

Otro aspecto relevante dentro de la esfera del derecho es la **participación ciudadana**, aquí se encuentran dos escenarios, uno de ellos se constituye a través de los espacios participativos en todos los talleres que realiza Casa Vahum, ya que, desde las letras de las canciones, las temáticas abordadas en las obras de teatro hasta el vestuario son definidos de forma conjunta con los niños, niñas y adolescentes.

Este aspecto también coincide con postulados de la educación popular, “*Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas*” (Torres, 2011, p. 19). Otro escenario en el cual hay una presencia incipiente es en espacios más amplios en los que algunos adolescentes de la Casa empiezan a interactuar con colectivos juveniles de la localidad (Figura 4).

#### Figura 4

*Participación de los Niños, Niñas y Adolescentes en Espacios Comunitarios*



*Nota: Los Adolescentes con acciones de incidencia en la comunidad Reproducida. Corporación Vahum.2022*

Si bien hay diferentes aspectos dentro de la Corporación Vahum que se alinean con lo planteado por Honneth, también existe la reflexión respecto a la necesidad de promover más acciones respecto a la esfera del derecho, así lo menciona Laura, Coordinadora de la Corporación

Yo pienso que nos falta fortalecer la del derecho con ellos, nosotros como organización la tenemos clara, pero siento que todavía no tenemos un proceso con los chicos en ese sentido, para que ellos mismos reconozcan esos espacios de participación y hagan parte de ellos. De acuerdo con lo

hallado se aprecia la importancia de promover el reconocimiento de la diversidad, el intercambio cultural, la conciencia de derechos a través de prácticas periódicas o cotidianas que permitan construir nuevos referentes de comportamientos donde todos se reconozcan como sujetos de derecho, se comprenda que todas las personas deben ser valoradas y respetadas.

Con relación a la **esfera comunitaria** se hizo el análisis de la información recolectada con las distintas fuentes: niños, niñas, adolescentes, profesores e informes asociados a la valoración social, Identidad y sentido de pertenencia, vínculos sociales y participación, y expresión de la solidaridad, lo que permitió identificar la incidencia de la Corporación en el ámbito comunitario.

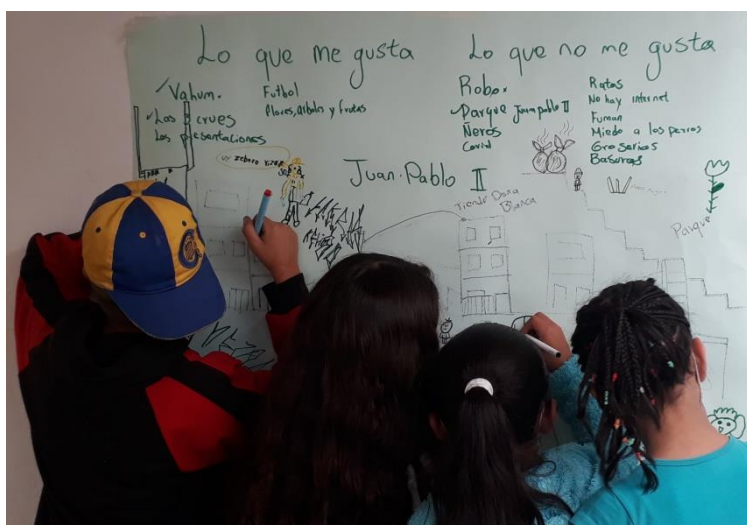
Un niño menciona *“Las letras de las canciones nos hablan del barrio, es muy bonito, todos nos conocemos y en las canciones hablamos de todo lo bueno a pesar de las dificultades”*, la anterior afirmación coincide con lo expresado por la mayor parte de los niños y niñas, quienes indican que a través de las canciones realizadas en el grupo de música pueden contar lo que pasa en el día a día en su barrio, situaciones relacionadas con la violencia, el consumo de sustancias psicoactivas y los robos, así mismo resaltan lo que consideran más importante como los parques, el transmicable, las plazas y la Corporación Vahum, más conocida como Casa Vahum. Las obras de teatro narran situaciones del barrio permeadas en muchas ocasiones por violencias e incluso asesinatos, sin embargo, cuentan las historias asociadas al progreso del barrio por la llegada del transmicable y los sueños de los niños, niñas y adolescentes (Figura 5)

No obstante, en las entrevistas los profesionales indicaron que si bien las actividades reconocen y se realizan en espacios de la localidad, hace falta que los participantes identifiquen otros espacios de carácter distrital, el profesional Jhoser afirma *“No saben (los niños, niñas y adolescentes) qué es un teatro, no saben que en el centro de la ciudad hay museos gratuitos, no saben que es trasladarse a muchos lugares, siento yo que estar aquí es abrirles las posibilidades”*, lo que también se encuentra

relacionado con lo planteado por Torres (2008), quien indica que la construcción de ciudadanía implica una acción cultural, lo que significa que no basta con el reconocimiento de los espacios cercanos y se debe propender por la apropiación y empoderamiento de los participantes de otros espacios e instituciones que existen en la ciudad.

### Foto 5

#### Talleres Con Niños y Niñas



*Nota: Los niños y Adolescentes Indican la valoración del barrio*

En relación con la **identidad y sentido de pertenencia**, este aspecto se distingue dos momentos, antes de la llegada de la Corporación Vahum al barrio y posterior al inicio de las actividades de esta. Con relación al antes, Daniela una adolescente del programa manifiesta “antes de llegar Vahum, nosotros no salíamos mucho a la calle, en las esquinas se mantenían fumando marihuana y nuestros papás nos decían que era peligroso” por lo que si bien existía un sentido de pertenencia por el contexto donde habitan, las percepciones sobre el barrio estaban siempre permeadas por emociones de miedo y restricciones para salir y socializar con otras personas. Después de la llegada de la Casa Vahum, se inició

un proceso de apropiación del territorio por parte de los niños, niñas y adolescentes así se observó en los relatos producto de las entrevistas con los profesores se percibe lo que significó hacer los eventos de los grupos de danza, las obras de teatro y pintura en las calles, esto contribuyó al retiro paulatino de los grupos de personas que atemorizaban a los habitantes en las esquinas del barrio, logrando mayor apropiación y sentido de pertinencia por el barrio. Otras acciones relacionadas con el fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia mencionadas por los participantes fueron, el programa pasa la Paz, donde hicieron recorridos por todos los sectores del barrio, logrando reconocer el territorio, los puntos de encuentro, recibir charlas con énfasis en el desarrollo de habilidades, capacidades y toma de decisiones de manera consiente. Se suma el recorrido de los ocho colores como experiencia significativa para la Casa Vahum, que permitió mostrar la expresión cultural que caracteriza a los participantes y conocer la historia del barrio, quiénes fueron los fundadores, los asentamientos de distintos grupos étnicos y como ha sido la construcción de memoria desde la experiencia colectiva de los habitantes del sector.

***La participación y los vínculos sociales*** hacen parte de las bases de la educación popular y pilar de la propuesta pedagógica de Vahum de acuerdo con lo planteado en el informe de gestión del año 2020, en el ADN de la organización mencionan *“reconocemos que los cómo, se dialogan, contamos con espacios para crear y buscar soluciones juntos, porque la expresión humana es fundamental para la transformación”*(p.3), postulados que se materializan en los ejercicios de concertación que desarrollan en la Corporación en el momento de la toma decisiones donde se encuentran involucrados los niños, niñas y adolescentes. Por ejemplo, en los montajes de las obras de teatro son los participantes quienes definen las temáticas, personajes y la intencionalidad de esta; en el caso de danza son los niños, niñas y adolescentes quienes concretan el tipo de música, lo mismo ocurre con las letras de las canciones y las obras de arte. También es importante indicar que como producto de la observación se hizo parte de espacios de evaluación de las actividades desarrolladas en la comunidad donde los participantes fueron

críticos de los logros alcanzados y de las oportunidades de mejora, lo anterior se encuentra relacionado con lo planteado por Torres (2008) *“El papel importante de la educación popular en los procesos de socialización y de construcción de identidades sociales”* (p.57), por lo que desde los ejercicios de socialización y participación que se adelantan en Vahum, contribuyen de manera significativa a la construcción de identidad y al fortalecimiento de los vínculos sociales.

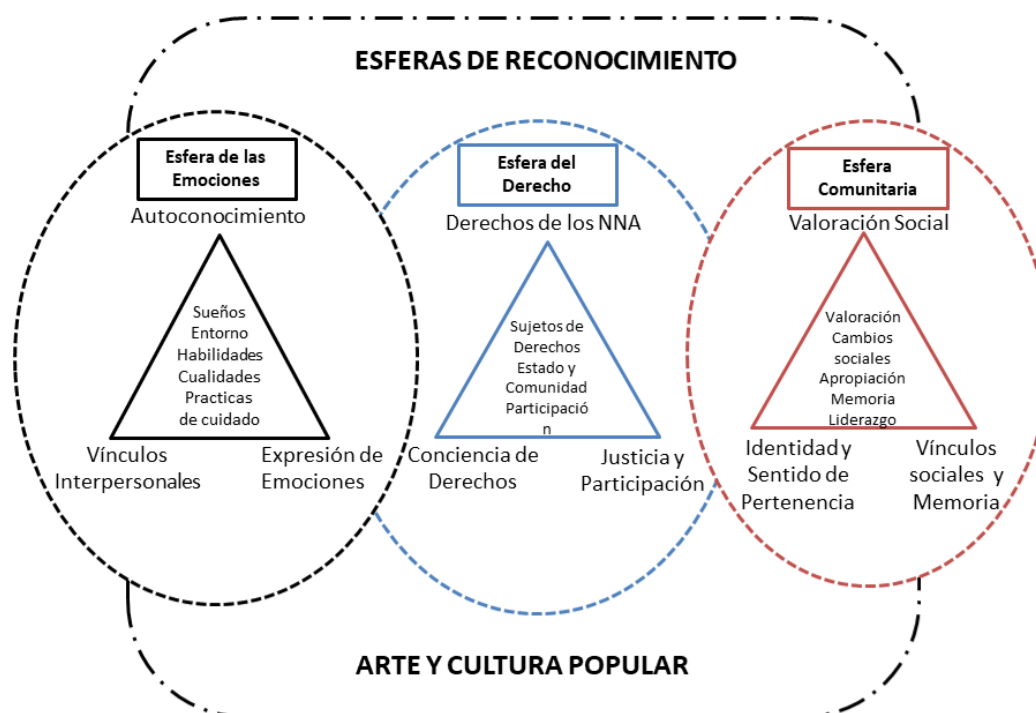
En el marco de las acciones desarrolladas por los niños, niñas y adolescentes de la Corporación, se identificó la construcción de **memoria** desde varias instancias, la primera se relaciona con los ejercicios de reconocimiento del barrio a través del recorrido de los ocho colores desarrollado en el año 2019, donde los participantes indagaron sobre la historia, identificando situaciones negativas como las masacres de jóvenes en parques que son puntos de encuentro para la comunidad, los medios de transporte utilizados en décadas anteriores, los puntos del barrio que son referentes para la comunidad y la transformación del territorio a partir de la llegada de nuevos sistemas de transporte como el transmicable y la segunda i está asociada a los mensajes implícitos en las obras de teatro y pinturas, donde los participantes refieren situaciones relacionadas con el cuidado del medio ambiente en el territorio, resaltan espacios que son de importancia para el juego y el disfrute del tiempo libre, la importancia de la Corporación Vahum en la transformación del barrio y la voz de las familias y personas de la tercera edad, quienes son autores importantes para el tejido social y de memoria.

