

**El baile los que sobran: Transformación del sujeto en la experiencia del Pre Icfes Popular
(PIP) de Suba 'Los 12 Juegos'**

Edwin Alonso Sierra Martínez^{*}

Yisela Yineth Castilla Picón[†]

Asesor(a)

Cecilia del Carmen Peña Rojas Mg.

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá D.C.

2026

^{*}Sierra Martínez, Edwin Alonso

Licenciatura en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, Universidad Santo Tomás
Bogotá, Colombia

edwinsierra@usantotomas.edu.co

[†]Castilla Picón, Yisela Yineth

Licenciatura en Énfasis Básico en Lengua Castellana, Universidad Industrial de Santander
Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, Universidad Santo Tomás
Bogotá, Colombia

ysisela.piconcas@usantotomas.edu.co

**El baile los que sobran. Transformación de sujeto en la experiencia del Pre Icfes Popular
(PIP) de Suba 'Los 12 Juegos'**

Edwin Alonso Sierra Martínez[‡]

Yisela Yineth Castilla Picón[§]

*Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en pedagogías
críticas e intervención socioeducativa*

Asesor(a)

Cecilia del Carmen Peña Rojas

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá D.C.

2026

[‡]Sierra Martínez, Edwin Alonso

Licenciatura en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, Universidad Santo Tomás
Bogotá, Colombia

edwinsierra@usantotomas.edu.co

[§]Castilla Picón, Yisela Yineth

Licenciatura en Énfasis Básico en Lengua Castellana, Universidad Industrial de Santander

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, Universidad Santo Tomás
Bogotá, Colombia

ysisela.piconcas@usantotomas.edu.co

*“El educador ve la historia como posibilidad:
no debe perder su capacidad de indignación,
no puede ser indiferente ni neutral frente a las injusticias,
la opresión, la discriminación y la explotación;
debe mantener y promover la esperanza en la posibilidad de superación
del orden injusto, de imaginarse utopías realizables”*

Alfonso Torres.

Resumen

Este estudio analiza la experiencia del Pre Icfes Popular (PIP) de Suba “Los 12 Juegos”, desarrollado en el Centro de Educación Popular Chipacuy (Bogotá). El proceso surge como una respuesta pedagógica y política a la exclusión e inequidad en el acceso a la educación superior para jóvenes de barrios populares. La investigación aborda la tensión inherente entre la preparación para pruebas estandarizadas (Saber 11) y la praxis emancipadora de la Educación Popular, enfocándose en la transformación de la subjetividad de sus participantes.

La metodología empleada fue la sistematización de experiencias, la cual permitió producir conocimiento situado mediante la interpretación crítica de la experiencia. Se realizaron observaciones de clase, entrevistas y grupos focales con educandos (15-19 años) y educadores (25-35 años) vinculados al Grupo de Trabajo en Educación Popular (GTEP) “Los 12 Juegos”.

Los principales puntos de llegada evidencian que el PIP logra configurar subjetividades críticas a través de relaciones horizontales que rompen con la imposición vertical del saber. Los hallazgos destacan la construcción de autonomía y el fortalecimiento de la identidad de los sujetos mediante el diálogo de saberes. Se concluye que el PIP trasciende la instrucción técnica, posicionando la educación como una herramienta de transformación social que fomenta una conciencia crítica frente a la realidad y promueve una subjetividad libre en un contexto de desigualdad estructural.

Abstract:

This study examines the experience of the “Los 12 Juegos” Popular Pre-University program (PIP) in Suba, conducted at the Centro de Educación Popular Chipacuy in Bogotá. The initiative emerges as a pedagogical and political response to the exclusion and inequity regarding access to higher education faced by youth from working-class neighborhoods. The research addresses the inherent tension between preparing for standardized testing (Saber 11) and the emancipatory praxis of Popular Education, focusing on the transformation of the participants' subjectivity.

The methodology employed was the systematization of experiences, which facilitated the

production of situated knowledge through a critical interpretation of the educational practice.

Data collection included classroom observations, interviews, and focus groups with both students (aged 15–19) and educators (aged 25–35) affiliated with the “Los 12 Juegos” Popular Education Working Group (GTEP).

The findings demonstrate that the PIP successfully fosters critical subjectivities through horizontal relationships that disrupt the vertical imposition of knowledge. Key results highlight the construction of autonomy and the strengthening of collective identity through a "dialogue of knowledges" (*diálogo de saberes*). The study concludes that the PIP transcends mere technical instruction, positioning education as a tool for social transformation that encourages a critical consciousness toward reality and promotes the development of free subjectivity within a context of structural inequality.

Palabras clave: Subjetividad- Praxis Educativa- Educación Popular

Keywords: Subjectivity, Educational Praxis, Popular Education

Tabla de contenido

Resumen	4
Introducción	8
Capítulo I. Fase de reconocimiento y plan de sistematización	10
1.1. Caracterización y contexto de la experiencia.....	10
1.1.1 “Únanse al Baile de los que sobran”: El Pre Icfes Popular de Suba (PIP) como respuesta ante la inequidad educativa.....	10
1.1.2 “Conociendo el pedazo”. Descripción del contexto y de los sujetos participantes.....	11
1.1.3 Caracterización de los actores y registros de la experiencia	12
1.2. Justificación.....	14
1.2.1. Relevancia Académica y Epistemológica: El aporte a las Pedagogías Críticas.....	14
1.2.2. Relevancia Social: La democratización del acceso a la educación superior	14
1.2.3. Relevancia Política: Fortalecimiento de la Educación Popular y lo organizativo	15
1.3. Objetivos de la sistematización	16
1.3.1. Objetivo General	16
1.3.2. Objetivos Específicos	16
1.4. Metodología.....	16
1.4.1. Perspectiva Epistemológica y Enfoque	16
1.2.3. Ejes de Sistematización	17
1.4.2. Fases Metodológicas, Técnicas e Instrumentos	17
1.4.3. Participantes y Procedimiento de Análisis.....	19
1.4.4. Consideraciones Éticas.....	20
1.4.5. Limitaciones.....	20
1.5. Planificación y Cronograma	21
Capítulo II. Fase de recuperación de la experiencia.....	22
2.1. Descripción detallada de las actividades	23
2.2. Re-conociéndonos en nuestra historia. Identificación de momentos clave de la experiencia	26
2.3. Polifonías vivenciales: la historia desde las voces	34
2.4. Documentación visual y escrita	35
Capítulo III. Fase de análisis e interpretación crítica de la experiencia	37
3.1. Introducción a la fase de análisis	37
3.2. Marco de referencia	38
3.2.1. La Praxis educativa en el PIP de Suba	38
3.2.2. La Transformación de Subjetividades.....	40
3.2.4. Proyección organizativa.....	43
3.3. Descripción e interpretación de los datos	44
3.3.1 Reconstrucción Histórica y sentido del territorio	45

3.3.2. Praxis educativa y Transformación de Subjetividades.....	45
3.3.3. Tensiones, aprendizajes y proyecciones organizativas	53
3.4. Reflexión educativa de la experiencia	56
Capítulo IV. Conclusiones y comunicación de aprendizajes.....	58
4.1. A modo de conclusión	58
4.2. Limitaciones de la investigación y recomendaciones	60
Bibliografía.....	62
Anexos.....	65
Anexo 1. Grupo Focal Educadores	65
Anexo 2. Grupo Focal Educandos	67
Anexo 3. Entrevista	70
Anexo 4. Transcripciones de entrevistas y grupos focales	72
Anexo 5. Planeación de clase textos filosóficos. Componente de Lectura Crítica	72
Anexo 6 Registros audiovisuales de aplicación de instrumentos	72
 Índice de Tablas	
Tabla 1. Matriz de metodología. Fuente Elaboración propia.....	18
Tabla 2. Cronograma de actividades- Fuente: Elaboración propia.....	22

Introducción

Los Pre Icfes y Pre Universitarios Populares son iniciativas de Educación Popular que se desarrollan gratuitamente en barrios populares y sectores periféricos en Colombia, configurándose como un fenómeno social reciente que responde a la exclusión e inequidad en el acceso a la educación superior causada por barreras económicas, así como por la estandarización y el eufemismo de la meritocracia de las pruebas de ingreso a la educación superior. De allí que su propósito se oriente principalmente a democratizar el acceso a la educación superior y a transformar la realidad social a través de la formación crítica para los exámenes de ingreso incidiendo en la trayectoria de las y los jóvenes de sectores populares y fortaleciendo el tejido social comunitario.

Más que preparar para un puntaje, estos proyectos educativos buscan la transformación social mediante la educación popular, la conciencia crítica y la formación integral convirtiéndose en una “resistencia educativa” frente a la desigualdad y la competencia de la educación de mercado (Picon, P. & Sanchez, D. , 2025). Estos procesos surgen en el seno de los movimientos estudiantiles y son desarrollados principalmente por estudiantes y egresados universitarios.

Una de estas iniciativas es el Pre Icfes Popular (PIP) de Suba “Los 12 Juegos” desarrollado en la ciudad de Bogotá, más exactamente en lo que se conoce como el Centro de Educación Popular Chipacuy. En sus quince años de trabajo organizativo, el PIP de Suba se ha convertido en un referente de este fenómeno social en Colombia de la mano de otros procesos que se han articulado para enfrentar las inequidades del sistema educativo. Desde el año 2011, la experiencia del PIP de Suba se ha orientado a superar la elitización en el acceso a la educación superior (GTEP, 2015) y a transformar proyectos de vida individuales y colectivos en el territorio. Teniendo en cuenta la trayectoria pedagógica y política de esta experiencia educativa, la presente sistematización delimita su análisis al periodo comprendido entre 2021 y 2026, este lapso permite observar con mayor profundidad las configuraciones actuales de las subjetividades y la maduración de su apuesta político-pedagógica, sin dejar perder el recorrido histórico del proceso.

Esta sistematización no solo busca reconstruir una experiencia educativa comunitaria, sino producir conocimiento situado en aras de comprender cómo las prácticas de educación popular inciden en la configuración de subjetividades críticas y en la disputa por el acceso a la educación superior en contextos de desigualdad.

Así pues, el interés de esta sistematización es responder a una pregunta clave: ¿Qué sentidos, aprendizajes y tensiones emergen de la práctica educativa del Pre Icfes Popular (PIP) de Suba “Los 12 Juegos” en relación con la transformación de subjetividades y el acceso a la educación superior?

Es preciso resaltar que la presente investigación no se orienta a explicar causalmente un fenómeno ni a contrastar variables, sino a interpretar críticamente una experiencia educativa vivida desde la voz de sus participantes, con el fin de develar la lógica del proceso, sus tensiones, aprendizajes y sentidos pedagógico-políticos, en coherencia con el enfoque de sistematización de experiencias propuesto por Jara (2020) y el protocolo institucional de la USTA.

En ese orden de ideas, el propósito de esta investigación consiste en interpretar críticamente la experiencia educativa del PIP de Suba, evidenciando los procesos de transformación de subjetividades y los aprendizajes que fortalecen su apuesta político-pedagógica. La sistematización de experiencias resulta una metodología genuina para esta investigación en tanto que devuelve el conocimiento generado colectivamente a la comunidad y fortalece el proceso organizativo al recuperar el ayer, comprender el presente y proyectar el futuro de la experiencia. Por otro lado, esta sistematización es relevante para la investigación en pedagogías críticas e intervención socioeducativa en la medida que contribuye al análisis de los Pre Icfes y Pre Universitarios Populares como fenómenos sociales en Colombia y referentes de la Educación Popular en la actualidad en el marco del desarrollo de prácticas pedagógicas críticas y transformadoras, así como de proyectos educativos comunitarios.

Para el desarrollo de esta sistematización, se inició con una fase de reconocimiento enfocada a presentar la experiencia y describir su contexto. En un segundo momento, se reconstruyó cronológicamente la experiencia en función de recuperar el ayer por medio de narrativas testimoniales y un ejercicio cartográfico de memoria. Posteriormente, se analizó y se interpretó críticamente la experiencia desde la voz de sus participantes teniendo en cuenta los ejes de sistematización. Finalmente, se presentan los hallazgos de la sistematización al igual que las contribuciones de la experiencia sistematizada al conocimiento, la práctica o la comunidad y las posibles limitaciones o aspectos que podrían ser mejorados en futuros estudios o intervenciones.

Capítulo I. Fase de reconocimiento y plan de sistematización

En este apartado presentamos la experiencia a sistematizar describiendo el contexto en el que se desarrolla, los objetivos y los pilares que guían su práctica educativa. Así mismo, exponemos los objetivos, la metodología del estudio y su justificación en el ámbito epistemológico y académico.

1.1. Caracterización y contexto de la experiencia

La presente sistematización se centra en la experiencia del Pre Icfes Popular (PIP) de Suba “Los 12 Juegos”, un proceso de Educación Popular que se desarrolla de manera gratuita en la localidad de Suba desde el año 2011 y que es dinamizado por el Grupo de Trabajo en Educación Popular (GTEP) “Los 12 Juegos”. Su práctica educativa se orienta a democratizar el acceso a la educación superior mediante la preparación crítica de jóvenes (con algunas excepciones, personas mayores) de barrios periféricos para los exámenes de ingreso a la educación superior, como lo son la Prueba Saber 11 y la Prueba de Admisión a la Universidad Nacional. Esta experiencia busca también desarrollar prácticas educativas emancipatorias que contribuyan a la transformación de la realidad social.

1.1.1 “Únanse al Baile de los que sobran”: El Pre Icfes Popular de Suba (PIP) como respuesta ante la inequidad educativa

La experiencia del PIP de Suba surge como respuesta ante la profunda y persistente inequidad educativa y social en Colombia. Esta problemática se materializa de manera crítica en el acceso a la Educación Superior Pública, cuya desigualdad afecta desproporcionadamente a los jóvenes de sectores populares, quienes cuentan con limitadas oportunidades educativas y laborales. A modo de ilustración, según el informe “Jóvenes con potencial” (2024), el 54,8% de los jóvenes en Bogotá no estudia ni trabaja. La exclusión educativa de los sectores populares ha sido el motor para el desarrollo de esta propuesta, así como de otros proyectos de educación popular en la ciudad.

En este contexto, el quehacer educativo del PIP de Suba opera bajo una dualidad de objetivos, de acuerdo con Márquez Ortíz (2020), estos se entienden como distinciones aspiracionales y teleológicas: lo instrumental, referido a la demanda de los sectores populares por

acceder a la educación superior en una disputa por la igualdad; y lo esencial, asumido como el fin último de cuestionar y emancipar a los sujetos frente a las estructuras de dominación.

Esta tensión político-pedagógica constituye el foco de la presente investigación, por un lado, existe la necesidad inmediata de preparar críticamente a los estudiantes para exámenes estandarizados para reducir brechas de acceso; por otro lado, se busca la emancipación a largo plazo y la transformación social mediante la apropiación consciente de la realidad (GTEP, 2015). Esta apuesta intenta romper con el mito de la meritocracia individual y la "educación bancaria" de corte competitivo (Melo, 2015).

Sin embargo, esta relación dialéctica también plantea un desafío metodológico, dado que el PIP posee la limitación obligatoria de centrarse en contenidos evaluados por el Estado (Mariño, J. & Picón, P., 2016). Dichas pruebas funcionan, en la práctica, como mecanismos institucionales de clasificación (Icfes, 2022) que favorecen el capital cultural de las élites (Bourdieu, 2000), alineándose con una pedagogía acrítica (Freire, 2005). El conflicto radica en cómo el PIP gestiona esta limitación sin perder su esencia transformadora.

Posicionamiento de los autores frente a la experiencia

Es fundamental precisar el lugar desde donde se enuncia esta investigación, el maestrante Edwin Sierra Martínez posee un vínculo histórico con el proceso, habiendo sido estudiante de la primera cohorte en 2011 y, posteriormente, educador y dinamizador desde 2012. Por su parte, la maestrante Yisela Castilla Picón se integra desde una mirada externa-colaborativa, aportando un rigor analítico que complementa la visión interna.

Este posicionamiento de "insider-outsider" permite establecer un estudio crítico y participativo; los autores no pretenden una neutralidad científica, sino que se asumen como sujetos políticos inmersos en la praxis. La investigación se entiende, entonces, como un ejercicio de "sentipensar" la práctica, donde la cercanía con el territorio facilita la recuperación de la memoria, mientras que el marco académico de la Maestría brinda las herramientas para la interpretación crítica de los hallazgos.

1.1.2 “Conociendo el pedazo”. Descripción del contexto y de los sujetos participantes

La experiencia se desarrolla en la localidad de Suba, al noroccidente de Bogotá, la zona más poblada de la ciudad con aproximadamente 1.348.372 habitantes (Alcaldía Mayor de Bogotá,

2024). Suba se destaca por una complejidad geográfica y cultural que abarca desde zonas rurales hasta barrios periféricos con marcadas carencias. Según el Informe “Jóvenes con potencial” (2024), esta localidad concentra la mayor población juvenil de la capital, muchos de ellos en condiciones de precariedad socioeconómica (estratos 1, 2 y 3), estas tensiones sociales convirtieron a Suba en uno de los epicentros del estallido social del año 2021.

El territorio posee, además, una identidad ancestral muisca. Su nombre deriva de los vocablos Sua (Sol) y Sia (Agua), o Zhua ("mi flor" o "mi rostro"), reflejando un vínculo profundo con la biodiversidad de sus "chupkuas" o humedales. A lo largo de quince años, el PIP ha tejido un entrelazamiento con este espacio, entendiéndolo no solo como geografía, sino como un entramado de operaciones simbólicas donde los actores proyectan sus visiones del mundo (Segura Martínez, 2023).

Geográficamente, el proceso se sitúa en la actual Unidad de Planeamiento Local (UPL) No. 10 de Tibabuyes o "tierra de labradores". La experiencia se desarrolla en el Centro de Educación Popular Chipacuy (antiguo salón comunal del barrio Compartir Etapa I). Este espacio, recuperado en 2013 por organizaciones juveniles tras años de abandono y microtráfico, se transformó en un eje cultural y comunitario donde el PIP se integró en 2014, aportando a la construcción de redes de afecto y solidaridad que hoy son referentes a nivel distrital y nacional.

1.1.3 Caracterización de los actores y registros de la experiencia

Los sujetos que dinamizan el proceso son educadores voluntarios, a saber: estudiantes y egresados universitarios, muchos de los cuales anteriormente fueron educandos del PIP. Los educandos actuales son, en su mayoría, jóvenes de 15 a 19 años provenientes de colegios distritales, aunque también se integran adultos que buscan retomar su proyecto de vida académico.

