


	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1

Neiva, 23 de septiembre de 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Diego Alejandro Vega Medina, con C.C. No. 1.082.158.079, autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado Configuración de las Prácticas Pedagógicas en Escenarios no Escolarizados. Estudio de caso Biblioteca Pacho Vacca, presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN; autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:





- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Diego Alejandro Vega Medina



Firma:

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Configuración de las Prácticas Pedagógicas en Escenarios no Escolarizados. Estudio de caso Biblioteca Pacho Vacca

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Diego Alejandro	Vega Medina

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Gina Marcela	Ordoñez Andrade

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación

FACULTAD: Facultad De Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2022

NÚMERO DE PÁGINAS: 161





TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas_x_ Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general_x_ Grabados___ Láminas___
 Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o
 Cuadros_x_

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>		<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1.	Escenarios no escolarizados	Non-school settings	6.	_____	_____
2.	Biblioteca popular	Popular Library	7.	_____	_____
3.	Prácticas pedagógicas	pedagogical practices	8.	_____	_____
4.	Ética	ethics	9.	_____	_____
5.	_____	_____	10.	_____	_____





RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El presente trabajo es el resultado de la investigación desarrollada en la Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana de la ciudad de Neiva. De manera inicial, se propone como eje central comprender las prácticas pedagógicas en los escenarios no escolarizados. Entendidos como espacios diferentes a los tradicionales (escuela, normales, institutos) que no tienen como objetivo la promoción de grados, buscan un tipo de vinculación diferente con la población y tampoco hacen parte del sistema de educación nacional.

Para investigar las prácticas pedagógicas en estos escenarios se ha diseñado una propuesta teórica que toma elementos de las teorías de las prácticas sociales y las pedagogías críticas especialmente las latinoamericanas con el fin de ampliar el alcance el estudio de las prácticas pedagógicas que hasta hoy en día se centra en los claustros educativos escolarizados. La investigación se realizó en tres fases, en la primera se realizó la propuesta investigativa, posteriormente se avanzó en una fase de recolección de información y por último una fase de análisis y escritura del informe final.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The present work is the result of the research developed in the Máster in Education of the Surcolombiana University of the city of Neiva. Initially, it is proposed as a central axis to understand pedagogical practices in non-school settings. Understood as spaces different from the traditional ones (school, normal, institutes) that do not have as an objective the promotion of degrees, they seek a different type of link with the population and they are not part of the national education system either.

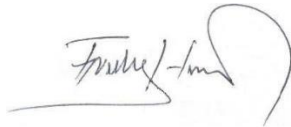
	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3

To investigate the pedagogical practices in these scenarios, a theoretical proposal has been designed that takes elements from the theories of social practices and critical pedagogies, especially Latin American ones, in order to broaden the scope of the study of pedagogical practices that until today have been focuses on schooled educational cloisters. The investigation was carried out in three phases, in the first the research proposal was carried out, later an information collection phase was advanced and finally a phase of analysis and writing of the final report.

APROBACION DE LA TESIS



PIEDAD CECILIA ORTEGA



FREDY HERNÁN PISO

**Configuración de las prácticas pedagógicas en los escenarios no escolarizados
Estudio de caso, Biblioteca Popular Pacho Vacca**

Diego Alejandro Vega Medina

**Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría en Educación con Énfasis en Investigación y Docencia Universitaria
Neiva – Huila
2022**

**Configuración de las prácticas pedagógicas en los escenarios no escolarizados
Estudio de caso, Biblioteca Popular Pacho Vacca**

Línea de Investigación: Educación, Pedagogías Críticas y Didácticas Alternativas

Diego Alejandro Vega Medina

Tesis de grado para optar al título de Magister en Educación

Directora

Gina Marcela Ordoñez Andrade

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación con Énfasis en Investigación y Docencia Universitaria

Neiva – Huila

2022

Dedicatoria.

Quisiera dedicar inicialmente al proceso de la Popular Pacho Vacca que me ha permitido
ser quien soy ahora.

A mi madre que me recuerda el poder femenino.

Y a doña Dorys que me enseñó que podemos elegir la libertad.

Agradecimientos.

Agradezco inicialmente a mi directora de tesis, Dra. Gina Marcela Ordoñez Andrade por su paciencia, por cada recomendación y el acompañamiento durante este proceso investigativo.

Gracias a todo el colectivo de la Biblioteca Popular Pacho Vacca que me ha enseñado que apostarle a la alegría y la vida.

Agradezco a todas las “M” especialmente a doña Dorys por acogernos y compartirnos el legado e historia del barrio.

Agradezco a todo el grupo de investigación In-SUR-Gentes y especialmente a mi profesor y amigo Julio Jaime por permitirme conspirar a su lado.

Presentación e índice.

Contenido	
1. Antecedentes	10
2. Planteamiento de problema de investigación.....	15
2.1 La Biblioteca Popular Pacho Vacca, una estrategia de invención psicosocial. ...	21
3. Objetivos.....	27
3.1 General.....	27
3.2 Específicos.....	27
4. Justificación.....	28
5. Referentes Teóricos y Conceptuales. Marco referencial, teórico, conceptual y contextual	32
5.1 Desarrollo de las pedagogías críticas	32
5.2 Teorías de las prácticas sociales	38
5.3 Las prácticas pedagógicas	42
6. Diseño metodológico	44
6.1 El enfoque	44
6.2 Tipo de estudio: estudio de caso.	45
6.3 Instrumentos.....	49
6.4 Fuentes de información.	56
6.5 Procesamiento y análisis de la información.....	56
7. Resultados	65
7.1 Capítulo 1. El contexto del caso.....	65
7.2 Capítulo 2. Configuración de las prácticas pedagógicas.	99
7.3 Capítulo 3. Los contextos no escolarizados y el sujeto de las prácticas pedagógicas.....	143
8. Conclusiones.....	153
9. Referencias	156

Tablas.

1. Tabla 1. Distribución por países y procesos de educación popular	15
2. Tabla 2. Participantes, tiempo de vinculación en el proyecto y código asignado....	51
3. Tabla 3. Fecha, lugar y código asignado a las observaciones.....	54
4. Tabla 4. Matriz inicial de análisis.....	58
5. Tabla 5. Ejemplo de matriz por componente, Entrevista A, ubicación de relatos por componente.....	59
6. Tabla 6. Ejemplo matriz de análisis completa por componentes e ideas fuerzas ...	60

Imágenes.

1. Imagen 1. Método de transcripción de entrevistas y observaciones, y análisis inicial	57
2. Imagen 2. Matriz de invención psicosocial BPPV.....	105

Figuras.

1. Figura 1. Corriente de las pedagogías críticas.....	33
2. Figura 2. Modelo teórico de las prácticas pedagógicas.....	41
3. Figura 3. Esquema de las prácticas pedagógicas, cruce teórico.....	43
4. Figura 4. Ruta metodológica.....	47
5. Figura 5. Estrategia metodológica de la Escuela popular claretiana.....	73
6. Figura 6. Áreas de trabajo comunitario en el proceso de organización barrial.....	74
7. Figura 7. Organización del trabajo con las mujeres del barrio.....	76
8. Figura 8 Aportes a procesos con el acompañamiento de la Universidad Surcolombiana.....	82
9. Figura 9. Procesos populares vigentes en la segunda década del dos mil (2000) .	83
10. Figura 10. Etapas del proceso de la Biblioteca Popular “Pacho” Vacca.....	87
11. Figura 11. Organización de las acciones BPPV.....	95
12. Figura 12. Estructura Biblioteca Popular “Pacho” Vacca. Fuente, elaboración propia.....	98
13. Figura 13. Componentes de las Prácticas pedagógicas.....	101
14. Figura 14. Ejes que integran el saber práctico.....	129
15. Figura 15. Configuración de las prácticas pedagógicas en la Biblioteca Popular Pacho Vacca – Práctica ética.....	152

Resumen.

El presente trabajo es el resultado de la investigación desarrollada en la Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana de la ciudad de Neiva. De manera inicial, se propone como eje central comprender las prácticas pedagógicas en los escenarios no escolarizados. Entendidos como espacios diferentes a los tradicionales (escuela, normales, institutos) que no tienen como objetivo la promoción de grados, buscan un tipo de vinculación diferente con la población y tampoco hacen parte del sistema de educación nacional.

Para investigar las prácticas pedagógicas en estos escenarios se ha diseñado una propuesta teórica que toma elementos de las teorías de las prácticas sociales y las pedagogías críticas especialmente las latinoamericanas con el fin de ampliar el alcance el estudio de las prácticas pedagógicas que hasta hoy en día se centra en los claustros educativos escolarizados. La investigación se realizó en tres fases, en la primera se realizó la propuesta investigativa, posteriormente se avanzó en una fase de recolección de información y por último una fase de análisis y escritura del informe final.

Palabras Claves: Escenarios no escolarizados, Biblioteca Popular, prácticas pedagógicas, ética.

Abstrac.

The present work is the result of the research developed in the Máster in Education of the Surcolombiana University of the city of Neiva. Initially, it is proposed as a central axis to understand pedagogical practices in non-school settings. Understood as spaces different from the traditional ones (school, normal, institutes) that do not have as an objective the promotion of degrees, they seek a different type of link with the population and they are not part of the national education system either.

To investigate the pedagogical practices in these scenarios, a theoretical proposal has been designed that takes elements from the theories of social practices and critical pedagogies, especially Latin American ones, in order to broaden the scope of the study of pedagogical practices that until today have been focuses on schooled educational cloisters. The investigation was carried out in three phases, in the first the research proposal was carried out, later an information collection phase was advanced and finally a phase of analysis and writing of the final report.

Keywords: Non-school settings, Popular Library, pedagogical practices, ethics.

Introducción.

Las prácticas pedagógicas son parte del objeto de estudio de la educación, actualmente es una discusión inacabada que contiene diferentes aristas. Así mismo el concepto de prácticas ha significado todo un desafío para las ciencias sociales y humanas; dentro del estudio de estas se pueden distinguir tendencias marcadas que se apoyan en las teorías elaboradas por Foucault, prestando atención especialmente a la acción discursivas y las prácticas de libertad. En otra orilla encontramos a Giddens, que plantea que las prácticas humanas se organizan a partir de las estructuras y finalmente se destaca la elaboración teórica realizada por Bourdieu, que centra su tesis en los procesos de estructuración creados por los sujetos y que a su vez recaen en las instituciones. En un intento de buscar una teoría que pueda condensar el trabajo elaborado por los autores anteriormente mencionados Theodore R. Schatzki, se encarga de realizar una propuesta que permita el entendimiento de las prácticas humanas.

El siguiente trabajo toma elementos planteados desde las ciencias sociales y humanas y la educación para elaborar una propuesta que permita entender cómo se configuran las prácticas pedagógicas, especialmente en los escenarios no escolarizados, entendiendo estos como los lugares al margen de la institucionalidad. Lugares que representan una fuga para los modelos educativos tradicionales y que centran sus acciones en procesos de acompañamiento comunitario y toman como base la propuesta de Freire desde la educación popular.

1. Antecedentes

El campo de las prácticas sociales ha sido un espacio de discusión y desarrollo teórico constante, pero si hablamos propiamente de las prácticas pedagógicas podemos visibilizar un panorama con ciertos matices que son necesarios conocer para realizar un mapa de las investigaciones realizadas sobre prácticas, pero en el campo de la educación y pedagógica.

El panorama internacional parece tomar una visión interesante para el análisis de las prácticas pedagógicas, se encuentran investigaciones realizadas como la de *Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas*, realizada por Karina Cortez Quevedo, Valeria Fuentes Quelin, Isabel Villablanca Ortiz, Carolina Guzmána en el año 2013, y básicamente ubican las prácticas pedagógicas dentro de la praxis social, con características propias que se nutren de la experiencia de los y las docentes; señalan este proceso cargado de intencionalidad dentro de la dinámica enseñanza – aprendizaje; concluyen planteando la necesidad de que algunos docentes realizan procesos meta reflexivos que los llevan a cuestionar su ejercicio práctico pero que al tiempo les ayudan a fortalecer el ejercicio de enseñanza aprendizaje (Guzmán V. et al, 2009)

En el artículo *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*, escrito por Benilde García Cabrero, Javier Loredo Enríquez y Guadalupe Carranza Peña y publicado en el 2008, se mencionan algunos aspectos interesantes con respecto a la discusión de las prácticas; sin embargo, aquí se habla de prácticas docentes y prácticas educativas, estos mencionan que no es necesario realizar una distinción conceptual sobre ambas, que al contrario están relacionadas y hacen alusión al ejercicio realizado por los docentes en el aula de clase al momento de compartir un

conocimiento; todo ese cúmulo de acciones que realiza al docente previo, dentro y posterior al ejercicio docente integran la práctica educativa. En el artículo señalan la importancia de proponer un modelo de evaluación/formación de las prácticas de los docentes, de manera que permita conocer en todas sus dimensiones el desarrollo y desempeño de los docentes al momento de compartir con estudiantes el conocimiento (García; Loredó; Carranza. 2008)

El estudio de las prácticas pedagógicas no es un panorama nuevo, en Colombia. El Grupo De La Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia se ha encargado de nutrir y aportar en gran medida a la comprensión de las prácticas pedagógicas.

Desde su fundación El Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia (EGHPP), se ha encargado de producir saber en torno a la noción de práctica en los escenarios educativos. Estas investigaciones han logrado infundir ciertas orientaciones con respecto al ejercicio de los y las docentes en su quehacer educativo.

En cabeza de Olga Lucía Zuluaga el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia se encargó de rescatar el concepto de práctica pedagógica, apoyados principalmente por la visión Foucaultiana, logró establecer la relación entre la práctica pedagógica y el discurso. De esta manera la práctica pedagógica se expresa a través del discurso y justo en este punto se empieza a develar la posibilidad de concebir al maestro como sujeto de un saber que ha perfeccionado con el pasar de los años fruto de su ejercicio discursivo. Producto de las diferentes investigaciones Olga Lucía (Zuluaga Garces O. L., 1999) logró identificar que el momento más importante en el ejercicio pedagógico tiene lugar cuando existe un sujeto de saber (el maestro), una institución en la que tiene lugar ese saber (escuela) y una práctica en torno a su ejercicio que se expresa a través del discurso (práctica pedagógica) (Zuluaga Garces O. L., 1999).

Al ser los pioneros en estos estudios El Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia se encargaron de difundir las investigaciones que había realizado desde su creación logrando así que se pusiera en consideración la necesidad de seguir explorando el campo de las prácticas pedagógicas.

Para esta investigación la propuesta de Zuluaga representa una orientación clara y un punto de partida a tener en cuenta, sin embargo, no podemos perder de vista que nuevas generaciones del Grupo de la Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia se han encargado de nutrir cada día más la concepción de saber pedagógico y las prácticas pedagógicas.

Tal es el caso de la investigación *Las Prácticas Pedagógicas: Un Tránsito Reflexivo Hacia La Acción Política* realizada por Claudia Isabel Acevedo (2016), quien retoma el concepto de práctica pedagógica desde los postulados Diego Fernando Barragán, que para analizar las prácticas pedagógicas hace uso de tres elementos propuestos por Aristóteles: técnica (techne), práctica (praxis) y lo prudencial (phronesis), Acevedo no sólo se queda con lo postulado por Barragan sino que al contrario advierte la necesidad de señalar la intencionalidad que existe en el ejercicio práctico de los y las docentes; para ello adiciona el concepto de acción política de Arent, entendiendo que si bien es necesario vincular al ejercicio docente, la técnica, el ejercicio práctico y reflexivo, no se puede olvidar la intencionalidad política existente en el docente, quien es en últimas el que decide la función del saber que será compartido.

A nivel regional debido a la gran influencia del trabajo realizado por El Grupo De La Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, en la Universidad Surcolombiana se encuentra una iniciativa investigativa en el libro *Prácticas Pedagógicas al Tablero*, publicado

por el grupo de Investigación en Prácticas Pedagógicas (IPPE) en el año 2010. El estudio se realizó en la ciudad de Neiva en 10 instituciones educativas y contó con la participación de 510 docentes. Dentro de la investigación llama la atención que las prácticas son asumidas desde la visión de Habermas con respecto a la acción, situando así al docente cómo actor principal en el proceso educativo; adicional el concepto del micropoder es tomado en cuenta para poder decir que las prácticas pedagógicas responden a su idiosincrasia e interés personal (Grupo Investigación en Prácticas Pedagógicas, 2010).

Este sin duda es un antecedente que nos permite ver las intenciones que han tenido algunos grupos al interior de la Universidad Surcolombiana para seguir aportando a la pedagogía y concepto de las prácticas pedagógicas.

Como se ha podido señalar la obra de Zuluaga ha aportado en gran medida al desarrollo y teorización de las prácticas pedagógicas, atendiendo a esto, esta investigación se situará desde allí para poder entender cómo se ha desarrollado la investigación en prácticas pedagógicas en el país. Por último, es necesario señalar una característica que resalta dentro de los antecedentes mencionados líneas arriba, pues todos se ubican en el campo de la educación escolarizada, es decir su trabajo se ha vinculado a los procesos educativos al interior de las Instituciones educativas, sin embargo representa todo un desafío el reconocimiento de la pedagogía en los escenarios no escolarizados, por ello la urgencia de esta investigación y la necesidad de aportar al crecimiento conceptual de la categoría pero reconociendo los elementos pedagógicos inmersos en los procesos de educación popular.

La pregunta de ¿Cómo se han configurado las prácticas pedagógicas en el proceso de la biblioteca Popular Pacho Vacca?, adquiere una gran importancia no sólo para el proceso, también para el campo de la educación y pedagogía, demanda una necesidad por

observar otros procesos educativos y formativos que tienen lugar en la dinámica humana y por supuesto cuestiona la visión de que la educación y la formación hacen parte sólo de los espacios escolarizados.

2. Planteamiento de problema de investigación.

La educación en la actualidad ha sufrido diferentes cambios y transformaciones; el auge y desarrollo de las teorías ha permitido vislumbrar los acontecimientos que tienen lugar en los escenarios formativos. Y al mismo tiempo estos escenarios formativos se han ido propagando con el tiempo; si bien en un desarrollo tardío de las ciencias de la educación, la formación se suscribió a escenarios exclusivamente institucionales con las características de los claustros educativos estatales o privados; perspectivas como la de la educación popular han podido realizar una apertura a esta premisa, permitiendo que los procesos de educación no formal sean incluidos reconociendo las acciones educativas que tienen lugar en estos espacios.

Al ser visibles estos nuevos escenarios formativos, la discusión en torno a la pedagogía y en especial a las prácticas pedagógicas se ha nutrido constantemente. En escala internacional, logramos encontrar procesos de educación popular con bibliotecas populares, educación autónoma y centros culturales.