Finalmente, en la Figura 6, se presenta el esquema categorial de las esferas de reconocimiento planteadas por Honneth y los resultados de cómo se promueven desde la Experiencia en la Corporación Vahum. En un primer pilar se indica la esfera de las emociones desarrollada desde el arte y la cultura que propenden por permitir la expresión de emociones, el autoconocimiento y los vínculos personales, la posibilidad para que los participantes se planten sueños, descubran sus habilidades y potencialidades a través de distintos escenarios como la pintura, la danza y el teatro. Como segundo pilar se muestra la

esfera del derecho, partiendo no solo del reconocimiento y pasando a la conciencia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, los escenarios de participación donde interactúan y las percepciones de justicia, y en tercer lugar el pilar asociado a la esfera comunitaria, en la cual se muestra como los participantes por medio de los recorridos desarrollados en el territorio han fortalecido el sentido de pertenencia por el mismo y la construcción de la memoria colectiva, de igual manera como desde el arte y la cultura se fortalecen los liderazgos e iniciativas sociales y comunitarias, todo lo anterior permeado por los principios emancipadores de la educación popular como el diálogo, la participación, la libertad y el cuidado.

**Figura 6.**

*Esquema Categorial de Esferas de Reconocimiento*



*Nota: Esquema representación esferas de reconocimiento Experiencia Corporación Vahum*



## 4.2. Análisis de la información de la Escuela Hugo Echegaray, Perú



La Escuela Hugo Echegaray, promovida por el Instituto Bartolomé de Las Casas, tiene a su favor una larga trayectoria temporal y espacial, que le permite gozar de prestigio entre las diversas redes de organizaciones de sociedad civil y de iglesia en el Perú. Desde sus inicios, la propuesta educativa de la Escuela se define como un intento de trabajar el conocimiento de la realidad personal y social desde una formación inspirada en el desarrollo humano, la opción preferencial por los pobres y la educación popular (Mariño, 2011).

**4.2.1.** De acuerdo con la presente investigación, lo educativo en esta experiencia ha sido analizado desde las siguientes categorías: *el sentido de la educación, las prácticas de reconocimiento epistémico y el proceso formativo* desde las voces de los líderes, los docentes y el equipo coordinador.

Con respecto al **sentido de la educación**, la Escuela Hugo Echegaray es una alternativa de formación para líderes que vincula, en la teoría y la práctica, el compromiso cristiano desde la opción preferencial por los pobres y la pedagogía popular de Freire. Hay una relación muy cercana entre los postulados de Paulo Freire y de Gustavo Gutiérrez, fundador de la institución que promueve la Escuela; puede afirmarse que el sentido de la Escuela es la formación para la acción, a la luz de la fe y el compromiso con el prójimo por cambiar situaciones de injusticia. La propuesta educativa incorpora la dimensión espiritual, sino teológica, como eje articulador de los sentidos de lo político, la ética, la

reflexión crítica y el compromiso de acción en diálogo con áreas temáticas que considera relevantes para el quehacer de los y las líderes participantes.

La documentación de la Escuela refleja que la propuesta formativa, al nutrirse de la teología de la liberación plantea la metodología del ver – juzgar – actuar<sup>19</sup>: primero contemplar y analizar, luego discernir y finalmente pasar a la creación de propuestas y acciones concretas. Esta práctica es muy cercana a las características constitutivas de la educación popular que planteó Torres (2011), ya que es sobre la comprensión crítica de la realidad y la intencionalidad política de la educación que se consolidan los procesos de transformación liderados por las poblaciones excluidas.

#### **Foto 7**

*Diálogo en comisiones durante Escuela Hugo Echegaray 2017*



---

<sup>19</sup> Escobar Delgado, Ricardo Azael (2012). LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA: FUENTES Y PRINCIPIOS DE LOS DERECHOS HUMANOS. Prolegómenos. Derechos y Valores, XV (30),99-117. ISSN: 0121-182X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87625443006>

Al promover un encuentro de saberes y experiencias de vida tan diversos se promueve un intercambio de puntos de vista, procesos de escucha y diálogo intercultural que genera experiencias de aprendizajes en múltiples dimensiones. El enfoque de la educación popular guía la propuesta formativa de la Escuela en su apuesta por procesos de enseñanza y aprendizaje conscientes, dialogados y colectivos. Al revisar el Plan de estudios 2017 – 2019 y los informes de monitoreo y evaluación del Programa Escuela entre los años 2016 y 2020, se puede identificar que el proceso de formación en modalidad internado combina acciones exclusivamente de formación con acciones de integración como parte del programa. Se organizan los cursos en seis áreas temáticas: ciencias sociales, espiritualidad, desarrollo humano personal, desarrollo humano, ética y herramientas de acción, además de la actividad de inauguración, la feria de experiencias, y la noche cultural. Un componente que también es parte de la propuesta formativa es el espacio de diálogos con el equipo de psicólogos. Volveremos a tocar esto al momento de desarrollar el análisis de la dimensión intersubjetiva.

En este punto es importante señalar que el proceso formativo que implementa la metodología participativa y dialógica parece ser exitoso en la medida que el docente cuente con la experiencia y el manejo de una didáctica adecuada para un contexto de encuentro intercultural, intergeneracional e interconfesional. En ese sentido, podemos concluir que la formulación y fundamentación de la propuesta educativa sí recoge de manera clara la intencionalidad político-pedagógica que promueve la educación popular, pero al mismo tiempo en el **proceso formativo** (o en la ejecución de la Escuela) el papel del maestro, y por ende del contenido, parece poseer mayor relevancia al momento de diseñar el programa y actividades formativas.

A este respecto Freire (1993) plantea que “hay una direccionalidad en la práctica educativa, que también puede distorsionarse” (p.342) y por ello es importante identificar los elementos que integran esa direccionalidad e intencionalidad; su reflexión continúa y concluye que “una cuestión fundamental

de la política educativa es saber quiénes eligen los contenidos y cómo enseñarlos; y por tanto quiénes definen qué es enseñar y qué es aprender” (ídem). Desde estos postulados, podemos vislumbrar una necesaria reflexión sobre esa direccionalidad que, fundamentada en la pedagogía popular y la teología de la liberación, debe asumir de manera responsable y coherente una perspectiva democrática en la construcción de la plana de cursos y nutrir la enseñanza desde el diálogo de saberes.

Por ejemplo, la Sistematización del Programa Escuela de líderes Hugo Echegaray entre los años 2016 y 2020<sup>20</sup> (IBC, 2020) señala que hay una percepción por parte de los líderes del buen nivel de los profesores, y hay críticas indirectas respecto a la tendencia de algunos maestros de reproducir formatos tradicionales de enseñanza, usar lenguaje técnico o ejemplos descontextualizados que afectan la participación general. El mismo documento, recoge las voces de los maestros y concluye que el 58.3% de docentes señala que, siendo su metodología adecuada necesita algunos cambios, sin precisar dichos cambios. En este punto, se identifican posibles causales de esa dificultad de los maestros en precisar qué mejorar en el desarrollo de las clases o sesiones, y se señala que las largas jornadas de trabajo resultan agotadoras para todos, la diversidad de experiencias educativas “formales” de los líderes también representa un desafío que se vincula con la abstracción y comprensión de diversos temas que resultan complicados de desarrollar para los maestros y condiciona la comunicación. Pero, sin duda, la diversidad lingüística encabeza el mayor desafío pedagógico, debido a que más del 50% de participantes por año tienen el quechua como lengua materna, y el castellano como segunda lengua. A este respecto, el estudio concluye que hay un vacío en la propuesta formativa porque los procesos de enseñanza-aprendizaje no parecen quedar claros ante la diversidad del público y, en algunos casos, también frente al desconocimiento de algunas culturas y metodologías diversas (IBC, 2020, p.23).

---

<sup>20</sup> Estudio elaborado por Ana María Guerrero, Irma del Águila y un equipo de estudiantes de psicología el año 2020. Puede considerarse un documento de gestión interno que permite evaluar y redefinir las acciones en la Escuela. No ha sido publicado.

Con relación a la **dimensión intersubjetiva** de la experiencia en la Escuela, el equipo de psicólogos es enfático al señalar que la Escuela es una experiencia intersubjetiva y que no es posible separar la formación mediada por los maestros de la convivencia y los impactos emocionales que la experiencia genera en los participantes. El programa incluye en su propuesta educativa el desarrollo de diálogos a modo de grupos operativos; cada grupo cuenta con la presencia de una psicóloga y está conformado por ocho o diez líderes que tienen el mismo rango de edad. Estos espacios rompen con la rutina de formación a modo de talleres, salidas y debates. Es el espacio en el que se les invita a mirarse, a fortalecer y acercarse a comprender su fuero interno, sus motivaciones y preocupaciones, logrando articular sus vivencias y reconocerse como aliados frente a diversidad de situaciones que han enfrentado cada uno en su localidad. Este espacio es valioso para los líderes y así lo expresan:

*“también me parece importante el trabajo con las psicólogas, porque tú llegas a la Escuela con una carga diferente, cada hogar es diferente, todos somos un mundo, y dentro de ese mundo estamos con problemas dificultades. Ahí ellas te ayudan a descargar. A mí me ayudó mucho”*  
(Alina, egresada, región Junín)

*“Creo que fue un espacio muy importante para el desempeño personal. Había información muy actualizada, pero faltaba esa parte humana. El reconocimiento de la parte humana de cada uno. No te decían exactamente qué íbamos a trabajar eso, pero una pregunta bastaba para desarrollar todo y que cada uno se exprese. (...) Lloré, reí. El conocer a otros compañeros en situaciones que no te imaginabas. (...) Funcionaba para que uno se pregunte lo que está haciendo”* (Dony, egresado, región Ancash)

*“Nuevamente los líderes, siento yo, nos olvidamos de que también somos humanos y que necesitamos ser escuchados. Aunque la misma rutina, en el caso mío, es dar y dar, no recibir nada a cambio. Entonces, eso creo que fue raro para mí porque ahí me tocaba recibir. Eso es*

*bueno porque te humaniza, te hace recordar que eres humano y lo que tú acompañas, te hace pensar” (Miguel, egresado, región Lima)*

Si bien los grupos operativos permitieron aflorar las emociones y vivencias de los líderes, el objetivo en sí es que logren reconocer las afectaciones e impactos, positivos y negativos, de sus vivencias y de su entorno en su constitución como sujetos. Al ser este el único espacio que desarrolle esta dimensión, podemos afirmar que la propuesta educativa debe fortalecer la comprensión del proceso formativo desde los vínculos, favoreciendo la generación de experiencias que superan lo individual. El documento de sistematización señala que estos espacios representan una oportunidad de pensar lo que cada uno de los líderes tiene y, desde ahí, construir vínculos que se expresan en experiencias de reconocimiento que pueden traducirse en mantener comunicación entre sí al terminar el programa. Por otro lado, es una invitación para que se puedan incorporar más espacios de intercambio de experiencias entre líderes, entre profesores y líderes, y entre la misma institución y los líderes.

Con relación a lo último, y en diálogo con lo señalado previamente sobre la metodología en el documento de sistematización, existen iniciativas que se ubican fuera del programa formal de la Escuela y que son encabezadas por los mismos líderes para interactuar y compartir sus saberes y experiencias. Sobre eso, los líderes comentan:

*“Una compañera convocó para que nosotros mismos podamos compartir nuestros saberes al terminar las clases. No solo los temas de la Escuela, sino más allá. Por ejemplo, alguien de Cusco habló sobre la cosecha de agua” (Dony, egresado, región Ancash)*

*“Nosotras creamos nuestros propios debates, a veces en la hora de refrigerio, o cuando lavamos ropa, y decían ‘¿No has escuchado lo que dijo?, no me parece’, y yo les decía ‘¿Por qué no has dicho nada?’. Ahí vi que aún hay mucho temor de hablar” (Alina, egresada, región Junín)*

*“Yo creo que es bueno que los espacios de convivencia se inserten, porque a veces aprendemos de eso. (...) En esos espacios era intercambio de cultura, íbamos aprendiendo la forma de tratar de cada persona, la forma de actuar e interactuar de cada lugar. Esa también es una fortaleza para el líder porque en algún momento uno tiene que llegar a esos espacios. En caso mío, yo tuve que llegar después de la Escuela, el año 2018, fui al mundo Ashuar, la tierra donde comparte mi hermana<sup>21</sup> Nani, en esos espacios la Escuela ha permitido que tenga mayor apertura. Esos conocimientos son importantes para mí” (Herminia, egresada, región Tacna)*

*“Creo que la preocupación del Bartolo era por cubrir los campos temáticos que tenían, no dejaban mucho espacio al compartir. Quizás compartiendo se podría tocar el campo temático, pero en otra dimensión. (...) La convivencia me hizo entender que sí había riqueza en ese grupo y que me alimentaba, me ayudaba”. (Miguel, egresado, región Lima)*

En ese sentido, podemos reconocer que los procesos socializadores<sup>22</sup> que se producen en la convivencia representan espacios formativos y experiencias de aprendizaje colaborativo para los líderes, y debieran ser reconocidos así en la propuesta formativa. Lo educativo como un espacio intersubjetivo donde la educación popular interviene al releer y validar los imaginarios y valoraciones que poseen los líderes y que dan sentido y orientan sus prácticas.