De acuerdo con datos sociodemográficos recopilados por el GTEP (2026), dentro del desarrollo de la experiencia se vinculan los siguientes actores:

- **Educadores Populares:** Son estudiantes y egresados universitarios, en su mayoría de Universidades Públicas, cuyo rol pedagógico se enfoca a la dinamización de las clases y actividades que se realizan dentro del proceso educativo. Varios de ellos

fueron estudiantes del PIP, preparándose para su ingreso a la educación superior, y posteriormente se vincularon como educadores -o talleristas-.

- **Educandas y educandos:** Son jóvenes de procedencia escolar cuyas edades oscilan entre los 15 y 19 años, algunos de ellos se encuentran cursando la educación media vocacional y otros han culminado sus estudios de bachillerato. En su gran mayoría, son habitantes de los barrios periféricos de la localidad ubicándose en los estratos 1 y 2. Con algunas excepciones se han vinculado personas mayores como educandas con el objetivo de validar su bachillerato a través de la Prueba Saber. El rol pedagógico de las y los educandos consiste en participar activamente en las clases y actividades en el marco de su proceso de formación crítica.
- **Organizaciones vinculadas:** El PIP de Suba se desarrolla por el Grupo de Trabajo en Educación Popular (GTEP) “Los 12 Juegos”, una organización que desde el 2015 se dedica al trabajo educativo y territorial en el Centro de Educación Popular (CEP) Chipacuy, que es el espacio comunitario donde se realizan las clases y actividades del PIP, el cual agrupa diferentes procesos sociales y colectividades juveniles que por medio del trabajo organizativo buscan la transformación de la realidad social y el fortalecimiento del tejido comunitario.

Para dar rigor a esta sistematización, se han identificado y organizado los siguientes registros y fuentes de información:

Registros Documentales e Investigativos:

- Sistematizaciones previas de la experiencia (Melo, 2015; Segura Martínez, 2023).
- Documentos internos de planeación pedagógica y actas organizativas del PIP. (GTEP, 2015) (PIP Suba, 2011)
- Producción académica de educadores e investigadores populares (Mariño, J. & Picón, P., 2016; Márquez Ortiz J. , 2020; Picon, P. & Sanchez, D. , 2025)

Registros Audiovisuales y Digitales:

- Contenidos de redes sociales (Facebook e Instagram del PIP de Suba).
- Repositorios de video que documentan jornadas de movilización y talleres.

Registros Testimoniales y de Memoria:

- Entrevistas semiestructuradas.
- Grupo Focal: Cartografía de la Memoria con educadores.

1.2. Justificación

La presente investigación constituye una interpretación crítica de la práctica educativa del PIP de Suba como apuesta emancipatoria en contextos de exclusión, esta sistematización se sustenta en tres dimensiones fundamentales que precisan su relevancia:

1.2.1. Relevancia Académica y Epistemológica: El aporte a las Pedagogías Críticas

A nivel teórico-epistemológico, esta investigación "supone un ejercicio dialéctico de leer críticamente la teoría con base en la práctica e interpretar críticamente la práctica con base en la teoría" (Capó, 2010, p. 48). Es por ello, que se aleja de los enfoques convencionales heredados del eurocentrismo occidental, donde a menudo se instrumentalizan los procesos sociales para fines académicos individuales. En contraste, esta propuesta se inscribe en las epistemologías del Sur (Santos, 2010; Walsh, 2009), partiendo de una concepción ética donde la humildad y la solidaridad son los pilares de la producción de conocimiento.

Desde esta perspectiva, sistematizar implica validar los saberes que emergen en las periferias y que comúnmente son invisibilizados por la academia oficial al demostrar que en el PIP de Suba se produce conocimiento situado, aportando al desarrollo de investigaciones dentro de las Pedagogías Críticas en Colombia. Asimismo, permite dar continuidad a los ejercicios preliminares de Melo (2015) y Segura Martínez (2023), pero profundizando en un aspecto poco explorado, como lo es la transformación de las subjetividades de los participantes, tal como indica Márquez Ortiz (2020), estas prácticas no solo instruyen, sino que siembran procesos de concienciación crítica y fortalecimiento identitario que requieren ser analizados metódicamente.

1.2.2. Relevancia Social: La democratización del acceso a la educación superior

En el plano práctico y social, la investigación cobra vigencia al analizar un proceso que, durante quince años, ha luchado por democratizar el ingreso a la universidad para jóvenes de sectores populares en Bogotá. El PIP de Suba ha logrado conducir a cientos de estudiantes en su tránsito hacia la educación superior, enfrentando las brechas de desigualdad y el mito de la meritocracia individual, retos económicos, entre otros.

La pertinencia social de esta nueva sistematización radica en su capacidad para dar

cuenta de los cambios actuales en el contexto social y educativo tras el límite temporal de investigaciones anteriores (2023). Esto incluye interpretar el impacto de fenómenos recientes como la pandemia, la digitalización de los aprendizajes, la precarización laboral y los nuevos programas gubernamentales de acceso a la educación superior que afectan directamente a las juventudes de la localidad de Suba. Así, la sistematización no es solo una práctica de archivo, sino una herramienta para que el conocimiento generado sea puesto al servicio de la transformación de la realidad de los sujetos protagonistas (Capó, 2010).

1.2.3. Relevancia Política: Fortalecimiento de la Educación Popular y lo organizativo

Finalmente, la dimensión política se manifiesta en la necesidad de fortalecer el tejido organizativo del Grupo de Trabajo en Educación Popular (GTEP) “Los 12 Juegos”. Esta sistematización funciona como un instrumento de reflexión sobre los aprendizajes, dificultades y estrategias de sostenibilidad que son fundamentales para la influencia futura del proyecto.

Al igual que procesos como la “Preuniversidad Tunjuelo Popular” (Martínez, 2018) o el proceso Papalotl en Medellín (Hernández, 2023), este trabajo demuestra que la sistematización colabora en la constitución de redes solidarias y en la consolidación de un posible movimiento nacional de Pre Icfes y Pre Universitarios Populares; se trata de una acción política de memoria, lucha y resistencia que busca producir saberes para el futuro, permitiendo que la educación sea defendida como un derecho y no como un privilegio. En un escenario de mercantilización educativa y crisis capitalista, esta investigación ratifica los propósitos de la educación popular y forja aprendizajes colectivos que pueden ser replicados en otros territorios.

Adicionalmente, la sistematización del PIP de Suba es oportuna porque renueva la memoria colectiva, entrevé las transformaciones subjetivas de sus actores y reclama el saber popular como un espacio legítimo de acción política y pedagógica.

La presente investigación resulta relevante, puesto que constituye una interpretación crítica de la experiencia que da cuenta de aquellas concepciones, discusiones y problematizaciones de la práctica educativa del PIP de Suba como apuesta política emancipatoria dentro de contextos sociales de exclusión y marginalidad. Este ejercicio de sistematización resulta valioso por su eje principal: interpretar críticamente la transformación de las subjetividades de las y los participantes del proceso.

1.3.Objetivos de la sistematización

1.3.1. Objetivo General

Interpretar críticamente la experiencia educativa del PIP de Suba, evidenciando los procesos de transformación de subjetividades y los aprendizajes que fortalecen su apuesta político-pedagógica

1.3.2. Objetivos Específicos

- Reconstruir cronológicamente la experiencia desde los testimonios, registros y memorias colectivas.
- Comprender críticamente las prácticas pedagógicas del PIP y su impacto en la formación política y subjetiva de los participantes.
- Develar los aprendizajes, tensiones, desafíos y proyecciones organizativas de la experiencia para su sostenibilidad, reimpulso y fortalecimiento.

1.4.Metodología

La presente investigación se inscribe metodológicamente en la Sistematización de Experiencias; más que un proceso de recopilación de datos, la sistematización se asume como una validación de los saberes de los sujetos participantes de la experiencia. De acuerdo con Jara (2020) este método posibilita la producción de conocimiento crítico al valorar el aporte de los actores como sujetos portadores de saber.

Lo anterior es reafirmado por Velandia-Mesa et al. (2020), quienes consideran que sistematizar implica llevar a cabo una interpretación crítica de la praxis educativa para generar conocimientos nuevos y aprendizajes transformadores. A su vez, la sistematización difiere de la investigación tradicional ya que en ella “emergen algunas líneas de fuga y resistencia a las agendas impuestas por la investigación tradicional y a las formas hegemónicas de producir, validar y usar el conocimiento, que ven en los datos empíricos la única manera de comprender la realidad” (Barragán, 2022 p.158).

1.4.1. Perspectiva Epistemológica y Enfoque

Este estudio se sustenta en una perspectiva epistemológica sociocrítica, la cual es coherente con la Educación Popular, ya que rechaza la neutralidad del conocimiento y propone una lectura transformadora de la realidad. Bajo este paradigma, la investigación no "extrae" información de los sujetos, sino que promueve una interpretación colectiva de la experiencia.

Se opta por una orientación interpretativa encaminada a la comprensión crítica, esto implica que el maestrante, como "insider" del proceso, y la maestrante, como colaboradora externa, se posicionan desde una subjetividad comprometida que busca, en palabras de Capó (2010), "revisar, rectificar y reimpulsar" las prácticas sociales de la experiencia en el territorio.

En este panorama, el método de la sistematización de experiencias implica una reconstrucción colectiva de la experiencia vivida a través de la participación activa de quienes han sido parte del proceso (educandos y educadores), buscando generar una narrativa compartida y crítica que permita visibilizar cómo el PIP de Suba incide en la transformación de subjetividades y en el proyecto de vida de sus participantes. Por todo lo anterior, la investigación se posiciona desde un enfoque cualitativo al situar las comprensiones críticas de la experiencia educativa a través de un ejercicio interpretativo.

1.2.3. Ejes de Sistematización

Para evitar la dispersión analítica y asegurar un hilo conductor concreto, a través de las orientaciones a la sistematización de experiencias de Jara (2020), se han definido tres ejes centrales que articulan esta investigación:

- **Eje 1. Trayectoria histórica y construcción territorial:** Inicio del PIP y su relación con el contexto de Suba.
- **Eje 2. Praxis educativa y transformación de subjetividades:** Relación entre el diálogo, la pedagogía de la pregunta y el cambio de los educandos y educadores.
- **Eje 3. Tensiones, aprendizajes y proyecciones organizativas:** Desafíos frente al sistema educativo formal y propuestas para la sostenibilidad del proyecto.

1.4.2. Fases Metodológicas, Técnicas e Instrumentos

La investigación se desarrolla en tres fases transversales (no lineales), cada una vinculada a un objetivo específico y a dispositivos narrativos de producción del saber:

<i>Método</i>		Sistematización De Experiencias	
<i>Perspectiva epistemológica</i>		Sociocrítico	
<i>Orientación interpretativa</i>		Comprensión crítica de la experiencia	
<i>Fase</i>	<i>Objetivo Específico</i>	<i>Técnica</i>	<i>Instrumento</i>
<i>Metodológica/Eje</i>			
<i>Eje 1. Recuperación del Ayer</i>	Reconstruir cronológicamente la experiencia desde los testimonios, registros y memorias colectivas.	Grupo Focal con educadores: Cartografía de la memoria (Anexo 1.)	Cuestionario de preguntas
<i>Eje 2. Comprensión del Presente</i>	Comprender críticamente las prácticas pedagógicas del PIP y su impacto en la formación política y subjetiva de los participantes.	Grupo focal con educandos: El sujeto pedagógico del PIP (Anexo 2.)	Guía de preguntas generadoras.
<i>Eje 3. Proyección del Futuro</i>	Develar los aprendizajes, tensiones, desafíos y proyecciones organizativas de la experiencia para su sostenibilidad, reimpulso y fortalecimiento.	Entrevista Semiestructurada (Anexo 3.)	Guion de entrevista cualitativa.

Tabla 1. Matriz de metodología. **Fuente** Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los ejes, las tres fases se orientan de la siguiente manera en el desarrollo de la sistematización:

1. Recuperación del Ayer: En esta primera etapa se busca realizar una reconstrucción ordenada de la experiencia (Capó, 2010) orientada a la comprensión de la génesis de la experiencia educativa y su trayectoria en el tiempo, se pretende reconstruir la memoria histórica del proceso en su desarrollo cronológico rastreando apuestas, desafíos, fortalezas y dificultades por medio de diferentes registros, narrativas y experiencias; aunque en este caso se tenga como

prioridad la sistematización de los últimos seis años, se resaltarán los aspectos relevantes de la trayectoria educativa de la experiencia.

2. Comprensión del Presente: Aquí se propone indagar en los aspectos que definen el quehacer educativo de la experiencia en la actualidad situando las interpretaciones, lecturas y transformaciones de la experiencia, aquí son claves las intervenciones que se realicen en el grupo focal conociendo de primera mano los puntos de vista de sus participantes. En otras palabras, esta fase consiste en realizar un análisis e interpretación crítica de la experiencia en el marco de un ejercicio problematizador valorando los significados, percepciones y contextos de los participantes.

3. Proyección del futuro: En esta última etapa se analizarán los aprendizajes, sentidos y tensiones que emergen de la experiencia en relación con la transformación de los sujetos participantes desde un enfoque crítico-emancipador (Capó, 2010) que permite un reimpulso de la experiencia al comprender los aprendizajes significativos y el legado que deja la práctica educativa hacia el futuro. Se trata de realizar un balance de la praxis educativa para su propio fortalecimiento y para la proyección de apuestas pedagógicas y políticas encaminadas a la transformación de realidades.

1.4.3. Participantes y Procedimiento de Análisis

Para la aplicación de estas técnicas, se contará con la participación de:

- **Educadores (5 a 7 participantes):** Sujetos con una vinculación mayor a dos años en el GTEP, seleccionados por su rol en la dinamización política y pedagógica.
- **Educandos (10 a 20 participantes):** Jóvenes de la cohorte actual y egresados recientes, cuya experiencia permita contrastar el impacto del proceso en sus proyectos de vida.

Para la recuperación del ayer, se aplicó un grupo focal con seis educadores empleando una cartografía de la memoria para la reconstrucción histórica y territorial del PIP. Esta técnica permitió identificar los inicios y la evolución del PIP en sus quince años de trayectoria.

Para la comprensión del presente, se llevó a cabo un segundo grupo focal con diez educandos en el que se analizó la praxis educativa actual mediante el reconocimiento del sujeto pedagógico del PIP. A su vez, se aplicaron diez entrevistas semiestructuradas, cinco a educandos y cinco a educadores para comprender cómo el PIP incide en la subjetividad de sus participantes.

Para la fase de proyección del futuro, dentro de las preguntas realizadas en las entrevistas

aplicadas se interpretaron los sentidos, aprendizajes y tensiones de la práctica educativa indagando cómo el proceso del PIP influye en los proyectos de vida y en la conciencia social de sus participantes mediante la constatación de la información recogida y la reflexión teórica de diferentes autores.

El análisis en este trabajo no fue descriptivo, sino interpretativo. La información se organizó en una narrativa que identifique sentidos compartidos y contradicciones, interpretándolas a la luz de los ejes de sistematización para generar los nuevos aprendizajes que demanda la sistematización.

Además de las entrevistas y grupos focales a docentes y estudiantes, se realizaron observaciones de clase, así como una revisión documental de textos y archivo audiovisual en la que se analizaron planes de clase, documentos organizativos internos y publicaciones en redes sociales para contrastar la narrativa con la práctica.

1.4.4. Consideraciones Éticas

La recolección de información se desarrolló desde una perspectiva dialógica y polifónica integrando las voces de diversos actores del proceso educativo mediante la aplicación de entrevistas y grupos focales. Este ejercicio permitió contrastar las expectativas con la realidad, reconociendo a las y los participantes como sujetos de saber.

Para la ejecución de las herramientas se garantizó la confidencialidad mediante la autorización del PIP y el uso de consentimientos informados asegurando una participación voluntaria y dialógica. Dada la participación de menores de edad (Ley 1098 de 2006), se garantizó el anonimato y el respeto por la integridad de los sujetos.

En coherencia con el principio de reciprocidad, los resultados y saberes producidos serán devueltos a la comunidad del Grupo de Trabajo en Educación Popular (GTEP) “Los 12 Juegos” y del Centro de Educación Popular Chipacuy en una jornada de socialización creativa.

1.4.5. Limitaciones

Se identifican como desafíos:

- **Disponibilidad de los sujetos:** Las dinámicas laborales y académicas de los participantes del PIP pueden dificultar la asistencia plena a todas las sesiones de grupos focales debido a que los encuentros son solo los fines de semana.

- **Sesgo de deseabilidad social:** Al ser un proceso de reflexión crítica de una experiencia comunitaria, los participantes podrían enfatizar los logros sobre las tensiones. Para mitigar esto, se potenciará la discusión como herramienta de crítica reflexiva.
- **Recuperación de memoria:** El paso del tiempo puede generar vacíos en la reconstrucción cronológica de las etapas iniciales del proyecto, lo cual se abordará mediante el cruce de registros escritos y audiovisuales (archivos del PIP) y de testimonios orales.

1.5. Planificación y Cronograma

<i>FECHA</i>	<i>ETAPA</i>	<i>TÉCNICA/A CTIVIDAD</i>	<i>ROLES Y RESPONSABLES</i>	<i>RECURSOS</i>
04 DE MARZO	N/A	Aprobación de instrumentos de recolección de información por parte del Comité de Ética de la USTA	Maestranter Comité de Ética USTA	Instrumentos de investigación para su correspondiente revisión y aprobación.
13 DE MARZO	Recuperación del ayer	Grupo focal: Cartografía de la memoria	Aplicación de instrumento: Edwin Sierra Análisis de información: Yisela Castilla Sujetos participantes: Educadores del PIP de Suba con más de dos años de participación en el proceso y fundadores de la experiencia	Cuestionario de preguntas (instrumento) Fotografías Papel Kraft Marcadores Post-it Cinta Pega Stick Celular para grabación y toma de evidencias Libreta de apuntes
14 DE MARZO	Comprensión del presente	Grupo de discusión Sujeto Pedagógico	Aplicación de instrumento: Edwin Sierra Análisis de información: Yisela Castilla Sujetos participantes: Educandos del PIP de	Guía de preguntas orientadoras (instrumento) Papel Kraft Marcadores Post-it Cinta Pega Stick Celular para grabación de intervenciones y toma de evidencias

			Suba que estén participando actualmente en el proceso o que hayan participado el año anterior.	Libreta de apuntes
15 AL 30 DE MARZO	Proyección del futuro	Entrevistas semiestructuradas	Aplicación de instrumento: Edwin Sierra Análisis de información: Yisela Castilla Sujetos participantes: Educandos y educadores actuales del PIP de Suba	Guion de entrevista cualitativa (instrumento) Internet (en caso de que la entrevista sea virtual) Celular para grabación de intervenciones Libreta para toma de apuntes.