En el mapeo de experiencias de educación popular con movimientos sociales, realizado por el Consejo De Educación Popular De América Latina Y El Caribe (CEEAL) en el año 2014, se advertía ya de la cierta tendencia a la creación de espacios por la defensa del territorio, los derechos humanos, educación propia y otras temáticas impulsadas por los movimientos populares en toda América latina (Freedman, Barrera Tomasino, & Payés, 2014). Desde luego también advertían del proceso de formación que tenían lugar en estos espacios y la gran influencia que tenía la educación popular en la articulación y creación de

las propuestas formativas. En el siguiente cuadro realizado con los datos del CEEAL podemos identificar la distribución de los procesos por países y quienes eran los promotores de estos.

Tabla 1.

Distribución por países y procesos de educación popular.

País	Tipo de movimiento Social	Movimiento impulsor
Argentina, 5 movimientos	Movimientos sectoriales	movimiento cultural y derechos a la salud reproductiva de las mujeres
	movimiento por la defensa del territorio	Movimiento indígena y movimiento anti-minero
	movimiento multisectorial que agrupan diferentes organizaciones	Diferentes organizaciones alrededor de la lucha por la tierra y la vivienda y el hábitat.
Chile, 11 movimientos	Movimientos sectoriales	Movimiento estudiantil o juvenil por la lucha de la educación, movimiento campesino, mujeres indígenas y trabajadoras

	Movimiento defensa del territorio	Movimiento anti-represa, movimiento por la defensa del agua y anti-minería
	Movimiento multisectorial	Movimiento que vigilan el acuerdo de descentralización estatal, movimiento por la nacionalización del cobre
Brasil, 7 movimientos	Movimientos sectoriales	Movimientos campesinos, trabajadores agrícolas, movimiento de pescadores y movimiento de juventud
	Movimiento por la defensa del territorio	Movimiento anti-represas
Perú, 7 movimientos	Movimientos sectoriales	Movimiento de mujeres, productores agropecuarios
	Movimientos por la defensa del territorio	movimientos indígenas que vinculan la lucha por la defensa del medio ambiente y recursos naturales con la defensa de la identidad
	Movimientos Multisectoriales	Movimientos por la defensa de los derechos humanos

Fuente: CEEAL, 2014.

Según lo mencionado en la investigación, los diferentes movimientos realizan procesos de formación propios con el apoyo del CEEAL, universidades o centros de educación popular; sus ejes centrales para la formación están vinculados con la transformación social, la movilización, la defensa de los derechos humanos, la construcción de estrategias de convivencia autónomas entre otras. Estos indicios nos hacen el llamado para empezar a hablar de la necesidad de conocer a profundidad los elementos pedagógicos presentes en estos escenarios y comprender el lugar que ocupa la pedagogía para la formación.

Esta lectura de la educación popular en América Latina nos permite conocer que las prácticas pedagógicas desarrolladas en estos espacios están vinculadas a acciones ético – políticas de carácter reflexivo en torno a la posibilidad de usar la educación como un medio para buscar la liberación, teniendo en cuenta el cuidado del otro, la simetría en el lenguaje y el reconocimiento de un saber en cada sujeto construido a partir de su vivencia (Valencia, 2009).

Estos espacios han permitido reiniciar la discusión en el campo de las ciencias de la educación y han logrado nutrir la teoría de las prácticas pedagógicas. La pedagogía a la luz de la educación popular es vista como una praxis; y esta incluye componentes de acción y reflexión, la praxis en dichos espacios devela la construcción de saberes específicos en torno a la acción educativa. Por ende, es de vital importancia conocer, profundizar y/o replantear la concepción en torno a las prácticas pedagógicas.

Sin embargo, cómo es mencionado desde las pedagogías críticas latinoamericanas, el saber sobre las prácticas pedagógicas construido en estos escenarios tiene características

temporales y culturales, es decir es un saber situado; por ende, para el campo de la educación es necesario realizar una labor investigativa y reflexiva constante sobre este fenómeno.

En una nueva repasada por el mapa de América Latina se logra notar que la educación propia, las bibliotecas populares, los centros culturales se convirtieron en una nueva alternativa para la educación mercantil (Mejía Jiménez, 2011). La influencia de la educación popular se esparció por todo el territorio colombiano y es evidente cómo lograron influenciar movimientos que querían rescatar la labor del docente y estudiante. Fruto de ello han nacido procesos como la expedición pedagógica nacional.

Indiscutiblemente la expedición pedagógica en Colombia logró visibilizar el auge y la influencia de las pedagogías críticas latinoamericanas. Se encontraron muchas experiencias, en dónde la educación popular era el referente de gran importancia. Al ser producto del movimiento pedagógico colombiano, la expedición tenía como objetivo visibilizar la labor de los maestros y maestras que se valían de diferentes tipos de herramientas pedagógicas para compartir un saber. Así que durante el recorrido se lograron visibilizar diversas experiencias de innovación educativa que tenían lugar en contextos particulares y variados sobre todo el territorio colombiano.

En el departamento del Huila se lograron grandes avances, encontrando así dos experiencias que hasta el día de hoy tienen una gran incidencia e influencia. La primera de ellas es la propuesta de formación normalista en la Institución Educativa Escuela Normal Superior De Neiva, presenta una gran influencia de los planteamientos de la educación popular para la formación de los y las jóvenes que aspiran a ser docentes en diferentes contextos. Su proceso de formación está vinculado al auto reconocimiento y la valoración por el papel docente en la transformación de la realidad desde los escenarios escolares.

Actualmente la experiencia de formación de normalistas se encuentra vigente, y busca principalmente que los maestros y maestras en formación puedan conocer los diferentes aspectos que integran la experiencia educativa, esto incluye: reconocer a los y las estudiantes como sujetos con historias particulares y que provienen de contextos que necesitan ser entendidos para adecuar el saber que será compartido. Reconocer las problemáticas y las dinámicas internas en la escuela (como el acoso y la exclusión), y plantear estrategias para hacer frente a estas, y por último partir del reconocimiento de todos los sujetos como seres que tienen un saber que puede ser compartido.

Otra de las grandes experiencias que ha tenido una gran relevancia es la escuela popular claretiana, aún mantiene su vigencia, y se caracterizó por ser un proceso que surge en el marco de acciones de movilización popular. Su modelo de formación se basó en la posibilidad de brindar un espacio educativo que permitiera a los y las estudiantes crecer con una visión en comunidad y trabajo conjunto (Colectivo de la Escuela popular Claretiana, 1987).

Estas dos experiencias han sido de gran influencia en el municipio de Neiva, y en concordancia con la dinámica internacional, los procesos de educación popular en la ciudad han ido incrementando. Justo en este contexto encontramos la Biblioteca Popular Pacho Vacca, iniciativa que tiene sus orígenes en un trabajo articulado entre el grupo de investigación In-SUR-Gentes y la FADCO (Fundación Para La Asesoría Del Desarrollo Comunitario). La biblioteca surge como una necesidad planteada desde la comunidad y planea convertirse en el medio para poder reconstruir el tejido psicosocial de la comuna 8, esto principalmente a través de estrategias que vinculan la educación popular y las metodologías participativas.

2.1 La Biblioteca Popular Pacho Vacca, una estrategia de invención psicosocial.

Reconociendo el legado que tiene la biblioteca popular Pacho Vacca, (legado heredado de los procesos populares que tuvieron lugar en la comuna 8) será el espacio que ubicamos para la realización de esta investigación. Teniendo en cuenta lo anterior es necesario conocer a profundidad que es, como funciona y quienes son las personas que la frecuentan e interactúan en el espacio.

Uno de los primeros conceptos que debe ser explicado es sin duda el de biblioteca popular. Generalmente cuando se escucha hablar de una biblioteca se reproduce la idea de ser un lugar en donde se alberga todo tipo de información a través de material bibliográfico, adicionalmente imaginamos este como un espacio en dónde se pueda consultar y leer textos con total libertad, pero preservando las reglas del recinto. Sin embargo, las características de la biblioteca popular son diferentes, para ello la biblioteca popular Pacho Vacca es vista como un espacio que permite la articulación de saberes, la movilización social y la construcción de un proyecto colectivo que busca desde otra forma de educación poder generar conciencia crítica en la comunidad en dónde incide, es decir la biblioteca no es el fin, sino que al contrario es un medio cuyo objetivo es la reconstrucción del tejido psicosocial comunitario.

La biblioteca popular adquiere otras características al ser vista como una estrategia de invención y acompañamiento comunitario, y es invención por que más allá de ser un proceso de intervención, se caracteriza por acompañamiento a la comunidad teniendo esta un papel protagónico en la dirección en el proceso. El diálogo constante con la comunidad ha

permitido ubicar el proceso como parte del barrio, ganándose un lugar en el imaginario de las personas.

Otro aspecto para tener en cuenta con respecto al proceso de la BPPV (Biblioteca popular Pacho Vacca), es el contexto en dónde surge; pues la comuna 8 ha sido un epicentro para el desarrollo de la educación popular y la teología de la liberación. Tomando esto como antecedente la biblioteca surge como posibilidad de encuentro para la comunidad, y carga con la responsabilidad de aportar más al desarrollo de la educación popular en la comuna 8. Esta se debe entender como una iniciativa que surge desde la comunidad, pero que cuenta con el acompañamiento de la Universidad, para poder materializarse y tomar la característica de ser un medio que permita el reencuentro en la comunidad.

¿Cómo funciona?

Actualmente la BPPV se organiza por colectivos de trabajo que responden a 4 líneas de acción que son las siguientes:

Acciones de movilización psicosocial comunitaria: estas son actividades que buscan la integración de la comunidad en general del sector (jóvenes, familias, abuelos, grupos), y a través de metodologías participativas y co-elaborativas lograr la reactivación de la memoria de movilización barrial. La mayoría de estas acciones se han trabajado a través de festivales, dentro de los cuales se destacan: el festival de sueños y cometas, la minga muralista por la memoria de la 8, festival de juegos comunitarios, festival de día de muertos.

Voluntariado por la 8: es una línea de acción que tiene como objetivo poder vincular al colectivo de trabajo nuevas personas que estén interesadas en seguir aportando al proceso de la BPPV, se han realizado dos convocatorias, y en estos espacios se realizan

escuelas de formación y reflexión. Hasta el momento se han realizado 3 escuelas de formación.

Fortalecimiento de colectivos: como su nombre lo indica esta línea de acción busca consolidar y fortalecer los colectivos que integran la BPPV, entre ellos encontramos los siguientes:

- Colectivo de niños y niñas: es un espacio que se brinda principalmente los sábados en las tardes y busca reunir a niños y niñas de los barrios que quedan a inmediaciones de la biblioteca, allí se realizan diferente tipo de actividades que van desde el desarrollo de talleres a través del arte, hasta poder trabajar temáticas relacionadas con los afectos, los roles de género, entre otras.
- Colectivo tejiendo saberes: es un grupo integrados por chicos y chicas entre los 12 y 14 años, quienes a través del arte buscan explotar sus capacidades y fortalecer sus intereses individuales; este colectivo se busca fortalecer pensando en que ellos sean quienes se hagan cargo en algunos años del ejercicio de la BPPV y puedan compartir sus saberes con toda la comunidad.
- Las cuchachas de Pacho: es un grupo de abuelas que a través de diferentes estrategias participativas y co-elobarativas, buscan reconocer los saberes propios y resignificar el valor atribuido a las abuelas. También se han encargado de compartir la memoria oral de la construcción del barrio.
- Escuela de formación de voluntarios: en este proceso se realiza un acompañamiento a las personas que han querido ingresar en el proceso de la BPPV; se realizan actividades que van desde la participación en los espacios de

planeación y realización de talleres, pero también van acompañados de procesos reflexivos sobre el hacer. Cabe destacar que una vez las personas ya hayan realizado su proceso de acompañamiento y recorrido por todos los colectivos, ya serán parte del equipo de trabajo y por ende tendrán responsabilidades más grandes y directas con el sostenimiento y desarrollo de las actividades dentro del espacio de la BBPV.

- Colectivo BBPV: este colectivo está conformado por las personas encargadas de dinamizar, acompañar y desarrollar las diferentes actividades dentro del proceso. Para el fortalecimiento de este proceso se han creado escuelas de formación y reuniones periódicas en donde se busca realizar un ejercicio reflexivo de la práctica.

Sistematización: la última línea de acción está enfocada al proceso de sistematización, no sólo se busca organizar la información de la BPPV en los años que lleva de actividad, también se realizan actividades de evaluación y reflexión sobre el ejercicio práctico. La sistematización le ha permitido al grupo generar procesos internos para teorizar desde la práctica, y desde luego también guarda una estrecha relación con esta investigación; después de 4 años de actividades dentro de la comuna, surgen algunas interrogantes que cuestionan en buena medida el proceso. Estos interrogantes plantean desafíos al proceso, que van desde pensar, si estamos de cara a un ¿proceso educativo y/o formativo?, si ¿dentro del espacio existen elementos para pensar en una pedagogía en un escenario de educación no escolarizada? Y de ser así ¿Cuáles serían ese tipo de prácticas que se han configurado dentro del proceso?

Como se ha logrado constatar, el proceso de sistematización guarda una estrecha relación con la iniciativa investigativa de este proyecto, así que es preciso señalar, que las intenciones de investigar el fenómeno de las prácticas pedagógicas en los escenarios no escolarizados, surge de la complicitad entre un interés personal y un proceso de diálogo reflexivo que inició desde el proceso de sistematización al interior del colectivo de la BPPV.

De la sistematización a la urgencia en la investigación de las prácticas.

Cómo se ha venido mencionado en los anteriores apartados, la investigación de las prácticas pedagógicas en los escenarios no escolarizados surge en un contexto reflexivo y producto de la sistematización, pero al mismo tiempo podemos apreciar un panorama internacional que demarca una creciente emergencia de procesos de educación popular, y desde luego el desarrollo de procesos auto formativos con metodologías y pedagogías propias; no se puede ser ajeno a este fenómeno y si tenemos una visión integral de la educación, atender al llamado que se hace desde los proceso de educación no escolarizados nos plantea el desafío de llenar vacíos en torno a la investigación en pedagogía y más propiamente al campo de las prácticas pedagógicas.

Reconociendo la urgencia que amerita poder ahondar en el campo pedagógico que tiene lugar en los escenarios de educación popular, la Biblioteca Popular Pacho Vacca puede ser la primera experiencia desde la cual podamos hablar de las prácticas en estos escenarios, de cara al momento actual por el que atraviesan los procesos populares y su importancia en la transformación de las dinámicas formativas y acciones de movilización. Lograremos dar cuenta del vacío existente en la maestría y situaremos la discusión sobre la pedología en un plano local en concordancia con la emergencia de nutrir las teorías de las prácticas. Bajo esta

premisa y resumiendo lo discutido en líneas más arriba, cabe preguntarse ¿cómo se han configurado las prácticas pedagógicas en la Biblioteca Popular Pacho Vacca?

3. Objetivos

3.1 General

Analizar de manera comprensivamente las prácticas pedagógicas que se han desarrollado en los escenarios no escolarizados a través del caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca.

3.2 Específicos.

1. Identificar las prácticas pedagógicas que se han desarrollado en el proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca
2. Describir las prácticas pedagógicas que se han desarrollado en el proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca
3. Interpretar y comprender las prácticas pedagógicas que se han desarrollado en el proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca

4. Justificación.

Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas son de gran importancia en la investigación para el campo de la educación; se pueden entender, como un acto intencionado y reflexivo, y que bajo estas características la relación e interacción de estos elementos dan lugar a construcción de un saber en torno al cómo, qué y para quiénes será la acción formativa. Como se señaló anteriormente, no se puede desvincular el elemento práctico en las prácticas pedagógicas, por ende, esta acción intencionada tiene características éticas, políticas y contextuales, que determinarán la forma en cómo se compartirá un saber en los diferentes escenarios y/o espacios de formación.

En el marco del Proyecto Regiones Investigativas En Educación Y Pedagogía, En Colombia durante el 2010 hasta el 2017, se realizó una revisión documental a los trabajos de grado que se han llevado a cabo en la Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana desde su inicio hasta el 2018, este primer mapeo general nos permitió encontrar ciertos vacíos entorno a la investigación de las prácticas pedagógicas en escenarios de educación popular (Ospina Serna & Gallardo Cerón, 2016). Adicional a ello, llama la atención que las prácticas pedagógicas no han ocupado un gran espacio en la agenda investigativa del programa.

En la revisión realizada a las tesis, se lograron identificar ciertas tendencias investigativas. La primera de ellas vinculada a la creación de propuestas metodológicas para la implementación de diferentes modelos de evaluación y de enseñanza, vinculando didácticas alternativas y las TIC 's. La siguiente tendencia está orientada hacia la evaluación de los sistemas de calidad de las instituciones educativas. Y por último encontramos una gran

tendencia hacia la investigación sobre el currículo y la creación de propuestas para el replanteamiento de este (Ospina Serna & Gallardo Cerón, 2016).

Identificado un vacío y silencio en torno a la investigación de las prácticas pedagógicas en escenarios de educación popular, surge la necesidad de profundizar en esta categoría, pues permitirá aportar al fortalecimiento de la maestría en educación y en especial a la línea de *educación y pedagogías críticas y didácticas alternativas*, dando espacio para que se inicie una discusión en el campo de las pedagogías críticas latinoamericanas.

El departamento del Huila ha sido escenario del desarrollo de iniciativas de educación popular de gran trascendencia. Sobre las décadas de los 80's y 90's, el municipio de Neiva fue epicentro de grandes procesos comunitarios con influencia de la propuesta de Freire. La mayoría de estas iniciativas beneficiaban a las familias ubicadas en la comuna 6, 8 y 10, y contaron con el acompañamiento de educadores, comunidades eclesiales de base, sindicatos y otros movimientos sociales. A partir de las propuestas de trabajo articulada junto con las familias que habitaban las comunas, se lograba el desarrollo de iniciativas que estaban vinculadas a cuatro grandes ejes, educación, salud, guarderías, e iniciativas de trabajo comunitario para el sostenimiento económico (Colectivo de trabajo barrial, 1992).

El sur oriente de Neiva se convirtió en un escenario propicio para el trabajo comunitario y el desarrollo de la educación popular, logrando la gestación de proceso como los centros de salud propios, grupos juveniles, escuelas populares, guarderías infantiles, procesos de alfabetización y organizaciones de mujeres vinculadas al trabajo comunitario (Colectivo de trabajo barrial, 1992).