---

<sup>21</sup> De los 4 líderes egresados, tres se referían a sus compañeros como “hermanos”.

<sup>22</sup> Ver: Giroux, H. & Penna, A. (1990) Educación social en el aula: la dinámica del currículo oculto. En: *Los profesores intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

Con relación al reconocimiento epistémico que se traduce en los procesos de diálogo, la expresión de opiniones, la escucha activa y el respeto a las diferencias dentro del proceso formativo, partimos de las características de los líderes que participan en la escuela y de sus testimonios para identificar posibles prácticas de reconocimiento epistémico en esta escuela popular.

### Foto 8

*Líderes compartiendo luego de cenar – Escuela Hugo Echegaray 2018*



Respecto al primer punto, si debiera plantearse un solo perfil de quienes participan en la Escuela, la caracterización haría alusión a mujeres y hombres adultos con experiencia de lucha y organización comunitaria, que participan en espacios diversos y que poseen un claro compromiso cristiano en favor de revertir situaciones de precariedad y sufrimiento. Este perfil permite un encuentro intergeneracional, intercultural e interconfesional en cada versión del programa al representar una oportunidad de encuentro, diálogo y formación de líderes que da prioridad a su compromiso y experiencia dirigencial (o de coordinación) por sobre el nivel de instrucción formal que pudiesen tener. Esto último refleja la convicción liberadora y democrática de la propuesta educativa, que reconoce y



asume de manera crítica las grietas estructurales del país que se manifiesta en experiencias educativas tradicionales, memorísticas, y excluyentes. En ese sentido, las experiencias educativas con sentido bancario y vertical, que muchos de los participantes han experimentado previamente, permiten normalizar la imposición de ideas, la dificultad para valorar opiniones de otros y generar procesos de reflexión crítica sobre sucesos que acontecen en el contexto y a nivel personal. Esto representa un desafío educativo para el programa porque el silenciamiento y la práctica de memorizar información es muy arraigada en el sistema educativo nacional tradicional, y es necesario continuar dándole mayor espacio al diálogo y la construcción de conocimiento colectivo, desde el intercambio de saberes y experiencias.

Estas experiencias educativas tradicionales se evidencian, cuando, por ejemplo, preguntamos a los líderes sobre la expresión de opiniones y el debate en los espacios de la Escuela:

*“Creo que el temor, igual que el mío, era hablar y que te digan crítica, que es conflictiva, y todos los líderes llevamos esa carga y no podemos hablar porque nos dicen problemáticos (...) para que no te encasillen, te retraes y lo hablas fuera de la clase. Por ejemplo, agarraban y decían “Yo mañana agarro, y le pregunto”, Fernando, y nosotros le mirábamos (risas). Y de verdad, él entraba al día siguiente y decía: “Profesor, antes que se vaya, una consulta”, y como ya había un pie, como una iniciativa, ya podías salir. Por ejemplo, ahí Elías también hablaba, era bien cerrado y callado, y había que sacarle con cucharita algunas cosas, pero ya cuando veía la oportunidad, él también se soltaba y empezaba, era todo un debate candente, porque cada uno desde su posición empezaba, y eso era bueno” (Alina, egresada, región Junín)*

*“En algunos espacios se propiciaba que supiéramos más del sur andino. Entonces los compañeros del sur opinaban más, hasta corregían a los docentes. No solo corregían, sino daban detalles extras. Había esos espacios, porque la misma clase así lo exigía” (Dony, egresado, región Ancash)*

*“(…) lamentablemente en el caso que te dije, muchos profesores por cualquier cosa los callaban, pero en este espacio ha sido para mí más abierto, tenía mayor apertura, participábamos y ahí interactuábamos, cualquier ejemplo y preguntábamos, nos contestaban. (…) Siempre cuando uno va de un lugar a otro aprende otros conocimientos, inclusive la forma de enseñar, el trabajo en grupo, y eso era para mí algo nuevo porque previo a la Escuela, no era así, venía el docente y dictaba nomás, era muy distinto en la Escuela, era distinto la realidad, no era como acá. Fue un modelo para mí, hoy en día aplico esas estrategias de la Escuela, he adoptado para que me pueda resultar favorable” (Herminia, egresada, región Tacna)*

Podemos identificar expresiones que se refieren al temor de hablar en público, pero a su vez el sentir que sí pueden decir lo que piensan o cuestionar lo presentado, porque son parte de una experiencia de encuentro, intercambio y diálogo. Sobre lo dicho, puede afirmarse que la propuesta educativa dialoga con el horizonte epistémico de reconocimiento que podría fortalecer y permitir identificar prácticas de reconocimiento más puntuales, una vez superado el vacío relacionado a la diversidad del público y el factor lingüístico.

### **Foto 9**

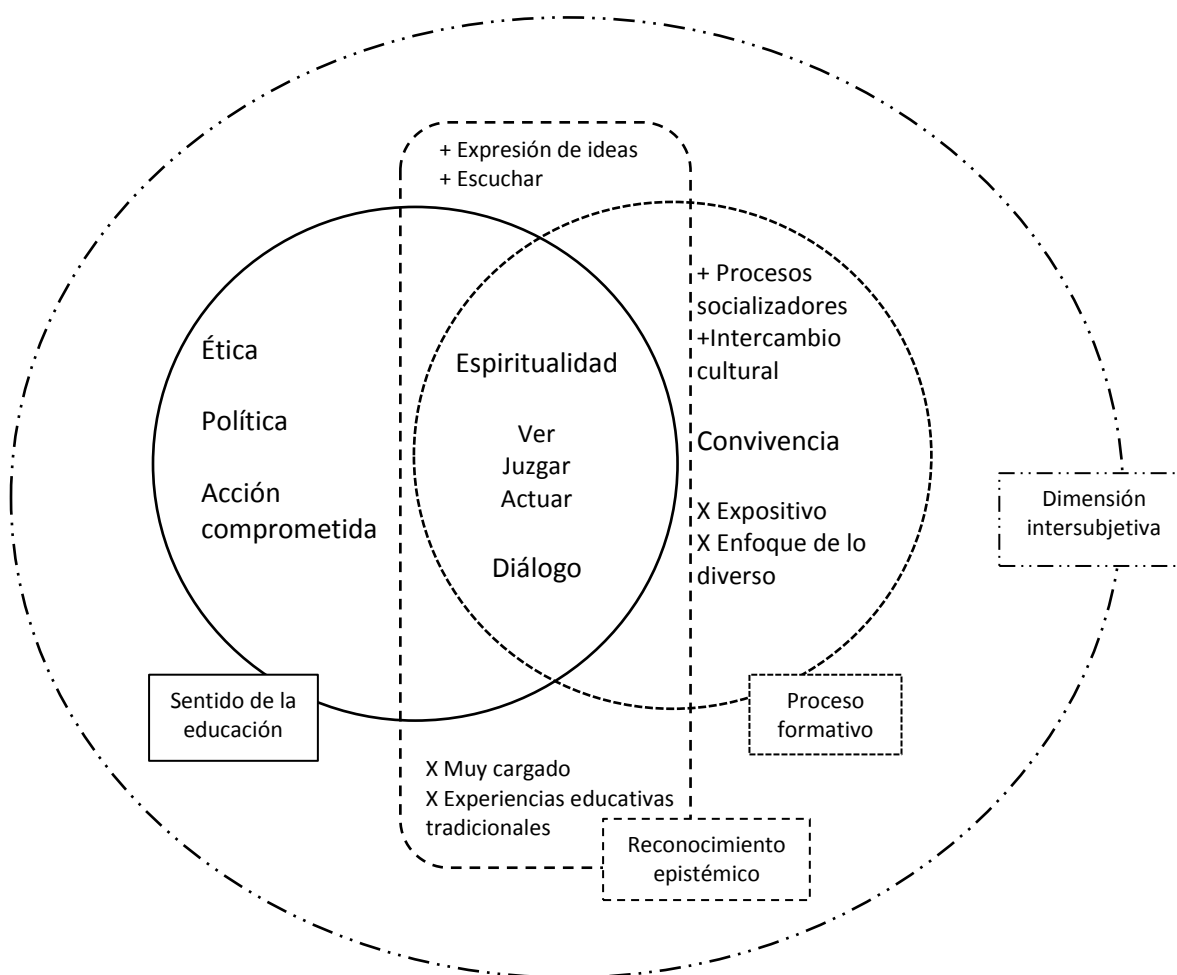
*Clase sobre cambio climático a interculturalidad – Escuela Hugo Echegaray 2020*



Finalmente, el análisis de las categorías refleja que la propuesta de la Escuela Hugo Echegaray sí se promueven prácticas de reconocimiento en lo educativo. Como se puede apreciar en el Esquema 1, las categorías de primer orden (sentido de la educación, reconocimiento epistémico y proceso formativo) están interconectadas por las subcategorías *metodologías* y *dimensión intersubjetiva*. En el caso de ésta última, es tal su relevancia que, en esta experiencia, puede pasar a ser una categoría de primer orden; además de la aparición de la *espiritualidad* como una categoría emergente.

**Figura 10**

*La Educación Popular en la Escuela Hugo Echegaray*



**4.2.2.** Con respecto al reconocimiento, la experiencia se analizó desde las siguientes categorías: *esfera de las emociones, esfera del derecho, y, esfera comunitaria*, tomando como fuente los relatos de vida de los cuatro egresados, así como la documentación del programa.

Previamente se ha señalado que la dimensión intersubjetiva de la propuesta educativa de la Escuela Hugo Echegaray posee legitimidad por su intencionalidad político-pedagógica y de interpelar las subjetividades de los participantes. En los relatos de vida de los cuatro egresados del programa se hace referencia a las emociones y situaciones en las que emanan dichas emociones, o, como diría Camps (2011), permite entender el trasfondo ético que ordena y da sentido a sus emociones.