Tabla 2. Cronograma de actividades- Fuente: Elaboración propia

Capítulo II. Fase de recuperación de la experiencia

En este apartado expondremos la trayectoria educativa de la experiencia reconstruyéndola cronológicamente desde los testimonios, registros y memorias colectivas. Para ello, se aplicó la técnica de la “Cartografía de la Memoria”. Durante esta primera etapa de sistematización comprendimos los relatos de las y los participantes como parte esencial en la reconstrucción de la experiencia al situarlos como

actualizaciones de la memoria, representaciones de la experiencia vivida mediada por las propias contingencias y subjetividad de los participantes. La memoria humana, tanto individual como colectiva, no es almacenamiento ni recuperación de información sobre el pasado, sino un proceso de construcción activa y significativa sobre el pasado construido social y culturalmente (Cendales & Torres, 2007 p. 48)

Teniendo en cuenta lo anterior, la fase de recuperación de la experiencia no se entendió como una siempre recopilación de memorias o acontecimientos que marcaron la historia del proceso, sino como una construcción viva de significado en la que los relatos configuran miradas retrospectivas acerca de la trayectoria pedagógica y política de la experiencia, las cuales nutren la recuperación de aprendizajes y sentidos a lo largo de la práctica educativa del PIP.

La “Cartografía de la Memoria” nos permitió recuperar la experiencia desde la pluralidad de voces de sus participantes apoyándonos en registros fotográficos de varios acontecimientos significativos en el desarrollo del proceso desde sus inicios. Aquí los testimonios fueron de vital importancia dado que nos permitieron recuperar el ayer rescatando aquellos momentos clave y hechos que marcaron un antes y un después en la trayectoria histórica y en la construcción territorial que ha venido desarrollando el PIP de Suba.

2.1. Descripción detallada de las actividades

La experiencia del PIP de Suba se remonta al año 2011 cuando un grupo de estudiantes universitarios tomó la iniciativa de desarrollar un proceso de Educación Popular en la localidad de Suba con el objetivo de preparar críticamente a las y los jóvenes de este sector de la ciudad para las denominadas Pruebas de Estado y para las Pruebas de Admisión Universitaria bajo un enfoque emancipador y liberador que derivara en la transformación del territorio y de la realidad social de las y los participantes. Desde sus inicios, la formación gratuita para estos exámenes ha sido uno de los elementos que le otorga el carácter popular a la experiencia a diferencia de los programas de Pre Icfes y Pre Universitarios convencionales que se ofrecen en el mercado cuyos elevados costos hacen inasequible la preparación para las pruebas de ingreso a la educación superior a las y los jóvenes de sectores populares. A su vez, los Pre Icfes y Pre Universitarios Populares se posicionan desde “una crítica a la cultura de la escolaridad y a la educación bancaria” (PIP San Cristóbal, 2012) abriendo espacios alternativos de formación diferentes a las instituciones escolares bajo metodologías participativas e innovadoras.

La idea del Pre Icfes Popular emana de las luchas del movimiento estudiantil colombiano por hacer más igualitario el acceso a la Universidad Pública. Se veía la necesidad de ampliar el trabajo organizativo a los barrios periféricos de la ciudad trascendiendo de las aulas y escenarios universitarios. De este modo, se conformó el primer equipo de educadores populares provenientes de distintas carreras y universidades para incursionar en lo que sería el primer año del PIP de Suba, el cual se desarrolló en el Salón Comunal del barrio San Pedro de Tibabuyes en medio de las dinámicas y limitaciones que implicaba el hecho de llevar a cabo un proceso de esta naturaleza en un salón comunal.

El proceso contaba con la realización de las clases correspondientes a los componentes que evaluaba en ese momento la Prueba Saber, al igual que las clases de Análisis de la Imagen, un componente adicional que se evalúa el examen de admisión de la Universidad Nacional.

Además de las clases se desarrollaban simulacros de las pruebas, ferias de carreras, mesas interdisciplinarias de debate y salidas pedagógicas. Todas estas actividades se hacían desde metodologías participativas como la pedagogía de la pregunta y el diálogo de saberes asumiendo la relación práctica-teoría-práctica (PIP Suba, 2011) que define la praxis de la Educación Popular.

Al año siguiente más personas se fueron sumando, y con ello, se considera viable replicar la idea de los Pre Icfes y Pre Universitarios Populares en otras zonas periféricas de la ciudad con el fin de agrupar estas iniciativas en un escenario de articulación. Surgió así la Coordinadora de Procesos de Educación Popular (CPEP) En Lucha, organización que en sus inicios recogió a cinco procesos de las localidades de Suba, Santafé, Tunjuelito, Usme y Ciudad Bolívar. (CPEP En Lucha, 2012).

Para el año 2013, en vista de las limitaciones en términos de horarios y disponibilidad de espacio, y por diferencias con la Junta de Acción Comunal del barrio San Pedro, el proceso migra al Salón Comunal del barrio San Carlos de Tibabuyes. El 2013 fue el año en el que el PIP de Suba adquiere un mayor carácter identitario, adoptando el nombre de “Los 12 Juegos”, el cual representa los doce años de formación de la etapa escolar descritos en la canción “El baile de los que sobran” de la banda chilena de rock “Los Prisioneros” (1986), una composición musical que habla precisamente de la exclusión social y educativa a la que se enfrentan miles de jóvenes de clases y sectores populares al culminar su bachillerato en el tercermundismo latinoamericano.

Sin embargo, en el Salón Comunal de San Carlos persistían las restricciones frente al uso del espacio, y en la búsqueda de una mayor autonomía organizativa e independencia política con las Juntas de Acción Comunal; el PIP se traslada a lo que se conocía como el Eje Cultural Chipacuy, ubicado en el barrio Compartir.

Chipacuy permitió la consolidación del proceso, se conformó un grupo base de educadores y el proceso se fortalece al no tener que enfrentar las limitaciones de un salón comunal adquiriendo mayor autonomía organizativa. Sin embargo, el Eje Cultural Chipacuy estaba en proceso de recuperación por parte de varios jóvenes y organizaciones de la localidad, pues había sido un salón comunal abandonado y deteriorado por las dinámicas de microtráfico en el barrio. El PIP empieza a asumir un trabajo más territorial enfocado a la recuperación y reivindicación del Eje Cultural Chipacuy como espacio comunitario de transformación. Así mismo, va cambiando su propuesta curricular y organizativa respondiendo no solamente a los

cambios en la Prueba Saber 11, sino también a sus necesidades y evoluciones que fueron producto de varias discusiones internas, surgió así en el año 2015 el Grupo de Trabajo en Educación Popular (GTEP) “Los 12 Juegos”, respondiendo a la necesidad desdoblarse el trabajo educativo en una apuesta política mucho más territorial.

En el año 2016 se realiza el I Festival de Educación Popular, el cual reconfigura al Eje Cultural transformándolo en lo que hoy conocemos como el Centro de Educación Popular Chipacuy, convirtiéndose en el “lugar físico en el que confluyen diferentes organizaciones e individualidades que se identifican con la apuesta y la definición de la propuesta político-pedagógica de la Educación Popular.” (CEP Chipacuy, 2016).

Para el 2018, algunas diferencias políticas y organizativas llevaron a que el PIP de Suba se distanciara de la Coordinadora de Procesos de Educación Popular (CPEP) En Lucha, una ruptura que posteriormente traería una serie de discusiones y rupturas internas en el PIP en torno a la comprensión e interpretación de la naciente perspectiva de género al interior del proceso.

El 2019 el GTEP continúa fortaleciendo su práctica educativa y territorial, el PIP de Suba mantiene su trabajo organizativo convirtiéndose en un referente de los Pre Icfes y Pre Universitarios Populares a nivel distrital y nacional.

Pero la llegada de la pandemia en el año 2020 constituyó un enorme reto para la continuidad del proceso. Las medidas de aislamiento social interrumpieron el desarrollo de clases y actividades. Sin embargo, se desarrollaron jornadas de solidaridad llevando donaciones y ayudas alimentarias a las familias que requerían de un sustento durante el período de cuarentena. El trabajo organizativo no se detuvo, pero había que hacer frente a cómo desarrollar el PIP en tiempos de contingencia y virtualidad. El proceso se suspendió en marzo y se reanudó en junio a través de clases virtuales. Aunque educar en la virtualidad supuso un reto para la praxis emancipatoria que define al PIP en lo que confiere a su apuesta política y pedagógica.

Pese a lo anterior, luego de tantas reuniones y preparaciones, había dado fruto la articulación con el resguardo indígena Gunmakú en la Sierra Nevada de Santa Marta logrando que en el año 2021 el PIP incursionara en este significativo lugar para desarrollar un proceso de Pre Icfes con la comunidad arhuaca. Esto llevó la apuesta educativa del PIP a otros territorios rompiendo con la centralidad de la ciudad y abriendo la posibilidad de compartir saberes y cosmogonías con una comunidad indígena más allá de un examen. Esta articulación hasta hoy se mantiene, siendo una oportunidad genuina para transformar-nos y re-pensar-nos en colectivo.

Este mismo año fue el año del denominado estallido social en el que el descontento popular, especialmente el de los jóvenes, se hizo sentir en un país de numerosas desigualdades. La localidad de Suba fue uno de los escenarios principales de movilización. Durante esta coyuntura, varios jóvenes que habían sido estudiantes del PIP se encontraban participando de las actividades de movilización, fue un momento de reafirmar convicciones demostrando que el PIP siempre ha estado vinculado con las dinámicas del territorio, con las luchas sociales y con los proyectos de vida de sus participantes.

Fue solamente hasta el año 2022 cuando el PIP pudo volver a la presencialidad enfrentando los nuevos desafíos para la práctica educativa después del COVID. Uno de ellos ha sido responder a los cambios aspiracionales de las y los jóvenes de hoy en día, pues varios de ellos ya no contemplan la educación superior como una opción dentro de su proyecto de vida. Sin embargo, la práctica educativa del PIP ha logrado mantenerse y sobrevivir en el marco de un ejercicio de resistencia educativa a pesar de los cambios y desafíos que transcurren a través del tiempo

2.2. Re-conociéndonos en nuestra historia. Identificación de momentos clave de la experiencia

A continuación, presentaremos los momentos clave que han marcado el desarrollo de la experiencia por medio de un álbum fotográfico organizado cronológicamente donde las memorias escritas, orales y visuales fueron un insumo importante para la construcción de este apartado. Este álbum es producto de la Cartografía de la Memoria realizada con las y los educadores del proceso. Por sugerencia de los sujetos participantes de la experiencia, hemos optado por esta construcción visual y narrativa rompiendo con el paradigma de entender la historia de manera lineal y verbal, y posicionando la imagen como un elemento con una gran potencialidad para recordar. Esto nos permite entender la reconstrucción histórica del PIP desde una mirada espiral en la cual se conjugan los recuerdos y vivencias desde la multiplicidad de voces y significados y no como una simple sucesión de hechos.

Se aclara que algunos fragmentos de este álbum fotográfico están contados en primera persona desde lo construido en el ejercicio de Cartografía de la Memoria, donde todos los participantes contaron su experiencia desde los recuerdos vividos y teniendo en cuenta que uno de los autores de este trabajo participó en esta herramienta de recolección desde su voz como integrante de la experiencia



2011

Álbum Fotográfico RECUPERACIÓN DEL AYER

Pre lcfes Popular (PIP) de Suba
"Los 12 Juegos"



2026

"Pateando piedras... ¿y si hacemos un Pre lcfes?"

El proceso embrionario (2009-2010)

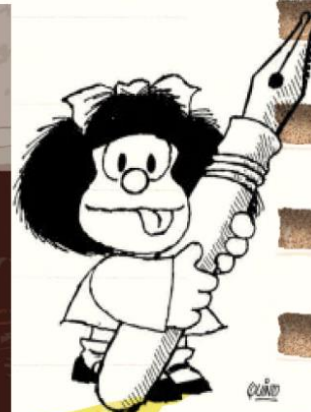
El PIAP

Paola Picón, estudiante de Sociología de la Universidad Nacional, junto con otros compañeros de la UNAL se encontraban un día en el parque del barrio "Palmitas" en la localidad de Techotiba. Corría el año 2009, en aquel momento estos estudiantes universitarios realizaban un cineclub con niñas y niños conocido como "Cineclub Panelitas", pero ese día no les abrieron el salón comunal donde realizaban sus proyecciones. Fue entonces cuando surgió la pregunta "¿Y si hacemos un Pre lcfes?" con el ánimo de trabajar con población juvenil y enfrentar la inequidad en el acceso a la educación superior (Sánchez, 2019 p.44). De allí surge el Pre lcfes Popular y Alternativo (PIAP) de Fontibón que fue la semilla de lo que posteriormente sería el Pre lcfes Popular (PIP) de Suba





El PIAP de Fontibón era dinamizado por el colectivo Revolución Estudiantil y Social Mentes Abiertas -RESMA- perteneciente a la Red Libertaria Popular Mateo Kramer. En el año 2010, por diferencias políticas e ideológicas, Paola junto con otros compañeros deciden abandonar el proceso y dar inicio a un nuevo Pre lcfes Popular. Por cercanía territorial, a muchos compañeros se les facilitaba que el proceso se hiciera en la localidad de Suba. En la casa de Karina Quitián, también conocida como la Karicueva, se realizó una primera reunión donde se empezó a cocinar la idea del PIP de Suba. Luego de varias sesiones de formación en la sede de la Asociación Dimensión Educativa se conforma el primer equipo de educadores y se define la idea del proyecto educativo. (Sánchez, 2019 p. 45 : Segura Martínez, 2023 p. 48)



La Karicueva

"Bajo los zapatos, barro más cemento". La génesis y los inicios del PIP de Suba (2011-2013)

El 27 de marzo de 2011 se inaugura el primer ciclo del PIP en el Salón Comunal del barrio San Pedro de Tibabuyes. Eran días lluviosos, la asistencia de educandos era fluctuante y la limitación del uso del salón comunal era recurrente por una disputa con la Junta de Acción Comunal (JAC), quien buscaba instrumentalizar el proceso para fines clientelistas y electorales, lo que generó distancias con los miembros de la junta (Segura Martínez, 2023 p. 52). En este año llega Edwin Sierra como estudiante del PIP, tenía 17 años, cursaba grado Once y se escapaba de las clases de Educación Física del colegio para poder asistir a las clases del PIP que se desarrollaban los miércoles en la tarde. Actualmente Edwin es educador activo del proceso, docente de filosofía, maestrante de la USTA y autor de esta investigación.



"Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas"

- Paulo Freire -



Primer Simulacro PIP Suba 2011

...¿y los resultados?

Al terminar el primer año del PIP se hace un balance del proceso. Sin embargo, a la hora de evaluar la práctica educativa es importante "alejarnos conscientemente de las evaluaciones positivistas (¿Cuántos efectivamente pasarán?) y recuperar otras miradas y elementos de análisis como ¿qué aprendimos? ¿qué nos quedó?" (PIP San Cristóbal, 2012) y aprendimos que los aprendizajes son inacabados, que no tenemos fórmulas mágicas, que los errores son oportunidades para mejorar y que teníamos mucho camino por recorrer. El primer año del PIP culmina con unas nacientes redes de afecto que permitirán consolidar el proceso educativo en el futuro. Aquí es importante mencionar el Paro Estudiantil de la MANE de 2011, el cual permitió cualificar a aquellos educadores que recién se vinculaban a la propuesta del PIP, así como reafirmar convicciones en torno a la apuesta de democratizar el acceso a la educación superior pública. Posteriormente vendría la idea de hacer más PIP's y articular nuestro trabajo.



Inauguración PIP Suba 2012



Mural del PIP en el barrio San Pedro (2012)

Hora de juntarnos: El surgimiento de la Coordinadora de Procesos de Educación Popular En Lucha

La articulación...

PRE ICES Y PRE U'S POPULARES



Ciudad Bolívar
Pre Universidad Popular La Ruptura
Tunjuelito
Pre Universidad Tunjuelito Popular
Antonio Nariño
Pre Ictes Populares al Hornigoso
Santa Fe
Pre Ictes Populares del Centro
Suba
Pre Ictes Populares de Suba
Kennedy
Pre Ictes Populares Antorcha Educativa
San Cristóbal
Pre Ictes Populares de San Cristóbal

La Coordinadora de Procesos de Educación Popular En Lucha invita a las personas interesadas en estudiar y/o enseñar a otros a afiliarse a nuestros Pre Ictes y Pre Universidades Populares.

Más información:
<http://epeducionpopularenlucha.wordpress.com/>

Con el ánimo de fortalecer sus apuestas políticas y pedagógicas, el PIP de Suba junto con otros PIP's y Pre U's populares, fundan la Coordinadora de Procesos de Educación Popular (CPEP) En Lucha el 21 de julio de 2012 en la casa de la Asociación Dimensión Educativa. "Diferentes procesos empiezan a encontrarse para compartir experiencias y generar lazos de solidaridad" (CPEP En Lucha, 2016 p.5)



Mobilización CPEP En Lucha. Centro de Bogotá (2012).

Salida Pedagógica al Humedal
La Conejera (2013)

PRE-ICFES POPULAR DE SUBA



*Construyendo educación
liberadora y popular*



Salida a la Universidad Nacional (2013)

A pesar de las diferencias con la JAC de San Pedro, el PIP continúa en el año 2012 en el Salón Comunal de San Pedro enfrentando retos como la inseguridad, la limitación del uso del espacio y la instrumentalización clientelista. En ese año llega Rubén Giraldo como estudiante del PIP, quien posteriormente se vincula como tallerista y actualmente es educador activo del proceso y docente de Ciencias Sociales. No obstante, a finales de ese año el equipo de educadores populares decide buscar otro espacio para dar continuidad al proceso. Fue así como en el año 2013, el PIP llega al Salón Comunal del San Carlos de Tibabuyes. Fue un año difícil ya que no se contaba con grupo base lo suficientemente consolidado (Melo, 2015 p. 84). Este año fue dinamizado por tres personas que fueron estudiantes del PIP y se encontraban en proceso de ingreso a la universidad para ese entonces, ellos fueron: Edwin Sierra, Rubén Giraldo y Miguel Cuchía.