La academia también se vinculó a estos procesos, la universidad Surcolombiana desarrollaría tres grandes proyectos bajo el marco de la educación popular. El primero de

ellos se desarrolló sobre la década de los 80's. Este fue un proceso de **alfabetización y post-alfabetización**, cuya finalidad era la de eliminar los índices de analfabetismo y a través de esta estrategia propiciar el desarrollo comunitario. Inicialmente nacería como una propuesta de alfabetismo rural, pero después vincularía sus acciones especialmente en las comunas 6 y 8 del municipio de Neiva (Dussán Calderón & Gutiérrez de Dussán, 2014).

El segundo proceso de gran importancia tuvo lugar sobre los 90's, y se conoció como la **Escuela para la Democracia**, cuya finalidad era brindar la posibilidad de ser un escenario de participación ciudadana que permitiera la toma de decisiones sobre lo público (Dussán Calderón & Gutiérrez de Dussán, 2014).

El último proceso llevó como nombre **Formación Pedagógica Para La Resolución De Conflictos Y La Participación Ciudadana**, este proyecto estuvo enmarcado bajo la premisa de fortalecer y promover la organización social y comunitaria, y contribuir a la resolución de conflictos (Dussán Calderón & Gutiérrez de Dussán, 2014).

La ciudad y el departamento del Huila fueron lugares en donde la educación popular contó con una gran acogida, además de ser una propuesta que permitía entender e intervenir las problemáticas contextuales.

Gracias a la tradición de estas experiencias, no se puede ignorar el gran crecimiento que han tenido los procesos populares en el departamento del Huila en los últimos 5 años, ejemplo de ello encontramos *la escuela de arte y pensamiento; jardín de Epicuro* ubicada en el municipio de Rivera Huila, la *Biblioteca Uverney Quimbayo* cuyo epicentro es el asentamiento brisas del venado en la comuna nueve, y la *Biblioteca Popular Pacho Vacca* ubicada en la comuna ocho, estas dos últimas en el municipio de Neiva; la creación de bibliotecas populares y otros escenarios de formación alternativos, demandan la posibilidad

de poder explorar e investigar en torno a las acciones pedagógicas que tienen lugar en estos espacios.

No se puede negar que, siendo espacios de formación existen experiencias significativas que sin duda nutren las teorías en pedagogía y en el campo de la educación; por ende, poder producir conocimiento en torno a las prácticas pedagógicas que estos procesos han desarrollado representa un desafío para la academia.

Contrastar las teorías producidas desde las pedagogías críticas latinoamericanas, con la práctica en la actualidad, nos darán luces para entender cómo se han venido transformando y/o configurando la educación popular y a su vez la pedagogía en el ejercicio cotidiano.

Con esta investigación se busca avanzar (o incluir) en la discusión de las prácticas pedagógicas, realizar un aporte teórico y desde luego visibilizar la labor y experiencia de procesos de educación popular, que tienen una gran incidencia entre la sociedad Neivana

Por último, no sobra agregar que esta investigación permitiría conocer el estado y la vigencia de la educación popular y su aporte a la discusión al campo de la educación y la pedagogía crítica; además, sería un primer acercamiento a los procesos de formación alternativos logrando evidenciar las acciones pedagógicas que tienen lugar allí, y de esta manera reconocer los elementos de carácter formativo presentes en estos procesos, develando la importancia de seguir estudiando los fenómenos educativos presentes en estos contextos.

5. Referentes Teóricos y Conceptuales. Marco referencial, teórico, conceptual y contextual

El siguiente apartado se organiza de la siguiente manera: sobre los primeros párrafos se realiza una contextualización del origen y la tradición de las pedagogías críticas; una vez se desarrolla la descripción y la postura asumida desde la investigación, se aborda el campo de las teorías de las prácticas, para ello se realiza un recorrido por los principales autores y sus propuestas teóricas, hasta llegar a la propuesta final que nos brinda luces para entender qué es una prácticas y cuáles son sus componentes para poder realizar un análisis.

5.1 Desarrollo de las pedagogías críticas

Para llevar a cabo esta investigación es necesario señalar la posición que se toma en torno al entendimiento de las prácticas pedagógicas. Asumimos la postura desde las pedagogías críticas, entendidas como una perspectiva de la pedagogía que advierte la necesidad de formar seres con pensamiento propio y capacidad de cuestionar los escenarios de dominación a los que son sometidos dentro de la sociedad (Bohorquez Bustos, 2006). Esta corriente de pensamiento se nutre de varias posturas filosóficas dentro de lo que denominaremos posturas críticas, interesadas en develar los fenómenos sociológicos, económicos y culturales que propician la dominación y limitan las libertades humanas.

El siguiente esquema de elaboración propia, nos ayudará a aclarar los referentes teóricos y las tradiciones en las pedagogías críticas



Figura 1. Corriente de las pedagogías críticas. Fuente, Elaboración propia

Pedagogías críticas inglesas.

Iniciaremos detallando los postulados de la escuela inglesa de pensamiento crítico, esta habla principalmente de las relaciones acontecidas en el aula de clase, y reconocerá en el currículo una posibilidad de incidencia y cambio para reformular las acciones educativas. Uno de los principales exponentes de esta tradición es el inglés Basil Bernstein (1982), quien enfocará su trabajo en poder hacer visible los códigos inmersos en la escuela, al mismo tiempo afirmando que la escuela es un reflejo de la sociedad y que se pueden realizar cambios estructurales desde las propias prácticas del maestro y el currículo.

John Dewey, psicólogo y pedagogo norteamericano, es uno de los autores que más centró sus estudios para establecer lo acontecido en la escuela, se va a encargar de estudiar los escenarios escolares y los considerará como pequeños laboratorios que muestran lo que

sucede en la sociedad (Zuluaga Garces, Molina Osorio, Velázquez Acevedo, & Osorio Vega, 1993)

Dewey (1938) replantea el concepto de pedagogía, alejándose de la visión tradicional (que la definía como el ejercicio de planificación de la trasmisión del conocimiento), y acercándose a una concepción que vincula los elementos prácticos y la construcción de un saber en torno a la función de compartir un conocimiento incentivando la labor activa de los y las estudiantes en el ejercicio educativo (Zuluaga Garces, Molina Osorio, Velazaquez Acevedo, & Osorio Vega, 1993)

La visión sobre la educación brindada por Dewey transformaría la concepción de la escuela en la mayoría de los países; la escuela activa se convertiría en un modelo a seguir e implementar, teniendo gran vigencia actualmente y siendo su pensamiento de gran influencia en la pedagogía actual.

Otro de los grandes pensadores que influye la pedagogía crítica inglesa es Lawrence Stenhouse (1975), quien propone la investigación en el escenario educativo o la investigación acción educativa. Su propuesta está vinculada hacia la integración de la investigación en la práctica educativa, y menciona que es necesario comprender las dinámicas internas en la educación para posteriormente generar cambios significativos (Elliot, 2000).

Abandona la visión del currículo como una estructura rígida y fija sin posibilidad de cambio. El estudio de las problemáticas cotidianas permite el entendimiento de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, e investigar esto permitirá que el docente se dote de herramientas útiles para realizar acciones que permitan la transformación en relación con el currículo y a su práctica (Elliot, 2000).

Pedagogías críticas alemanas

La segunda tradición la encontramos en la escuela de pensamiento alemana, que fijaría su orientación hacia estrechar una relación entre la educación y la filosofía.

Desde esta perspectiva se elabora el término *Bildung*, que se entiende como formación (Vilanou, 2001). Esta tradición tomaría una orientación inicial hacia los procesos educativos individuales, sin embargo, la influencia de los teóricos de la escuela de Frankfurt, en especial Habbermas revelan la importancia de las acciones comunicativas y la escuela como un escenario dialogante, (Vilanou, 2001).

En resumen, la pedagogía alemana se centra en la formación como proceso de cultivarse así mismo, y a la creación de escenarios que permita el desarrollo íntegro de los estudiantes, producto de la interacción entre sus maestros y compañeros (Sianes-Bautista, 2017).

Pedagogías críticas francesas.

La escuela francesa es la tercera tradición en las pedagogías críticas, debe su gran influencia a teóricos como Althusser, Bourdieu, Passeron entre otros (Arboleda, 2011), observaron las relaciones de la escuela en la producción de conocimiento, los aparatos ideológicos del estado y el papel que tiene la educación, y la producción cultural.

Pierre Bourdieu (1972) conceptualiza sobre el campo entendido esta como un espacio en particular en dónde tienen lugar un conjunto de interacciones (Runge Peña, Garcés Gómez, & Muñoz Gaviria, 2010). Si desde Bourdieu entendemos la pedagogía como un campo, se reconocerá como un espacio en disputa y en constante tensiones; en dónde se

produce un saber con finalidades de estructurar una realidad en particular, al mismo tiempo este espacio está sujeto bajo condiciones contextuales e históricas.

Ver la escuela como escenario de confluencia de poderes significó la crítica y el afloramiento de nuevas formas y concepciones de ver la educación, y al mismo tiempo la escuela se convirtió en un epicentro de estudio para las relaciones sociales.

Pedagogías críticas latinoamericanas

La cuarta y última tradición la encontramos en las pedagogías críticas latinoamericanas, con una gran influencia de la educación popular, la pedagogía de la liberación y la educación autónoma. Este será la postura desde donde entenderemos la temática a investigar; esta episteme se encargará de vincular la educación a los procesos de liberación y de movilización social, propone un cambio de concepción en torno a la educación y hace evidente las relaciones de dominación y opresión que están presentes en las instituciones educativas.

En su libro **Entramando** de Fabián Cabaluz (2015), dice que Marco Raúl Mejía nos ofrece una visión en torno a 5 hechos históricos vinculados al surgimiento de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas:

El primero de ellos vinculado al proceso de emancipación de Sudamérica a finales del siglo XIX, con principal influencia de pensadores como Simón Rodríguez y José Martí que advierten la necesidad de una educación propia. El segundo momento está vinculado a la creación de las universidades populares a principios del siglo XX. El tercer momento está relacionado al surgimiento de las escuelas propias de las comunidades indígenas que también tiene lugar a inicios del siglo XX.

Ubicamos el cuarto momento en la década de los años 50 del siglo pasado, en donde se inicia la apuesta por la construcción de escuelas basadas en el planteamiento de la educación popular (Cabaluz Ducasse, 2015), propuesta impulsada por el movimiento fe y alegría.

Y, por último, sobre la década de los 60's la influencia de las pedagogías emancipadoras y de la liberación, y la obra de Paulo Freire, generan procesos de educación alternativos para hacer frente a una educación tecnificada, al colonialismo y el capitalismo. Durante esta misma década la educación popular inicia su influencia como corriente o como movimiento pedagógico. Este se puede asociar directamente con el movimiento cultural de base y al trabajo realizado por Paulo Freire en Brasil (Torres, 2019).

Todo el desarrollo en torno a la educación y la pedagogía crítica termina arribando al territorio colombiano influenciando a maestros y maestras, que desde esta postura empezaron a replantear varias de las prácticas del aula. La visión de la educación popular implicaba estar vinculada al acompañamiento comunitario y los procesos de organización y movilización.

El Movimiento Pedagógico Nacional que inició en 1982, se encargó de registrar varias experiencias que bajo la influencia de la educación popular reorientaban sus prácticas, recreando nuevas alternativas a la educación tradicional, haciendo evidente la naciente idea que era necesario encontrar nuevas líneas de acción que permitiera generar procesos de reflexión y concienciación en las personas (Mejía Jiménez, 2011)

Con estas apreciaciones teóricas y contextuales podremos fijar, desde dónde nos estamos refiriendo cuando hablamos de los escenarios formativos en espacios de educación

popular, al mismo tiempo reafirmamos que evidentemente existen elementos pedagógicos inmersos en estos procesos y que deben ser sujeto de investigación.

La visión desde las pedagogías críticas latinoamericanas nos permite aceptar la premisa de que las prácticas pedagógicas también tienen lugar en escenarios alternativos, y desde luego nos enmarcan en una visión de la educación vinculada a la transformación o en otras palabras en una educación para la vida.

No se puede ignorar el legado y la importancia de las pedagogías críticas latinoamericanas y la educación popular, y justo bajo este marco teórico las apuestas por otras formas de educación como las Bibliotecas Populares adquieren un valor importante, por ende, es necesario seguir nutriendo teóricamente a partir del reconocimiento del trabajo pedagógico que se desarrolla al interior de estos procesos populares.

5.2 Teorías de las prácticas sociales

Una vez enmarcado el contexto teórico desde donde se enuncian los escenarios de educación popular, es necesario hablar sobre las prácticas y cómo las entenderemos.

El estudio de las prácticas es casi reciente, y las teorías sobre estas se siguen desarrollando. En este apartado tendremos un acercamiento a los principales autores, para poder definir cómo y de qué manera entenderemos las prácticas.

La línea de pensamiento de las teorías de las prácticas permite entender a profundidad y diluir el concepto de estas mismas. Las teorías de las prácticas surgen sobre el siglo XX con la finalidad de entender las prácticas en entornos sociales, allí podemos ubicar

dos grandes referentes de trabajo en los inicios de la teoría; el primero de ellos es Pierre Bourdieu (1972), quien para explicar las prácticas elabora la categoría de “*habitus*”, entendiendo esta cómo la estructura interna que configura las formas de expresar las prácticas. De esta manera las personas generan hábitos ritualizados de sus prácticas generalizadas, y por supuesto estas tienen lugar en un campo determinado por condiciones contextuales y temporales (Runge Peña, s.f).

Anthony Giddens (1979) es otro de los principales exponentes de las teorías de las prácticas. Su planteamiento se basa principalmente en los procesos de estructuración, es decir, las personas no basan sus prácticas con base únicamente a esquemas y estructuras sociales arraigadas, sino que, por el contrario, aportan a la gestación de estas estructuras que poco a poco configuran su manera de comportarse (Runge Peña, s.f).

Sobre los 90’s Schatzki (Ariztía, T. 2017), realiza una nueva propuesta para entender las prácticas, para ello se basa en los trabajos adelantados por Bourdieu y Giddens, consolidando la siguiente teoría: afirma que las prácticas se incorporan en la praxis humana, y ello implica procesos de elaboración cognitiva, de conocimiento y de contar con recursos adecuados para poder desarrollarlas. Así podemos encontrar tres categorías de análisis que deben ser el foco para entender las prácticas (Ariztía, 2017).

El primer elemento o categoría a tener en cuenta, se refiere a las saber práctico (o saber hacer); este nos habla del saber particular y sin reflexión que los sujetos poseen y que les permite desarrollar cierta práctica.

Un segundo elemento se refiere al sentido, en donde se vinculan elementos cognitivos, emocionales, creencias y aspectos culturales; que permiten brindar una valoración subjetiva de la práctica que se está realizando.

Y por último encontramos la materialidad, que habla sobre los recursos que se necesitan para desarrollar cierta práctica, es decir aquellos elementos físicos (objetos) con los que se medien para que se pueda llevar a cabo una práctica.

Schatzki (1999), sostiene que la educación es una práctica compuesta, es decir, que integra elementos más complejos para poder desarrollarse, contrario a una práctica simple como lo es el tomar un baño. La educación al tener esta característica está mediada por otros factores (contexto, reflexiones), pero también la integra el saber práctico, el sentido y la materialidad. Por ende, para poder entender las prácticas pedagógicas que tienen lugar en escenarios educativos no formales nos valemos de estos tres elementos que serán de utilidad para poder analizar las prácticas de cara a la información recolectada.

Para llevar a cabo la investigación nos valemos de la teoría de las prácticas sociales de Schatzki teniendo en cuenta que el saber hacer, el sentido y la materialidad estarán presentes en las acciones educativas que se lleven a cabo en el proceso de la biblioteca Popular Pacho Vacca para ello, también vinculamos los elementos contextuales y temporales que también nos permitirán analizar el cómo se han configurado las prácticas en el periodo de tiempo en que lleva en curso la biblioteca. Para hacer más explícito lo que se quiere lograr con la investigación, ejemplifica con el siguiente gráfico la propuesta epistémica y teórica la cual soporta la investigación

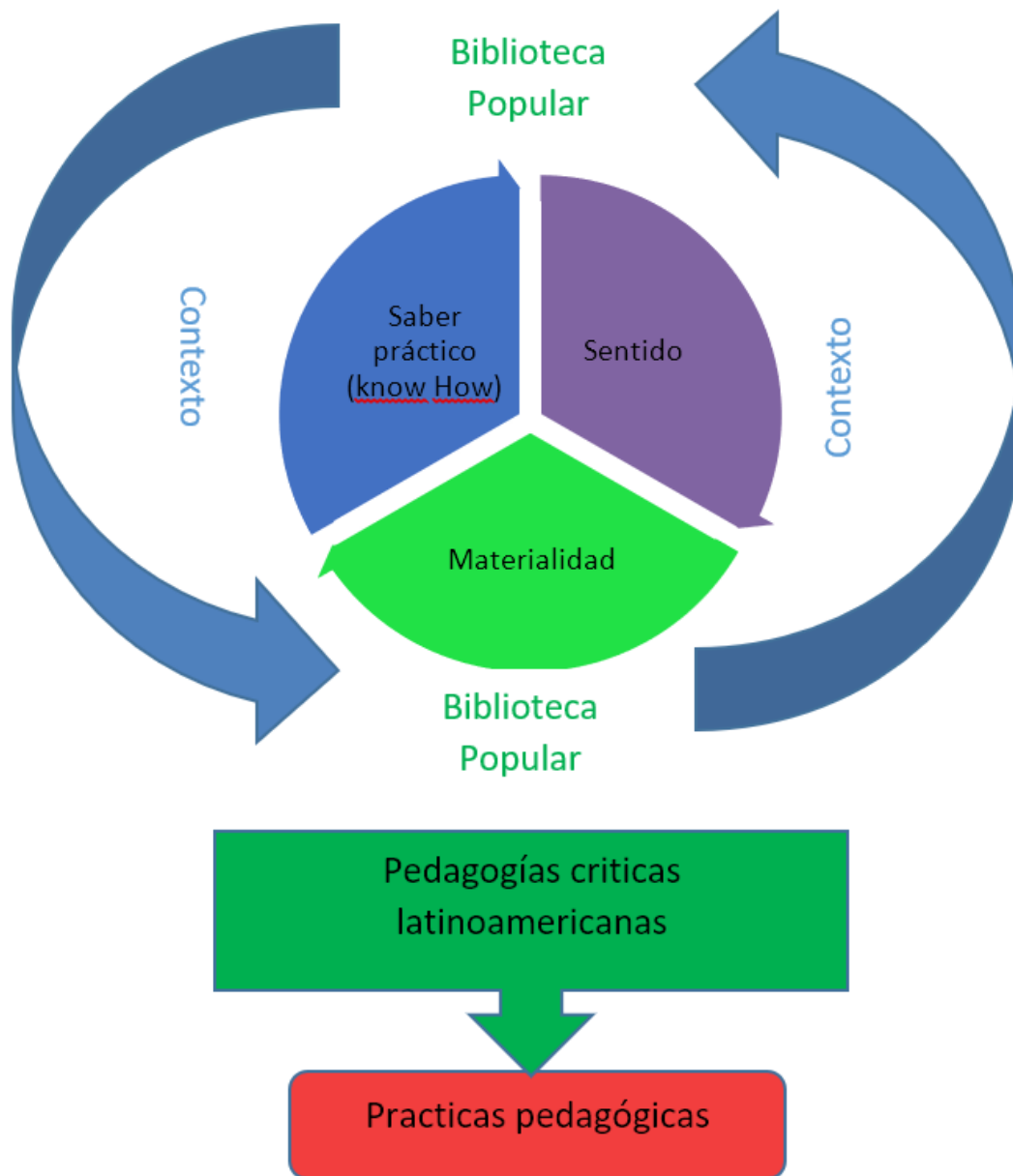


Figura 2. Modelo teórico de las prácticas pedagógicas. Fuente, elaboración propia

El gráfico nos muestra que al analizar la configuración de las prácticas pedagógicas debemos reconocer los elementos que las integran, es decir desde Schatzki hablamos del saber práctico, el sentido y la materialidad, pero al mismo tiempo siendo la educación una práctica compleja como lo menciona el mismo autor, se deben tener en cuenta el contexto en particular en que tienen lugar y desde luego las particularidades y condiciones que permiten que estas prácticas se desarrollen en este espacio determinado.