Relacionado a esto, los líderes han reconstruido sus procesos previos a su paso por la Escuela expresando afirmaciones de *autoconocimiento* e identificando *vínculos* y sucesos constituyentes de su individualidad que son expresión de lazos afectivos que superan el amor romántico, que afianzan su autonomía y autoconfianza, impactando en la subjetividad e intersubjetividad de los participantes. Así se expresa en los siguientes testimonios:

*“Bueno, para mí, desde que ingresé al Vaso de Leche ha sido una oportunidad, como se dice, cuando estás en el mar y tienes la única tabla y te agarras. Yo me cogí de eso, y de ahí empecé a caminar, a construir. (...) Creo que ha sido mi deseo de mostrarme a mí misma que no hay impedimentos. (...) también he aprendido que te pueden golpear muy fuerte.” (Alina, egresada, región Junín)*

*“(...) Sentí que detrás de mí había un vacío, ya no había nadie. Entonces, trataba como de jugar a la defensiva, de cometer los mínimos errores posibles y no salirme de mi mundito de conocidos. Ahí entro a la comunidad; entré a la confirmación. (...) Fui delegado, y luego fui catequista de confirmación de esta comunidad. Me recuerdo un día, creo que ese día marcó (...) Ese día mi*

*amiga tuvo un problema en casa y no pudo venir, mi otro amigo tuvo un problema de movilidad y no llegó. (...) Yo tenía 19 años cuando me quedé a cargo de los treinta y tres, y una tercera parte eran mayores, de 22 o 23 años. Yo, la verdad, como dicen, me orinaba de miedo en llevar esas reuniones. ¿Qué voy a hacer?, dije. Me metí con todo y salió una de las mejores charlas. (...) Ahí sentí que entonces estaban bien estos espacios donde yo me estaba desarrollando” (Miguel, egresado, región Lima).*

Los vínculos generados en espacios previos a la Escuela son significativos y proyectan el sentido de su quehacer dirigencial, de sus apuestas e intereses. En el caso de Alina, que inicia su camino como dirigente luego de una dura experiencia de exclusión, al vincularse con espacios de organización para el sustento de las familias (Vaso de Leche, Comedor popular, Beneficencia) continúa en diversos espacios de sociedad civil que inciden en la defensa de los derechos de las mujeres y promueven la salud con dignidad. Lo mismo en el caso de Miguel, quien entra en la Comunidad Santa Rosa para hacer la confirmación y continúa hasta hoy vinculado a esa comunidad como agente pastoral laico que sigue empujando la rueda de la formación desde la reflexión y acción inspirada en la opción preferencial por los pobres. Esto dialoga con la perspectiva de Camps (2011) quien señala que la construcción de la ética se vincula con el modo en el que los sujetos canalizan las sensibilidades en direcciones apropiadas.

En la Escuela Hugo Echegaray **la esfera de las emociones** se traduce en el área temática denominada “Desarrollo humano personal” que incluye talleres sobre el proceso (etapas) de desarrollo humano y la construcción de la subjetividad, incluyendo el género, y además las dinámicas de grupos operativos con la mediación del equipo de psicólogos. Como señalamos en el apartado anterior, la dimensión personal o intersubjetiva es transversal y total en la experiencia de la Escuela Hugo Echegaray porque está pensado como un espacio de encuentro y diálogo entre diversidad de experiencias, vivencias, saberes, y también subjetividades que permiten al líder reconocer/se y reconocer a los otros,

en quienes identifica valoraciones y luchas que nutren sus identidades individuales, pero también el conformar una comunidad de interaprendizaje que se origina en la Escuela, como se refleja en las siguientes expresiones:

*“(...) cuando entraban a la piscina, Isabel decía “Entren nomás, no tengan vergüenza, si todos somos peruanos, todos somos hermanos” (Herminia, egresada, región Tacna)*

*“Siempre que nosotros conversamos a través del Messenger, del Facebook: “Nancy, Hermana, ¿cómo estás?”, yo igual, o sea para nosotros somos hermanos. Cuando hablamos del tema de Todas las Sangres<sup>23</sup>, es por la diversidad que somos (...)” (Alina, egresada, región Junín).*

Podemos afirmar que la esfera de las emociones en la Escuela Hugo Echeagaray es incorporada desde la propuesta pedagógica y el sentido de la educación popular que la fundamenta; asimismo, que el autoconocimiento y autoconfianza se enraízan en experiencias a lo largo de la vida de cada uno de los líderes y que hay visible conexión y continuidad en las valoraciones e intereses que abrazan en sus proyectos individuales y colectivos. Esto se traduce en la Escuela en la expresión de emociones, el reconocimiento introspectivo y la generación y valoración de vínculos interpersonales con espacios, personas y hechos significativos en sus vidas; podemos afirmar que la Escuela es también expresión de esos vínculos interpersonales que se basan en el autoconocimiento e identificación entre distintos.

Con relación a la **esfera del derecho**, una idea clave en la teoría de Honneth (1997) es que los derechos son muestra de respeto social, y por ello el *autorrespeto* es la afirmación de que uno goza de una *consciencia de derechos*. En ese sentido, ha sido importante identificar la expresión de esa consciencia, así como la relación entre *participación ciudadana* y *contexto jurídico*, y las *percepciones de*

---

<sup>23</sup> Título de una obra de José María Arguedas, escritor y antropólogo peruano, que es elegido nombre por varias promociones de la Escuela Hugo Echeagaray.

*justicia y de política* en los relatos de los líderes y también en la experiencia formativa de la Escuela Hugo Echegaray.

Desde las narrativas es posible interpretar los fenómenos sociales determinantes en la constitución de los líderes como individuos y como integrantes de una comunidad. La Escuela Hugo Echegaray, como espacio de formación dirigido a líderes populares con una amplia diversidad de factores que la convierten en una experiencia de encuentro intercultural, intergeneracional e interconfesional, representa un espacio en el que confluyen múltiples expresiones de las problemáticas estructurales del país. Desde los relatos de los líderes, esa *consciencia de derechos* ha sido incorporada por experiencias de desprecio y exclusión que se vuelve *autorrespeto* en el proceso de *participación ciudadana* que es, en muchos casos, la principal experiencia educativa para los líderes. Por ejemplo, eso se manifiesta en las siguientes expresiones:

*“Empecé a tomar la dirección del comedor, de la Beneficencia y empecé a trabajar ahí, y a la par seguía con lo del Vaso de Leche y de esa manera logré un poco equilibrar el tema de la alimentación de mis hijos, que era lo que me interesaba porque dinero no tenía. A raíz de esto empiezo a abrirme en espacios diversos (...) Empecé a liderar, a encaminarme y empezaron a ingresar poco a poco los programas de capacitaciones. Ahí conocí a Flora Tristán, a Manuela Ramos. Cuando hablamos de los derechos de las mujeres, mientras no lo hayas vivido, no lo entiendes. Pero cuando lo has vivido, sí sabes de qué se trata, qué quieres y para qué. Y eso fue lo que yo hice, me toca caminar” (Alina, egresada, región Junín)*

*“(...) fue mi primer acercamiento al tema de la Comisión de la Verdad y Reconciliación de manera más consciente, y con eso, en temas sociales y de justicia. Entonces, poco a poco busqué la manera de continuar en la Comisión de Justicia Social” (Dony, egresado, región Ancash)*

*“(…) empecé a profundizar la lengua castellana, agarré le diccionario por iniciativa mía en vista que, en Tacna, en esos tiempos, había cualquier cantidad de discriminación. Si uno hablaba mal el castellano se burlaban. (...) Tacna era también aymara, pero está pared de la discriminación, la burla. Cuando ya termino la universidad, empiezo a querer más mi cultura, y ahí ingreso a Inti de América, desde donde vamos practicando la enseñanza y la lengua aymara, además de la realización de lo espiritual, el agradecimiento al agua, al sol y al aire” (Herminia, egresada, región Tacna).*

Los tres testimonios dan cuenta de los sucesos que germinan la indignación y posterior puesta en práctica de acciones que buscan generar cambios sustanciales en los líderes y en sus comunidades. En el caso de Alina, su condición de salud y pobreza y su empoderamiento como dirigente en espacios que promueven la vida digna de mujeres y niños; en el caso de Dony el interés por el período del Conflicto Armado Interno que lo acerca a conocer la dimensión social del trabajo pastoral; y en el caso de Herminia, las experiencias de discriminación lingüística y su activismo comprometido en la enseñanza y difusión de la lengua y cultura aymara.

Por otro lado, la experiencia de la Escuela incorpora **la esfera del derecho, la participación ciudadana, la justicia y la ética**, en su plan de estudios mediante talleres sobre ciudadanía y democracia, organizaciones sociales, movimientos y redes; fe y liberación, fundamentos bíblicos de la opción preferencial por los pobres, ética del líder; además de haber incorporado un paquete de cursos sobre Consulta previa y mapeo de conflictividad en el país. Todos estos espacios son oportunidades para que muchos líderes expresen sus experiencias de organización y resistencia frente a múltiples atropellos por parte de actores locales, autoridades y empresa privada. En este punto es importante recordar lo señalado por Fascioli (2011) respecto a que las garantías institucionales no siempre se traducen en libertades reales (p.71) porque muchos líderes participantes de la Escuela comparten el hecho de ser



procesados por participar en acciones de protesta frente a derechos vulnerados. Es decir que poseen capacidades que les permite organizarse y ser autónomos en su ejercicio ciudadano, y sin embargo la criminalización y los procesos de diálogo no vinculante reproducen prácticas de exclusión y de desprotección en términos de Paugam (2012). Un claro ejemplo de la vulnerabilidad de derechos que afecta a los líderes es la cifra defensores ambientales asesinados en el país<sup>24</sup>; y la muerte de un líder participante de la Escuela el año 2015 en la región Apurímac. Sobre este punto, Herminia señala:

*“Conocer sobre participación nos permite dar iniciativa frente a cualquier abuso o vulneración de los derechos, especialmente dentro de la población y los pueblos indígenas. Por ejemplo, teníamos hermanos que venían de Apurímac y de otros lugares, entonces, sin la participación ciudadana, sin conocer sobre Consulta Previa, sobre lo que es la democracia, porque la democracia es eso, que el pueblo tiene el poder y debe emprender. (...) Hay diferentes formas de participación ciudadana, debemos tener mayor enfoque” (Herminia, egresada, región Tacna)*

La Escuela Hugo Echegaray, desde su inspiración cristiana y liberadora, invita a los líderes a comprender y hacer política como “una de las formas más preciosas de la caridad, porque busca el bien común”<sup>25</sup>. La *espiritualidad* cruza la esfera del derecho, sobre todo al vincular la acción ciudadana con el servicio al prójimo, la defensa de la justicia y de la dignidad; esta perspectiva dialoga con las siguientes expresiones de los líderes:

*“No me parece justo que se le quite al que necesita; ese era para mí, mi propósito de acción”*  
*(Alina, egresada, región Junín)*

---

<sup>24</sup> Son 14 los defensores ambientales asesinados durante la pandemia según datos recogidos por la Sociedad Peruana de Derecho Ambiental (SPDA).

<sup>25</sup> Francisco. Vaticano II. Carta Encíclica Fratelli Tutti (3 de octubre de 2020)

*“Ese retiro me cambió la vida, porque me ayudó a decidir con seguridad el camino de servir a los demás y que tengo una raíz de la que no debo alejarme, que es mi fe y mis convicciones aprendidas en la iglesia desde la opción preferencial por los pobres. Sí, la oración, pero para la acción” (Miguel, egresado, región Lima)*

Estas reflexiones se profundizan en el área de “Teología y ética” que acerca a los participantes a conocer esta perspectiva de ver la realidad a la luz de la fe y desde el compromiso cristiano de la opción preferencial por los pobres, que como señala Gutiérrez (1993) constituye el eje orientador de la acción pastoral de la Iglesia y una guía del ser cristiano; “es decir, para aquello que llamamos una espiritualidad, preocupación mayor y germinal en la teología de la liberación” (p. 21). Como se señaló previamente, la Escuela es un espacio de encuentro y lo espiritual también resalta entre la diversidad; sin embargo, no hay restricciones en incorporar a líderes y organizaciones laicas y no creyentes. La propuesta formativa permite que conectar temáticas tan globales como el cambio climático, la pobreza, la lucha contra la corrupción desde una perspectiva de acción y reflexión comprometida por motivar procesos transformadores, desde la fe y las diversas expresiones de espiritualidades que los líderes poseen. Frente a esa perspectiva, no hay resistencias porque todos, creyentes o no, comparten esos motivos de esperanza. Así lo expresan los líderes:

*“Me gustó que la religión no me discriminara por lo que yo era, entonces, más bien por el contrario, así en mi forma y en mi diversidad, me daba el espacio de conocer. Eso para mí sí fue muy importante (...). El Padre Gustavo me ayudó muchísimo, agarró y me dijo: “El amor se puede enseñar con Dios, se puede enseñar con la Pachamama, puedes enseñarle con el ser que tú quieras, porque el amor es amor en todas las lenguas” (Alina, egresada, región Junín)*

*“He afianzado la idea del servicio ciudadano como el estar a disposición de la otra persona. No solamente en los espacios públicos o políticos, como el Estado, sino en espacios más pequeños*

*como en colectivos, en el barrio. (...) No sólo el sacramento, sino más de la tierra, más real (...) la Escuela combina una relectura de la Biblia, de algunos pasajes, con la realidad actual. No es fundamentalista. Es importante el hecho de que participen compañeros que no profesan la fe católica” (Dony, egresado, región Ancash)*

*“Al margen si había gente creyente o no creyente, que venían más por el tema de justicia y organización social, pero había un sentido común que era el bien común, la ayuda al otro”  
(Miguel, egresado, región Lima)*

#### Foto 11

*Encuentro de líderes con Gustavo Gutiérrez – Escuela Hugo Echegaray 2016*



Finalmente, con relación a la **esfera comunitaria** el análisis en el programa se realizó desde las subcategorías *valoración social, identidad y sentido de pertenencia, vínculos sociales y participación, expresiones de solidaridad, vínculos sociales y participación, expresiones de solidaridad, y memoria colectiva*. En este ámbito nuevamente los repertorios simbólicos y las valoraciones cobran relevancia porque dan pie a procesos de autocomprensión, muchas veces relacionadas al sentido de pertenencia, y el fortalecimiento de la autoestima como expresión de la solidaridad y reconocimiento comunitario.