"Mis amigos se quedaron igual que tú. Este año se les acabaron
los juegos, los doce juegos".

La etapa de consolidación (2014-2017)

El República Dominicana...



Para ese mismo año, llegaron muchísimos jóvenes con la idea de prepararse para el ICFES gratuitamente superando la capacidad organizativa del PIP. En vista de ello, por iniciativa de algunos educandos y de la docente Sandra Gaitán del Colegio República Dominicana (IED), el PIP abre dos sedes: una en esta institución y otra en el Chipacuy.



Simulacro en el Colegio República
Dominicana
(2014)

El Chipa...



Jornada de Entrevistas a Educandxs. CEP Chipacuy (2014)

El año 2014 el PIP se traslada a lo que en ese momento se conocía como el Eje Cultural Chipacuy, un espacio recuperado por organizaciones juveniles y que antes había estado a merced de las ollas de microtráfico. Esto permitió una mayor consolidación del proceso y un desdoblamiento hacia el trabajo territorial.

El GTEP...



Salida de Esparcimiento y Relajación. Parque La Florida (2015)



En el año 2015, surge el Grupo de Trabajo en Educación Popular "Los 12 Juegos", organización de Educación Popular que dinamiza el PIP, evolucionando hacia una comprensión de la relación educativa con el territorio y entendiendo que la educación debe ser liberadora y construida colectivamente en espacios comunitarios. Se suman más educandos que pasan a ser profes del PIP como las hermanas Angélica y Daniela Lombana, que hoy siguen vinculadas al proceso.



Mural en apoyo a los Acuerdos de Paz. CEP Chipacuy (2016)



Bienvenida a Nuevxs Educadorxs. CEP Chipacuy (2017).

EL GTEP crece y se fortalece

Salida a la Universidad Nacional, Ruinas de Arquitectura (2018)

En el 2015 también se tuvo la primera ruptura con la CPEP por algunas críticas frente a su funcionamiento, ya que se consideraba que se la daba más prioridad a la articulación que a los procesos locales. Sin embargo, la apuesta educativa del PIP continúa fortaleciéndose con la llegada de más educadorxs en el año 2017 quienes aportaron a la cualificación política y pedagógica de la práctica educativa. Ese mismo año, luego de algunas discusiones, el PIP vuelve a la CPEP entendiendo la importancia de la articulación.

"El futuro no es ninguno de los prometidos en los doce juegos".
Rupturas, distanciamientos y desafíos (2018-2022)



Desde el año 2013, diferentes procesos de PIP's y PUP's de Bogotá, Medellín y Popayán se dieron a la tarea de construir una articulación nacional de Educación Popular.



Paralelamente, el proceso interno se seguía fortaleciendo cuando en el 2016 se realiza el Primer Festival de Educación Popular cambiando el nombre al espacio del PIP de Eje Cultural Chipacuy a Centro de Educación Popular Chipacuy

El Reto de la articulación...



"La Caracola", como se llamó inicialmente a esta red de procesos, no logró prosperar por diferencias organizativas entre los procesos.

X Asamblea General CPEP En Lucha. Pasquilla, Ciudad Bolívar. (2018).



A su vez, se añadió el reto de mantener la articulación con la CPEP, puesto que comenzaron a desarrollarse bastantes serias y complejas frente al género. Era un hecho que el género constituiría otra bandera política que debía ser asumida dentro del PIP. Sin embargo, la discusión escaló a tal punto de que el PIP abandonara definitivamente la CPEP en el año 2018.



Cierre I Festival de Educación Popular. CEP Chipacuy (2016).
En la foto: Lola Cendales, Marco Raúl Mejía y educadores populares del PIP y del CEP Chipacuy.

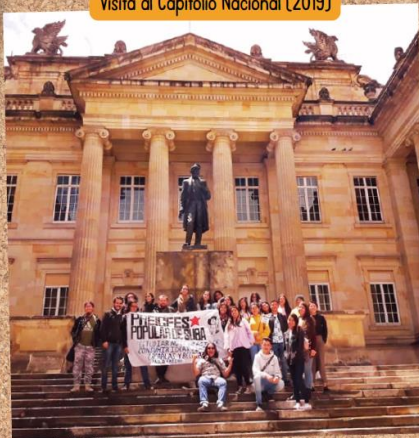
"Lo personal es político"



Actividad "Me pongo en sus zapatos". Colegio República Dominicana IED (2015)

Entender el género como parte fundamental en nuestro quehacer educativo no implicaba solamente la reflexión con lxs educandxs, sino también un cuestionamiento profundo de las prácticas individuales del equipo de educadorxs que, consciente o inconscientemente, reproducían el patriarcado al interior del proceso.

Salida Pedagógica Recorrido por el Centro Histórico. Visita al Capitolio Nacional (2019)



Estallido Social



Sin embargo, esto cambió el 9 de septiembre de 2020 cuando se desarrollaron diferentes manifestaciones en contra del abuso policial que desencadenaron en el asesinato de Julieth Ramírez.

Pandemia

La llegada de la pandemia en 2020 implicó un notorio desafío para la continuidad del PIP. Las clases y actividades se suspendieron en marzo y se renudaron en junio de manera virtual, cuestionando el alcance de la propuesta educativa en medio de las medidas de aislamiento social.



Esto llevó a algunas rupturas internas por la manera en cómo se entendían y abordaban las prácticas machistas dentro del proceso. Poniendo de manifiesto la necesidad de un "protocolo del cuidado".

...¿Y por qué el estallido social es tan importante?

Las protestas resurgieron y se intensificaron el 28 de abril de 2021 durante varios meses. Aquí es importante mencionar que el vínculo con el territorio ha sido uno de los pilares que ha definido la práctica educativa del PIP. El estallido social colombiano guarda una estrecha relación con el proceso en la medida que "como proceso de educación popular es necesario reflexionar sobre sus acciones políticas, sus prácticas sociales, pedagógicas, culturales y sus relaciones con el territorio" (Segura Martínez, 2023 p.21). La experiencia del estallido social en el 2021 y del paro agrario en el 2013 no sólo dan cuenta de esa relación del proceso con el territorio, sino también del carácter reivindicativo frente a la lucha de los sectores populares. Jhonny Velasco y Julieth Ramírez han sido algunas de las víctimas de la represión estatal en estos escenarios de protesta, son víctimas que hoy son recordadas, jóvenes del territorio cuyos sueños fueron desvanecidos en la búsqueda de la justicia social. En estas movilizaciones participaron varixs jóvenes que fueron educandxs del PIP reflejando la apropiación de la realidad y el desarrollo de la conciencia crítica.



Movilizaciones en apoyo al Paro Nacional Agrario en Suba (2013)

Estallido Social en Suba (2021)



Casa de la Memoria Suba inaugurada en 2023

Gunmakú: “La educación recrea y fortalece los saberes y conocimientos”



Primera incursión pedagógica en Gunmakú.
Sierra Nevada de Santa Marta (2021)



Inolvidable viaje a Gunmakú (2025)



Caminando la palabra en Gunmakú (2021)



En el 2021 el PIP dio un gran paso en el fortalecimiento de su apuesta político-pedagógica. Iniciaron los viajes a la Sierra Nevada de Santa Marta para llevar la propuesta de disminuir barreras de acceso a la educación superior bajo una perspectiva decolonial y emancipadora con la comunidad arhuaca en el Resguardo indígena Gunmakú. Anualmente un grupo de educadorxs viaja a este significativo lugar no sólo para enseñar, sino también para aprender y desaprender.



Cierre del PIP en Gunmakú (2025)



“Hey, conozco unos cuentos sobre el futuro. Hey, el tiempo en que los aprendí fue el más seguro”. Reimpulso y renovación de la experiencia en sus 15 años de trayectoria (2023-hoy)

En estos 15 años de vida el PIP de Suba ha logrado consolidarse como uno de los procesos con mayor trayectoria educativa en Bogotá y como uno de los referentes actuales de la educación popular en Colombia al mantener su disputa por el acceso a la educación superior y la lucha por la transformación social desde el territorio.

Salida Pedagógica a la Universidad Nacional (2024)



2.3. Polifonías vivenciales: la historia desde las voces

Teniendo en cuenta las percepciones de los participantes, se toma la iniciativa en este apartado de organizar la descripción en torno a recoger las opiniones, reflexiones y testimonios de los participantes clave que permitirán tener una visión completa y multifacética de la experiencia, reconociendo que *“contar la historia del PIP es también contar la historia de las personas que hacen parte del del proceso”* (Profe de Lectura Crítica. Cartografía de la Memoria, 2026).

En este espiral construido colectivamente, es necesario contar la historia desde la pluralidad de voces que participaron en el ejercicio de Cartografía de la Memoria. Cada una de estas voces hace parte importante de la memoria colectiva del PIP y reconstruye la experiencia desde lo vivencial y testimonial.

Para las y los participantes que estuvieron en la Cartografía es importante poner un paralelo entre lo que fueron sus vidas antes del PIP y lo que son ahora después de haber empezado a participar de la experiencia. Para una de las fundadoras del proyecto, el PIP le dio la oportunidad de formarse política y pedagógicamente al adentrarse a la práctica de dar clase y ejercer como profe de inglés llevando sólo dos semestres de formación profesional. Este hecho es un indicio de cómo se puede desarrollar un ejercicio de horizontalidad al no ostentar un título académico para compartir un saber, abriendo la posibilidad de construir el conocimiento junto con las y los educandos.

La noción de horizontalidad y del reconocimiento de otros saberes es reafirmada por el educador Edwin Sierra, quien fue estudiante del PIP en la primera versión del proceso en el año 2011 y se vinculó como profe de filosofía en el año siguiente. Desde su narrativa testimonial:

Me vinculo como profe sin ningún título, sin ninguna formación académica profesional. Y eso también me forma, como una formación pedagógica desde la práctica, no es tanto como desde la teoría o desde lo que está en los libros, sino desde el barrio, desde el territorio, desde el quehacer. Es una formación que te da una cualificación de esa rebeldía y de esa actitud contestataria que tenía en el colegio (Cartografía de la Memoria, 2026).

Bajo esta mirada, es posible afirmar que el quehacer educativo en el PIP es un ejercicio político de resistencia y transformación. En el momento en que alguien se vincula como educador asume un compromiso social con la educación y la realidad, esto es constatado desde la voz de un educador del componente de sociales: *“darme ese lugar de disputa entre lo que uno lee que es la educación popular, la práctica, la realidad y el contexto. Ha sido un espacio muy valioso por*

eso” (Cartografía de la Memoria, 2026).

Para un profe de biología vinculado desde el año 2020, gradualmente el PIP comenzó a tener una mayor preponderancia en su vida personal. Dicho en sus propias palabras: *“es como que el Chipa** ya no es o no ha sido para mí un paso más en mi vida o algo esporádico, sino que sigue siendo una como un eje o una de esas dimensiones importantes en mi vida. Primero por la convicción que tengo de que la educación es un es un motor transformador. Y también una continua disputa. Nosotros aquí entramos a disputar una apuesta política, una visión política transformadora de realidad”* (Cartografía de la Memoria, 2026).

En la perspectiva de otra profe de biología, el PIP ha sido la oportunidad de formarse profesionalmente al estar inmersa en un contexto comunitario con realidades complejas a la par que su trayectoria en el proceso le ha traído transformaciones personales desde experiencias memorables. Según ella:

No puedo negar y creo que ninguno de nosotros ha podido negar que las cosas que hemos hecho acá han aportado a nuestro ejercicio profesional. Yo personalmente, por ejemplo, entendí un poco el tema de ser un poco más cercana con los niños. Obviamente, desde la exigencia con cariño y todo, pero de ser más exigente, de ser más cercana a los niños, de escuchar un poco más y eso se parte fundamental de lo que es ser profe. Y bueno, pues a nivel personal aquí me han pasado cosas que son desde mi punto de vista inolvidables. Por ejemplo, estar en la Sierra Nevada. Es una de esas cosas que más recordación tiene en mi vida, o sea, yo no voy a olvidar nada de lo que pasó en la Sierra, pues no solamente es un espacio de educación, sino de agradecimiento hacia los chicos del resguardo, pero también de la Sierra hacia nosotros (Cartografía de la Memoria, 2026).

Dentro de cada una de estas voces no sólo se retratan vidas personales; se retrata la memoria viva de un proceso que se transforma en el tiempo y que ha sido posible gracias al trabajo colectivo de las personas vinculadas en él. En estos testimonios encontramos anécdotas y vivencias que consolidan narrativas que reflejan cada una de las subjetividades de las voces participantes de la experiencia.

2.4. Documentación visual y escrita

Para complementar la narrativa y los registros visuales anteriormente expuestos, hemos dispuesto otros registros importantes para complementar la reconstrucción histórica del proceso que incluyen evidencias fotográficas de la cartografía de la memoria y vídeos de actividades del PIP.

** “El Chipa” como coloquialmente se le dice al Centro de Educación Popular Chipacuy en muestra de afecto y cariño hacia este espacio comunitario.



Imagen 1. Cartografía de la Memoria. 2026.



Imagen 3. Estudiantes presentan Simulacro Prueba Saber. 2017

Bogotá, 21 de Marzo de 2011

Saludos Vecinas y Vecinos:

A través de la presente, tenemos el gusto de invitarlos a ustedes, sus hijos e hijas, vecinos, parientes, amigas y conocidos, al **PRE ICES GRATUITO** que iniciara a finales de marzo y terminara en los primeros días de septiembre, en vísperas del examen de estado.

Este **PRE ICES GRATUITO** será realizado por estudiantes de últimos semestres de la Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional, Pontificia Universidad Javeriana, y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pretendiendo ser una opción para los y las jóvenes que desean ingresar a la Educación Superior.

En ese sentido el **PRE ICES GRATUITO** busca complementar los conocimientos sobre matemáticas, biología, física, química, análisis textual y de la imagen, sociales, geografía, filosofía e inglés, a través de metodologías novedosas que permitan la participación activa de los estudiantes en su proceso educativo.

Para ello los y las **ESPERAMOS** este **DOMINGO 27 DE MARZO** a las 10 a.m. en el Salón Comunal del Barrio San Pedro de Tibabuyes, para que conozcan la propuesta, los horarios, etc. y así construyamos juntos y juntas este nuestro **PRE ICES POPULAR DE SUBA**.

Para mayor información escribanos al correo preicespopulardesuba@gmail.com

Hasta entonces.

Imagen 2. Carta de invitación a la comunidad del barrio San Pedro de Tibabuyes para participar de la I Inauguración del PIP Suba. 2011



Imagen 4. Entrevistas a educandos. 2018

[Vídeo 1 Actividad de Esparcimiento y Relajación PIP Suba 2014](#)

[Vídeo 2: Noche sin miedo 2020](#)

[Vídeo 3 Chipacuy: desde la educación se puede hacer comunidad \(Linero Al Barrio\) – Entrevista en Blu Radio. 2020.](#)

Capítulo III. Fase de análisis e interpretación crítica de la experiencia

Durante este apartado se analiza e interpreta críticamente la experiencia del PIP de Suba a la luz de varios referentes teóricos teniendo en cuenta los ejes de sistematización anteriormente descritos y dando paso a dos momentos importantes dentro del desarrollo de la investigación: la comprensión del presente y la proyección del futuro. Es preciso aclarar que la fundamentación de este capítulo no se nutre únicamente de las reflexiones teóricas de diferentes pensadores y educadores que han aportado al desarrollo de la Educación Popular latinoamericana, sino que también le da relevancia epistémica a aquellas voces, sentires y puntos de vista de las y los participantes de la experiencia promoviendo una producción crítica de conocimiento bajo un enfoque multidimensional donde no sólo se tiene en cuenta el saber puramente académico, sino también la experiencia y la vivencia como fuente legítima de conocimiento para el empoderamiento de los sectores populares (Fals Borda, 2025). A su vez, este enfoque refirma el conocimiento desde una perspectiva emancipadora que potencia el fortalecimiento organizativo de la experiencia (Capó, 2010).

Este capítulo constituye la estructura conceptual que permitió interpretar la experiencia del PIP de Suba "Los 12 Juegos". No se presenta como una teoría aislada, sino como la base de una praxis donde la reflexión y la acción se encuentran para transformar la realidad socioeducativa del territorio

3.1. Introducción a la fase de análisis

Antes de situar el desarrollo teórico de la sistematización, es importante mencionar que el PIP de Suba se reconoce dentro de la tradición histórica y el acumulado político-pedagógico de la Educación Popular latinoamericana, cuyos derroteros son definidos por Alfonso Torres (2016) dentro de lo que él denomina el núcleo común de la Educación Popular, el cual se sustenta en cinco pilares clave: 1) una lectura crítica del orden social, 2) una intencionalidad política emancipadora, 3) “una contribución al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico” (p.39), 4) la posibilidad de que el acto educativo actúe sobre la subjetividad popular y 5) la generación de metodologías “activas, dialógicas y participativas” (Ibid.). Estos cimientos configuran la práctica educativa del PIP en una alternativa frente al sistema educativo formal.

La fundamentación teórica de esta sistematización no se limita a una revisión histórica, sino que reivindica la plena vigencia de los referentes clásicos de la Pedagogía Crítica y la Educación Popular. Aunque sus obras son de décadas anteriores, conceptos como la

contrahegemonía, la educación liberadora y el capital cultural ofrecen herramientas analíticas imprescindibles para interpretar las brechas de desigualdad que persisten en la Colombia del siglo XXI. En este sentido, se asumen estos postulados como teorías vivas que, puestas en diálogo con la realidad territorial de Suba, permiten otorgar un sentido político a la praxis del PIP, transformando la teoría en un instrumento de lucha actual por la democratización del saber.

Lo anterior en coherencia con los objetivos de sistematización orientados a la interpretación crítica de la experiencia del PIP, la cual se constituye como un ejercicio de análisis dialéctico donde la práctica interpela a la teoría y viceversa. En este proceso, el análisis no es una etapa estática, sino el motor que permite transitar de la descripción de los hechos a la comprensión profunda de la transformación de subjetividades. Analizar la experiencia del PIP de Suba "Los 12 Juegos" implica desentrañar cómo el tránsito por este proceso educativo modifica las formas en que educandos y educadores se perciben a sí mismos y a su realidad social, convirtiendo la frustración frente a la exclusión en una potencia de acción política.