5.3 Las prácticas pedagógicas

Por último, para lograr un entendimiento claro en torno a las prácticas pedagógicas se retoman los postulados de Gimeno Sacristán (1988), él se refiere a estas como una acción intencionada con sentido en dónde el sujeto tiene un papel protagónico como agente en la estructura social. Sacristán propone tres elementos presentes en el comportamiento de los maestros y maestras; el primero está compuesto por las intenciones personales y sociales que son atribuidas a la educación. Un segundo elemento de tipo cognitivo que revela la construcción epistémica realizada por el docente y por último un componente práctico que se refiere a la experiencia que es lograda a través de su proceso de reflexión del saber hacer.

Si tomamos estos tres elementos y los relacionamos con lo propuesto por Schatzki tendríamos un marco que nos permitiría, entender de manera apropiada las prácticas pedagógicas, que hacen parte del estudio del campo de la pedagogía pero que al mismo tiempo se reconoce su papel preponderante como práctica compuesta dentro del marco de las prácticas sociales.

En el siguiente esquema de elaboración propia se ejemplifica finalmente el soporte teórico de la investigación.

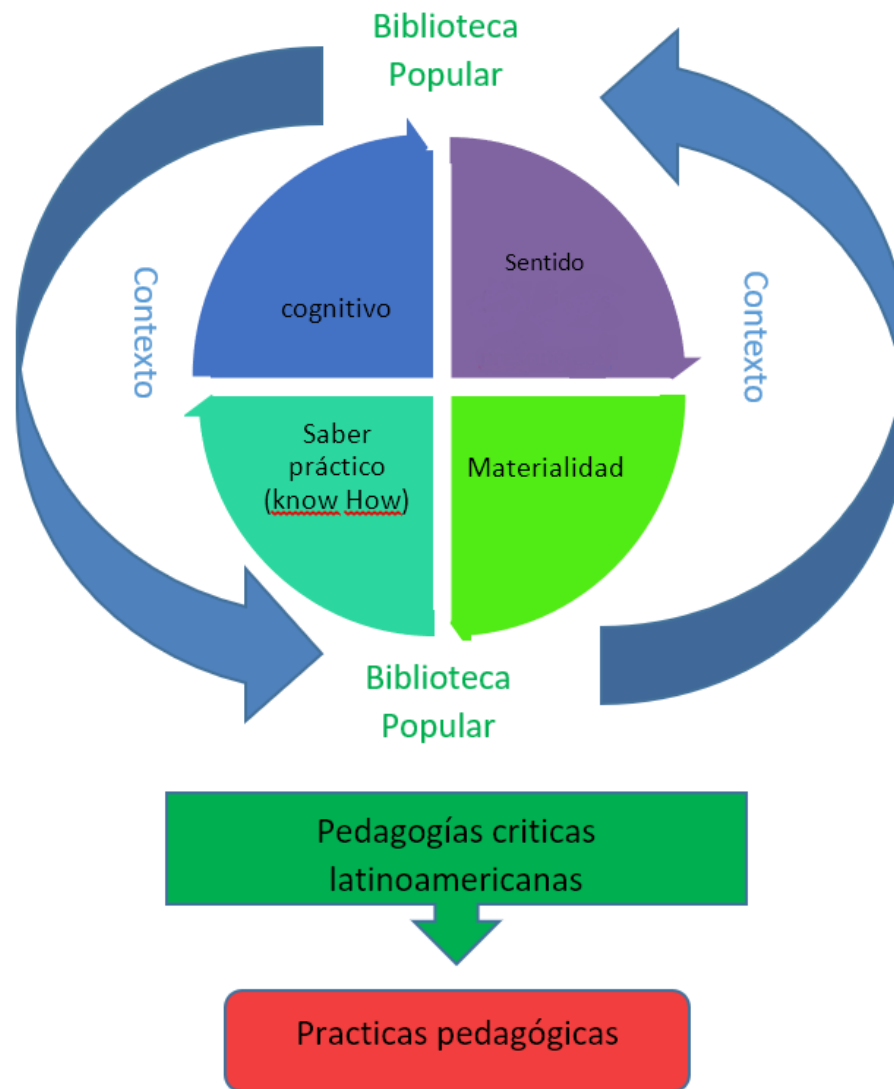


Figura 3. Esquema de las prácticas pedagógicas, cruce teórico. Fuente, elaboración propia

6. Diseño metodológico

6.1 El enfoque

Esta investigación tiene como objetivo analizar de manera comprensiva las prácticas pedagógicas en los escenarios no escolarizados. Representa un reto fundamental, pues según lo planteado en los referentes teóricos, se identifican elementos propios de las relaciones e interacciones humanas, de ahí la gran importancia que tiene los elementos simbólicos propios de los seres humanos; en respuesta a lo anterior, la propuesta de enfoque investigativo más pertinente es el enfoque cualitativo, ya que desde este enfoque se permite fijar la atención a la subjetividad y singularidad de los actores, así como a las relaciones, la interacción y significados. A propósito de los estudios cualitativos María Eumelia Galeano Marín (2018) nos dice:

Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial, y en la interacción entre sujetos de la investigación, privilegiando lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural. Su perspectiva holística le plantea al investigador valorar los escenarios, las personas, los contextos, los grupos y las organizaciones como un todo no reducible a variable. Las personas son estudiadas en el contexto de su pasado y de las situaciones actuales, entendiendo que el presente contiene aspectos del futuro en germinación. (p.23)

Bajo esta afirmación, desde el enfoque cualitativo se podrá llegar a la raíz del fenómeno de las prácticas pedagógicas, para comprender de acuerdo con el contexto en donde emergen, cómo y en qué condiciones se configuran en los escenarios no escolarizados.

Desde el enfoque cualitativo se presenta un abanico de posibilidades en torno a la investigación de los fenómenos sociales, sin embargo, cada uno de los tipos de estudio señala una posición sobre el interés que hay en la recolección y análisis de la información, para esta investigación se ha optado por hacer uso de un estudio de caso.

6.2 Tipo de estudio: estudio de caso.

El estudio de caso nos plantea de cara a la posibilidad de escudriñar en un caso particular, su complejidad, su interacción con el contexto y poder comprender su actividad en el lugar específico que se rodea. Si bien se cree que el estudio de caso encierra un universo en sí mismo esta afirmación es errónea, pues no se puede hablar de una totalidad, sin embargo, sí podría representar un mundo en el que muchos otros mundos se sientan identificados (Stake, 1999).

Sus características nos permiten fijar la atención en un caso en particular, focalizándose en su estudio a través de diferentes técnicas e instrumentos que nos permitan dar cuenta de la singularidad del caso que es sujeto de nuestra investigación; un rasgo fundamental de los estudios de caso es poder conocer a profundidad el contexto en dónde tiene lugar la actividad, estableciendo así una relación con la configuración y/o emergencia de esta.

Para esta investigación se presenta el estudio de caso, como una posibilidad de conocer a profundidad las características de las prácticas pedagógicas y cómo se configuran y tienen lugar en los escenarios no escolarizados; por ende, hablamos de una conceptualización situada, sin embargo, es un primer indicio para poder entender la complejidad del fenómeno de las prácticas pedagógicas y más aún la urgencia de comprenderlas en los escenarios no escolarizados.

Según Stake, citado por Galeano (2014) existen tres tipos de estudios de caso:

1. Los estudios de caso intrínseco: que se caracteriza por elegir un caso para poder tener una mejor comprensión sobre el caso en particular, su interés radica en su particularidad y es el investigador el encargado de buscar el valor intrínseco que encierra el caso.
2. Estudios de caso instrumental: desde esta perspectiva el caso nos ayudará a conocer a profundidad un tema o redefinir una teoría. Se delimita el contexto y su valor reside en la posibilidad de aportar a un interés externo.
3. Estudios de casos colectivos: como su nombre lo indica en este tipo de estudio de caso busca trabajar con varios casos al tiempo, sin embargo, con las reglas del estudio instrumental; es decir, si bien son varios casos que están siendo sujeto de investigación al tiempo, en cada uno de ellos representa un caso instrumental con su propia voz.

Para esta investigación se ha optado por realizar un estudio de caso instrumental, pues se ha escogido el caso de la biblioteca Popular Pacho Vacca, como escenario para la conceptualización y comprensión de las prácticas pedagógicas, se ha optado por que este

estudio de caso sea interpretativo para brindar una descripción densa del caso y así nutrir la discusión teórica de las prácticas pedagógicas.

A continuación, se describe detalladamente la ruta metodológica de la investigación.

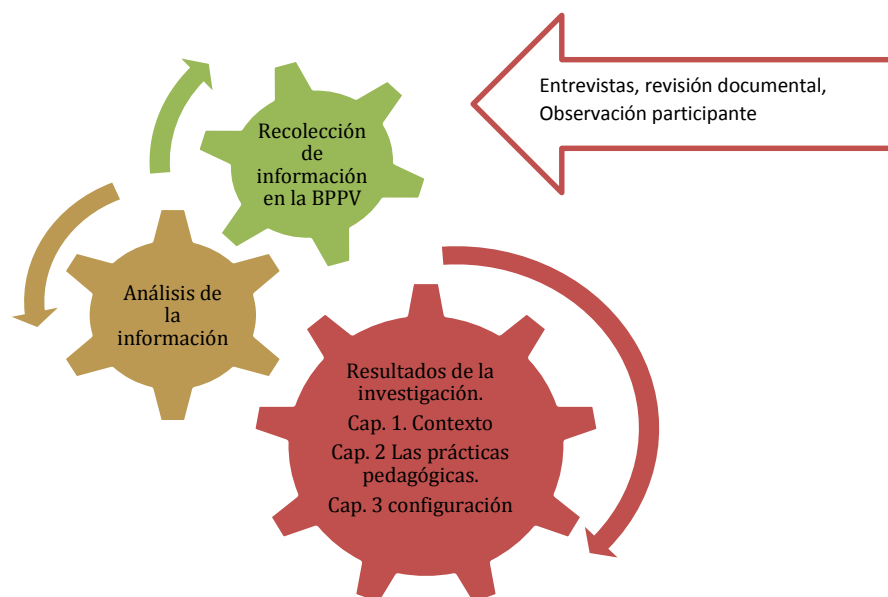


Figura 4. Ruta metodológica. Fuente, Elaboración propia

I. El primer engranaje se refiere al momento en dónde nos enfocaremos para recolectar la información. Para ello se harán uso de diferentes técnicas que nos podrán dar datos sobre las prácticas.

II. El segundo engranaje se refiere al análisis de la información recolectada y la caracterización del contexto en donde tienen lugar las prácticas pedagógicas, subrayar la importancia de estas y por supuesto el caso en particular en dónde tiene lugar.

III. Y por último es la elaboración categórica de lo entendido por prácticas pedagógicas en escenarios de educación popular con su respectivo análisis.

En cuanto al ejercicio metodológico se tomará la siguiente ruta:

Primera fase: recolección de la información.

Para la recolección de la información se formularon unas preguntas guías que permitieron ahondar en los elementos que integran la práctica pedagógica en el espacio de la biblioteca. Estas preguntas están pensadas para direccionar la intencionalidad de cada uno de los instrumentos de manera que permita recolectar la información relacionada de los componentes que integran las prácticas pedagógicas.

- ¿Qué transformaciones ha generado la acción educativa en la comunidad con la que se trabaja?
- ¿Cuáles son las herramientas más usadas al momento de planificar cada taller y cuál es el sentido que le se le otorga?
- ¿Cuál es la relación que existe con los objetos mediadores de la práctica educativa?
- ¿Cuáles son los valores implícitos que están presentes en la práctica?
- ¿Qué piensa la comunidad sobre las acciones educativas que se llevan a cabo dentro del espacio?
- ¿Qué tipo de técnicas son las más usadas en la labor formativa?
- ¿Cómo se planifica

6.3 Instrumentos

Etapa 1: selección de técnicas y diseño de instrumentos para la recolección de información.

Para esta etapa se usaron técnicas que permitieron integrar y complementar la información entre sí. Al ser un estudio de caso único es necesario recolectar información de manera detallada y meticulosa para poder contrastar, y seleccionar aquellos elementos que estén presentes y sean útiles para el posterior análisis. Es necesario recolectar toda la información posible, hasta que esté saturada. Gran parte del ejercicio de recolección de información estará vinculado a la observación, pues es necesario hacer visible el ejercicio pedagógico en la práctica.

Técnicas:

1. Entrevista: es una de las técnicas más usadas dentro de los estudios cualitativos, ya que se centra en la interacción humana; permite una recolección de datos amplia producto del encuentro entre los sujetos (Penalva Verdú, Alaminos Chica, Francés García, & Santacreu Fernández, 2015). Ahora bien, se debe tener en cuenta que las entrevistas si bien son un medio de gran ayuda para la recolección de información, el entrevistador debe contar con la capacidad y recursos suficientes para llegar al núcleo central de los relatos y no perder de vista el objetivo de la entrevista; para ello, se procura una preparación previa que incluye la creación de una guía dependiendo del tipo de entrevista a realizar (Penalva Verdú, Alaminos Chica, Francés García, & Santacreu Fernández, 2015). Las entrevistas suelen dividirse en tipos que van desde la forma en que se va a obtener la información, según el número de

entrevistados y el grado de estandarización que puede llegar a ser cerrada, abierta, no estandarizada e informal (Penalva Verdú, Alaminos Chica, Francés García, & Santacreu Fernández, 2015).

Para esta investigación se optó por el uso de la entrevista abierta no programada, pues se buscaba tener una uniformidad en el significado, sin que ello implique conservar la secuencialidad en las preguntas con cada uno de los y las entrevistadas (Penalva Verdú, Alaminos Chica, Francés García, & Santacreu Fernández, 2015). Se llevaron a cabo entrevistas abiertas, partiendo de preguntas bases que serán la guía general para tratar los tópicos que se relacionen con las prácticas pedagógicas. La entrevista abierta permitió a los y las entrevistadas expresar abiertamente su experiencia y opinión sobre cada uno de los tópicos. En total se realizaron 4 entrevistas con una duración promedio de 45 minutos, y se buscaba finalizar cada una de ellas una vez se hiciera evidente la saturación de información.

Entrevistas

Se realizaron cuatro entrevistas con personas que han participado del proceso en la BPPV. Dos de ellas permanecen activas trabajando y hacen parte del equipo coordinador; una apoya el colectivo tejiendo saberes y la otra a las cuchachas de pacho. Las dos personas restantes pertenecieron al equipo coordinador, pero actualmente no participan activamente en el proceso.

Las personas entrevistadas fueron seleccionadas bajo el criterio del investigador, todos tienen la característica de haber participado en el proceso apoyando sus actividades y siendo parte del equipo coordinador. Para efectos de esta investigación y con el ánimo de

proteger las identidades de los entrevistados sus nombres fueron alterados. En la siguiente tabla se especifica el tiempo de vinculación de cada una de ellas, el colectivo en dónde trabajó y el código que fue asignado para organizar su relato:

Tabla 2.

Participantes, tiempo de vinculación en el proyecto y código asignado.

Nombre	Duración en el proceso	Colectivo donde trabaja / trabajó	Código
Marina	Desde el 2014 hasta la actualidad	Club de niños y niñas, Tejiendo saberes, Cine club	EAF1
Felipe	Desde el 2014 hasta el 2018	La Cuchachas de Pacho	EBM1
Carla	Desde el 2014 hasta el 2018	La Cuchachas de Pacho, Club de niños y niñas	EAF2
Ximena	Desde el 2018 hasta la actualidad	La Cuchachas de Pacho	EAF3

Fuente: elaboración propia

2. Observación: siendo esta una de las actividades más comunes en la vida de las personas, la observación como técnica para la investigación dentro de este

proceso investigativo es supremamente útil; ahora bien, para que esta se suscriba dentro de un proceso investigativo se debe poner como objetivo central el fenómeno a explorar, y adicionalmente tener un ejercicio previo de preparación rigurosa, que implica la planificación de los aspectos a observar, el lugar, las personas y las condiciones particulares del fenómeno, acto o acción (Penalva Verdú, Alaminos Chica, Francés García, & Santacreu Fernández, 2015).

La observación puede tomar dos orientaciones que dependen del juicio y el carácter del investigador; por un lado puede ser una *observación externa*, en dónde el observador es un agente por fuera del escenario de observación y trata de describir a detalle lo que sucede en un momento determinado; contrario a esto la *observación participante* implica un compromiso más profundo por parte del observador, ya que este se involucra de manera activa dentro del proceso o fenómeno a observar (Penalva Verdú, Alaminos Chica, Francés García, & Santacreu Fernández, 2015).