Con relación a los relatos de vida de los líderes, las experiencias de participación previas y la convivencia en la Escuela reflejan las manifestaciones de *valoración social, vínculos y expresiones de solidaridad* entre los sujetos con quienes compartían las actividades. La mayoría de esas expresiones de reconocimiento comunitario se fundamentan en la continua presencia y el compromiso sostenido por los grupos y objetivos comunes con los que interactúa. Así lo expresan los líderes:

*“Yo empecé en el Vaso de Leche, luego en los comedores, a nivel de mi provincia he liderado a todos los comedores y por eso conozco los catorce distritos (...) A raíz de toda esa experiencia es que las compañeras me dan esa opción, me dan esa confianza, que para mí es muy grande. Yo emocionada, feliz. (...) Hice tres gestiones, 6 años estuve. Pero lo hicimos bien, todas en equipo.”*  
(Alina, egresada, región Junín)

*“Formamos un grupo bonito, sé que toda la promoción era unida y compartíamos, nos jalaba bastante, también la ayuda entre compañeros. Por ejemplo, Isabel con sus bromas, los del norte también. Creo que eso nos empujaba, de esa manera fue armónico convivir.”* (Herminia, egresada, región Tacna)

Un aspecto importante en la afirmación de la pertenencia y los vínculos en la Escuela Hugo Echeagaray son los lineamientos para propiciar la convivencia durante las dos semanas que dura el proceso de internado. Por ejemplo, entre las pautas y estrategias que se consideran en la implementación del programa están:

- Como parte de las inscripciones y previa a la llegada de los líderes a Lima se envía información del lugar, posibles rutas y se tiene mapeada la hora en la que llegan al aeropuerto o a las terminales de bus.

- Se organiza la distribución de habitación de manera que comparten habitaciones según la edad, región. Esto todos los años sufre pequeños cambios porque conforme afianzan la amistad, muchos solicitan reorganizar la distribución inicial.
- El primer día, como primera actividad se lleva a cabo una bienvenida como primer espacio de integración. Los líderes del Nivel 2, que egresan, dan la bienvenida al Nivel 1, y previamente han organizado el programa de bienvenida. Generalmente hay un pago a la tierra. Como segundo momento, el equipo usa el mapa del Perú para que, por macrorregiones, se llene con las principales preocupaciones y oportunidades que los líderes identifican.
- Durante las dos semanas de internado: cada nivel se organiza para facilitar la puntualidad, el orden y limpieza de cuartos y aulas, la propuesta de actividades fuera del programa (noche de cina, música, deporte, etc.).
- Se desarrolla una Feria de experiencias en las que todos exponen y presentan las acciones de sus organizaciones.
- La Noche intercultural como cierre del programa en el que todos y todas elaboran un programa para que puedan exponer las manifestaciones del folclore de sus regiones. Es un espacio enteramente organizado por los líderes (Figura 11)

Todas estas pautas tienen una intencionalidad de *acoger lo particular y lo diverso* en el programa, así lo entienden tanto el equipo coordinar como los profesores. Sin embargo, muchas veces el personal de los recintos donde se lleva a cabo el programa tiene pautas y normas que vulneran la autonomía y el desarrollo de algunas actividades, justificándose con factores como la hora, el ahorro de recursos, etc.<sup>26</sup>. Sobre este punto hay mayor reflexión en el Equipo y, al identificar que la convivencia

---

<sup>26</sup> El documento de Sistematización 2016 – 2020, indica que en ocasiones se solicitaba que no hicieran mucho ruido pasadas las 9pm y que apaguen las luces lo que impedía que los líderes continúen en las salas o aulas;

permite forjar vínculos desde el diálogo y el reconocimiento, se ha señalado la importancia de promover e incluir espacios para lograr un consenso con el recinto y evitar seguir reproduciendo, de manera indirecta, tratos que debilitan el vínculo de acogida y respeto hacia los líderes.

### Foto 12

*Noche intercultural – Escuela Hugo Echegaray 2019*



Sobre estos puntos, los líderes comentan lo siguiente:

*“Aunque no conoces algunas canciones, ya las sigues porque las vas escuchando en otros espacios de la Escuela. En el día del compartir de la Feria, ya te animas porque ya sabes la música, los instrumentos, por todo” (Dony, egresado, región Ancash)*

*“Nos fortalece y enseña porque uno va, previo a ello, uno va preparando con emoción, creo que también nuestra personalidad, nuestra autoestima se fortalece como persona porque ves que*

---

también comentan que había mucha resistencia a que pudieran salir, sobre todo en las noches, excusándose en que no había mucho personal.

*cada compañero o compañera en grupo por regiones van preparando de acuerdo con su cosmovisión y costumbres. Puede ser su traje de gala, su vestimenta, luego preparando con emoción, pintando, cortando las cartulinas (...) es como el principio de reciprocidad: te doy y me das: intercambiamos conocimientos, comida, danzas, poesías, canciones, había compañeros que cantaban. Todo eso es otra fortaleza, Lidia, porque sin esas ayudas el líder no puede serlo, porque ahí nos enseña que el líder debe ser una persona de calidad humana. Que sabe escuchar, que da espacio al grupo, que puede guiar, puede tener errores, pero aceptar. Todo eso está en los cursos y son fortalezas positivas para nosotros” (Herminia, egresada, región Tacna)*

*“Nosotros siempre traemos nuestra cultura. Como vamos a tener la noche cultural, ya estamos pensando en qué llevar, qué voy a compartir. Tú puedes creer que, en esa noche, hay tantas cosas para comer que ni estómago hay, jajaja. Y todos nos mirábamos y decíamos “yo voy a llevar esto”, y todos agarran, y toma. Eso es muy bueno porque nosotros somos de compartir, de dar. Eso es algo que nunca se debe perder en la Escuela porque es parte de nuestra vivencia” (Alina, egresada, región Junín)*

El programa de la Escuela culmina al segundo año, y ese último año está cargado de mucha emotividad, de emociones de tristeza y angustia por saber si volverán a verse, además de la afirmación de aprendizajes y nuevos proyectos que los líderes relacionan con su paso por la Escuela. Como parte del proceso formativo, y con la intención de condensar las vivencias y aprendizajes se desarrolla un proceso de sistematización previo a la clausura. Este espacio cuenta con la mediación de un psicólogo quien desarrolla un taller que mezcla el arte y metodologías lúdicas con la finalidad de reflexionar e identificar los aprendizajes más significativos de la Escuela, abarcando lo personal-subjetivo y también lo comunitario y sus proyecciones al retornar a sus comunidades.

Por ejemplo, el Informe de Sistematización del año 2020 del Nivel 1<sup>27</sup> indica:

*“Puesto en círculo se abrió el espacio para hablar y compartir: luego de quince días de formación ¿con que elementos, temas, experiencias se quedan? ¿Cuál sería su aprendizaje central?:*

- *“Aprendí a asumir compromisos y trabajar para traer resultados.” “Fortalecido, apoyado para combatir, cuidar la Casa Común.*
- *“Resaltar el interés por nosotros, por brindarnos formación y también el cariño presente.” “Esta escuela es reconfortante. Fortaleza que he recibido. Sentirse en familia.”*
- *“Frente a las enseñanzas recibidas llevarlas a nuestra gente.” “Genial los profesores.” “Fortalecí mi aprendizaje. Llegaré como líder a mi comunidad.” “Temas distintos y relacionados. Todos los temas han ayudado, dan otras aspiraciones a la comunidad. Permite tener un compromiso más concreto. Tener consciencia de quien soy en el país.”*
- *“Rescatar la unidad y compañerismos. Se ha superado nuestro problema, es decir, venimos de la lejanía de la selva, ni el Estado está presente, al estar aquí hemos aprendido otras problemáticas, así lo que sufren en la sierra. Conocer más sufrimiento y valorar lo que tenemos: agua, naturaleza, animales... Hasta ganas que vengan a la selva y vean aquí todo produce.”*

El proceso en el Nivel 2<sup>28</sup> da como resultado lo siguiente:

*“Las temáticas que más impactaron en ellos a nivel de la Escuela han sido: el cuidado de la casa común, género, incidencia, y ordenamiento territorial. Por otro lado, valoran*

---

<sup>27</sup> Documento de gestión interna elaborado por Stalin Gómez Alarcón, psicólogo que facilitó el taller de Sistematización del Nivel 1 – 2020.

<sup>28</sup> Documento de gestión interna elaborado por Gonzalo Rivera Talavera, psicólogo que facilitó el taller de Sistematización del Nivel 2 – 2020.



*muchísimo el encuentro con personas de otras partes del país y las relaciones interpersonales que se entretajan al interior de la escuela. Este año mostraron especial valoración por todo lo aprendido en las conversaciones fuera del espacio formativo estructurado”.*

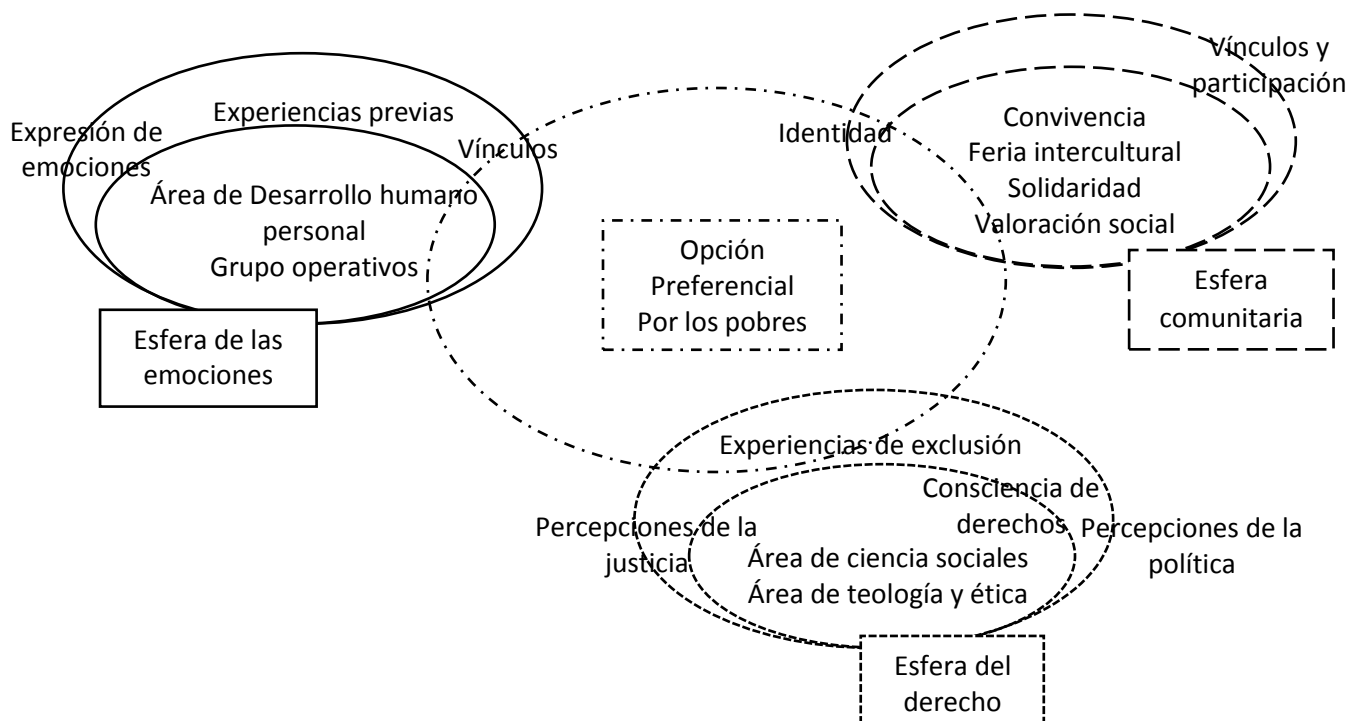
La clausura es el momento en el que las emociones y expresiones de amistad, de solidaridad y cariño se hacen más evidentes entre los líderes y entre ellos y el equipo coordinador. Muchos lloran, se abrazan, se despiden con a la esperanza de volverse a encontrar y de continuar en contacto. Se ponen de acuerdo para irse juntos al terminal de buses, o incluso se acompañan a conocer la ciudad antes de retornar a sus regiones. Se crean grupos de WhatsApp y todos se prometen seguir comunicados y al tanto “por si alguno llega a la región de otro, para recibirle”.