3.2. Marco de referencia

El marco de referencia es estructurado a partir de tres categorías fundamentales que emergieron durante el proceso de investigación: la praxis educativa, la transformación de las subjetividades y la proyección organizativa de la experiencia. Estas categorías no son conceptualizaciones aisladas y estáticas, sino unidades de sentido interconectadas entre sí, las cuales emergieron a partir de la observación de la experiencia y la interacción con las y los participantes por medio de la aplicación de instrumentos. De acuerdo con Jara (2020) estas categorías permiten develar la lógica del proceso vivido permitiendo establecer una arquitectura conceptual que permita "leer" la realidad de Suba y la práctica del PIP de Suba "Los 12 Juegos" con profundidad política.

3.2.1. La Praxis educativa en el PIP de Suba

En esta sistematización, la praxis se comprende como la unidad entre la teoría y la práctica para la transformación del mundo. Como se observará en el análisis de hallazgos, la experiencia del PIP se establece como una alternativa a la educación bancaria, ésta última, según Freire (2005), reduce al estudiante a un recipiente pasivo de información.

La propuesta educativa del PIP se fundamenta en primera medida en la pedagogía de la pregunta, donde el conocimiento no se dicta, sino que se construye a través de la problematización de la realidad rompiendo con la verticalidad de la educación bancaria, lo que le

otorga un valor epistémico al relato y a la palabra del educando.

A diferencia de una pedagogía de la respuesta en la que el maestro transmite un saber inequívoco; la pedagogía de la pregunta asume que no todo está dado y que el conocimiento no es simplemente la transmisión de información o de herramientas para pasar un examen.

De acuerdo con Freire (2002), la pedagogía de la pregunta reivindica “el derecho a nuestra curiosidad, el derecho de preguntar, de discrepar, de criticar” (p.104), derecho que ha sido negado en la pedagogía de la respuesta de la educación bancaria de corte hegemónico cuyo protagonista es el silencio. En las clases del PIP, la pregunta es asumida como el punto de partida y de llegada. No se buscan respuestas totalizantes y absolutas que encierren el conocimiento en una visión unívoca, sino que se valida la experiencia, el sentir y la vivencia de las y los participantes para comunicar ideas, sentando las bases del diálogo.

El diálogo es entonces, como bien lo define Freire (2005), “unión inquebrantable de acción y reflexión” (p.105). En la experiencia del PIP, como en muchas otras experiencias de Educación Popular, esta unión es posible mediante la pronunciación de la palabra que no es más que la verbalización del mundo a partir de la interacción y comunicación entre educando y educador, quienes se encuentran para aprender mutuamente el uno del otro desde una mediación educativa problematizadora que posibilita una enunciación crítica del mundo desde un posicionamiento ético-político.

La práctica educativa del PIP se fundamenta en la relación dialéctica práctica-teoría-práctica (PIP Suba, 2011) para la generación de un conocimiento situado (Segura Martínez, 2023 p.75). Esto implica un ejercicio de negociación cultural (Mejía, 2024), donde el saber académico no se impone, sino que se dialoga con las realidades. De esta manera, no se trata simplemente de transmitir contenidos, sino de reconocer que lo que ocurre en el barrio y en el contexto de las y los educandos posee un valor político y pedagógico fundamental para la construcción de pensamiento crítico.

Esto se traduce en una metodología que le da validez a la realidad del joven de Suba, y la utiliza dentro del proceso pedagógico. Al integrar el saber popular del territorio con el conocimiento académico, se logra que el aprendizaje no sea una imposición, sino una herramienta con sentido propio hacia el aprendizaje colectivo, indicando que responde a las necesidades de la comunidad.

Parafraseando a Melo (2015), en la práctica educativa del PIP de Suba el conocimiento

trasciende de lo epistémico y de lo esencialmente académico, llevándolo a una construcción intersubjetiva donde se entretajan lo vivencial y la promoción de relaciones fraternas, donde educando y educador van construyendo el conocimiento de manera conjunta.

La construcción colectiva de conocimiento en el PIP se sustenta en la superación de la contradicción educando-educador (Freire, 2005) que no recae solamente en la práctica de la horizontalidad del saber, sino en el ejercicio de dialogar *con* los educandos y no *para* los educandos (Freire, 1987). La experiencia educativa del PIP se enriquece de los planteamientos de Alfonso Torres (2016), quien enfatiza en la necesidad de que los sectores populares reconozcan su saber previo como una herramienta de resistencia.

3.2.2. La Transformación de Subjetividades

Esta categoría se sitúa en el centro de nuestra pregunta de investigación. Entendemos la subjetividad como el proceso mediante el cual los individuos construyen su identidad, sus sentidos de vida y su posición frente a lo social (Guattari, 2006). En el PIP de Suba, se comprende como el proceso mediante el cual el individuo transita de una posición de pasividad frente al sistema hacia una de reconocimiento propio. Para analizar este fenómeno, es necesario abordar las injusticias y desigualdades que la educación popular busca desafiar para liberar al estudiante. Bourdieu (2000) aporta un punto crítico al explicar cómo el sistema de enseñanza tradicional trabaja como un mecanismo de reproducción social, donde el éxito o fracaso académico se presenta como un destino natural, ocultando las desigualdades. En los jóvenes de Suba, este se manifiesta inicialmente en la internalización de la exclusión, percibiendo la universidad como un espacio ajeno o difícil de alcanzar.

Frente a esta lógica, desde la praxis del PIP se desarrollan procesos de concientización. Según Freire (2005), este proceso no es solo un acto intelectual, sino un cuestionamiento que permite al oprimido identificar las contradicciones de su realidad para transformarla. Este cuestionamiento es el que permite que el estudiante desarrolle autonomía, dejando de verse como un objeto de las políticas educativas para asumirse como un sujeto con capacidad de decidir sobre su proyecto de vida. En el mismo orden de ideas, Torres (2016) señala que la educación popular no solo busca transmitir contenidos, sino producir nuevos sujetos sociales que, a través de la formación política y ética, construyan identidades colectivas basadas en la solidaridad y la justicia.

Por otra parte, el diálogo cultural permite la transformación de la subjetividad al pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica (Sierra Martínez, 2019). En el proceso del PIP, la conciencia ingenua se encuentra mediada por la naturalización de la segregación y la frustración ante un examen que excluye al joven e invalida su experiencia en el mundo, acompañada de ciertas ideas y representaciones hegemónicas que son asumidas como verdades únicas, dadas e incuestionables.

Cuando el educando es reconocido a través de la pronunciación de palabra en la acción dialógica, comienza su proceso de concientización sobre el mundo que implica el reconocimiento de sí mismo y de aquellas condiciones que lo marginan en medio de las injusticias sociales. La pronunciación de la palabra es el puente que conduce al desarrollo de la conciencia crítica reflejada en la emancipación del sujeto y que se da cuando el joven se apropia de la realidad para emprender acciones transformadoras. En palabras de Márquez Ortiz (2020), en los Pre Icfes y Pre Universitarios Populares se desarrolla una conciencia crítica en los sujetos del orden social dominante que asume como punto de partida las desigualdades de la Prueba Saber.

Este proceso se vincula con la vocación ontológica del ser humano de *ser más* (Freire, 2005), desafiando la deshumanización del educando en la educación bancaria y reconociéndolo como un sujeto participante y un actor social importante dentro de su realidad.

En sintonía con Freire, en la práctica del diálogo encontramos tres momentos que hacen posible este tránsito del objeto o recipiente pasivo que recibe información al sujeto con capacidad de agencia en su contexto social.

El primer momento es la investigación temática, que consiste en la identificación de aquellos códigos o palabras generadoras para empezar el diálogo desde la pronunciación del mundo. Estos códigos son símbolos o ideas representacionales que muchas veces son aceptadas y normalizadas dentro de la conciencia ingenua, es decir, dentro del saber o de la concepción dominante. A su vez, la investigación temática permite el reconocimiento de la “situación existencial” (Ibid.) entendida como el conjunto de condiciones y circunstancias que rodean al sujeto.

El segundo momento es el cuestionamiento de los códigos o palabras generadoras encontradas en la investigación, es una fase intermedia conocida como *conciencia transitiva* en la que el sujeto comienza a reconocer las barreras de desigualdad y exclusión convirtiéndose en

investigador de su propia realidad. Este momento pasa por cuestionar las relaciones de poder, las normalizaciones socioculturales, así como aquellas prácticas que refuerzan y legitiman ejercicios de exclusión y de dominación a través de un saber-poder (Foucault, 2007). Como bien señala Freire (2009), “la transitividad de la conciencia no se hace sin la intervención de una educación que, al ser crítica, se hace liberadora” (p. 92), lo cual fundamenta la intención pedagógica del PIP.

Posteriormente, el tercer y último momento es la descodificación en la que el sujeto asume una condición de empoderamiento para la transformación de la realidad pasando de la resignación a la liberación por medio de la posibilidad de acción, esto es, su condición de humanización en el mundo, el hecho de *ser más* ante un sistema de clasificación inequitativo como lo son las pruebas estandarizadas. Esto nos lleva necesariamente a plantear que el sujeto popular es sujeto de emancipación (Torres, 2016), en otras palabras: sujeto histórico de su propia transformación en el mundo.

Este proceso de humanización se afirma en la medida en que la experiencia pedagógica se convierte en un acto de contrahegemonía. De acuerdo con Picón y Sánchez (2025), los preuniversitarios populares representan un fenómeno social en resistencia, las y los participantes ingresan al proceso con el propósito de alcanzar un puntaje, pensando en las calificaciones del proceso, aspecto que se desafía y se discute con el sentido de la educación en las clases y actividades del PIP.

La transformación de la subjetividad permite que el acceso a la educación superior deje de percibirse como un deseo individual o un sueño lejano condicionado por el sistema para entenderse como una disputa política necesaria. En este escenario, el joven desnaturaliza su condición de marginación y comienza a cuestionar las estructuras que intentan limitar su futuro, posicionando el aprendizaje como una herramienta de lucha y no como una simple competencia académica. Esto se asocia a la visión gramsciana de contrahegemonía al situar la disputa por el sentido común (Gramsci, 1999). El PIP de Suba es precisamente eso: una disputa por el derecho de los jóvenes del barrio a pensarse a sí mismos fuera de los estigmas de la exclusión.

De esta forma, la transformación de la subjetividad se entiende como el tránsito hacia una identidad crítica y comprometida, como lo expone Márquez Ortiz (2020), la educación emancipatoria da al sujeto de herramientas para identificar y eliminar los mecanismos de exclusión permitiendo que la autonomía y la conciencia política se conviertan en el impulso de

una nueva visión de vida. Así, la praxis pedagógica sobresale de la preparación de lo académico, creando intelectuales críticos, sujetos que no solo buscan un lugar dentro de la academia, sino que asumen el compromiso ético de retornar a sus raíces para liderar procesos de cambio, convirtiéndose en tejedores de una realidad social que responda a las esperanzas y necesidades de su propio territorio.

Este planteamiento se constata con lo que menciona Jean-Guy Nadeau:

El sujeto es propiamente sujeto de la acción y a menudo sujeto con otros, de esta forma, la práctica permite al sujeto inscribirse en el mundo por iniciativa, en ella se devela y se transforma el sujeto y el mundo [...] Una práctica abre significados, múltiples posibilidades de ser que pueden ser actualizadas en nuevas otras situaciones y contextos. (citado por Barragán, 2022 p.160)

De lo anterior se infiere que el sujeto se inserta en su realidad no sólo a través de su vivencia concreta, sino también de su cuestionamiento, el cual conlleva a su propio reconocimiento con otros, creando significados que llevan a otras posibilidades de ser como forma de reivindicar su existencia en el mundo desde prácticas emancipatorias que reflejan su empoderamiento.

3.2.4. Proyección organizativa

La proyección organizativa de la experiencia en la educación popular no es un esquema rígido, sino una construcción dinámica que establece la relación dialéctica entre los sujetos y su contexto. Para comprender cómo se articula una propuesta como la del PIP, es necesario dirigirse a los sentidos que orientan la acción educativa. Según Freire (2005), todo acto educativo debe estar orientado a una intencionalidad política clara: la liberación. Los sentidos de la experiencia no son metas fijas, sino horizontes éticos que buscan que el acto de aprender sea, ante todo, un acto de lectura crítica del mundo. En esta idea, la organización se convierte en una forma para que la esperanza se transforme en práctica concreta desde la coherencia del quehacer docente y el compromiso social.

La dimensión teórica se vincula con la sostenibilidad y trascendencia del proyecto a través de lo que Freire (2005) denomina el inédito viable, este concepto permite entender que, a pesar de las determinaciones estructurales, existen campos de posibilidad que la organización social puede ampliar. En el PIP, esto indica la gestión de las tensiones inherentes entre el objetivo inmediato (el acceso a la educación superior) y el fin ético-político de la emancipación.

Esta proyección se sostiene con la historia y el sentido del territorio, el cual no es comprendido como un espacio geográfico inerte, sino como un escenario cargado de memorias, luchas y significados (Segura Martínez, 2023); como lo señala Torres (2011), la educación popular se territorializa cuando reconoce las huellas de resistencia de la comunidad. En el caso de Suba, la organización de la experiencia debe entenderse desde la respuesta histórica, sus retos, exclusiones del sector popular, brechas sociales, entre otras. Por ello, el territorio demuestra el ritmo y la forma de la organización, pues es allí donde el saber popular encuentra su legitimidad, y de esta forma la sistematización permite rescatar las voces que han sido silenciadas por la narrativa oficial del sistema educativo.

De otra parte, la proyección de la experiencia se consolida a través de la reivindicación de los aprendizajes generados en el proceso (Jara, 2020). De acuerdo con Velandia-Mesa et al. (2020), esta sistematización es una oportunidad para producir conocimiento a partir de la práctica, permitiendo que los aprendizajes no se pierdan, sino que se conviertan en forma para construir futuras intervenciones. Estos aprendizajes abarcan tanto la dimensión pedagógica como la metodológica, asegurando que la organización de la experiencia sea reflexiva y capaz de ajustarse a las necesidades emergentes del contexto. Así, lo que se presenta más adelante no es solo un recuento de actividades, sino la evidencia de cómo la organización, el territorio y la historia se entrelazan para dar vida a un proyecto de educación emancipatoria.

Finalmente, esta categoría permite documentar los aprendizajes derivados de las crisis y los desafíos pedagógicos y políticos del PIP. Se enfoca en cómo la experiencia puede ser "reimpulsada" (Capó, 2010), asegurando que el GTEP mantenga su autonomía y su incidencia territorial en Suba a largo plazo.

3.3. Descripción e interpretación de los datos

Los hallazgos de esta sistematización permiten comprender el impacto del PIP de Suba, demostrando que la experiencia trasciende de la instrucción técnica para las pruebas estandarizadas y se manifiesta como un proceso de desarrollo de subjetividades libres y críticas. A través de la triangulación entre las voces de participantes, la revisión documental y la reflexión teórica, se evidencia la práctica del diálogo como motor de procesos de concientización. Los resultados se estructuran bajo los ejes orientadores de la sistematización, integrando las evidencias recolectadas con el desarrollo de prácticas pedagógicas críticas.

3.3.1 Reconstrucción Histórica y sentido del territorio

El PIP de Suba no se limita a ser un espacio de instrucción académica, se constituye como un escenario de transformación que establece una ruptura ética y política con la lógica de competencia de las pruebas estandarizadas. Un hallazgo fundamental reside en la carga simbólica del nombre "Los 12 Juegos", el cual opera como una lectura crítica del contexto de exclusión: mientras el sistema educativo tradicional etiqueta a los jóvenes de sectores populares como "sobrantes" al no poder ingresar a la universidad, el PIP resignifica esta condición para convertirla en el punto de partida de la lucha colectiva.

De acuerdo con la triangulación de hallazgos, la experiencia logra politizar la carencia, transformando el territorio -históricamente visto como un espacio de privación y estigmatización- en una fuente de conocimiento válido y de reivindicación política (Segura Martínez, 2023; Melo, 2015). Esta transición se evidencia con claridad en la variedad de las narrativas.

Desde la perspectiva docente, el proceso se vincula con la denuncia de la exclusión social, utilizando referentes culturales como la canción *"El baile de los que sobran"* (1986) para generar una identidad de resistencia frente a la meritocracia excluyente.

Mientras que, desde la participación de educandos, el territorio deja de ser un límite y se convierte en posibilidad. Los datos de las entrevistas muestran cómo los jóvenes transitan de ver la universidad como un sueño lejano y ajeno, a significarla como un derecho real, exigible y alcanzable mediante la organización comunitaria. Según un educando: *"El Pre Icfes ha servido mucho para las personas que han querido hacer esa prueba y tener un título, estudiar lo que uno quiere porque les ha ayudado a mejorar su nivel académico"* (Entrevista educando 1, 11 de abril, 2026).

Bajo el enfoque de la Educación Popular, este eje demuestra que el PIP no solo prepara para un examen, sino que *"teje redes de afecto y solidaridad"* (Entrevista educador 1, 3 de abril, 2026) que superan el individualismo del sistema tradicional. El territorio se constituye, como una pedagogía de la resistencia, donde la identidad local se fortalece al reconocer que el saber no es una mercancía individual, sino un bien común para la transformación del entorno social (Márquez Ortiz, 2020; Picón y Sánchez, 2025).

3.3.2. Praxis educativa y Transformación de Subjetividades

La praxis en el PIP se construye en una tensión constante con la prueba estandarizada. Sin

embargo, ésta no se asume como un fin en sí mismo, sino que se reconfigura mediante pedagogías que cuestionan la naturaleza técnica y política de la evaluación. Los hallazgos revelan una ruptura con lo que Freire (2005) denomina educación bancaria, desplazando la acumulación de información por un modelo de horizontalidad donde el saber es una construcción colectiva y situada.

En cuanto a la pedagogía de la pregunta y la construcción colectiva del conocimiento, durante las clases del PIP se pudo observar que se parte del hecho de que todo es susceptible a la duda. Un ejemplo de ello es en la clase de Lectura Crítica, donde el educador invita a las y los educandos *a cuestionar lo incuestionable* para entender las características del texto filosófico evaluado en el examen. Pese a que el contenido de la clase se centra en un tema propiamente del examen; el docente invita a los estudiantes a pensar críticamente y no empieza su clase desde la respuesta de qué es un texto filosófico, sino que evoca a la pregunta invitando a las y los estudiantes a reflexionar para construir la respuesta de manera conjunta y participativa.