Para esta investigación se usó la observación participante, ya que las prácticas en la BPPV se expresan a través de acto vivencial. A partir de ello, y retomando la recomendación realizada por la asesora se llevó a cabo un proceso de observación que tiene dos rutas, una que implica la observación activa y a la par una autoobservación en donde se registran aquellas emociones pensamientos y demás detalles que surjan del proceso personal del observador. A continuación, se describen los detalles que se tuvieron en cuenta en las observaciones participantes durante la investigación:

- Las observaciones se desarrollaron en tres lugares diferentes, dos de ellas en la sede de FADCO ubicada en el barrio Los Alpes. Otra en la Universidad Surcolombiana en el espacio de reunión semanal del

equipo coordinador y la última se desarrolló en la caseta comunal del barrio Versalles en el marco de una actividad colectiva.

- Las dos observaciones desarrolladas en la sede FADCO fueron en tres colectivos de trabajo, “tejiendo saberes”, club de “niños y niñas”, y “club de las cuchachas de Pacho”, con una duración aproximada de 2 horas cada una de ellas y divididas en dos jornadas (tejiendo saberes en la mañana y club de niños y niñas junto con las cuchachas de pacho en la tarde).
- Las actividades en la Biblioteca Popular durante el 2019 se desarrollaron los sábados, el colectivo de Tejiendo Saberes desarrolló sus actividades en horarios de 10 de la mañana hasta las 12 del mediodía. Las cuchachas se reúnen cada 15 días en horarios de 2 de la tarde hasta las 4; y finalmente el club de niños y niñas inicia sus labores desde las 2 de la tarde hasta las 5, compartiendo horarios cada 15 días con las cuchachas.
- La cuarta observación participante se desarrolló en el marco del festival de muertos mientras se estaba realizando un mural en memoria de los muertos del barrio (siendo parte de las actividades de movilización comunitaria).

En la siguiente tabla se observa la clasificación de las observaciones, las fechas en las que se realizó y el lugar, así mismo el código que se usó para el análisis:.

Tabla 3.

Fecha, lugar y código asignado a las observaciones.

Fecha	Espacio	Lugar	Código
5 de octubre 2019	Tejiendo saberes, club de niños y niñas, cuchachas de Pacho	Biblioteca popular sede FADCO	OA
7 de octubre 2019	Reunión de equipo dinamizador	Universidad Surcolombiana	OB
19 de octubre 2019	Tejiendo saberes, club de niños y niñas	Biblioteca popular sede FADCO	OC
2 de noviembre 2019	Tejiendo saberes, festival de muertos	Mural Caseta comunal barrio Versalles	OD

Fuente: Elaboración propia

3. Revisión documental. Hace parte de las técnicas documentales que permite nutrir la información sobre el contexto. Para esta investigación es importante ubicar el contexto en dónde tienen lugar las prácticas pedagógicas, a través de la revisión de textos y documentos que hablen sobre la historia del barrio y los diferentes procesos que tuvieron lugar allí (Berenguera Ossó, y otros, 2014).

Los textos que se usaron para realizar la revisión documental fueron: “Filo de Hambre, una Experiencia Popular de Innovación Educativa”, “Filo de Hambre un Sueño”, “La

Participación de la Escuela, Entretejiendo Pasado, Presente y Futuro” “Organizaciones Barriales y Educación Popular”, cada uno estos brindaron datos cruciales sobre las características propias del barrio y el desarrollo histórico de los procesos, que permitieron brindar un panorama sobre la proliferación de la educación popular en la comuna y la influencia de cada uno de estos procesos para la creación del espacio de la biblioteca.

Para finalizar este apartado, se diseñaron los siguientes instrumentos para hacer el registro de la información:

1. Diario de campo. El diario de campo contiene las anotaciones de las observaciones participantes que se realizaron en los diferentes espacios; y al mismo tiempo se destinó un apartado especial para consignar los comentarios, interrogantes, sentimientos, emociones y pensamientos que hacen parte de la autoobservación. Adicionalmente se realizaron una serie de tomas de video para no perder detalles de observaciones.
2. Matriz de análisis de entrevistas, observaciones y conjunta. Para consignar la información de las entrevistas y las observaciones se construyó una matriz para cada una. Está dividida por las categorías que integran las prácticas pedagógicas. Con la información completa se procedió a la integración dentro la matriz de análisis conjunta para iniciar con la escritura de los resultados.

6.4 Fuentes de información.

Etapa 2. Selección de la población:

La población seleccionada para realizar la investigación fue intencional y bajo los siguientes criterios. Cinco (5) facilitadores del proceso; tres de ellos con más de tres (3) años de participación en la Biblioteca Popular, y los dos restantes fueron facilitadores que ingresaron recientemente en el proceso. Se optó por realizar la selección a criterio del investigador por la característica del estudio ya que debían ser personas que pertenecieron o pertenecen al colectivo de la biblioteca.

6.5 Procesamiento y análisis de la información

Segunda fase: análisis

Etapa 1, Organización y análisis inicial. En esta primera etapa de la segunda fase se verificó la información que previamente fue recolectada con cada una de las técnicas usadas durante el estudio. Se realizaron las transcripciones de las entrevistas y las observaciones en formato de documento Word, realizando una división por líneas para que el proceso de codificación sea más fácil.

Una vez estuvieron listos los documentos divididos por líneas, se procedió a resaltar con colores los contenidos de los relatos según la categoría a la que pertenecen, saber práctico (azul), materialidad (materialidad), sentido (rojo), cognitivo (amarillo). En la siguiente imagen se puede apreciar el procedimiento:

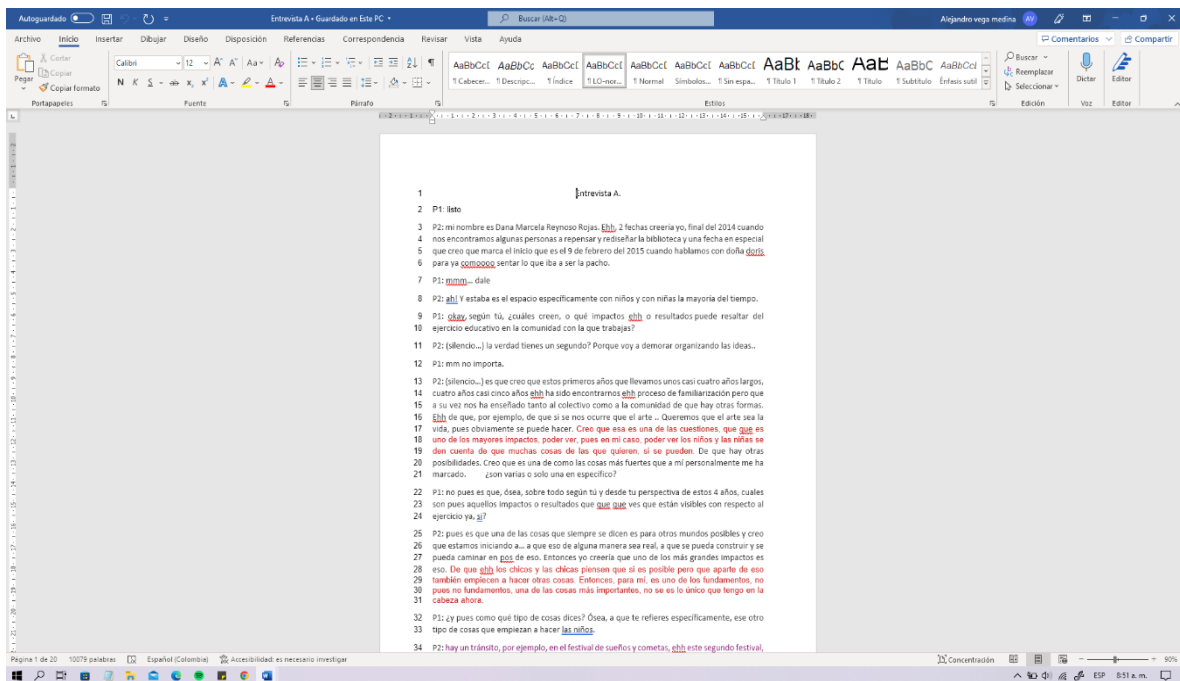


Imagen 1. Método de transcripción de entrevistas y observaciones, y análisis inicial.

Etapas 2: Selección de método de análisis y categorización. El método que se usó en este caso fue la Teoría fundamentada; ya que permite encontrar tendencias y categorizar la información de manera que se logre llegar a una comprensión del fenómeno a partir de las diferentes categorías que hacen parte de la configuración de las prácticas pedagógicas. Durante este proceso cada uno de los relatos fueron analizados y categorizados por aparte, sustrayendo el contenido que pertenecía a algunas de las categorías que componen las prácticas pedagógicas.

Inicialmente se realizó una división por cada entrevista y observación, para posteriormente ubicar los fragmentos de relatos que tuviesen relación con el componente que se estaba analizando. La matriz se elaboró en una hoja de Excel, esta contenía una columna

para indicar la línea, seguida de las columnas de cada componente (cognitivo, sentido, saber práctico y materialidad), y una última columna con el atributo de “otro” que estaría destinada para todo aquel contenido que guardaba relación con alguno de los componentes, pero detallaba información valiosa para el análisis.

Tabla 4.

Matriz inicial de análisis

(Entrevista u observación), Ejemplo: Entrevista A			(Identificación de entrevista u observación), Ejemplo: EA		
Línea	Cognitivo (C)	Sentido (S)	Saber Práctico (SP)	Materialidad	Otro

Fuente: Elaboración propia.

Este ejercicio se hizo con cada una de las entrevistas y las observaciones que se realizaron durante la investigación, y así completa el diligenciamiento de cada matriz mostrando un panorama como el que se observa en la siguiente tabla:

Tabla 5.

Ejemplo de matriz por componente, Entrevista A, ubicación de relatos por componente.

Entrevista A			Identificación: EA		
L.	C	S	S. P	M.	O
17-19		<i>Creo que esa es una de las cuestiones, que que es uno de los mayores impactos, poder ver, pues en mi caso, poder ver los niños y las niñas se den cuenta de que muchas cosas de las que quieren, si se pueden</i>			
46-48				<i>Pero creo que, si hemos abierto una puerta, hemos abierto otras puertas. Que tengan una especie de espacio seguro en el cual puedan inventarse una cantidad de cosas. Creo que es como lo... Lo potente.</i>	

Fuente: Elaboración propia.

Una vez toda la información recolectada de las entrevistas y las observaciones fue organizada, cada una de estas matrices se entrecruzaron para así crear una sola matriz de análisis general. En esta, se ubicó una nueva casilla que hace alusión a las ideas fuerzas que contenían cada uno de los fragmentos, para de esta manera asignar una frase clave que pudiese describir la idea central de cada uno de los relatos. Como se puede observar en la siguiente tabla, toda la información fue organizada y categorizada en una gran matriz que reúne el contenido en su totalidad una vez se había realizado el filtrado de la información de manera individual.

Tabla 6.

Ejemplo matriz de análisis completa por componentes e ideas fuerzas.

MATRIZ DE ANÁLISIS UNIFICADA			
Cognitivo	Idea Fuerza	Sentido	Idea Fuerza
<i>Creo que hay unos procesos de formación. Pues uno es el proceso interno del colectivo que es como en el que hemos estrado estado trabajando en el último año y medio, dos años más o menos, que antes lo hacíamos, pero como que ¡por allá! Pero que ahora si hemos estado como más juiciosos u más juiciosas en ello. (EAFIL 129-132)</i>	Procesos de formación	<i>Uno Estando allá ehh tenía la oportunidad de ehh.. De sentir que estaba haciendo algo con la vida de .. Con el tiempo de uno y con.. Con todas esas ganas que uno tiene a mitad de carrera ehh.. (EBMI L 137-140)</i>	Sentido de vida

Fuente: Elaboración propia.

Cómo se puede apreciar en la anterior matriz, el contenido total de las entrevistas y observaciones se cruzó, y a través de las ideas fuerzas se pudieron establecer algunas tendencias que fueron de gran utilidad para el proceso de análisis. Por último, la casilla que se denominó como “*otros*”, fue importante para ubicar los relatos en dónde se identificaron elementos valiosos que no coincidían con algunas de las categorías propuestas inicialmente, lo que desde luego sería de gran utilidad para comprender como se configuran las prácticas pedagógicas en la BPPV.

Todo el trabajo anteriormente mencionado fue vital para pasar a la siguiente etapa, pues ya se contaba con los insumos necesarios para hacer la discusión teórica y comprender cómo se han configurado las prácticas pedagógicas en la BPPV.

Etapa 3: Escritura de informe final. Con el fin de garantizar un ejercicio que permitiera al lector entender que la BPPV es un proceso que se gesta en su contexto, cómo tienen lugar las prácticas pedagógicas en el espacio y cuál es la importancia de los contextos no escolarizados, fue así como en total esta etapa se dividió en 3 capítulos.

- **Capítulo 1, *El contexto del caso.*** En este primer capítulo se amplía la comprensión del contexto en donde surge la Biblioteca Popular Pacho Vacca (BPPV) y se establece una conexión entre la historia del barrio, el surgimiento de los procesos de educación popular y la creación de nuevos procesos en la actualidad,
- **Capítulo 2, *Configuración de las prácticas pedagógicas.*** Aquí se detallan cada una de las categorías con el apoyo de la fase de análisis hecha previamente, se sustraen relatos y se contrastan permanente los relatos.
- **Capítulo 3, *los contextos no escolarizados y los sujetos de las prácticas pedagógicas.*** En este último capítulo se realiza una reflexión en torno a la importancia de los contextos no escolarizados, el papel de la ética y de los sujetos que habitan en las prácticas pedagógicas.

Esta etapa finaliza puntualizando las conclusiones y recomendaciones que serán claves para seguir expandiendo la comprensión de la educación en contextos diferentes a los

escolares, la pedagogía problematizada a través de la práctica y la relación entre los sujetos que construyen un proceso educativo.

Validez

En los análisis de caso resulta difícil hablar de un concepto de validez basado en un promedio estadístico; ahora bien, su particularidad permite dar certezas que el proceso interpretativo que se lleva a cabo en el estudio puede dar cuenta de una estructura lógica que guarda relación con los diferentes datos que se obtengan. Al ser un estudio netamente interpretativo el investigador reconstruye un posible sentido a partir de la narrativa de un sujeto o un caso (Galeano, M. 2004).

Galeano (2004) indica tres elementos que permiten abordar la validez y la confiabilidad:

1. La persuasión, hace convincente la interpretación que se está presentando en el análisis del caso.
2. Con Corresponsabilidad, el investigador contrasta los datos con los sujetos que están siendo investigados, hasta que estos se sientan representados en la presentación del caso.
3. Por último, la replicabilidad permite que otros investigadores puedan acceder a los datos, determinado que puedan hacer estudios confirmativos o corporativos.

Así mismo parece prudente realizar un proceso de triangulación, a través de la *triangulación metodológica*, que busca un contraste permanente de la información obtenida

a través de diferentes métodos que se entrecruzan entre sí, logran así una validez de la información que se está usando y así mismo la interpretación a la que es sujeta (Stake, 1999).

Stake (1999) señala la importancia de realizar un proceso de verificación de información; ya que la investigación cualitativa no cuenta con métodos de confiabilidad estadísticos, y quizá por el orden de los datos y el carácter interpretativo del estudio de caso, se pueda subestimar la información recolectada y su posterior análisis. La triangulación es un ejercicio permanente de revisión, para el estudio de casos tomando especial énfasis a través de los ejercicios de observación, revisión documental y entrevista, de manera que se pueda revisar constantemente la información y unificar un relato coherente.

Consideraciones éticas

Al ser esta una investigación que se ubica dentro de un proceso comunitario es necesario señalar que con respecto a las consideraciones éticas se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos. Para iniciar, esta investigación tiene como punto de partida el proceso de sistematización realizado en el colectivo en el año 2018; por ende, no se puede separar del origen. El investigador aún hace parte del colectivo, y para llevar a feliz término este proceso investigativo se realizó una consulta previa con el todo el equipo de trabajo con el fin de tener su aprobación para realizar el proceso. Adicionalmente se explicó punto por punto las fases de la investigación y se clarificó con cada uno de los y las participantes que la investigación tenía solo fines académicos.

Dentro de los acuerdos establecidos con el colectivo están los siguientes:

1. Cuando el informe sea aprobado se realizará una socialización de los resultados con el equipo de trabajo.

2. Se dará un informe del estado de la investigación durante su desarrollo.
3. Se realizará una devolución de la investigación aquí realizada.

7. Resultados

7.1 Capítulo 1. El contexto del caso

Hablar de las prácticas pedagógicas en los escenarios no escolarizados representa un gran desafío que está relacionado principalmente con su lugar de origen. Durante el tiempo, las prácticas pedagógicas han sido objeto de investigación en los espacios educativos escolarizados; sin embargo, el caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca es diferente pues no es una institución formalizada ni avalada por el Ministerio de Educación Nacional, y ha fundamentado sus actividades dentro del marco de la educación popular. Su génesis está asociada con la historia y el espíritu incrustado en las calles y los habitantes de los barrios Alpes y Versalles de la comuna 8 de Neiva.

En este capítulo se conocerá el origen de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, su relación con hechos históricos como el movimiento pedagógico en nacional, los procesos barriales en la década de los 80 y 90's, y al aporte de dos instituciones de gran importancia para el desarrollo educativo de Neiva, la Escuela Normal Superior y la Universidad Surcolombiana.

Este primer capítulo se abordará de la siguiente manera, primero se realizará un acercamiento al territorio, su ubicación, población, y el aporte de la Escuela Popular Claretiana al desarrollo comunitario del sector; posteriormente se dará a conocer la importancia de la relación entre la Escuela popular claretiana, la Escuela Normal Superior de Neiva y la Universidad Surcolombiana; una vez existan las claridades sobre el territorio y la importancia de las instituciones en el desarrollo de la educación popular en Neiva, se logrará identificar el ¿cómo? décadas después estos hechos históricos permitieron que nuevos

procesos abanderaron propuestas desde la educación popular hasta llegar al caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca.

Inicios del barrio.

Ubicada un tanto al norte del Huila se encuentra Neiva, es una ciudad rodeada de ríos y desde que se pisa su suelo se puede sentir el calor distintivo del trópico. Los mismos ríos que la rodean han visto el crecimiento de su población y la organización de los barrios. La comuna 8 vio sus orígenes al oriente de Neiva, familias provenientes de diferentes horizontes del departamento y de otras regiones llegaron hasta el sector conocido como peñón redondo desde allí inicia el ascenso para conquistar la colina que desplegará hacia abajo los diferentes barrios que se sumarían a la comuna 8.