El programa Escuela considera el acompañamiento durante el proceso que dura dos años, luego de ello, los líderes continúan desarrollando actividades y son invitados a participar en espacios de formación como egresados de la Escuela. Para la Escuela, se trata de un proceso de autonomía que alcanzan los líderes y las organizaciones porque muchas veces logran articularse y desarrollar acciones como egresados. Un ejemplo de ello son los *Encuentros de egresados* que se desarrollan cada verano en regiones diversas y son organizados enteramente por egresados del programa. Con todo lo dicho, podemos afirmar que la Escuela Hugo Echegaray sí promueve prácticas de reconocimiento en la esfera comunitaria.

Con todo lo dicho, el análisis de las categorías de Reconocimiento en la Escuela Hugo Echegaray muestra que las subcategorías de la esfera de las emociones, de la esfera del derecho y de la esfera comunitaria se viven y entienden desde la *diversidad* y el *encuentro* que caracteriza el sentido de todas las experiencias en el programa. Otro hallazgo importante es que las experiencias previas y aprendizajes se conectan con la *opción preferencial por los pobres* como oportunidad para vivir su fe y ampliar los impactos de sus acciones desde el servicio al prójimo y el compromiso por revertir situaciones de injusticia, empobrecimiento y desesperanza.

**Figura 13**

*Las Esferas de reconocimiento en la Escuela Hugo Echegaray*



#### **4.3. Diálogo de las experiencias: La Educación popular y las prácticas de reconocimiento en la Corporación Vahum, Colombia y en la Escuela Hugo Echegaray, Perú**

Iniciando con la categoría principal de la investigación, **educación popular**, el cruce de los análisis y esquemas categoriales de cada una de las experiencias permite afirmar que en cada caso existe una subcategoría o categoría emergente que direcciona la propuesta educativa respectivamente. En el caso de la corporación es el arte, y en el caso de la Escuela Hugo Echegaray es la dimensión intersubjetiva (que incluye la espiritualidad). Ambas categorías fundamentan la pedagogía popular en cada una de las experiencias, al representar el medio y el espacio en el que se expresan los lineamientos fundacionales de la educación popular, así como las perspectivas más particulares a nivel institucional.

Por otro lado, el horizonte político y pedagógico de la educación popular se expresa en la intención formativa de población excluida, desvalorada y afectada por las estructuras de desigualdad de ambas regiones. En ambos contextos hay una gran diversidad sociocultural, historias de resistencia y autogestión que generan procesos ciudadanos de incidencia que se encuentran anclados en luchas por el reconocimiento de derechos y la atención frente a situaciones de precariedad e injusticia. Esto se expresa en la manera en la que las categorías y subcategorías de análisis de la educación popular se vinculan con las correspondientes a reconocimiento; al ser ambas experiencias pensadas desde una pedagogía popular, que incorpora lo contextual, lo intersubjetivo y lo político, lo propiamente educativo se hace expresión y vivencia en ámbitos personales (autoconocimiento, autorrespeto, autoestima) y comunitarios (el contexto inmediato de los líderes, la política, vínculos, participación, solidaridad, memoria). Hay una relación directa entre el sentido de la educación, el lugar del reconocimiento epistémico y la intencionalidad del proceso formativo, y la posibilidad de generar y propiciar prácticas de reconocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las tres esferas de la teoría de reconocimiento que plantea Axel Honneth.

A este respecto, retomando la presencia de lo diverso en ambas experiencias formativas, Becka (2017) pone atención al cómo se alcanza el reconocimiento en contextos interculturales y concluye que Honneth ubica la importancia del reconocimiento del otro sólo con respecto al yo/ego. En el caso de las experiencias investigadas, ambas poseen una inspiración de corte filosófico que amplía y fortalece las propuestas educativas. Por un lado, la ética del cuidado y la influencia de Lévinas en Colombia, y en el caso del Perú, la reflexión y práctica desde la teología de la liberación y la opción preferencial por los pobres. Esto fortalece la intencionalidad de ambas experiencias de ser, saber y hacer educación popular para posicionar las trayectorias de vida, de lucha y de conocimiento de sectores de la población como sujetos históricos, autónomos y con igualdad de derechos, reconociendo sus capacidades, necesidades y habilidades.

En relación con las **esferas de reconocimiento**, es importante tener en cuenta que la *esfera de las emociones* busca afirmar procesos de auto reconocimiento, y en ese sentido, los escenarios de participación que ofrece la Escuela Hugo Echegaray a los líderes generan una conexión fuerte entre los intereses individuales y la propuesta educativa, logrando convertir la experiencia de formación en un hecho significativo en sus vidas, fortaleciendo la autoconfianza y las relaciones interpersonales. En el caso de la Corporación Vahum, los escenarios de diálogo, arte y cultura también representan momentos claves en la vida de los niños, niñas y adolescentes; esto los invita a reconocer sus habilidades, capacidades y destrezas no solo en la formación específica, sino en otros escenarios como el liderazgo y la incidencia comunitaria.

Con respecto a *la esfera del derecho*, los participantes de la Escuela Hugo Echegaray y de la Corporación Vahum, relatan historias de vida con episodios de desprecio, exclusión y falta de oportunidades, que al mismo tiempo son sucesos que propician la conciencia de derechos y, en dichos casos representan espacios reales de participación que ofrecen a los participantes una nueva

experiencia de vida. En el caso de Perú fortaleciendo el empoderamiento de las mujeres lideresas y en Colombia la voz de los niños, niñas y adolescentes que se toman su territorio a través del arte y la cultura reclamando nuevas oportunidades. Lo anterior se relaciona con lo planteado por Salas (2014), que reconoce la importancia de propiciar espacios que permitan dialogar para la reconstrucción de la historia y memoria aspectos asociados con la *esfera comunitaria*; conceptos que se identificaron de manera transversal en ambas experiencias en el compartir y dialogo con los lideres y lideresas, y escritos por los niños, niñas y adolescentes

## 5. Conclusiones

Una de las principales conclusiones de la investigación es que la pedagogía popular, nacida en nuestra América Latina, sigue vigente y sigue constituyendo un referente para la educación desde una corriente crítica y emancipadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La intencionalidad político-pedagógica de la educación repercute en el sentido de la formación, por ello, de quién enseña y quién aprende. La Educación popular abraza ambos lugares, polarizados y distantes desde enfoques bancarios, tradicionales y verticales de la educación, y nos sigue invitando a repensar nuestras prácticas reflexivas y educativas, con horizontes claros de diálogo, reconocimiento epistémico e interpelando la subjetividad de los involucrados.

La investigación permite ampliar la comprensión del reconocimiento en contextos de diversidad y de debilidad institucional que vulnera el desarrollo integral y democrático de las capacidades de los individuos, situando la didáctica inspirada en la Educación Popular como canal para promover procesos educativos que dan lugar a las tres esferas planteadas por Honneth: emociones, derecho y solidaridad.

En ese sentido, la investigación expresa que existe una relación entre los horizontes de comprensión que la Educación popular genera y las tres esferas de reconocimiento lo que refleja una

oportunidad para que ambas instituciones profundicen teóricamente y puedan actualizar sus propuestas pedagógicas.

Con relación a la Corporación Vahum, los espacios culturales y artísticos que ofrece Vahum a los niños, niñas y adolescentes, les han permitido contar las historias y construir la memoria del barrio donde habitan, resaltando la forma en la que han pasado de tener espacios influenciados por situaciones negativas al fortalecimiento de la identidad y el reconocimiento del territorio como propio, de igual manera, se ha convertido en un semillero de líderes y lideresas que pueden tener incidencia política en otros espacios más allá de la Corporación.

Su propuesta pedagógica resalta el valor otorgado a los procesos del empoderamiento comunitario, la humanización, el reconocimiento, la participación y la confianza dada a los participantes, elementos que se reflejaron en los comentarios no solo de los niños, niñas y adolescentes, sino también de las familias y líderes con quienes se interactuó en la presente investigación. Asimismo, el desarrollo del enfoque de capacidades y el reconocimiento de las diferencias aporta al reconocimiento del otro, elemento que promueve el reconocimiento social y la formación del autorrespeto, lo que se encuentra asociado con lo planteado desde el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum, en la cual se brinda importancia a la experiencia como parte esencial del ser humano que posteriormente tendrá incidencia en el comportamiento individual, colectivo y político

Las actividades de la Corporación han aportado al mejoramiento de las relaciones primarias familiares expuestos por Honneth, de igual manera en los comentarios de los niños y niñas, se identificó la puesta en práctica de elementos como: la escucha activa, el respeto por la palabra de los compañeros y la postura crítica frente a los temas de interés.

Los participantes durante los talleres mostraron preocupaciones por su territorio, por las situaciones que actualmente los están afectando, por la mirada que desde otros puntos de la ciudad se tiene sobre la localidad y como la falta de oportunidades académicas y laborales tienen incidencia directa con la vinculación de los adolescentes a grupos armados y la adicción a las drogas, sin embargo, se reconocen como actores activos y capaces de seguir luchando frente al Estado para que se generen políticas y programas que impacten de manera positiva y real el desarrollo de sus territorios.

Respecto a la Escuela Hugo Echegaray, esta experiencia posee una propuesta pedagógica articulada con los lineamientos fundacionales de la Educación popular, la inspiración cristiana de la opción preferencial por los pobres y una comprensión del desarrollo humano desde las capacidades y libertades de los individuos en colectividad.

Con base en los relatos de los líderes egresados y la revisión bibliográfica, se puede afirmar que la Escuela Hugo Echegaray promueve prácticas de reconocimiento en las tres esferas de la teoría de Honneth, y que su débil identificación responde a la necesidad de mayor profundización teórica sobre reconocimiento en procesos educativos en contextos interculturales. Esto último es un factor que se recomienda problematizar y reformular, de modo que sea integral, coherente y concreto en lo teórico y lo práctico.

Respecto a la dimensión intersubjetiva, es importante que pueda ampliarse la comprensión de la educación como proceso vincular que impacta en la subjetividad de los participantes. Para ello, se recomienda una mejor y más equilibrada distribución de espacios y tiempos para la formación y convivencia, reconociendo lo educativo de los procesos socializadores fuera del programa oficial de la Escuela.