Imagen 5. Clase de Lectura Crítica en el PIP de Suba (09/05/2026)

Esta transformación de la dinámica de aula se sustenta en evidencias que surgen de los participantes. En el caso de los estudiantes, identifican la metodología escolar como un ejercicio de "dictados y memorización", una estructura que Bourdieu (2000) asocia con la reproducción de la arbitrariedad cultural. Como señalan los jóvenes, la rigidez del

sistema tradicional impide la apropiación real del conocimiento; mientras que en el PIP el método se percibe como "*más efectivo*" (Entrevista educando 4, 11 de abril, 2026) al centrarse en el trabajo colaborativo. Esta crítica a la pedagogía tradicional coincide con la apuesta de Mejía (2024) por las pedagogías de la resistencia, que buscan rescatar el protagonismo del educando y de aquellos saberes e identidades excluidas por la preponderancia de una concepción única y homogénea de comprender la realidad.

Asimismo, la figura del docente y del estudiante se redefinen radicalmente. En los testimonios se destaca que: *“En el colegio tenemos que seguir todo al pie de la letra. Aquí todos podemos dar una opinión... hasta los profes están dispuestos a aprender”* (Entrevista educando 3, 11 de abril, 2026), esta disposición al aprendizaje mutuo elimina el miedo al error y fomenta la toma de la palabra evidenciando una relación de horizontalidad que rompe con la jerarquía autoritaria del aula convencional. De acuerdo con un educador, el PIP asume como punto de partida *“la inconformidad y rebeldía con la escuela”* en la cual las y los jóvenes *“son víctimas de un aparato opresor”* (Entrevista educador 2, 10 de abril, 2026) instalado en las aulas del sistema educativo. Para los jóvenes, la posibilidad de levantar la mano y participar en debates no es solo una técnica didáctica, sino un ejercicio de libertad. En términos freireanos (2002), el aprendizaje se convierte en una actividad significativa y *“divertida”* (Entrevista educando 2, 11 de abril, 2026), otorgándole un valor a la palabra de los participantes sin el riesgo de ser juzgado o señalado.



Imagen 6. Clase de Sociales en el PIP de Suba (15/02/2026).

Una muestra de ello reside también en la organización del aula en el PIP, la cual constata la puesta en práctica del diálogo de saberes (Mejía, 2024). Por lo general, las clases se organizan en mesa redonda poniendo de relieve que a través de la palabra aprendemos y enseñamos, una práctica similar se ve en los llamados “círculos de cultura” narrados por Freire (2005). La organización en mesa redonda potencia el diálogo de saberes en un ejercicio de liberación en el que el educando y educador se reconocen a través de la pronunciación de la palabra para construir colectivamente el conocimiento.

Al respecto, una educadora del PIP hace énfasis en que se parte de la idea de que el educando ya sabe, puesto que posee un conocimiento valioso proveniente de su cotidianidad (Entrevista educador 4, 20 de abril, 2026). Para Márquez Ortiz (2020), este conocimiento potencia el diálogo y la participación durante las clases, en las cuales se lee críticamente la realidad posibilitando un acto educativo emancipador.

En consecuencia, la educación se afirma como una herramienta de transformación social al implementar la pedagogía de la pregunta, el diálogo de saberes y la construcción colectiva del conocimiento (Mejía, 2024). Bajo esta perspectiva, una de las educadoras afirma que: *“No enseñamos a marcar una opción correcta, sino a entender por qué el sistema nos evalúa de esa forma”* (Entrevista educador 4, 20 de abril, 2026). Este enfoque permite que el aula deje de ser un espacio de instrucción mecánica para transformarse en un laboratorio de pensamiento crítico. De esta forma, se desnaturalizan las estructuras de poder (Melo, 2015) que radican de la prueba Saber 11°, validando la tesis de Picón y Sánchez (2025), quienes sostienen que estos procesos populares demuestran que los sectores marginados son "más que un puntaje" y poseen la capacidad de disputar el sentido mismo de la educación (Gramsci, 1999).

En cuanto a la transformación de subjetividades, los hallazgos revelan el tránsito del estudiante de una conciencia ingenua, que es producto de la exclusión sistemática, a una conciencia crítica manifestada en el desarrollo de una subjetividad agencial y comunitaria. La experiencia demuestra un cambio fundamental en las y los educandos: el paso del "no puedo" al "soy un sujeto con derechos". En este proceso, el aprendizaje deja de ser una imposición externa ligada a la recompensa (la nota) para convertirse en un deseo interno de saber y transformar en un ejercicio reivindicativo de reconocimiento de sí mismo y del otro (Guattari, 2006: Barragán, 2022).

Este fenómeno de auto-reconocimiento y de reconocimiento con y en otros, se manifiesta en las narrativas de los participantes, quienes describen una ruptura con sus propias limitaciones autoimpuestas, como cuando mencionan *“Antes parecía un sueño lejano... aquí aprendí que yo también tengo conocimientos y que puedo ser una persona en el mundo”* (Entrevista educando 3, 11 de abril, 2026). Esta afirmación es clave, pues demuestra que el PIP logra validar el saber popular como un conocimiento real, permitiendo que el joven se reconozca sus habilidades y

potencialidades. A su vez, refleja la construcción de identidad en el joven participante al reconocerse como una persona dentro de su entorno.

Durante el grupo focal, las y los educandos señalaron que el PIP les permite fortalecer esa *“búsqueda y construcción de su propia identidad al tener la posibilidad de hablar en público y de trabajar en equipo”* (Grupo Focal educandos, 21 de marzo, 2026), lo que a todas luces fortalece sus habilidades sociales y contribuye a responder a la pregunta de *quién soy en el mundo*. Las y los chicos manifestaron que su participación en el PIP les ayuda a perder su timidez y que las clases le aportan a su propia construcción identitaria.



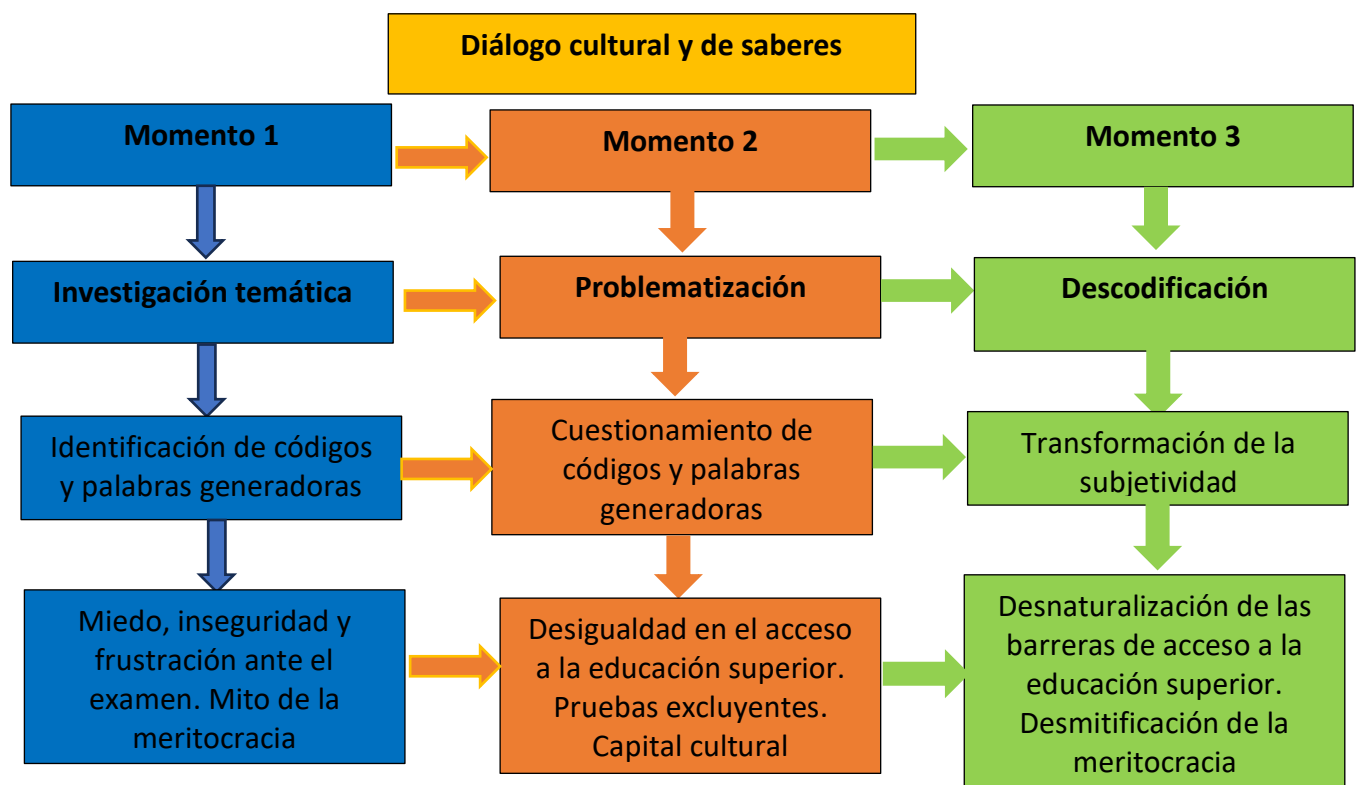
Imagen 7. Grupo Focal con educandos: el sujeto pedagógico del PIP de Suba (21/03/2026)

De la misma manera, dos educadores mencionaron en las entrevistas que la participación en el PIP apoya la construcción de un sentido y un proyecto de vida en la etapa en la que se encuentran las y los educandos (Entrevista educador 2, 10 de abril, 2026: Entrevista educador 3, 22 de abril, 2026), quienes al terminar su bachillerato enfrentan un examen que puede determinar ciertos aspectos de su vida, pero el PIP les muestra que el examen no lo es todo y que el acto educativo es un acto emancipador (Freire, 2005) ante la inequidad y la exclusión en aras de reivindicar la educación como derecho y de posicionar su existencia en el mundo.

El PIP va más allá de un puntaje al fomentar la identidad individual y colectiva (Picón y Sánchez, 2025). En palabras de un educando: *“El resultado no es solo el puntaje; es entender que ahora puedo leer un decreto, una noticia o una fórmula y saber que eso tiene que ver con mi vida y con mi barrio”* (Entrevista educando 2, 11 de abril, 2026). Un enfoque que demuestra que se puede potenciar la formación con un sentido social.

Lo anterior se relaciona intrínsecamente con la vocación ontológica de *ser más* (Freire, 2005). El diálogo cultural y de saberes en el PIP es una práctica humanizadora que reconoce a las y los participantes identificando sus intereses, necesidades, preferencias y puntos de vista. Estos elementos son el punto de partida para la acción dialógica convirtiéndose en las palabras generadoras cuya pronunciación desde un ejercicio horizontal alienta al joven a decir su palabra, dejando de ser un recipiente donde se depositan contenidos a ser alguien que participa activamente y se reconoce dentro de su propio proceso de aprendizaje construyendo su identidad y su proyecto de vida más allá del examen, situándose en una dinámica de empoderamiento (Torres, 2016).

Los momentos del diálogo cultural y de saberes van de la mano con la transformación de subjetividades. De acuerdo con Sierra Martínez (2019), el diálogo en la educación popular transforma el sujeto a nivel individual, colectivo y sociopolítico. En el siguiente esquema se expone cómo se da esa transformación en la experiencia educativa del PIP:



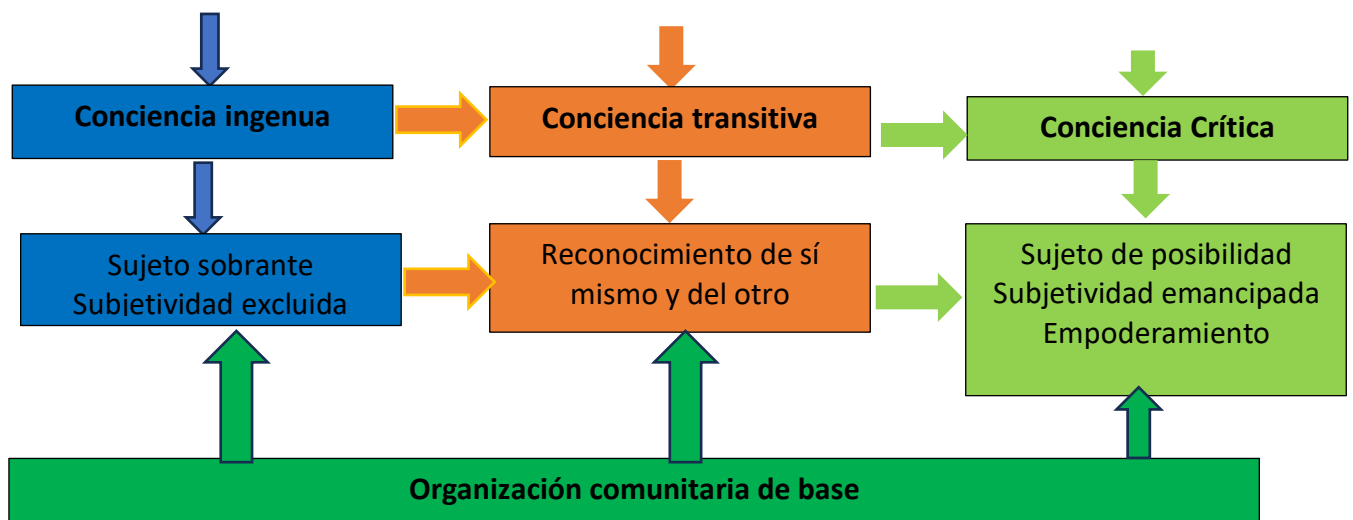


Diagrama 1. Momentos del diálogo y transformación de subjetividades en el PIP de Suba.

Como se puede observar en el esquema, la conciencia ingenua es cuando el sujeto vive en un estado de resignación (Freire, 2005). Los problemas sociales se atribuyen al destino, a la suerte o a una voluntad divina. No hay comprensión de la causalidad social; el joven se siente impotente ante la realidad naturalizando el mérito y la competencia de las pruebas estandarizadas. En las entrevistas se les preguntó a las y los educandos cómo se veían a sí mismos antes del PIP. Allí pudimos encontrar la noción del *sujeto sobrante*, el sujeto excluido. Algunos educandos coincidieron en que, antes de participar en el PIP, concebían el problema del acceso a la educación superior a una cuestión de echarle ganas e interiorizaban el fracaso académico al decir que: “*no estudié lo suficiente*” (Entrevistas educandos 2 y 4, 10 de abril, 2026).

Por su parte, en la conciencia transitiva (Freire, 2009), el sujeto empieza a reconocer que la realidad es algo que puede ser cuestionado. Es una etapa de apertura donde las y los educandos comienzan a cuestionar la neutralidad y objetividad de las pruebas estandarizadas y perciben que la dinámica en el PIP es totalmente distinta a la del colegio. El sujeto se encuentra en un proceso de cuestionamiento en el que reconoce los factores que inciden en su realidad social para luego desarrollar una conciencia crítica, donde integra el análisis profundo con la acción política mediante la emancipación y el empoderamiento pasando a ser un *sujeto de posibilidad*, esto es, un sujeto de acción que reconoce las desigualdades del sistema educativo para responder a la necesidad de transformar la realidad social llevando a una subjetividad agencial y comunitaria.

Todo este proceso se desarrolla desde la organización comunitaria de base en la que cual se hace posible el acto educativo liberador.

En ese orden de ideas, uno de los hallazgos más importantes fue encontrar que los jóvenes pasaron de ver el ingreso a la universidad como un 'milagro' o un 'golpe de suerte' (conciencia ingenua), a verlo como la recuperación colectiva de un derecho negado (conciencia crítica). Esta es la verdadera transformación de la subjetividad: el paso de la resignación a la exigencia de justicia social.

En la experiencia del PIP de Suba 'Los 12 Juegos', la conciencia crítica no surge como una iluminación teórica, sino como un proceso de desnaturalización. Se concreta en el momento en que el educando identifica que su dificultad con la Prueba Saber no es una 'incapacidad mental', sino el resultado de una brecha estructural de capital cultural (Bourdieu, 2000). Es en este tránsito —del 'no puedo' al 'me han impedido'— donde la subjetividad se transforma de una visión de resignación hacia una de resistencia activa.

Este desarrollo de la conciencia crítica no es espontáneo; se gestiona mediante la problematización de la realidad en el aula, donde los contenidos del examen se utilizan como *“pretextos para debatir las brechas de desigualdad en Suba”* (Entrevista educador 5, 22 de abril, 2026) permitiendo que el joven transite de la frustración individual a la indignación colectiva y propositiva.

Contrastando los aportes de Sierra Martínez (2019), el proceso de concientización en el PIP de Suba lleva también a la transformación individual evidenciado en el reconocimiento de sí mismo y en la construcción de identidad del educando. De otra parte, se desarrolla también una transformación colectiva fundamentada en el reconocimiento del otro y en la posibilidad de tejer redes solidarias por medio de acciones colectivas. Y finalmente, hay una transformación sociopolítica que recae en la emancipación crítica del sujeto reconociéndose como agente del cambio social a través del empoderamiento.

En cuanto a la autonomía, se logra evidenciar en lo manifestado: *“Todo en mi vida ha cambiado... me siento una persona más intelectual, me siento más libre”* (Entrevista educando 5, 17 de abril, 2026). Es decir que la libertad no es una abstracción, sino una facultad alcanzada a través de la formación crítica reflejando el desarrollo de una subjetividad crítica y libre.

Desde la perspectiva de Freire (2005), este es el proceso de concientización en su máxima expresión: el educando deja de verse como un objeto pasivo o un "sobrante" del sistema para

reconocerse como un sujeto con capacidad de decidir sobre su futuro. La autonomía surge, entonces, cuando el joven asume un compromiso ético-político con su propio proceso formativo, entendiendo que su ingreso a la universidad es un acto de reivindicación social.

Los datos revelan que la formación en el PIP trasciende la preparación técnica para la prueba funcionando como un escenario educativo de pensamiento crítico que da al estudiante las herramientas para resistir y enfrentar las lógicas mercantilistas de la educación superior. El PIP prepara para la universidad, pero también para no ser absorbido por la lógica del mercado laboral una vez se logre el acceso.

Esta postura contrahegemónica se evidencia cuando los estudiantes expresan el deseo de estudiar "*lo que les gusta*" y no solo "*lo que da plata*" (Entrevista educando 5, 17 de abril, 2026). Al priorizar el bienestar de su comunidad sobre el éxito financiero individual, los jóvenes desafían el modelo de capital humano que domina en la educación contemporánea. Una muestra de ello es el retorno de los egresados del PIP, quienes regresan al proceso siendo educadores asumiendo el liderazgo y la organización comunitaria de base como acción política.