Muchas de estas familias eran de origen campesino, entre ellas existían aquellas que venían a la ciudad en búsqueda de oportunidades, otras que estaban huyendo de la violencia que existía en sus territorios, obligadas a desplazarse para conservar sus vidas; Neiva una ciudad en crecimiento entre los 70 y 80's, era paso obligado para quienes vienen del sur con aspiraciones de llegar hasta la capital del país. Muchas de estas familias se ubicaron en la comuna 8, esperando rehacer su hogar o por lo menos convertir este nuevo sitio en un nuevo comienzo.

Algunas comunidades eclesíásticas iniciaron una labor de cuidado y acompañamiento con estas familias, dentro de las que destaca la comunidad de los Claretianos que bajo la doctrina religiosa liberadora inició su trabajo de incidencia en el sector que posteriormente sería conocido como filo de hambre (Colectivo de la escuela popular claretiana, 1987). Los Claretianos vieron el potencial de realizar un proceso en este

sector, e iniciaron en 1979 un acercamiento con la comunidad que poco a poco se iba asentando sobre la zona. Fue así como posteriormente sobre 1980 llegaron los primeros docentes al espacio que con el tiempo sería conocido como la Escuela Popular Claretiana; los docentes Vicente y Gloria, estaban convencidos que este contexto sería el idóneo para iniciar un proceso educativo diferente, que tuviera como principio básico el trabajo con la comunidad y desde la educación popular (Bonilla B., Guebelly O., Losada P., Polanía de B., & Vasquwz, 1997).

Así poco a poco el proyecto de la Escuela Popular Claretiana iba tomando forma, proceso que también respondía a un requerimiento de la comunidad, pues a medida que el barrio se conformaba a través de los procesos de ocupación que realizaban cada una de las familias, era necesario suplir la necesidad de educación para los niños y niñas de la zona (Colectivo de la escuela popular claretiana, 1987). La materialización del proceso de la escuela era de vital importancia para los y las habitantes del barrio, a tal punto que la escuela se volvió el eje articulador del trabajo y el proceso comunitario.

El Lugar de la Escuela Normal Superior de Neiva

Otro proceso que hace parte fundamental de la historia de la educación popular en Neiva está relacionado con la Normal Superior de Neiva. Con la apertura de las normales en el departamento del huila se creaba una posibilidad de dar cobertura a la creciente necesidad de educación del departamento. La Normal ocupa un puesto importante dentro de la historia del barrio, y no sólo porque la Escuela Popular Claretiana hoy en día se encuentra vinculada a ella, sino por el aporte realizado por sus egresados. Varios docentes egresados del programa de normalistas empezaron a ser parte del proceso de la Popular Claretiana, se vincularon al

trabajo con la comunidad. El trabajo no sólo se centraba en términos pedagógicos, muchos de los docentes una vez ingresaron a ser parte de la Escuela se dieron cuenta de la importancia de articular las acciones con la comunidad; de fondo había un proceso político que involucra la acción comunitaria y el trabajo desde la educación popular. Los docentes tenían interés por propiciar espacios de participación para las personas, de manera que permitiese definir las acciones necesarias en el sector en la búsqueda del vivir bien.

La Normal Superior a través de su proceso de formación de normalistas, insistía en el conocimiento de la realidad del territorio huilense, muchos de estos docentes egresados terminarían en las zonas rurales o en los municipios externos; por ello era importante no solo formar a los y las docentes en los saberes disciplinares, sino también desde una postura crítica y reflexiva frente al ejercicio docente. Gracias a la incidencia que tuvo la Normal Superior de Neiva en la formación de los docentes en la ciudad, algunos de sus egresados terminarían vinculándose dentro del proyecto que se estaba gestando en la comuna 8.

La incidencia de la Escuela

Como bien se menciona anteriormente la escuela sirvió como eje articulador de los procesos de movilización comunitaria y a su vez se encargó de crear un modelo pedagógico que no se dedicará a impartir un saber instrumental en torno a contenidos propios de las áreas del conocimiento.

La escuela por dentro, y fuera del barrio

Con el tiempo la escuela popular fue creciendo, por ende, se hizo necesario ampliar su espacio físico que para 1980 estaba distribuido en dos salones, el trabajo de los y las docentes no se centraba únicamente en la escuela, sino al exterior; en una comunidad que se encontraba construyendo espacio para subsistir, la labor de acompañamiento de los docentes

fue vital. Muchos participaron activamente en las reuniones organizadas en el barrio, este trabajo era una relación pedagógica y política, y permitió la creación de comités de trabajo en el sector, en pro de la consecución de los servicios básicos para los nuevos pobladores (Colectivo de la escuela popular claretiana, 1987).

La organización por comités de trabajo permitió la rápida distribución de las acciones en pro de las actividades necesarias para asegurar la subsistencia de las familias. Los procesos de ocupación seguían su curso, poco a poco las personas habitan baldíos que pertenecían a un grupo reducido de familias acaudaladas de la elite neivana, instando así proceso de negociación entre la alcaldía y aquellas familias para garantizar que no fueran obligadas a abandonar el terreno que ya había ocupado. Otro de los grandes avances fue la consecución de los servicios básicos para los barrios, el 24 de diciembre de 1981 gracias a la acción de las personas del sector y a la negociación con la empresa que hasta ese entonces había instalado el servicio de luz domiciliaria en la caseta comunal únicamente, se impulsó la propuesta de asegurar que algunas de las casas tuvieran acceso a la luz domiciliaria (Colectivo de trabajo barrial, 1992).

Otro de los avances de gran importancia está relacionado con la conformación del comité en pro de los servicios públicos, esto permitió que a través de diferentes estrategias de movilización social, acción comunitaria y negociaciones entre los sectores que prestaban el servicio en la ciudad, sobre el año 1984 el sector contaría con medidores de servicios de agua que estaban activos durante 2 o 3 horas al día. Puede parecer un esfuerzo pequeño, sin embargo, para tener acceso al agua las familias habían recurrido a visitar las quebradas aledañas o esperaban hasta que llegara un vehículo con agua para ser distribuida en la zona.

Los comités como forma de organización barrial fueron vitales para asegurar las condiciones mínimas que permitiera a la comunidad permanecer en la zona.

Desde luego los docentes de la escuela participaban activamente de estas iniciativas, apoyaban los grupos juveniles, el club de amas de casa, el comité cívico y el de salud, siendo estos grupos expresiones inherentes de la propuesta organizativa coordinada en el barrio. La labor reflexiva no se dejaba a un lado, pues a medida que avanzaba el tiempo, el colectivo de la escuela popular claretiana se encargó de realizar un ejercicio de sistematización; concretamente en el año de 1985 se inició este proceso que tenía como objetivo reflexionar en torno al trabajo realizado en la escuela desde sus inicios hasta este punto (Colectivo de la escuela popular claretiana, 1987).

La construcción teórica de la Escuela Popular Claretiana

La experiencia de la Popular Claretiana toma como referencia la herencia de la doctrina liberadora de los Claretianos, la educación popular planteada por Freire y los principios pedagógicos propuestos por Freinet, desarrollando así una propuesta alternativa situada en el contexto de los barrios que conformaban el sector conocido como “Filo de hambre” (Colectivo de la escuela popular claretiana, 1987). La propuesta de innovación educativa es conocida nacional e internacionalmente como “Filo de hambre”, nombre que conserva del peyorativo que usaban los habitantes del resto de Neiva al referirse al sector de dónde provenían las familias asentadas en el sur oriente de la ciudad; sin embargo, a través de un proceso de resignificación la palabra “Filo de hambre” resume el proceso histórico de lucha que dieron las familias frente al abandono y la hostilidad estatal, reconoce la fuerza de una comunidad que se organizó para brindar un futuro estable a sus hijos e hijas, después de

haber salido de sus territorios por culpa del conflicto armado o bajo la promesa de encontrar un mejor lugar en dónde echar raíz.

Con respecto al proceso de innovación educativa se pueden destacar los siguientes aspectos fundamentales de la experiencia.

1. Para iniciar es importante destacar que el modelo pedagógico que se implementó en la Escuela Popular fue uno diferente y este surge a partir de la necesidad de encontrar una manera de compartir saberes que fuesen útiles en la vida de los niños y niñas. El saber partía del conocimiento del contexto y a través de situaciones cotidianas o ejemplos propios de sus vidas los niños y niñas iban aprendiendo operaciones matemáticas, geografía, lectura y otros saberes útiles para la vida. Como ellos mencionan en el libro *Filo de Hambre*, “un modelo pedagógico centrado en la sociedad” (Colectivo de la escuela popular claretiana, 1987).
2. La labor de los docentes tiene dos lecturas; una desde lo pedagógico, que bajo los aportes de Freinet, Freire y constructivismo se reconocía la importancia del conocimiento del contexto, los saberes construidos a través de la interacción y el trabajo cooperativo encaminado en la búsqueda de alternativas para dar respuestas a las problemáticas que rodean la realidad (Bonilla B., Guebelly O., Losada P., Polanía de B., & Vásquez, 1997). Por otro lado, hay una lectura política, desde dónde podemos apreciar el ejercicio de la docencia enmarcado en el compromiso ético por la transformación de la realidad propia del barrio, una postura de la educación

como medio para llegar a la liberación y la formación de sujetos libres. (Colectivo de la escuela popular claretiana, 1987).

3. El último aspecto para resaltar está relacionado con lo que representaba la escuela, pues no era únicamente el espacio dentro del claustro, sino su importancia de puertas afuera y su relación con el barrio; sirvió como punto de referencia para gestar procesos de acompañamiento y capacitación para la creación de comités y organizaciones que posteriormente trabajarán en pro de asegurar las condiciones mínimas para vivir dignamente en el sector (Colectivo de trabajo barrial, 1992).

Reflexionar sobre la acción hace parte del ejercicio inherente del educador popular, este no implica alejarse del medio; al contrario, denota la responsabilidad con el proceso, permite hacer un alto en el camino y revisar internamente los avances, evaluar las acciones realizadas y tomar decisiones; estas acciones permitieron al colectivo de la escuela no sólo dar a conocer al mundo la experiencia innovadora, sino garantizar la coherencia con su ejercicio de reflexión permanente. Para concluir con este pequeño apartado sería importante señalar que la Escuela Popular Claretiana es de vital importancia porque a través de una estrategia metodológica centrada en la colaboración y en la acción permanente se busca llegar hasta la integración de la escuela con la comunidad.

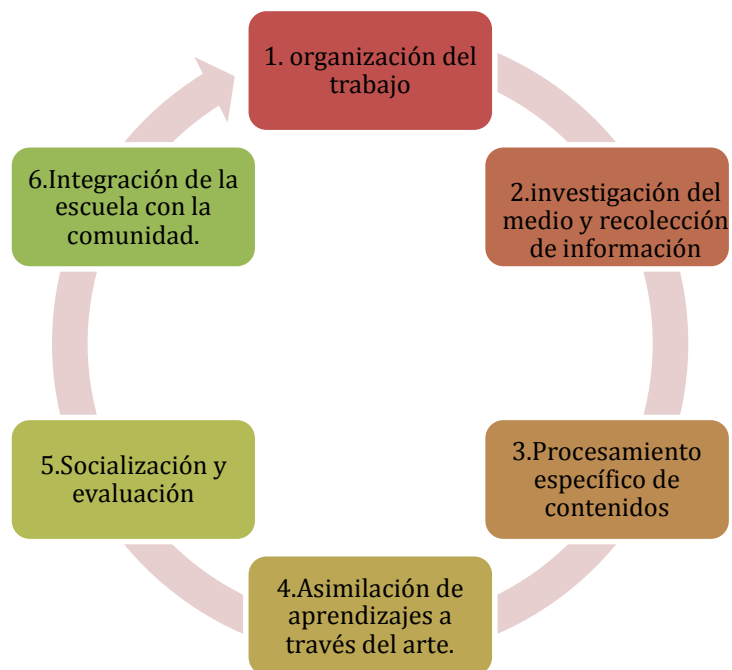


Figura 5. Estrategia metodológica de la Escuela popular claretiana. Fuente: Adaptación del Gráfico del libro Filo de hambre

Las Organizaciones y procesos barriales

La presencia permanente de la escuela influyó para que poco a poco los docentes se vincularan con la acción directa y constante en el barrio; gracias a su labor como facilitadores en el medio la comunidad inició un proceso de gestión de proyectos y procesos que velaban por el interés colectivo de las familias.

Los diferentes colectivos empezaron a organizarse bajo la propuesta de áreas de trabajo, que además se diversifican y enfocan dependiendo de la población que la promoviera (cita). Estas áreas eran las siguientes.



Figura 6. Áreas de trabajo comunitario en el proceso de organización barrial.

Fuente, elaboración propia

A se vez en las diferentes áreas de trabajo contaban con experiencias particulares, por ejemplo, para el caso del área de promoción de la mujer, se desarrollaron procesos a través de comités. En dónde se buscaba suplir las necesidades que presentaban las familias del barrio; se creó el comité de trabajo, que fomenta el desarrollo de capacitaciones para las mujeres en oficios como la panadería, la confección, la creación de bolsas de basura, cada uno de estos nuevos oficios permitían a las mujeres generar ingresos y así ayudar al sostenimiento de sus familias.

El comité de guarderías fue otra experiencia de trabajo interesante pues a través de la capacitación coordinada entre el grupo de mujeres que hacían parte del club de amas de casa, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Escuela Popular Claretiana

se crearon escenarios idóneos para formar a mujeres en el cuidado infantil; en los primeros años el club de amas de casa sintió esta experiencia como muy propio y se dedicó de lleno a su coordinación, sin embargo el ICBF impulsó políticas más estrictas con respecto a la creación de estas guarderías, lo que hizo que esta experiencia que inicialmente era coordinada por el grupo de amas se fuese perdiendo debido a su regulación y muchas de las casa guarderías serían vinculadas al ICBF (Colectivo de la escuela popular claretiana, 1987).

La última experiencia que estuvo liderada por un grupo de mujeres surgió con el objetivo de dar solución a la problemática de la salud que estaba presente en el barrio; el comité de salud se encargó de crear una estrategia de salud comunitaria. A través de la capacitación en medicina natural y con el apoyo de la Escuela Popular Claretiana se dio origen al Centro de Salud Alternativa, este espacio fue de vital importancia porque permitía atender las necesidades iniciales en materia de salud. Las mujeres seguirán en un proceso de capacitación constante para formarse en primeros auxilios, investigación de plantas medicinales y promoción de actividades educativas y ambientales con los vecinos del sector (Colectivo de la escuela popular claretiana, 1987). Con el tiempo había algo que preocupaba en relación con esta experiencia y es que, a pesar de ser una alternativa a la necesidad de contar con un puesto de salud, las personas del barrio no prestaban mucha atención al proceso y preferían ir hasta la ciudad para recurrir a los “servicios” de salud.



Figura 7. Organización del trabajo con las mujeres del barrio. Fuente, elaboración propia

Con respecto al área de trabajo con jóvenes se pueden destacar la experiencia relacionada con el proceso de alfabetización y catequesis adelantado en el barrio (Colectivo de la escuela popular claretiana, 1987). Para desarrollar este proceso el grupo de jóvenes tenía que hacer parte de un proceso formativo para brindar las herramientas necesarias y así iniciar el trabajo con la comunidad analfabeta del sector; este proceso se desarrolló a través de tres momentos. El primero consistió en la identificación de los jóvenes que estuviesen cursando bachillerato en el sector y que estuviesen interesados y motivados en trabajar en esta propuesta; una vez el grupo de jóvenes estuviese en disposición de trabajo, proseguía una etapa de formación o capacitación y que basaba en tres momentos:

1. El primer momento consistía en unas reuniones los fines de semana para realizar lecturas sobre educación popular, dinámicas de trabajo en grupo y

realización de un censo con los vecinos de los diferentes barrios para conocer las personas que estuviesen interesadas en alfabetizarse.

2. El segundo momento era un taller de educación popular y metodologías para desarrollar las unidades didácticas que harían parte de las cartillas-guías de alfabetización que habían sido elaboradas por Dimensión Educativa.
3. Para el tercer momento se hacía la apertura oficial de la campaña de alfabetización y catequesis. Una vez abierto cada tres noches durante la semana el grupo de jóvenes se reunían con aquellas personas que estaban interesadas en iniciar el proceso de alfabetización. Posteriormente nuevamente se reunían los fines de semanas para realizar la preparación de los espacios de la semana siguiente.

La permanencia de este proceso se vio afectada debido al exceso de tiempo que debían tener el grupo de jóvenes alfabetizadores, pues además de responder por sus compromisos personales, debían dedicar tiempo constantemente al ejercicio de preparación, elaboración y reflexión del contenido a compartir en cada una de las sesiones de alfabetización.

Un rasgo característico que llama particularmente la atención es la influencia de la educación popular, no sólo como soporte teórico y epistémico, sino como apuesta política, señalando particularmente el lugar del educador como un facilitador para que a través de la educación las personas del barrio encuentren soluciones a su realidad.

Otra experiencia que no se puede escapar en relación con los procesos comunitarios del barrio es la unión que existía entre la religión y la comunidad, y como esto permitía la

movilización comunitaria. La llegada de los sacerdotes misioneros daría paso a la creación de los grupos cristianos, que entre otras cosas promovían el trabajo con las personas del barrio logrando un impacto en el sector, acompañado de la movilización comunitaria constante en las acciones en pro del beneficio colectivo.

Como se ha mencionado la doctrina religiosa liberadora era el imperativo espiritual en el sector, con la conformación de los grupos cristianos la comunidad del barrio adelantó diversas actividades de movilización masiva que incluían la celebración de las actividades festivas, las de pascua y culturales propias de la región; al mismo tiempo estas sirvieron para visibilizar la realidad del barrio, el tratamiento hostil que tenían las entidades territoriales con el sector de “filo de hambre” y realizar presión para conseguir las condiciones dignas dentro del sector, muchas de estas permitieron la consecución de los servicios básicos (alumbrado, agua) (Colectivo de trabajo barrial, 1992).

El papel de la Universidad Surcolombiana.

Otro de los actores principal dentro de la historia de la Educación Popular en Neiva es sin duda la Universidad Surcolombiana, fundada por ley el 15 de diciembre de 1968, sin embargo, inicia sus labores académicas hasta 1970 en las instalaciones del Colegio Departamental Femenino, en dónde funcionará hasta 1973 para posteriormente ubicarse en la actual sede central. Siendo la primera institución estatal con presencia permanente la Surcolombiana se ha dedicado a intervenir las problemáticas de la región, durante su crecimiento estrechó una buena relación la Universidad Nacional, producto de ello se gestaron diferentes proyectos y varios docentes procedente de la zona céntrica del país

terminarían apostando al proyecto de universidad junto con las personas que hacían presencia en la región.