## 6. Recomendaciones:

Para la **Corporación Vahum**, es importante fortalecer la propuesta pedagógica con los profesores que se encuentran desarrollando las acciones culturales y artísticas con los niños, niñas y adolescentes, debido a que, si bien, se evidencian distintos elementos de la educación popular en sus prácticas pedagógicas, se potenciaría su labor si ponen en práctica todos los elementos que se encuentran en el ADN de la Corporación Vahum relacionados con Humanizar, participar, imaginar, crear, decidir desde la libertad, confiar y amar.

De la misma manera, es necesario continuar fortaleciendo desde la esfera del derecho, los procesos de liderazgo en los y las adolescentes a través de la participación en las mesas locales de juventud y los consejos participativos de niñez y adolescencia, buscando como objetivo visibilizar las acciones desarrolladas por Vahum y generar incidencia en la localidad desde la mirada de los niños, niñas y adolescentes.

Desde el enfoque de participación se recomienda a la Corporación Vahum ampliar y fortalecer la inclusión de otros actores como los líderes comunales y las familias a las actividades desarrolladas al interior de la Corporación para lograr una red de apoyo donde se prioricen las acciones encaminadas a la prevención de la vulneración de derechos en los niños, niñas y adolescentes.

En la Corporación Vahum, desde la esfera comunitaria es necesario fortalecer las alianzas con otras organizaciones desde el ámbito distrital, apuntando a la sostenibilidad de la organización a través de la gestión de recursos con entidades privadas y públicas que pudiesen estar interesadas en contribuir al desarrollo del territorio desde el fortalecimiento de liderazgos en los niños, niñas y adolescentes.

En relación con la **Escuela Hugo Echegaray**, respecto a la dimensión intersubjetiva, es importante que pueda ampliarse la comprensión de la educación como proceso vincular que impacta en la



subjetividad de los participantes. Para ello, se recomienda una mejor y más equilibrada distribución de espacios y tiempos para la formación y convivencia, reconociendo lo educativo de los procesos socializadores fuera del programa oficial de la Escuela.

La compenetración y solidez de los vínculos que se construyen en la Escuela Hugo Echegaray son una oportunidad para que la institución promueva espacios que permitan la expresión del reconocimiento en las diversas esferas y entre todos los involucrados en el proceso educativo. Los ritos y la expresión de las identidades diversas son importantes para afirmar y cimentar relaciones simétricas, solidarias y constantes. Sobre esto se recomienda no desatender el proceso posterior al término del programa porque representa el espacio para fortalecer el reconocimiento comunitario desde el horizonte pedagógico que la educación popular posee.

## 7. Referencias

- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico – narrativa: recogida y análisis de datos. En Passagi, M. y Abrahao, M. (org): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*. 2 (79-109). Porto Alegre: Editoria da PUCRS.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. . Helder Editorial.
- Cuesta, O. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (31), 81 - 101.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Valera, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*. (2), 162-167. México D.F. UNAM
- Fascioli, A. (2011). Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento. *ARETÉ Revista de Filosofía*, 23(1), 53-77.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XIX.
- Freire, P. (1993). La historia es posibilidad. En C. M. Romero, *Liberación y Desarrollo en América Latina. Perspectivas* (págs. 339 - 355). Lima: Centro de Estudios y Publicaciones (CEP).
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gonzales Villegas, C. y. (2013). *Educación popular, interculturalidad y convivencia: aportes y experiencias del grupo de investigación en educación popular de la Universidad del Valle. [Monografía para optar al título de Licenciadas en Educación Popular]* . Cali, Colombia. : Universidad del Valle.
- Gonzales, C., & Macias, M. (2011). *Educación Popular, Interculturalidad y convivencia. Aportes y experiencias del Grupo de investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle*. Monografía para Licenciatura en Educación Popular, Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía, Santiago de Cali.
- Grueso, D. (2008). Tres modos de involucrar el reconocimiento en la justicia. *Praxis Filosófica*(27), 49-71.
- Guadas, P. (2002). El camino de re/invencción de la ciudadanía y la educación popular. *Revista Polis*.
- Gutiérrez, G.(1993). Liberación y desarrollo: un desafío a la teología. En C. M. Romero, *Liberación y Desarrollo en América Latina. Perspectivas* (págs. 339 - 355). Lima: Centro de Estudios y Publicaciones (CEP).
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica. Grijalbo Mondadori.
- Jelin, E. (2002). *Los Trabajos de la Memoria*. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Junca R., C. (2020). *Comprensiones de educadores populares sobre participación política y desarrollo comunitario*. Tesis de Maestría , Universidad Pedagógica Nacional. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

- Krohling P., C. (2001). Comunicación comunitaria y educación para la ciudadanía. *Revista Signo y Pensamiento*(38), 82-93.
- Mariño I., Tovar C., Tenorio R., Del Mastro C. (2011). *Nuevos liderazgos para el desarrollo y la liberación. Líderes y líderes populares que construyen razones de esperanza. Sistematización de la experiencia de 10 años de la Escuela de líderes para el desarrollo "Hugo Echegaray"*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones (CEP).
- Mejía, M. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(62).
- Morote, R. (2011). *Vidas que se hacen historia. Subjetividad y empoderamiento. Dos generaciones de mujeres líderes sociales*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones (CEP).
- Nussbaum, M. (2013). *Emociones políticas, ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Planeta Libros .
- Osorio, M., & Lozano, J. (2019). *Prácticas educativas, identidad cultural y concepciones de lo indígena en Colombia. Entre la Etnoeducación, la interculturalidad y la educación propia*. Tesis de Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá - Colombia.
- Parada, J. C. (2015). Trayectorias del reconocimiento moral en Axel Honneth. *Revista de Antropología y Sociología, Virajes.*, 17(1), 37-81.
- Paugam, S. (2012). Protección y reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, 2(82), 1-19.
- Paulín, H., Tomasini, M., Bertarelli, P., D'aloisio, F., García Bastán, G., & al., e. (2015). *Sociabilidades juveniles en escuelas secundarias: Un análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes*. (1 ed.). Córdoba.: Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología.
- Paz Díaz, C. (2018). *Huellas de la memoria y saberes afrocolombianos: aportes a la Educación para la paz*. Tesis de Maestría en Educación con énfasis en Conocimiento social y político, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Bogotá.
- Paz Diaz, C. (2018). *Huellas de la Memoria y Saberes Afrocolombianos: Aportes de la educación para la paz. [Proyecto de tesis para optar el título de Maestría en Educación con énfasis en conocimiento social y político]*. Bogota, Colombia. : Pontificia Universidad Javeriana.
- Ramaglia, D. (2008). *Revista anual de la Unidad de Historiografía e Historia de las ideas - INCIHUSA*, 93-97.
- Salas, R. (2016). Teorías contemporáneas del reconocimiento. *Atenea*(514), 79-93.
- Santos, B. &. (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Akal.
- Sauerwald, G. (2008). *Reconocimiento y Liberación: Axel Honneth y el pensamiento latinoamericano. Por un diálogo entre el Sur y el Norte*. Berlin: LIT Verlag.

- Sauerwald, G., & Salas, R. (2017). *La cuestión del reconocimiento en América Latina. Perspectivas y problemas de teoría político-social de Axel Honneth*. Berlin: LIT Verlag.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta Libros.
- Tedesco, J. (2003). Los pilares de la educación del futuro. Barcelona: Fundación Jaume Bofill y FUOC.
- Tello, F. (2011). Las esferas del reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de Sociología*(26), 45-57.
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: Aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento. *Educación XXI, 1*(22), 295-314.
- Torres, A. (2011). *Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres, A. (2016 ). *Educación Popular y movimientos sociales en América Latina*. Biblios.
- Torres, J., Quitián, L., & Cubillos, M. (2018). *El significado de la interculturalidad en el escenario escolar*. Tesis de Maestría en Educación con énfasis en Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

## 8. Anexos

## Anexo 1 Matriz de Análisis de Contenido

Educación Popular y Fortalecimiento de Prácticas de Reconocimiento en Dos Experiencias de Formación en Perú y Colombia				
Matriz de Análisis de Contenido				
Nombre de la Experiencia				
Categoría	Esfera de las Emociones			
Fuente	Autoconocimiento	Vínculos Interpersonales	Expresión de emociones	Emergentes

**Anexo 2: Taller N° 1 Adolescentes Corporación Vahum Ciudad Bolívar- Bogotá- Colombia**

Nombre del taller	Canciones e Historias
Población	La metodología taller se estará desarrollando con adolescentes y Jóvenes entre los 12 y 17 años de edad de la corporación Vahum en la Localidad de Ciudad Bolívar- Bogotá
Objetivo	Identificar cómo se promueve el reconocimiento de la dimensión emocional en los participantes de la Corporación Vahum a través del taller denominado “Canciones e Historias”
Metodología	<p>Bienvenida y Presentación: se dará la bienvenida a los adolescentes explicándoles a nivel general la metodología del taller y los objetivos del mismo, posteriormente se dará inicio haciendo la presentación como facilitador y pidiéndoles que se presenten frente a los compañeros indicando su nombre y programa de televisión favorito con la única condición que no pueden hablar, por lo que podrán utilizar materiales dispuestos en el espacio (Lápices, hojas, cartulinas), posterior a la presentación de cada uno de los adolescentes se les indicara la importancia de conocer las distintas formas de comunicación.</p> <p>Metodología Central: se les pedirá a los participantes ubicarse por parejas de acuerdo con sus afinidades y se les indicará que seleccionen una canción de su agrado para lo que deberán ponerse de acuerdo, podrán utilizar los celulares, seguido de la selección deberán escribir en un pliego de papel periódico una estrofa de la canción en letra grande con marcador para posteriormente ser presentada frente a los compañeros. Una vez hecha la presentación se les pedirá volver al trabajo por parejas y como reto deben transformar la letra de la canción conservando el ritmo, pero cambiando la letra por aspectos que consideran han aprendido o experiencias que han tenido en la Corporación Vahum como ejemplo: cualidades, capacidades, sueños, salidas, actividades etc.</p> <p>Una vez ensayada la canción con la nueva letra deberán hacer nuevamente la presentación frente a sus compañeros utilizando las palabras cambiaron, como lograron los acuerdos, que fue lo más fácil y difícil del ejercicio.</p> <p>Siguiendo con la dinámica de la música, de manera individual se les hará entrega de material reciclable (botellas, cajas de cartón, cartulina, pitillos, bombas etc.) el cual tendrán como segundo reto inventarse un prototipo que represente para ellos la corporación Vahum en sus vidas y como se relaciona con aspectos importantes en sus vidas como la familia, los amigos, sueños etc.</p> <p>La presentación será de manera voluntaria cada participante podrá contarles a los compañeros como elaboró el prototipo y que representa en sus vidas.</p> <p>Finalmente se hará la entrega de dos fichas de color verde, para dar respuesta a la siguiente pregunta ¿Qué aspectos consideran que han aprendido en la Corporación Vahum en relación con la importancia de la familia, los amigos y las emociones? Se hace la finalización del taller con una plenaria general donde los adolescentes y jóvenes puedan manifestar los mayores aprendizajes que han adquirido en la Corporación Vahum</p>

## Anexo 3 Taller N° 2 Para Adolescentes Corporación Vahum en Ciudad Bolívar- Bogotá- Colombia

Nombre del taller	El parche de mi barrio
Población	La metodología taller se estará desarrollando con adolescentes y Jóvenes entre los 12 y 17 años de edad de la corporación Vahum en la Localidad de Ciudad Bolívar- Bogotá
Objetivo	Identificar cómo desde la Educación Popular prácticas de reconocimiento en la esfera del derecho y la solidaridad social en los niños, niñas y adolescentes de la Corporación Vahum en Bogotá-Colombia.
Metodología	<p>Se dará la bienvenida a los participantes al segundo taller denominado “El parche de mi barrio”, inicialmente se les pedirá a los participantes que piensen en un lugar que para ellos consideren importante del barrio donde viven y luego se explique en plenaria a los demás compañeros porque es importante.</p> <p>En un segundo momento se les planteará el reto de elaborar el mural del barrio en grafitis y ubicar la fotografía que trajeron al taller, por parejas para lo cual tendrán materiales como aerosoles y telas blancas, los elementos que deben tener las pinturas son:</p> <p>La Corporación Vahum en el grafiti  Significado de la participación ciudadana  Actividades comunitarias desarrolladas con la corporación Vahum  Dibujar sobre los derechos y responsabilidades como adolescentes</p> <p>Posteriormente cada una de las parejas realizará la presentación de la obra realizada con los compañeros, indicando el significado de cada una, el espacio permitirá indagar por otros aspectos relacionados con la participación comunitaria, garantía de derechos, valoración del entorno social y el papel de la Corporación Vahum en el aprendizaje y vivencias de los participantes</p> <p>Una vez finalizadas las exposiciones se les pedirá a los adolescentes y jóvenes indicar en una ficha bibliográfica la respuesta a la siguiente pregunta</p> <p>¿En qué actividades has participado con la Corporación Vahum y que han involucrado a la comunidad?</p> <p>Finalmente se hará una socialización con los participantes que quieran compartir sus experiencias</p>