El retorno de los egresados como educadores del PIP no es solo un relevo generacional, sino la concreción de lo que Gramsci (1999) denomina la función del intelectual orgánico. En este contexto, el joven no se separa de su comunidad al acceder a la educación superior, sino que utiliza ese nuevo saber para fortalecer el tejido social en el territorio. Esto sin duda constituye también un acto contrahegemónico.

Como sostienen Picón y Sánchez (2025), el PIP potencia una formación con sentido social que fortalece la identidad individual y colectiva, el hallazgo principal en este eje es que la experiencia prepara al joven no solo para superar un examen estandarizado, sino para habitar la vida en comunidad con una conciencia crítica, asegurando que su paso por la educación superior sea una herramienta de retorno y servicio a su territorio local.

3.3.3. Tensiones, aprendizajes y proyecciones organizativas

La sistematización de la experiencia en el PIP permite identificar aprendizajes significativos que trascienden lo pedagógico, pero también tensiones ético-políticas que emergen de la práctica cotidiana en el territorio. A continuación, se analizan los aciertos, las contradicciones y las potencialidades que definen esta experiencia.

3.3.3.1. Aprendizajes y Tensiones Ético-Políticas

La primera tensión hallada en la experiencia es la preparación para las pruebas, un

instrumento de la educación estandarizada que la Educación Popular cuestiona por su naturaleza clasificatoria y que funciona como dispositivo de control (Foucault, 2007) y mecanismo de reproducción social (Bourdieu, 2000) bajo la noción de competencia, puntaje y mérito. Sin embargo, el acierto fundamental de esta experiencia es la superación del asistencialismo educativo. El PIP no se limita a "dar un curso" para aprobar, utiliza el examen como una *"excusa pedagógica"* (Entrevista educador 3, 22 de abril, 2026) para la organización social.

Partiendo de ello, durante el ejercicio cartográfico con educadores surgió la pregunta sobre qué sucedería si el examen desapareciera o si el acceso a la educación superior fuera gratuito y universal (Grupo Focal con educadores, 28 de marzo, 2026). Esta pregunta surgió a propósito de la apertura del multicampus universitario en Suba, el cual es el programa de Universidad Pública que se viene gestando desde el actual Gobierno Nacional y que próximamente abrirá sus puertas en inmediaciones al Centro de Educación Popular Chipacuy, lo que representa una re-lectura de la práctica educativa del PIP en el territorio.

Las voces de los actores confirman que el PIP mantendría su vigencia al situar la disputa no sólo por el acceso, sino también por otro modelo de educación que no esté sustentado en la jerarquización ni en el aprendizaje descontextualizado.

Entonces, queremos ser profes contrahegemónicos (...) queremos luchar por esa educación anticapitalista y también queremos reivindicar el territorio. (...) Cada acto que se hace pues le permite a uno mantener la esperanza de que esto de que esto puede cambiar (...) hay una reivindicación del acto educativo más allá de lo monetario y del ascenso social. Entonces, creo que ya la disputa sigue siendo la educación superior, pero ya no como un dispositivo de ascenso social, sino como un dispositivo de emancipación (Grupo focal con educadores, 28 de marzo, 2026).

Esto demuestra que la potencialidad del proceso no radica en el resultado numérico ni en el asistencialismo educativo, sino en el despertar de la conciencia. La preparación académica se resignifica como un acto de resistencia: entrar a la universidad no es un logro individual, sino una victoria colectiva contra un sistema que prefiere "sobrantes" a los sujetos populares. Así mismo, esta resignificación radica en el hecho de reconocer que el modelo educativo debe transformarse y responder a las necesidades del territorio y del educando.

En la segunda tensión, se pudo observar una contradicción externa, mientras el PIP aumenta la conciencia crítica y el deseo de formación de los jóvenes, el proceso enfrenta un reto pedagógico y político enorme: la reducción de las tasas de aspirantes a la Universidad Pública.

Según la Encuesta Global sobre la generación Z y los Millennials (2025), cuatro de cada diez jóvenes colombianos no tienen interés en estudiar en la universidad. La digitalización de la sociedad mediada por el auge de las redes sociales y el uso de la inteligencia artificial han cambiado los intereses de muchos jóvenes, quienes ya no ven en la universidad un lugar para la realización de su proyecto de vida. Ante esta situación, el PIP debe asumir la tarea de hacerle ver a sus estudiantes que el ingreso a la universidad va más allá del ascenso social y que constituye una manera de revindicar el acceso a la cultura como derecho y como ejercicio de transformación que rompe con el individualismo.

A esto se suma el reto de realizar acciones pedagógicas con generaciones que poseen baja capacidad de concentración y que viven saturadas del contenido que ven en las pantallas. De este hecho deviene la pregunta de cómo llevar a cabo acciones pedagógicas emancipatorias con generaciones cada vez más alienadas por la influencia de la tecnología.

En tercer lugar, la experiencia demuestra que la sostenibilidad del proyecto depende de la capacidad de retorno. Un acierto es el fortalecimiento del sentido de pertenencia, donde los egresados regresan como educadores populares (Entrevista educador 1, 3 de abril, 2026). Este "relevo" no es un hecho aislado, sino una reafirmación del compromiso político, donde se crea una memoria viva de lucha donde cada generación de "Los 12 Juegos" hereda la responsabilidad de mantener abierta la puerta para quienes vienen atrás, consolidando la definición de comunidad dada por Alfonso Torres (2016), quien sostiene que es ante todo vínculo y posibilidad.

Sin embargo, según lo que afirma un educador, en las últimas generaciones del PIP estos relevos no han sido inmediatos, sino prolongados. Es decir, anteriormente las y los chicos que terminaban su proceso como educandos regresaban al año siguiente a ser educadores. Últimamente, las y los educandos regresan dos o incluso cinco años después a aportar al proceso como educadores, lo que necesariamente lleva a preguntarse por qué los relevos ya no son inmediatos, así como cuáles son las circunstancias que rodean a los jóvenes que terminan su preparación en el PIP. Aquí es importante dejar claro que *“el relevo no es pasar la antorcha e irse, sino hacer llegar más gente para el fortalecimiento organizativo del proceso”* (Entrevista educador 2, 10 de abril, 2026).

Por último, a pesar de ser un espacio de cuidado, surge la necesidad urgente de seguir transversalizando la perspectiva de género en la praxis del PIP. Los hallazgos en la reconstrucción histórica de la experiencia sugieren que las opresiones patriarcales también

atraviesan a las juventudes y organizaciones populares. La potencialidad aquí reside en transformar el escenario comunitario en un espacio que no solo denuncie la exclusión de clase, sino que también desarticule las violencias de género, integrando una mirada crítica que sea coherente con la justicia social que se propende. Esta reflexión pone de manifiesto la imperiosa tarea de construir protocolos y rutas del cuidado para consolidar espacios seguros al interior del PIP.

3.4. Reflexión educativa de la experiencia

La sistematización de la experiencia del Pre Icfes Popular (PIP) de Suba no se limita a documentar una práctica alternativa de preparación académica. Por el contrario, permite situar un conjunto de saberes pedagógicos que interpelan directamente las lógicas de la educación formal contemporánea.

Los hallazgos demuestran que la experiencia del PIP de Suba posee implicaciones educativas al partir de una rigurosa crítica a la educación hegemónica de las escuelas (Freire, 2005) y al cuestionar las inequidades del sistema educativo (Picón y Sánchez, 2025). A nivel social, el PIP se constituye como un proyecto educativo comunitario en el que se entretejen nuevas realidades en el territorio para trascender de lo académico a la noción del buen vivir (Mejía, 2024). En el ámbito político, se evidencia la emancipación del sujeto a través del diálogo cultural y de saberes (Sierra Martínez, 2019) al desarrollar una conciencia crítica sobre la realidad (Torres, 2016). Dicho de otra manera: “los sujetos que asumen la educación popular como una opción ético-política son conscientes del trabajo y compromiso que existe por la búsqueda constante de transformaciones sociales” (Melo, 2015 p. 26).

De la sistematización de la praxis del PIP de Suba emergen cinco implicaciones político-pedagógicas fundamentales que interpelan los modelos educativos dominantes y configuran un saber pedagógico propio desde el territorio:

1. **Interpelación y crítica a la educación hegemónica:** El proceso del PIP devela y fractura las lógicas de la educación tradicional que funciona como un engranaje de reproducción social (Bourdieu, 2000). Se deconstruye aquella concepción alienante descrita por Freire (2005) como "educación bancaria", en la cual el educando es reducido a un contenedor pasivo de información y las pruebas estandarizadas operan como un dispositivo punitivo de clasificación (Foucault, 2007). Frente a esto, la práctica pedagógica del PIP demuestra que el aula puede dejar de ser un espacio de

domesticación y transferencia técnica para convertirse en un escenario de desnaturalización de la exclusión.

2. **Una defensa acérrima de la educación superior pública:** la cual se define como un derecho fundamental y no como una mercancía. Esta acción constituye un mecanismo de exigibilidad ante el Estado y se posiciona como una lucha por la igualdad y la justicia social en el ámbito educativo y como una disputa ética por la dignidad de los sectores populares.
3. **Un vínculo con el territorio y las luchas locales:** La práctica del PIP posee una relación indisoluble con las problemáticas del barrio y las luchas comunitarias. En el PIP, el saber escolar se contextualiza y se pone al servicio de acciones colectivas que articulan los contenidos académicos con las realidades ambientales, sociales, culturales y populares de la localidad de Suba.
4. **Justicia epistémica e identidades otras:** Una apuesta política por el reconocimiento de los saberes y memorias históricamente subalternizadas (Gramsci, 1999: Mejía, 2024). El espacio formativo se abre a las reivindicaciones de género, raza, clase y ancestralidad de los sujetos populares que han sido sistemáticamente marginados por los relatos hegemónicos.
5. **Articulación y fortalecimiento del movimiento social:** Una búsqueda constante de incidir en el movimiento social por medio de la articulación con otros procesos y organizaciones en torno a demandas concretas y agendas en común para el fortalecimiento de la organización popular.

Estas implicaciones convergen en lo que Freire (2005) denomina la tarea permanente e inacabada de construir los "inéditos viables", entendidos como la posibilidad histórica de prefigurar mundos y futuros nuevos en medio de las contradicciones sociales. Siguiendo a Rojo Ustaritz (1996), el inédito viable encierra una esperanza de transformación de las condiciones materiales y subjetivas de existencia a partir de la deconstrucción crítica del presente. Es, en última instancia, la resistencia pedagógica de no renunciar; es educar desde la persistencia y la convicción de que otra realidad es éticamente necesaria y políticamente posible.

Capítulo IV. Conclusiones y comunicación de aprendizajes

Los hallazgos de esta sistematización permiten comprender el impacto pedagógico y político del PIP, demostrando la trascendencia de la instrucción técnica para las pruebas de ingreso a la educación superior hacia el desarrollo de subjetividades libres y críticas. A partir de ello, los resultados de la investigación se alinean con los ejes y objetivos planteados en la sistematización.

4.1. A modo de conclusión

Al reconstruir la trayectoria de la experiencia educativa del PIP de Suba “Los 12 Juegos”, es posible afirmar que este proceso se consolida como un escenario de transformación donde las y los sujetos participantes cuestionan la naturalización de la competencia y el mérito individual de las pruebas estandarizadas. Mediante los testimonios y las memorias colectivas, se evidencia que el PIP permite problematizar las injusticias sociales a partir de la pedagogía de la pregunta, el conocimiento situado, el diálogo de saberes y la construcción colectiva del conocimiento, desarrollando una conciencia crítica en las y los educandos que se refleja en la emancipación y el empoderamiento frente a su realidad social. En la experiencia, la conciencia crítica se evidencia en el tránsito de una subjetividad “sobrante” o “excluida” a una subjetividad “emancipada” o de posibilidad de acción.

Se concluye que el PIP logra que los jóvenes cambien la percepción que tienen de sí mismos y de su futuro. Los hallazgos muestran que los estudiantes dejan de sentirse sobrantes del sistema educativo para reconocerse como sujetos con capacidad de decidir y transformar su entorno. La sistematización confirma que, al sentirse valorados, los jóvenes dejan de ver la universidad como un sueño imposible y empiezan a exigirla como un derecho que les pertenece a la par que construyen su identidad y asumen una posición crítica ante el mundo para emprender acciones transformadoras.

Al comprender las prácticas pedagógicas del PIP y su impacto en la formación política y subjetiva de los participantes, se concluye que este proceso educativo no solo prepara para pasar un examen, sino que permite el desarrollo de herramientas críticas para resistir las lógicas mercantiles de la educación superior. Las y los participantes no solo aspiran a una carrera por aspiración económica, sino que manifiestan un compromiso ético y político de retorno social hacia su comunidad, lo que resignifica la universidad como un espacio de disputa y reafirma la construcción del buen vivir desde la organización comunitaria de base en el territorio. Esto

resuelve la tensión entre el objetivo instrumental -la preparación para los exámenes- y el objetivo esencial -la transformación de la realidad social-.

Del mismo modo, se evidencia que la horizontalidad y el diálogo cultural junto con otras prácticas pedagógicas de la Educación Popular hacen posible el aprendizaje significativo en sectores populares. Dentro de las clases y actividades del PIP hay una intencionalidad humanizadora de reconocer al educando como un sujeto en su propio proceso de formación rompiendo con la repetición de contenidos para la prueba de Estado al reconocer la vivencia y los conocimientos propios del educando como la base para el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

La apuesta pedagógica del PIP integra la realidad del territorio con el saber académico. Esta metodología en la educación reduce la ansiedad frente al error y fomenta una participación democrática que es, en sí misma, una formación política para la vida universitaria. La experiencia sistematizada constituye una práctica educativa contrahegemónica al disputar el sentido común invitando a los jóvenes del barrio a pensarse a sí mismos fuera de los estigmas de la exclusión.

Por otra parte, de cara a las tensiones, desafíos y proyecciones organizativas que emergen de la práctica, la sistematización devela que la sostenibilidad del proceso se encuentra en permanente disputa. Emergen tensiones latentes entre los tiempos y ritmos institucionales que exige los exámenes estandarizados y su eventual desaparición en un posible escenario donde la educación superior fuera gratuita y universal, así como los cambios aspiracionales en muchos jóvenes que le han restado importancia a la educación. Ante este reto, el PIP se reafirma en propósito esencial, siendo coherente con la praxis de la Educación Popular, al trasladar su disputa hacia el modelo de educación bancaria que también se reproduce en las universidades y apostándole al trabajo territorial, lo que trasciende la mirada asistencialista de las pruebas.

Así mismo, se identifica como un desafío crítico la necesidad de relevos generacionales que garanticen el reimpulso del proceso. No obstante, la proyección organizativa del PIP se potencia en la medida en que sus propios egresados retornan al proceso como educadores, asegurando el sostenimiento autónomo de la apuesta político-pedagógica a través del relevo de la base.

En cuanto a la construcción territorial, la experiencia del PIP en el Centro de Educación Popular Chipacuy valida el barrio como un aula extendida. La implicación pedagógica final es

que, para garantizar la permanencia y el sentido de la educación en jóvenes de sectores populares, es imperativo que las propuestas educativas dialoguen con las memorias, las luchas y las identidades locales, convirtiendo la indignación frente a la injusticia en una esperanza transformadora.

Esta sistematización permitió revisar la experiencia del PIP al reconstruirla cronológicamente desde el archivo documental y las voces de sus participantes, así como rectificar su compromiso ético-político al comprender las prácticas pedagógicas que inciden en la transformación de la subjetividad de sus participantes y reimpulsar su apuesta política al mostrar elementos que posibilitan su fortalecimiento organizativo teniendo en cuenta la polifonía de voces y la multiplicidad de puntos de vista.

4.2. Limitaciones de la investigación y recomendaciones

La presente sistematización reconoce cuatro limitaciones fundamentales que condicionan el alcance del estudio y plantean desafíos para el futuro del proceso:

Existe una dificultad logística para rastrear el impacto a largo plazo en los participantes, el análisis se restringe principalmente a quienes mantienen un vínculo activo. El reto es construir sistemas de memoria que permitan evaluar cómo la conciencia crítica adquirida en el PIP se traduce en prácticas ciudadanas años después de haber egresado en el proceso.

En cuanto al cronograma impuesto por el Estado y las Universidades Públicas (las fechas de los exámenes) se genera una tensión constante con los tiempos de la reflexión crítica, donde el afán por cubrir contenidos temáticos para garantizar el acceso, a veces reduce los espacios de debate y problematización.

Por otra parte, muchos estudiantes llegan con una profunda huella de la educación tradicional. Como manifiestan los docentes, existe una resistencia inicial a la problematización; en las versiones recientes del PIP los jóvenes a menudo piden el dictado y la "respuesta correcta" por miedo al error. Romper estas estructuras de pasividad es un esfuerzo extra que exige una pedagogía del afecto y una paciencia constante por parte de los educadores.

Por último, durante la cartografía de la memoria se evidencia el reto la articulación del PIP con otros procesos populares. El desafío es trascender lo estrictamente educativo para fortalecer el impacto en el territorio, logrando que el PIP no sea aislado del pensamiento crítico, sino un nodo activo en la red de movimientos sociales con agendas reivindicativas concretas.

Respecto a las recomendaciones, se plantean las siguientes orientaciones diseñadas para

potenciar el impacto del PIP y ofrecer una ruta para replicar en otros territorios.

En cuanto a la mejora y adaptación, se recomienda formalizar un "Programa de Semilleros de Educadores Populares" integrado por egresados. Esta acción asegura el relevo generacional y permite que la metodología de horizontalidad se mantenga viva, facilitando que quienes vivieron el proceso como estudiantes asuman ahora el rol de mediadores del conocimiento, garantizando la sostenibilidad política del proyecto.

Acerca de la transversalidad para fortalecer la transformación de subjetividades, es necesario implementar protocolos de cuidado dentro del proceso educativo. Esto implica que la reflexión sobre el patriarcado no sea un taller aislado, sino una práctica cotidiana que cuestione las jerarquías de género, asegurando que el PIP sea un espacio seguro y libre de violencias para todas y todos los participantes.

En relación con las redes de intercambio, es necesario adaptar esta experiencia a otros contextos, se propone la elaboración de documentación no solo los contenidos técnicos, sino las dinámicas de diálogo de saberes y las estrategias para desarticular la educación bancaria, sirviendo como guía para comunidades rurales o urbanas que deseen gestar sus propios procesos de Pre Icfes y Universitarios populares.

Adicionalmente, sería oportuno indagar cómo la práctica de la horizontalidad del PIP puede crear nuevas rutas de inclusión para poblaciones con diversidad funcional o de aprendizaje, sin depender de los ajustes razonables burocráticos del sistema formal, sino basándose en la ética de la alteridad y el reconocimiento mutuo.