El papel de la Surcolombiana fue importante, no sólo para propiciar la formación de profesionales en la región, sino para intervenir y acompañar las problemáticas que tenían lugar en el sector; varios de los proyectos históricos de la universidad estuvieron vinculados con las comunidades de la región tenían una perspectiva de trabajo que se ubicaba desde la educación popular, dentro de los cuales se pueden destacar los siguientes:

Proyecto de alfabetización y postalfabetización.

Esta experiencia en el que participa la Universidad Surcolombiana, surge producto de las movilizaciones de los colonos que provenían de la zona del pato (zona que comprende los límites del Huila y el Caquetá, que contaba con histórica presencia de las FARC) en la década de los ochenta; como se ha mencionado en el apartado inicial, Neiva ungió como lugar de llegada de muchas de estas familias.

El objetivo principal de este proyecto era erradicar el analfabetismo; sin embargo, a través de este mismo iniciar un proceso de desarrollo comunitario y la alfabetización sería la herramienta para capacitar en las diferentes necesidades de la comunidad (salud, nutrición, asistencia técnica, entre otros); y en últimas generar el agenciamiento necesario para que las comunidades participen democráticamente en los diferentes escenarios de disputa por garantizar las condiciones adecuadas con las entidades territoriales y gubernamentales. Para llevar a cabo el proceso de alfabetización fue necesario la capacitación de los agentes educativos, en su mayoría conformados por personas de la USCO; con el tiempo el proceso se trasladó al sector urbano y concentró sus labores en las comunas 6 y 8.

La experiencia del proceso de alfabetización fue muy importante para el desarrollo de la educación popular en Neiva, pues su base teórica se fundamentaba en la propuesta de Freire; como bien se conoce la experiencia de Freire desarrolladas en los barrios de Brasil fue importante para garantizar la participación de las personas analfabetas en los escenarios democráticos. Desde esta perspectiva el proceso de alfabetización desarrollado en las comunas 6 y 8 en Neiva, tenía una intención liberadora y política, pues la educación era el medio para democratizar los discursos y a su vez generar una acción de movilización y organizativa para posibilitar la transformación de la realidad de las familias; es así como este proceso fue vital para posteriormente realizar alianzas con el SENA (servicio nacional de aprendizaje) y el ICBF, y así crear proyectos de desarrollo comunitario sociales y productivos (Dussán Calderón & Gutiérrez de Dussán , 2014).

Escuelas para la democracia.

A partir de un ejercicio de diagnóstico participativo barrial en la comuna 10 y aprovechando el momento histórico que atravesaba el país con la creación de una nueva constitución en el año 91, se dio paso a la creación de un proceso de formación basado en la participación democrática. Este proceso nace inicialmente de la alianza realizada entre la Fundación Hocol, Fundación Social, el SENA y la USCO; y con el tiempo con la ayuda del CINEP se formaliza la escuela para la democracia. El objetivo con este proceso fue formar líderes que comprendieran los nuevos escenarios de participación que se abrían con la implementación de la nueva constitución, permitía la generación de espacios para la toma de decisiones sobre los asuntos que conciernen a toda la comunidad del sector y contribuyó a la planeación participativa y el fortalecimiento de las organizaciones y la comunidad (Dussán

Calderón & Gutiérrez de Dussán, 2014). Esta experiencia sería de vital importancia ya que permitiría la creación del plan de gestión urbana de la comuna 10, que incluía los aspectos fundamentales para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del sector.

Formación pedagógica para la resolución de conflictos y la participación ciudadana.

Finalmente se destaca esta experiencia, que se articula a través de la vinculación de la USCO al Consejo Departamental de Paz; este proceso tenía como objetivos fortalecer y promover la organización y la participación comunitaria, así mismo incentivar la formación de lideratos que inciden en la zona para construir entornos que desarrollen la cultura de paz y reconstruir el tejido social (Dussán Calderón & Gutiérrez de Dussán, 2014).

Este proceso buscaba avanzar del plano investigativo a la reflexión y la formación, era necesario construir espacios para la construcción de paz territorial, pero así mismo transformar las dinámicas relacionales y promover la participación democrática dentro del escenario territorial.

En conclusión, la participación de la Universidad Surcolombiana en la historia de la educación popular en Neiva fue de vital importancia, acompañando no sólo los proyectos a gran escala sino incidiendo a través de sus egresados; los ejercicios de reflexión y acción se consolidaron a través de la sistematización de cada una de estas experiencias y a su vez producto de ello se ha consolidado una memoria y un saber en torno al trabajo desde la educación popular.



Figura 8 Aportes a procesos con el acompañamiento de la Universidad Surcolombiana. Fuente, elaboración propia.

Explosión de experiencias de Educación Popular

Bajo este amplio panorama de experiencias que tuvo lugar sobre el territorio neivano, en la actualidad se pueden observar diferentes apuestas que desde la educación popular buscan trabajar con las comunidades. De una u otra manera cada una de estas experiencias que han surgido recientemente se han nutrido de los procesos históricos de educación popular presentes en el territorio huilense; de estas nuevas experiencias de trabajo se pueden destacar tres que son visibles en el panorama ciudadano de Neiva.

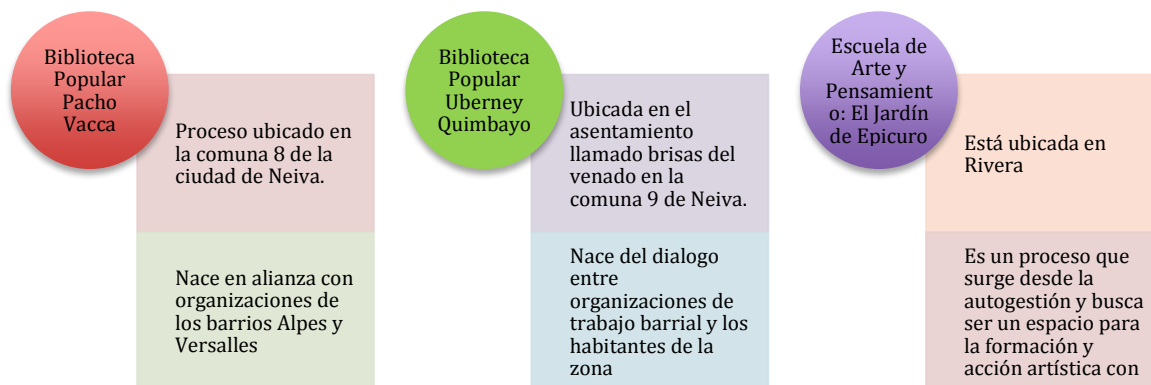


Figura 9. Procesos populares vigentes en la segunda década del dos mil (2000).

Fuente, elaboración propia.

A simple vista se destaca que estos procesos surgen a partir de la interacción con la comunidad; adicionalmente todos reúnen la característica de ser escenarios de formación no escolarizados, son producto de la autogestión y se muestran como propuestas alternativas para desarrollar procesos de educación popular fuera de los claustros educativos institucionalizados. Cada uno de ellos los conforman un grupo de personas de los cuales hacen parte docentes, estudiantes y egresados de la USCO, además de contar con la articulación de la comunidad, organizaciones sociales y promoviendo la participación de niños, niñas, jóvenes y adultos de la zona en dónde tienen incidencia.

Cada una de estas experiencias presentes en el territorio neivano tienen un valioso saber construido en torno al trabajo comunitario y desde escenarios educativos alternativos; por ende no es desacertado pensar que en cada una de las actividades adelantadas en estas experiencias tiene lugar una pedagogía, una didáctica particular, o una expresión de unas prácticas pedagógicas que sólo tienen lugar en este contexto particular, de ahí la importancia de develar lo que ocurre en cada uno de estos procesos. Siendo así la Biblioteca Popular Pacho Vacca ha sido el lugar elegido para esta investigación, por su contexto, por su particular experiencia anclada a la historia de movilización y desarrollo de la educación popular en la comuna 8 de Neiva.

La Biblioteca Popular “Pacho” Vacca.

La experiencia de la Biblioteca Popular “Pacho” Vacca (BPPV) es un proceso que surge en el marco de un contexto caracterizado por la lucha barrial y la movilización social; es un acuerdo con la comunidad y un voto de confianza con las organizaciones, no en vano carga con el nombre del maestro Francisco Vacca, líder reconocido en la zona por su trabajo con las organizaciones barriales y con la Escuela Popular Claretiana.

Para empezar la biblioteca es un proyecto que llevaba gestándose en la comunidad, es una idea que con el pasar del tiempo fue tomando forma a través de las conversaciones realizadas con las organizaciones FADCO, ASOCOMINH, la fundación MUNDOS POSIBLES, estudiantes de la Universidad Surcolombiano para así en el año 2008 concretar la idea de crear una biblioteca popular en la comuna 8.

La idea quedó retumbando en las personas que participaron de ese primer acercamiento y con el tiempo, específicamente a través del acercamiento de estudiantes del programa de psicología y el docente del curso de psicología comunitaria de la USCO se lograron adelantar diálogos nuevamente con las mujeres que conformaban la fundación FADCO en el 2013. Estos primeros diálogos lograron sentar las bases de lo que posteriormente se convertiría en la BPPV, con este precedente se inicia la construcción del proyecto que se materializaba en el 2015, para ilustrar el desarrollo del proyecto se ubicaran las diferentes etapas que dan lugar a lo que es hoy la BPPV.

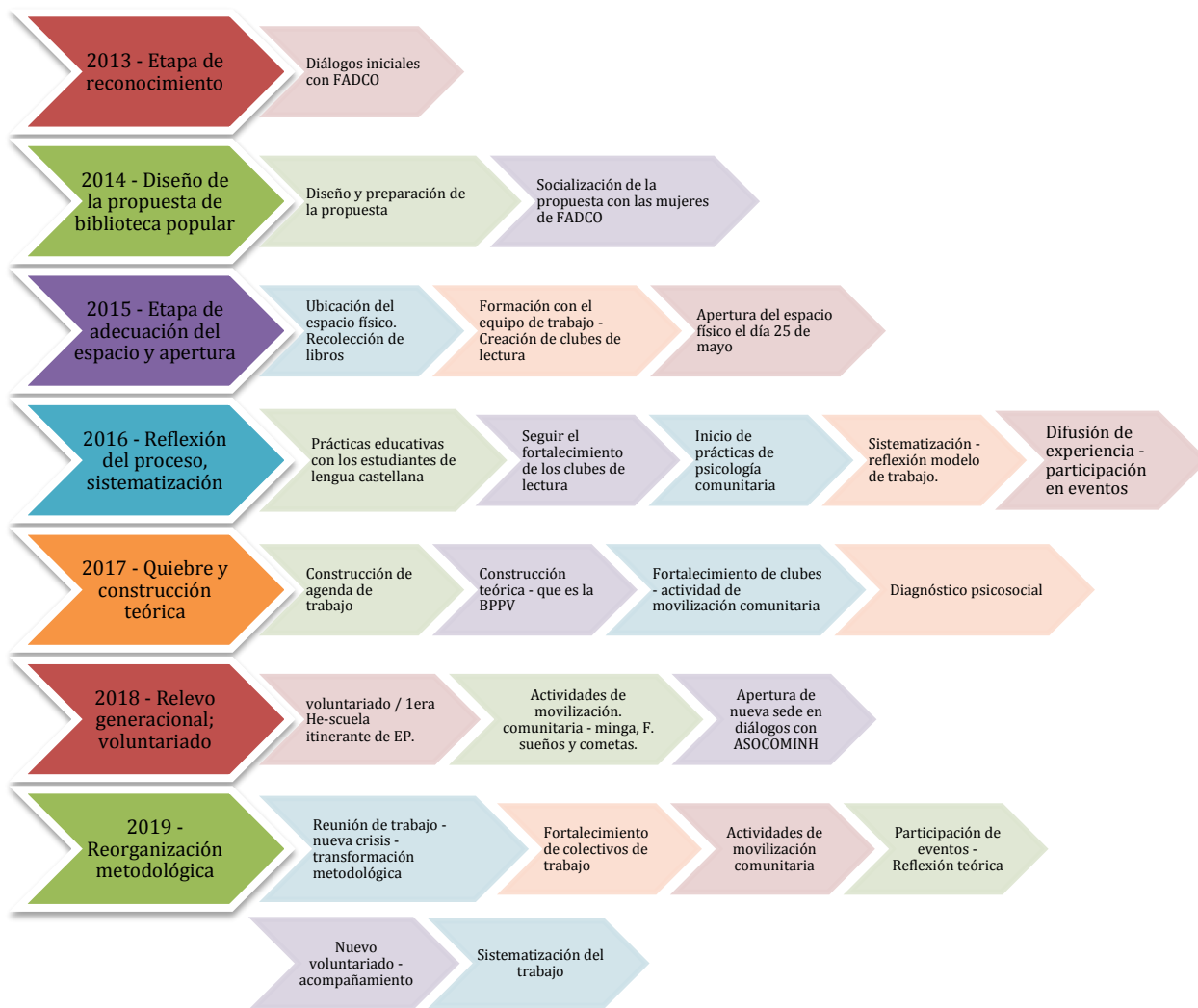


Figura 10. Etapas del proceso de la Biblioteca Popular “Pacho” Vacca. Fuente, elaboración propia

Acercamiento y adecuación del espacio.

Si bien el primer acercamiento para formalizar lo que sería el proyecto de la BPPV inició desde el 2013, posteriormente el equipo de trabajo se reunió en repetidas ocasiones con la finalidad de consolidar un equipo que dinamizara el proyecto, pero al mismo tiempo permanentemente sostenía contacto con la comunidad para conocer a profundidad las necesidades que tenían en el sector. Poco a poco se fue construyendo una propuesta que tuviese en cuenta los comentarios realizados por las mujeres de la fundación, y para el 2014 se realizó finalmente la socialización de la propuesta final que aseguraría la aprobación por parte de la fundación y el visto bueno para materializar el proyecto.

A principios del 2015 y en tiempo récord el equipo de trabajo concentró sus labores en adecuar el espacio que había sido asignado para la creación de la biblioteca, este era el segundo piso de la casa en dónde estaba ubicada FADCO; se realizaron jornadas de recolección de libros, se pintaron las paredes con murales alusivos a la figura de “Pacho”, Luz Posada y Miguel Ángel Signiori, líderes importantes en la historia del barrio y de la fundación. El nombre que conservó el proyecto fue propuesto por las mujeres de FADCO, ellas sentían que era necesario poner a circular el nombre de Francisco “Pacho” Vacca en el barrio, pues a raíz del asesinato de Francisco el 7 de junio de 1997 la comunidad sintió la pérdida de la esperanza y el peligro latente, esto ocasionó adicionalmente una ruptura de la memoria en el barrio, junto con la imposibilidad de volver a nombrar a “Pacho”; con este

precedente, conservar el nombre de Francisco era vital no sólo para las mujeres, sino para hacer justicia a lo que significaba para el barrio.

Para finalizar el proceso de adecuación a través de la autogestión el equipo dispuso de unos estantes para ubicar los libros en el espacio y así culminar las labores de adecuación.

El 25 de mayo del 2015 se hizo la apertura oficial de la BPPV, se establecieron unos horarios de apertura durante la semana, cada uno de los integrantes del grupo de trabajo debía abrir el espacio en el horario asignado y esperar la asistencia de las personas del barrio. Ahora bien, esto no aseguró la participación de las personas, pues no existía una oferta de actividades, la biblioteca se abrió como espacio de consulta de libros; sin embargo, la comunidad de la zona no solía frecuentar espacios de lectura; teniendo en cuenta esto, fue necesario pensar el tipo de actividades que estarían abiertas al público ya que, para convocar a la comunidad, se debía contar una agenda de actividades. Bajo este panorama el colectivo realizó un proceso de formación interno para articular la creación de una estrategia con el fin de consolidar un grupo de niños y niñas interesados en participar en la biblioteca.

Fue así como se definió trabajar a través de clubes de lectura. Los encuentros ahora se realizaron los fines de semana, y estaban direccionados por una actividad central a realizarse durante la jornada. Para dar a conocer la programación en el barrio se realizó un recorrido casa a casa. Con el tiempo cada vez más niños y niñas frecuentaban el espacio logrando consolidar un grupo base, que estaban dispuestos a participar de cada una de las actividades que se preparaban en la biblioteca. La actividad de la biblioteca estaría marcada por la disponibilidad de tiempo del equipo de trabajo, al ser en su mayoría estudiantes de la USCO, las actividades se desarrollaban durante el periodo académico, realizando pausas en los espacios de vacaciones.

Apertura a las prácticas educativas y proceso de sistematización.

Para el 2016 el funcionamiento de la biblioteca sufrió algunos cambios, pues a través de un convenio realizado con el programa de licenciatura en literatura de la USCO algunos estudiantes realizaron su práctica educativa, garantizando así actividades permanentes durante la semana.

En el primer semestre del año los estudiantes realizaron un proceso de formación con los niños y niñas en arte circense, teatro, expresión oral y escrita; para el segundo semestre se contó con la participación de otros practicantes que enfocaron sus actividades en la música, el dibujo y lecto-escritura. Dentro de los compromisos adquiridos con los practicantes estaba la necesidad de realizar una devolución del trabajo realizado a la comunidad del sector, y es así como los practicantes en conjunto con los niños y niñas realizaron sus presentaciones en el marco de la celebración del primer año de apertura de la biblioteca.

Mientras los practicantes de lengua castellana trabajaban en sus actividades, la programación se extendía, el grupo de trabajo dio apertura a los espacios de cineclub y al club de abuelas. En el cineclub se usaba el contenido audiovisual como excusa para trabajar temáticas sobre la dinámica del barrio, las emociones y las relaciones interpersonales. En el club de las abuelas trabajaron en torno a una metodología que poco a poco se fue desarrollando llamada “fogón popular”, esta consistía en trabajar en torno a las recetas que conocían las abuelas, pero mientras desarrollaban la preparación de los alimentos iban contando historias y compartían una lectura sobre alguna historia; cada una de las recetas que llevaban las abuelas contenían un sentimiento propio, así que los platos que preparaban contenían historias personales que compartían con las demás integrantes del club. Estás

historias generalmente estaban asociadas a vivencias propias de cada una de las mujeres; amores, recuerdos, memorias sobre momentos significativos y que dotaban de un sentido particular a cada una de las recetas que llevaban para cada encuentro. El propósito central del espacio del fogón popular era el encuentro a través de la preparación de alimentos, siendo esta una práctica de cuidado y acompañamiento del otro, y una disputa con aquellos lugares en dónde la preparación de alimentos se ha convertido en un elemento de canje y no de confluencia y encuentro permanente.