## Anexo 4 Taller N° 1 Para Niños y Niñas Corporación Vahum en Ciudad Bolívar- Bogotá- Colombia

Nombre del taller	Mis emociones
Población	La metodología taller se estará desarrollando con Niños y Niñas entre los 7 y 11 años de edad de la corporación Vahum en la Localidad de Ciudad Bolívar- Bogotá
Objetivo	Identificar cómo se promueve el reconocimiento de la dimensión emocional en los participantes en los adolescentes y jóvenes de la Corporación Vahum a través del taller denominado mis emociones
Metodología	<p>Previo al inicio del taller con los niños y niñas se ubicará en el espacio una serie de fotografías e imágenes asociadas a diferentes emociones y actividades de la corporación Vahum (Alegría, tristeza, miedo entre otras).</p> <p>Como actividad de bienvenida se les pedirá a los niños y niñas presentarse con su nombre e indicar que los hace más felices en sus vidas y a que le tienen miedo o temor, posteriormente se les indicará hacer un recorrido por el salón observando las imágenes que se encuentran en las paredes relacionadas con actividades desarrolladas en la Corporación y otras asociadas a emociones, adicionalmente deberán recoger las imágenes y agruparlas por emociones o características similares que los participantes consideren. Una vez finalizado el ejercicio se hará la socialización guiada por las siguientes preguntas</p> <p>¿Qué observaron en las imágenes?</p> <p>¿Cómo lograron agruparlas?</p> <p>En el segundo momento de la actividad se les hará entrega a los niños y niñas de pliego de cartón paja y vinilos para elaborar una pintura que contenga los siguientes puntos.</p> <p>Mi cuerpo</p> <p>Mi familia</p> <p>Mis Amigos</p> <p>De igual manera deberán colocar las cualidades que más les gustan de su cuerpo, la familia y los amigos.</p> <p>Para finalizar el taller cada uno de los asistentes hará una exposición de las obras de arte elaboradas frente a sus compañeros y responder a la siguiente pregunta.</p> <p>¿Qué actividades son las que más les gustan de la corporación Vahum?</p> <p>¿Por qué le gustan las actividades en la corporación?</p> <p>Al final se hará la socialización de la respuesta a la anterior pregunta</p>



## Anexo 5 Taller N° 2 Para Niños y Niñas Corporación Vahum en Ciudad Bolívar- Bogotá- Colombia

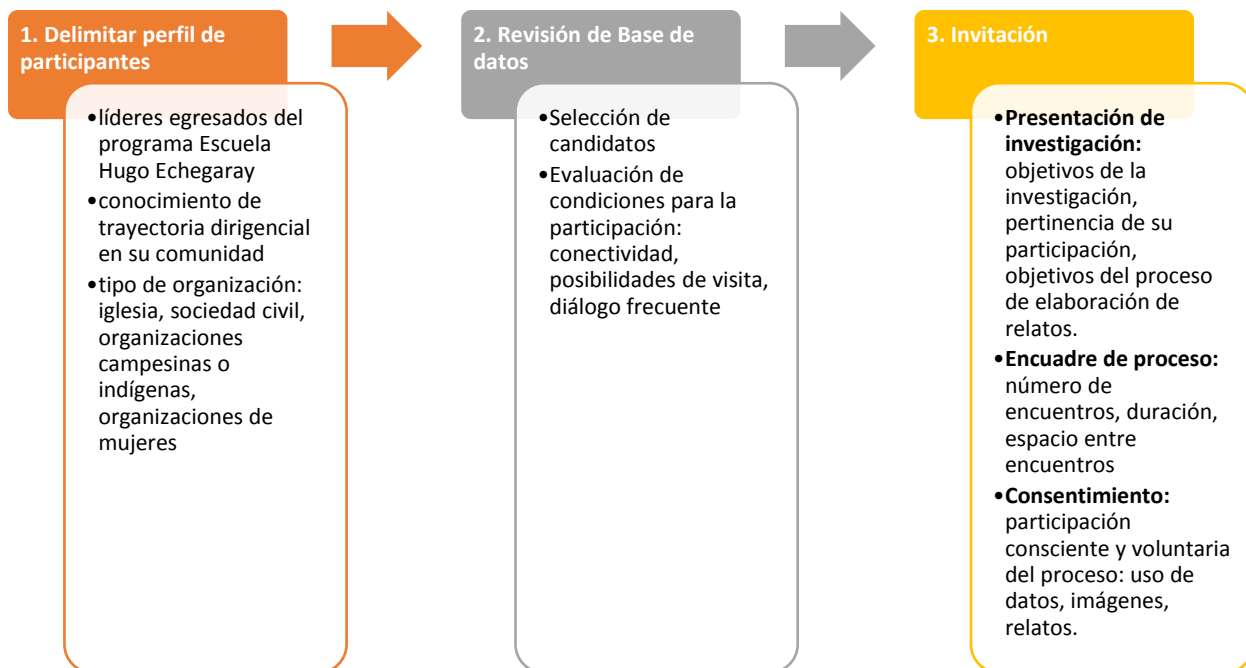
Nombre del taller	Mis derechos
Población	La metodología taller se estará desarrollando con Niños y Niñas entre los 7 y 11 años de edad de la corporación Vahum en la Localidad de Ciudad Bolívar- Bogotá
Objetivo	Identificar cómo desde la Educación Popular prácticas de reconocimiento en la esfera del derecho y la solidaridad social con los niños, niñas y adolescentes de la Corporación Vahum en Bogotá-Colombia.
Metodología	<p>Para el desarrollo del taller se harán dos grupos con la condición de que exista una distribución equitativa entre niños y niñas por cada grupo, posteriormente se le entregarán a cada participante un pliego de papel cartulina blanca con una fotografía en el centro de la Corporación Vahum y tres frases relacionadas con:</p> <p>Mis derechos          Mis responsabilidades          Mi barrio</p> <p>Posteriormente se hará entrega de revistas para buscar imágenes relacionadas con las tres frases anteriores y pegarlas alrededor de la fotografía de la corporación Vahum, para finalizar esta primera parte se les indagará a los participantes cuáles consideran que son responsabilidades, derechos y como es su barrio, también dónde los aprendieron y como les gustaría que fuera su barrio.</p> <p>Para la segunda parte se hará una lectura de la siguiente historia y los participantes deberán decir que final le ponen.</p> <p>Pedro es un niño de 8 años estudiante de grado cuarto y al que le gusta mucho montar en bicicleta, pero la suya se dañó hace una semana cuando estaba jugando con otros amiguitos porque tres compañeritos se subieron y el rin de la bicicleta se partió, su mamá como castigo por no cuidarla le dijo que no le daría la plata para llevarla al taller. Cuando pedrito esta por el camino a la escuela se encontró una billetera y tenía 10mil pesos...</p> <p>Cada participante contara el final que le pondría a la historia y porque</p>

## Anexo 6: Entrevista Semiestructurada para Coordinadores y Profesores de la Corporación Vahum en

Ciudad Bolívar- Bogotá- Colombia

Datos básicos del entrevistado	
Nombre completo	
Genero	
Edad	
Cargo	
Tiempo aproximado en la Corporación Vahum	
Recomendaciones iniciales al entrevistado	
No hay respuestas buenas ni malas Cuando no entiendas una pregunta me puedes indicar que la repita o que la explique nuevamente La información es confidencial por los que no se entregara a ninguna persona ni entidad	
Prácticas de educación Popular	
¿Cuál consideran que son los elementos más comunes desde la educación popular que se tienen en cuenta al momento de trabajar con los niños, niñas y adolescentes en la Corporación? ¿Cuál ha sido la experiencia más significativa trabajada con los niños, niñas y adolescentes y por qué?	
Dimensión emocional	
¿Cómo considera que desde las actividades de la corporación se promueven prácticas de reconocimiento con las participantes relacionadas con el amor y las emociones? ¿Cuál podría ser un ejemplo donde considere que se han promovido dichas prácticas de reconocimiento?	
Dimensión de derecho	
¿De qué manera considera que las actividades desde la corporación han contribuido a que los participantes reconozcan aspectos como la garantía de derechos, la participación ciudadana y el respeto por la diferencia?	
Dimensión comunitaria	
¿Qué tipo de actividades se han llevado a cabo en la corporación donde se promuevan aspectos relacionados con la participación comunitaria, reconocimiento del entorno social y la solidaridad entre los participantes que hacen parte de los programas de la corporación?	

## Anexo 7 Guía de Proceso de contacto para elaboración de relatos de vida – Escuela Hugo Echegaray



## Anexo 8: Guía de Entrevista biográfica

### 1. Primer Encuentro: Experiencias de Reconocimiento Antes de Su Participación en la Escuela

- ¿Cómo inicia tu camino como líder comunitario?, ¿qué pasaba en el país/comunidad en ese período?, ¿cómo te recuerdas? (derechos / autoconocimiento)
- ¿Qué factores consideras que han permitido que desarrolles tu liderazgo? (emocional – comunitario)
- En dichos espacios, ¿cómo ha sido la experiencia con relación a tu expresión de ideas?, ¿crees que lograbas incidir en esos espacios?
- ¿qué recuerdas de esos espacios y momentos? (emociones, contexto personal, familiar, nacional)

### 2. Segundo encuentro: La experiencia formativa en la Escuela Hugo Echegaray

- ¿Cómo decides participar en la Escuela? (proceso)
- ¿Qué idea tenías de la Escuela? (ideas previas, expectativas)
- ¿Cómo describirías a la Escuela?: uso de esquema o dibujo con 4 características que hagan referencia a lo formativo (cursos), lo que descubrió de sí, lo que más valoró, lo que genera desacuerdos.  
Desmenuzar cada una de las características
- Lo formativo:
  - ¿Cómo se lograba expresar las ideas en las clases?, ¿o en qué espacios se lograba eso?, ¿y los desacuerdos?
  - ¿Cómo caracterizas el desarrollo de las clases?
  - ¿De qué manera expresaban los líderes los aprendizajes que se iban construyendo?
  - Lo que descubrió de sí: en qué espacio de la escuela
  - Lo que más valoró: profundizar en relación con reconocimiento y educación popular
  - Lo que genera desacuerdo: profundizar en relación con reconocimiento y educación popular
- Posibles emergentes: uso mayoritario de la lengua castellana, discriminación en casa de acogida o en la ciudad, lo espiritual

### 3. Tercer Encuentro: Otros Espacios y Experiencias Luego de Participar en la Escuela Hugo Echegaray

- ¿Qué recuerdas de tu retorno a tu región luego de terminar la Escuela?
- ¿Cómo fue el recibimiento en tu comunidad? (familia, amigos, organización)
- Luego de tu paso por la Escuela, ¿en qué espacios o en qué experiencias has logrado volcar/impregnar los aprendizajes y descubrimientos que comentaste en el diálogo anterior? (vincular emociones, expresión oral, reconocimiento epistémico y comunitario; detallar espacio – tiempo, temáticas, capacidades, características de dichos procesos)
- Situación actual: contexto de pandemia