Finalmente, se recomienda que el PIP siga posicionándose como un observatorio de la subjetividad juvenil, donde la sistematización sea una práctica permanente que permita ajustar la praxis educativa a las nuevas realidades de los jóvenes, asegurando que el proceso siga siendo una herramienta de emancipación y no solo una respuesta coyuntural a un examen de Estado.

Bibliografía

- Alcaldía Local de Suba. (2025). *Reseña histórica de la localidad*. Suba.gov.co. <http://www.suba.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2024). *Localidad de Suba*. Bogota.gov.co. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/localidades/suba>
- Barragán, D. (2022). Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 155-180.
- Bogotá Global Opportunity Youth Network. (2024). *Informe Jóvenes con Potencial 2024*. GOYN Bogotá. <https://goynbogota.com/wp-content/uploads/2024/09/Informe-Jovenescon-Potencial-2024-GOYN-Bogota-SEP.pdf>
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer
- Capó, M., Castro, A., Contreras, M., & Pérez, J. (2010). *La sistematización de experiencias: Un método para impulsar procesos emancipadores*. Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Cendales, L., & Torres, A. (2007). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes*, (26), 41-50. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>
- Deloitte. (2025). *Encuesta de Generación Z y Millennials 2025: Crecimiento, búsqueda de dinero, propósito y bienestar*.
- Fals Borda, O. (2025). *Conocimiento y Poder Popular*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (2007). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Freire, P. (1987). Pedagogía de la pregunta. *Revista Educación y Cultura*, (11), 56-60.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel* (V. Gerratana, Ed.). Ediciones Era.
- Grupo de Trabajo en Educación Popular "Los 12 Juegos". (2015). *Nuestro trabajo: Pre-ICFES Popular (PIP) de Suba*. GTEP Los 12 Juegos. <https://gteplos12juegos.wordpress.com/nuestro-trabajo/pre-icfes-popular/>
- Guattari, F. (2006). *Caosmosis*. Manantial.
- Hernández, T. (2023). *Educadores en construcción de identidad: Acercamiento a las prácticas educativas de los preuniversitarios populares en Medellín: caso de estudio Proyecto Papalotl, 2021-2023* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio

Institucional UdeA.

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2022). *Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º. Aplicación 2022*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Informe_saber_359_06_2022.pdf
- Jara, O. (2020). *Sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles* (4.ª ed.). Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Mariño, J., & Picón, P. (2016). Pre-ICFES y preuniversitario en Colombia: una mirada desde la experiencia de la coordinadora de procesos de Educación Popular en lucha. *Aporte*, (60), 153-175. Dimensión Educativa.
- Márquez Ortiz, J. (2020). Pedagogía de la lectura en educación popular: El caso de los pre-ICFES populares en Bogotá. *Enunciación*, 25(1), 91-102. <https://doi.org/10.14483/22486798.16014>
- Martínez, N. (2018). *Del río al caracol: Transformando la cotidianidad. Sistematización de la experiencia de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular (2012-2016)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12778>
- Mejía, M. R. (2024). La Pedagogía del oprimido: principio y fundamento de las educaciones populares. En P. Ortega & A. Torres (Eds.), Paulo Freire. Sus obras, las educaciones populares y las pedagogías emancipadoras del siglo XXI (131-177). Universidad Pedagógica Nacional.
- Melo, P. (2015). *La reconstrucción histórica del Pre-ICFES Popular de Suba: 2010-2014* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional USTA. <https://hdl.handle.net/11634/2638>
- Los Prisioneros. (1986). *El baile de los que sobran* [Canción]. En *Pateando piedras*. EMI. <https://youtu.be/OG2VEI0yPW8>
- Picón, P., & Sánchez, D. (2025). *Somos más que puntaje: Preuniversitarios Populares, fenómeno social en resistencia*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Pre Icfes Popular de Suba (2011). Nuestra práctica educativa. <https://preicfespopulardesuba.wordpress.com/pre-icfes-popular/>
- Rojo Ustaritz, A. (1996). Utopía freireana. La construcción del inédito viable. *Perfiles Educativos*, (74). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207402>

- Sánchez López, D. (2019). *Preuniversitarios Populares en Bogotá: Respondiendo las desigualdades en el acceso a la educación superior* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia]. Academia.edu. <https://www.academia.edu/120705184/>
- Santos, B. de S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- Segura Martínez, J. L. (2023). *Aporte a la sistematización de experiencias del Pre-ICFES y preuniversitario Popular de Suba "Los 12 Juegos"* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19309>
- Sierra Martínez, E. A. (2019). *El diálogo cultural y de saberes en la educación popular como posibilidad de construcción de paz desde los territorios* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10784>
- Torres, A. (2016). *La educación popular: Trayectoria y actualidad*. Ediciones Oveja Negra.
- Velandia Mesa, C., Serrano Pastor, F. J., & Martínez Segura, M. J. (2020). *Guía para la sistematización de experiencias*. Universidad El Bosque. <https://hdl.handle.net/20.500.12495/9258>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [Ponencia]. Seminario Interculturalidad y Educación, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

Anexos

Anexo 1. Grupo Focal Educadores

Grupo focal

I. Identificación de los participantes			
Fecha	01/03/2026	Hora de inicio	Hora de finalización
Participante			
Cargo:		Tiempo vinculado al cargo	
Nombre de quién diligencia el instrumento:		Edwin Sierra	

Cuestionario grupo focal

Indicaciones Previas y Logística (Preparación)

Adecuación del espacio: Mesa circular o en U para facilitar el contacto visual. Iluminación clara, sin ruidos externos y con café/agua disponible.

Soporte Técnico: Dos dispositivos de grabación (uno principal y uno de respaldo).

Material de Registro: Cuaderno de notas para el moderador donde anotará aportes importantes, lenguaje no verbal y dinámicas de grupo.

Consentimientos: Formatos impresos para firma de confidencialidad.

Protocolo de Apertura

1. Presentación y Propósito

"¡Hola a todas y todos! Bienvenidas y bienvenidos. Gracias por hacerse un tiempo para estar aquí. Para quienes no me conocen, mi nombre es Edwin Sierra. Hoy nos reúne un objetivo claro: conocer a fondo sus perspectivas sobre la recuperación del ayer del Pre Icfes Popular (PIP) de Suba “Los 12 Juegos”. No buscamos expertos, sino sus vivencias y opiniones reales."

2. Confidencialidad y Anonimato

"Antes de arrancar, quiero asegurarles que este es un espacio seguro. Todo lo que digan aquí es estrictamente confidencial y anónimo. En el informe final, sus nombres serán sustituidos por códigos. Siéntanse en total libertad de ser honestos."

3. Reglas de Juego (Dinámica y Respeto)

"Aquí no hay respuestas correctas ni incorrectas; no venimos a evaluar a nadie, sino a escuchar ideas espontáneas. Para que la grabación sea nítida y no perdamos ningún detalle valioso, les pido un favor: hablemos uno a la vez. Si nos encimamos, la grabadora no logra

distinguir las voces y sus valiosas opiniones podrían diluirse. Yo iré cediendo la palabra para que todos tengan su espacio."

4. Registro

"Como verán, estamos grabando la sesión. Esto es solo para que yo pueda concentrarme en escucharlos ahora y luego procesar la información con calma. También estaré tomando notas de puntos clave."

Guía de Temas y Preguntas

A partir de un ejercicio cartográfico basado en las memorias y en los registros de aquellos lugares y acontecimientos clave que marcaron el inicio y el desarrollo del proceso en su trayectoria político-pedagógica, se plantean los siguientes interrogantes en aras de recuperar la experiencia, ahondando en las bases históricas del proyecto educativo. Es preciso señalar que durante el ejercicio pueden surgir más preguntas o respuestas que lleven a otras preguntas, lo cual será tenido en cuenta al momento de la aplicación del instrumento como una forma de dinamizar la conversación entre los participantes.

1. ¿Qué recuerdan de los primeros lugares en los que tuvo lugar la experiencia?
2. ¿Qué alcances y dificultades se tuvieron al momento de comenzar?
3. ¿Quiénes eran los participantes que hoy siguen activos en la experiencia al momento de iniciar con el proyecto? ¿Quiénes son hoy?
4. ¿Cómo fue evolucionando la práctica educativa en los primeros cinco años? ¿Qué momentos consideran clave que hayan impactado y transformado la experiencia?
5. ¿Qué tensiones o rupturas se tuvieron durante los primeros cinco años y cómo afectaron el desarrollo de la experiencia?
6. ¿Qué aprendizajes resaltan de esas rupturas?
7. Si tuvieran que organizar la historia del proceso en acontecimientos que marcaron la experiencia, ¿cómo la organizarían y bajo qué criterios?

Estas preguntas serán abordadas grupalmente para socializarlas en plenaria. A modo de cierre, se recogerán conclusiones en torno a la pregunta ¿qué aprendizajes, sentidos y tensiones logramos recuperar de la experiencia durante este ejercicio?

Gestión de la Interacción (Técnicas de Moderación)

Para retomar ideas: "Retomando lo que mencionó [Participante A] sobre la frustración, ¿alguien más ha sentido algo similar?"

Para evitar superposiciones: "Un segundo, por favor, que lo que dice [Participante B] es muy interesante y quiero que quede bien grabado. [Participante C], te escuchamos apenas termine él/ella."

Plan de Procesamiento y Análisis Cualitativo

Para que este esfuerzo no se quede en un simple audio, la información se organizará bajo la siguiente estructura tecnológica:

Transcripción: Uso de software de dictado (Read AI) para pasar el audio a texto, manteniendo las marcas de tiempo. (CLASSTER)

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2. Grupo Focal Educandos

Grupo focal

I. Identificación de los participantes					
Fecha	14/03/2026	Hora de inicio	10:00 am	Hora de finalización	11:45 am
Participante					
Cargo:			Tiempo vinculado al cargo		
Nombre de quién diligencia el instrumento:			Edwin Sierra		

Cuestionario grupo focal

Indicaciones Previas y Logística (Preparación)

Adecuación del espacio: Mesa circular o en U para facilitar el contacto visual. Iluminación clara, sin ruidos externos y con café/agua disponible.

Soporte Técnico: Dos dispositivos de grabación (uno principal y uno de respaldo).

Material de Registro: Cuaderno de notas para el moderador donde anotará aportes importantes, lenguaje no verbal y dinámicas de grupo.

Consentimientos: Formatos impresos para firma de confidencialidad.

Protocolo de Apertura

1. Presentación y Propósito

"¡Hola a todas y todos! Bienvenidas y bienvenidos. Gracias por estar aquí. Para quienes no me conocen, mi nombre es Edwin Sierra. Hoy nos reúne un objetivo claro: conocer a fondo sus puntos de vista sobre cómo se sienten en el Pre Icfes Popular (PIP) de Suba “Los 12

Juegos”. No buscamos expertos, sino sus vivencias y opiniones reales."

2. Confidencialidad y Anonimato

"Antes de arrancar, quiero asegurarles que este es un espacio seguro. Todo lo que digan aquí es estrictamente confidencial y anónimo. En el informe final, sus nombres serán sustituidos por códigos. Siéntanse en total libertad de ser honestos."

3. Reglas de Juego (Dinámica y Respeto)

"Aquí no hay respuestas correctas ni incorrectas; no venimos a evaluar a nadie, sino a escuchar ideas espontáneas. Para que la grabación sea nítida y no perdamos ningún detalle valioso, les pido un favor: hablemos uno a la vez. Si nos encimamos, la grabadora no logra distinguir las voces y sus valiosas opiniones podrían diluirse. Yo iré cediendo la palabra para que todos tengan su espacio."

4. Registro

"Como verán, estamos grabando la sesión. Esto es solo para que yo pueda concentrarme en escucharlos ahora y luego procesar la información con calma. También estaré tomando notas de puntos clave."

Guía de Temas y Preguntas

A partir de un grupo de discusión basado en el diseño de un personaje que represente los rasgos que caracterizan y acompañan al educando y al educador del PIP de Suba “Los 12 Juegos”, se plantean los siguientes interrogantes en aras de comprender el presente de la experiencia educativa centrándonos en las transformaciones de los sujetos participantes del PIP. Es preciso señalar que durante el ejercicio pueden surgir más preguntas o respuestas que lleven a otras preguntas, lo cual será tenido en cuenta al momento de la aplicación del instrumento como una forma de dinamizar la conversación entre los participantes.

1. ¿Quién es el educando/educador del PIP al iniciar el proceso? ¿Dónde vive? ¿Cómo vive? Pónganle un nombre, ubíquelo en un barrio de la localidad, cuenten a qué se dedica, qué hace en sus tiempos libres, en qué colegio estudia o estudió, cómo es su cotidianidad.
 2. ¿Qué motiva al educando/educador a participar en el PIP? ¿Cuáles son sus intereses, expectativas y aspiraciones?
 3. ¿Con qué se encuentra el educando/educador del PIP al llegar al Centro de Educación Popular Chipacuy? ¿Cuáles son sus impresiones? Narren cómo fue su primer día de
-

clases o ese primer acercamiento que tuvo con el proceso.

4. ¿Cómo es un día de clases en el PIP? ¿Qué hace que la práctica educativa del PIP sea diferente a la del colegio o a la de otros cursos de Pre Icfes y Pre Universitarios? Cuenten qué reflexiones se lleva su personaje al finalizar una jornada de clases, si hace nuevos amigos, si descubre cosas nuevas.
5. ¿Qué cosas van cambiando en el educando/educador a lo largo de su experiencia en el PIP? Describan cómo va cambiando su forma de ver la educación y de comprender la realidad.
6. ¿Quién es el educando/educador del PIP al culminar el proceso de cada año? ¿Sus intereses son los mismos o varían en comparación con los intereses iniciales? ¿Qué motivaciones, expectativas o aspiraciones tendría para el año siguiente o después de presentar la prueba (según el caso)?

Estas preguntas serán abordadas grupalmente para socializarlas en plenaria. A modo de cierre, se recogerán conclusiones en torno a la pregunta ¿Cómo la experiencia del PIP impacta en la transformación de sus participantes?

Gestión de la Interacción (Técnicas de Moderación)

Para retomar ideas: "Retomando lo que mencionó [Participante A] sobre la frustración, ¿alguien más ha sentido algo similar?"

Para evitar superposiciones: "Un segundo, por favor, que lo que dice [Participante B] es muy interesante y quiero que quede bien grabado. [Participante C], te escuchamos apenas termine él/ella."

Plan de Procesamiento y Análisis Cualitativo

Para que este esfuerzo no se quede en un simple audio, la información se organizará bajo la siguiente estructura tecnológica:

Transcripción: Uso de software de dictado (Read AI) para pasar el audio a texto, manteniendo las marcas de tiempo. (CLASSTER)

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3. Entrevista

Entrevista

I. Identificación del participante

<i>Fecha</i>	Hora de inicio	Hora de finalización
<i>Participantes</i>	Educadores y Educandos	
<i>Nombre de quién diligencia el instrumento:</i>		

II. Cuestionario I. Docentes

Esta herramienta de recuperación de experiencias es una guía para alcanzar nuestro propósito de investigación, estará clasificado por bloques según la intención de las preguntas:

Bloque I. Origen y sentido de identidad

¿De qué manera el nombre "Los 12 Juegos" y la lectura de las carencias sociales en Suba configuraron una forma de educar que se aleja de la instrucción técnica para convertirse en un acto de resistencia política?

Bloque II. Transformación del ser

En el tránsito de ser un docente tradicional a un educador popular en el PIP, ¿cuáles fueron los quiebres o desaprendizajes personales más significativos que tuviste que atravesar para reconocer al estudiante como un sujeto con poder de transformación?

Bloque III. La praxis

Desde tus experiencias, ¿Qué elementos específicos del diseño de sus sesiones o de la relación horizontal con los estudiantes permiten que el aula deje de ser un espacio de transferencia de datos y se convierta en un escenario de construcción de identidad crítica?

Bloque IV. Relevo generacional y la continuidad “Sostenibilidad”

Dentro de los Tutores, algunos de ellos son egresados / (siendo egresado) ¿Cómo crees que influye el hecho de que exalumnos asuman hoy el rol de educadores en la construcción de la identidad del proyecto, y qué nos dice esto sobre la capacidad del PIP para renovar liderazgos sin perder su esencia ética?

Bloque V. Aporte a la Pedagogía Nacional

Desde la sistematización de sus crisis y logros, ¿cuál consideran que es la lección fundamental que "Los 12 Juegos" le ofrece a la educación popular en Colombia para que el acceso a la universidad sea un proyecto de vida consciente y no solo un trámite académico?

II. Cuestionario II. Educandos

Esta herramienta de recuperación de experiencias es una guía para alcanzar nuestro propósito de investigación, estará clasificado por bloques según la intención de las preguntas:

Bloque I. Identidad

Antes de entrar a "Los 12 Juegos", la universidad a veces parece un sueño lejano o algo: que no es para uno. ¿Qué fue lo primero que viste o sentiste en el PIP que te hizo decir: esto es diferente al colegio, aquí sí me escuchan?

Bloque II. El territorio

A veces nos enseñan que lo importante está en los libros o en otros países. En tu paso por el PIP, ¿hubo algún momento o clase en la que sentiste que lo que pasa en tu barrio, en Suba o en tu propia vida también es un conocimiento valioso y poderoso? Puedes describirlo con ejemplos y la importancia de este espacio para ti.

Bloque III. Valor de la palabra

En la educación tradicional solemos ser "recipientes" de información. ¿En qué momento sentiste que en el PIP tu palabra y tu experiencia personal empezaron a ser tratadas como un conocimiento valioso?

Bloque IV. La fuerza del colectivo

El acceso a la universidad suele pintarse como una lucha individual por un cupo. ¿Cómo te enseñó el PIP a ver ese proceso no como una competencia contra otros, sino como una búsqueda colectiva?

Bloque V. La huella y el futuro

Si hoy te miraras al espejo antes de conocer el PIP y te vieras ahora, ¿cuál es la mayor herramienta o idea que te llevas para tu vida? Si volvieras como educador, ¿qué semilla te gustaría sembrar en los muchachos que llegan hoy con los mismos miedos que tú tenías antes de entrar al PIP o de la universidad (egresados)?

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4. Transcripciones de entrevistas y grupos focales

Anexo 5. Planeación de clase textos filosóficos. Componente de Lectura Crítica

Anexo 6 Registros audiovisuales de aplicación de instrumentos