Un último grupo se sumó al trabajo en la biblioteca para este año, estos fueron los practicantes de psicología comunitaria de la USCO; cada uno de ellos apoyaron las actividades programadas en los clubes que estaban activos durante este periodo.

Para finalizar el año el equipo de trabajo se enfocó en realizar el primer ejercicio de sistematización, proceso que permitió evaluar las acciones adelantadas en el proyecto al finalizar el año 2016. Esta experiencia fue de vital importancia ya que permitió avanzar en la revisión de los documentos que realizaron cada uno de los practicantes de lengua castellana en el marco de sus prácticas educativas; por otro lado, se lograron avances en términos metodológicos para definir la forma de trabajo y para organizar el proceso. Como elementos importantes a señalar están los siguientes:

1. Se estableció un acuerdo para la organización de las jornadas de trabajo, a través de un modelo que permitiera sistematizar el proceso de manera escrita; este documento contenía la organización de las jornadas por momentos, estableciendo un objetivo a cumplir, unos materiales a usar y unos responsables.
2. Se suspenden las prácticas educativas

3. Era necesario realizar una reflexión teórica del proceso, ya que este había surgido más desde lo práctico; concepción de la BPPV como un proceso de “invención psicosocial”
4. Reorganización de los grupos de trabajo y las acciones en la comunidad.

Como se puede observar, la sistematización fue vital para establecer algunas orientaciones con respecto al trabajo a realizar en proyecto, esto permitió realizar una evaluación de las acciones y definir las propuestas a abordar el año siguiente. Adicionalmente, reflexionar a la luz de la teoría desde la educación popular, la psicología de la liberación y la investigación acción participante dio luces para ubicar la BPPV como un proceso de invención psicosocial que tiene como objetivo la reconstrucción del tejido psicosocial de la comuna 8. La BPPV adquiere la característica de ser el medio, que a través de estrategias culturales, pedagógicas, eróticas y ético-políticas busca identificar, reconocer y recrear las relaciones interpersonales, las prácticas políticas, la memoria colectiva, la relación eco territorial y las prácticas culturales.

Construcción teórica y fortalecimiento del proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca (BPPV).

El proceso de sistematización permitió que el equipo de trabajo tomará decisiones en torno a la dirección de los ejes de trabajo y las actividades de la BPPV. El trabajo se centraría en realizar un diagnóstico de las dimensiones psicosociales de los sujetos que habitan el barrio y frecuentan el espacio de la biblioteca; esto hizo que la programación a inicio de año

tomará como referencia estas apreciaciones. Por otro lado, el fortalecimiento de cada uno de los grupos de trabajo sería un aspecto vital para tener en cuenta durante el año 2017.

De los puntos importantes a señalar durante esta etapa se ubican los siguientes.

- a) Durante el año se siguió fortaleciendo cada uno de los grupos y se consolidaron los clubes de las abuelas, el cineclub, callejarte, y el club de niños y niñas.
- b) Se consolidaron las actividades de movilización comunitaria, éstas estaban dirigidas a toda la comunidad del barrio. Permitían la integración de la comunidad y la visibilización del trabajo realizado al interior de la biblioteca.
- c) Los periodos entre las vacaciones serían espacios ideales para realizar actividades alternativas, como tejidos, manualidades, refuerzos escolares; de esta manera no se perdía la conexión con el espacio de la biblioteca durante este tiempo, además de aprovechar que las vacaciones de los niños y niñas coinciden con las del equipo.
- d) Las reuniones periódicas fueron de vital importancia para realizar los procesos de evaluación y planeación de las jornadas semanales, y así mismo la organización de las actividades de movilización comunitaria; esta fue una propuesta que de una otra manera se volvió importante para el proceso siendo una práctica constante.
- e) La documentación del proceso fue otro elemento importante, ya que se logró contar con un archivo fotográfico y audiovisual que condensaba el registro de las diversas actividades realizadas en el marco del desarrollo del proyecto; a su vez, se consolida un archivo documental que contenía relatorías de los

encuentros y algunos documentos de suma importancia para el desarrollo de las actividades y el proceso.

Relevo generacional.

A principios del 2018 surgieron diferentes problematizaciones en torno al trabajo en la BPPV, la graduación de muchos de los integrantes del equipo de trabajo trazaba la necesidad de buscar nuevas personas que pudieran unirse al proceso.

Para dar solución a esta primera problemática el colectivo decidió iniciar un proceso de voluntariado con aquellas personas que habían escuchado de la experiencia y que tuviesen intenciones de sumarse al trabajo que se realizaba. Para iniciar este proceso fue vital tener en cuenta dos puntos centrales, la formación y el conocimiento del territorio así que se planificaron una serie de actividades durante el primer semestre del año para que los y las voluntarias pudiesen sumarse al trabajo, pero al mismo tiempo esto serviría para que el colectivo tuviese en cuenta el compromiso de los voluntarios y voluntarias con el proceso.

La vinculación de los y las voluntarias inició con un recorrido por el barrio y las diferentes organizaciones del sector. La ruta incluía visitar la Escuela Popular Claretiana, ASOCOMINH y FADCO, para terminar el recorrido en el espacio de la BPPV. Poco a poco el grupo de voluntarios fue conociendo las diferentes historias presentes en el barrio, conociendo a las diferentes lideresas detrás de los procesos que aún estaban haciendo presencia en la comuna después de tanto tiempo. Por alguna razón cada una de ellas generaron un encanto con el barrio, su historia y las personas que lo habitaban, sabían que había mucho por hacer y que la BPPV era un espacio desde dónde se podrían articular muchas acciones.

Una experiencia de vital importancia a destacar del proceso fue la primera He-escuela itinerante de educación popular. Este fue una experiencia formativa dirigida a los y las voluntarias; el equipo de trabajo se encargó de diseñar cada una de las jornadas de trabajo con la escuela, con el objetivo de tratar temas como la educación popular, pedagogías críticas, la historia de la BPPV, y las metodologías alternativas. Desde el equipo coordinador se consideraba la He-escuela como necesaria para brindar las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para el trabajo con la comunidad en dónde tiene incidencia la biblioteca.

Una vez terminado el periodo de prueba de los y las voluntarias poco a poco se fueron sumando a las actividades que se realizaban con los diferentes clubes. Fue durante la primera minga muralista (actividad de movilización comunitaria) que inició la adecuación de la segunda sede de la BPPV, que estaría ubicada en el segundo piso de ASOCOMINH. La apertura de este nuevo espacio se logró gracias a las conversaciones realizadas con las mujeres que integraban la junta directiva de la organización, permitiendo la ampliación del espacio de incidencia en el territorio de la 8. Con la apertura de este nuevo espacio el objetivo era claro, consolidar un grupo conformado por niños y niñas del barrio Versailles.

En conclusión, para el año 2018 se pueden señalar tres puntos fundamentales con respecto al ejercicio de incidencia de la biblioteca:

1. La apertura del proyecto a nuevos integrantes a través del voluntariado y su formación
2. La apertura de una nueva sede de la BPPV
3. La consolidación de las actividades de movilización comunitaria; festivales, minga, días memorables.

Punto de inflexión – Reformulación metodológica

Producto de las acciones realizadas durante el 2018 el proyecto se encontraba en auge debido al reconocimiento y visibilidad que se estaba teniendo con la comunidad ubicada alrededor de cada una de las sedes de la BPPV. Sin embargo, durante las jornadas de planeación a inicios del 2019 se realizó una reestructura en la forma de trabajo, en esta ocasión las acciones en cada uno de los grupos estarían orientadas por los intereses de quienes los conformaban. Bajo ese sustento como resultado la biblioteca se organizó a través de colectivos de trabajo, que estarían a cargo de integrantes del equipo dinamizador y a su vez estos mismos serían los encargados de planificar las jornadas y temáticas de trabajo. Como resultado la BPPV estaría organizada de la siguiente manera:

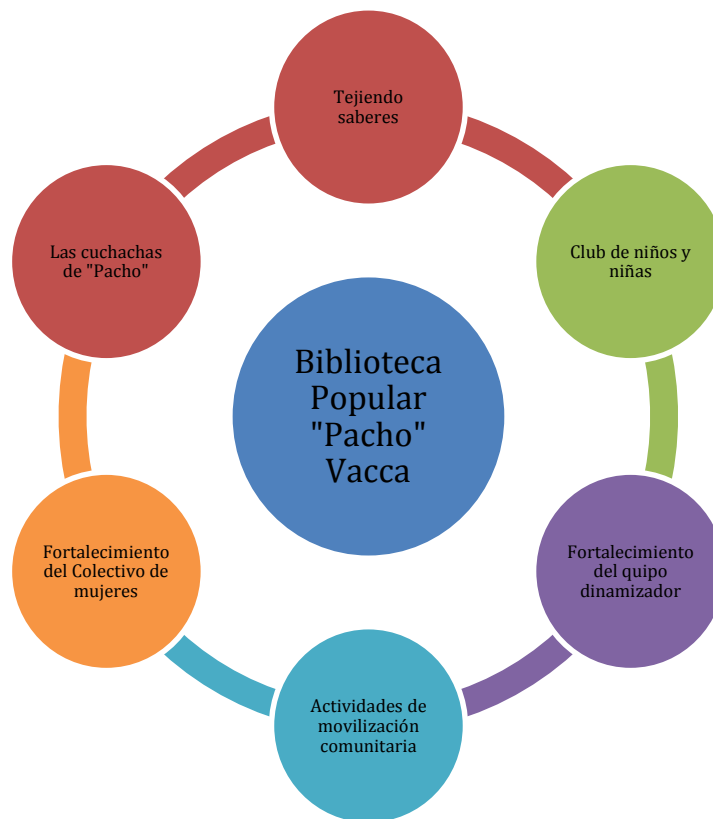


Figura 11. Organización de las acciones BPPV. Fuente, elaboración propia.

Con esta nueva organización, cada equipo diseñó la propuesta de trabajo para el primer semestre del 2019 tomando como referencia las particularidades de cada grupo poblacional con el cual trabajaba, en resumen, los colectivos se puede detallar la acción de los colectivos así:

- Tejiendo saberes; orientado a niños y niñas que superan los 11 años. Es un espacio para la formación artística de los chicos y chicas que se encuentran en un rango de edad superior.
- Club de niños y niñas; conformado por los participantes más pequeños que frecuentan el espacio de la biblioteca, estos tienen un rango de edad que va desde los 3 años hasta los 10. Se realizan actividades de estimulación cognitiva, talleres sobre emociones, afectos y manualidades.
- Las “Cuchachas” de “Pacho”. Es el grupo de abuelas que han acompañado el proceso de la biblioteca desde su creación, durante este año trabajaron en las historias de vida de cada una y el fortalecimiento del colectivo.
- Fortalecimiento del colectivo de mujeres. Se realizaron acciones especialmente en materia de formación con las mujeres que integran ASOCOMINH.
- Actividades de movilización comunitaria. Vinculan al barrio en general, permite la reactivación de la memoria barrial, se destacan el festival de sueño y cometas, el festival de muertos, la 2da minga popular por la memoria de la 8.

- Fortalecimiento del equipo dinamizador del proyecto. En esta acción el equipo se empeñó en seguir reflexionando sobre el quehacer de la biblioteca, producto de ello se logró la participación en un evento nacional con tres experiencias.

Durante este periodo el recorrido ha sido interesante, ahora se reconocen los colectivos de trabajo con los que funciona la biblioteca; las actividades de movilización comunitaria han sido de gran importancia para visibilizar la labor de la biblioteca, además la sistematización del proceso durante el recorrido de cada una de estas etapas permitió la construcción teórica y desembocó en el interrogante que busca dar respuesta en este trabajo investigativo.

Palabras Finales.

A través de cada una de estas palabras se ha develado el trasegar de la BPPV con el pasar de los años, pero también se ha conocido su origen, el contexto que la vio nacer y la historia de lucha que han tenido las comunidades; el territorio de la 8 es un lugar en dónde la educación popular germinó y se desarrolló de la mano de docentes comprometidos con la transformación de la realidad de las familias que habían llegado huyendo del tormento de la guerra y sufriendo la violencia estatal, es la materialización de la apuesta liberadora de la educación popular (cita). El proceso de la BPPV tiene la enorme responsabilidad de ser consecuente con la historia que le antecede, por ende, tiene un compromiso ético – político con las personas que habitan el barrio.

Finalizando este capítulo es importante señalar este esquema que ilustra y resume que es la Biblioteca Popular “Pacho” Vacca.

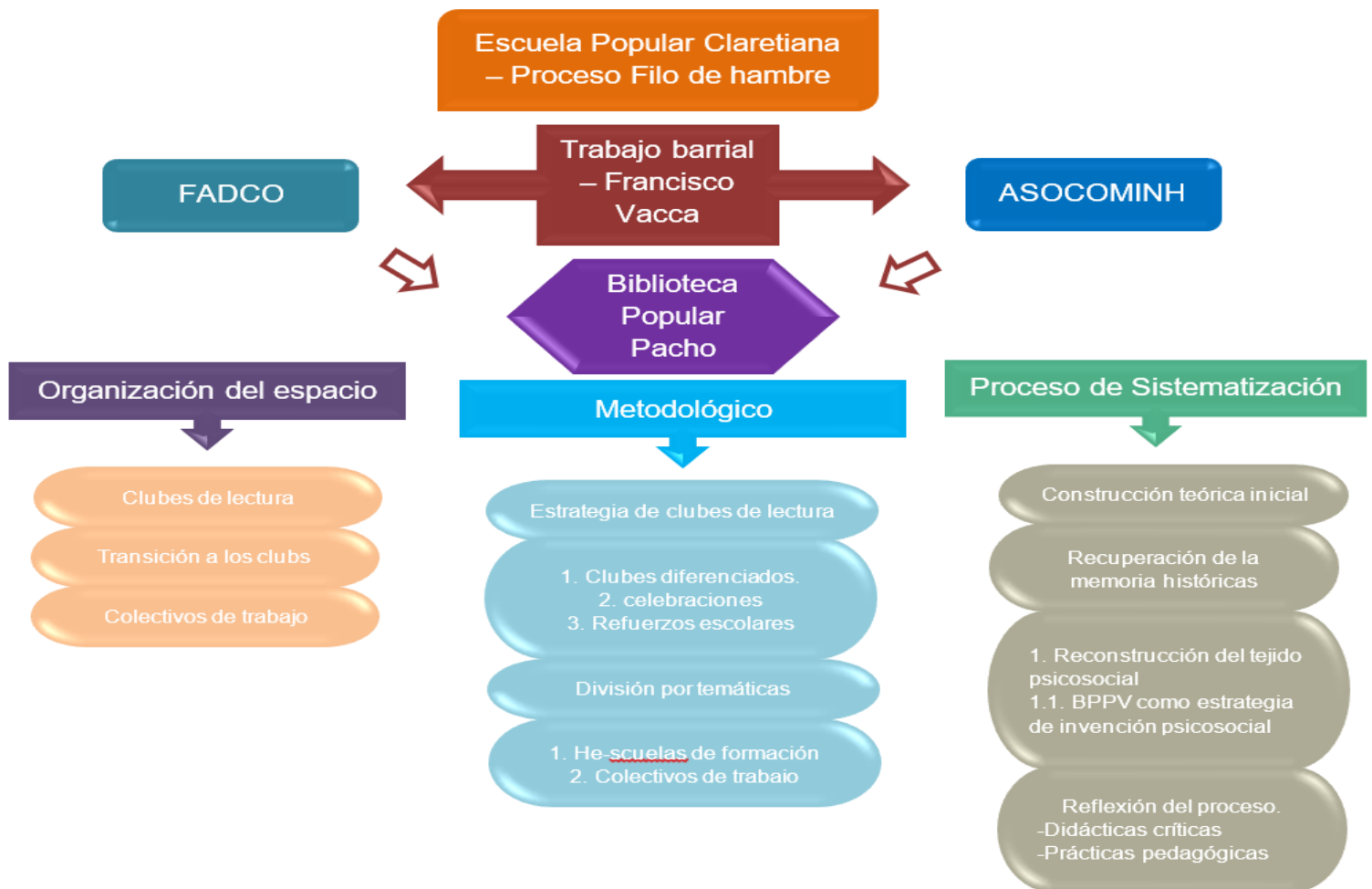


Figura 12. Estructura Biblioteca Popular “Pacho” Vacca. Fuente, elaboración propia

7.2 Capítulo 2. Configuración de las prácticas pedagógicas.

En este capítulo se aborda el desarrollo de las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la BPPV, producto de la construcción de datos realizada durante la investigación a través de las técnicas de observación participante, las entrevistas; y la revisión de los diferentes documentos que describen el trabajo histórico que se ha desarrollado en la biblioteca desde su apertura a la comunidad. Con toda esta información recolectada, y a la luz del planteamiento teórico realizado en esta investigación para entender las Prácticas Pedagógicas, se realizan los análisis pertinentes de cada una de las categorías que la integran, se tendrán en cuenta los comentarios que surgieron durante el análisis de los datos, y al finalizar del capítulo se presenta una construcción teórica sobre las prácticas pedagógicas en la Biblioteca Popular Pacho Vacca.

Antes de iniciar es necesario señalar que frente al planteamiento de las prácticas pedagógicas se ha optado por recorrer un camino desconocido dentro del campo de la educación, y esto se debe al cruce teórico que se está realizando en este trabajo investigativo; si bien las ciencias sociales no están desligadas de la educación, la teoría de las prácticas si ha tenido más desarrollo dentro del campo de las ciencias sociales, bien es conocido que existen teorías particulares que buscan esclarecer las prácticas que hacen parte del entorno social de los sujetos y sujetas (que a su vez le dan sentido a los individuos llamados “sujetos) que configuran su realidad. Este es un atrevimiento necesario, es un desafío para las disciplinas pues como afirma Schatzki (Ariztía, T. 2017), existen prácticas complejas que son pertinente problematizarlas y analizarlas desde su complejidad y su particularidad; las prácticas pedagógicas hacen parte de ese escenario complejo, que reta a quien se atreve a estudiarlas, por ende, este capítulo devela el misterio que

pueda esconder las prácticas pedagógicas en los escenarios no escolarizados, pues estas con el corrido de la historia han sido objeto de estudio dentro de los claustros educativos formales.

Por último, es importante señalar que la propuesta teórica que se plantea en esta investigación surge del cruce de dos corrientes de pensamiento que permite develar el entramado problemático que propone el análisis de las prácticas pedagógicas. Se retoman elementos de la teoría de las prácticas sociales de Schatzki (Ariztía, T. 2017) y las pedagogías críticas latinoamericanas; dando como resultado un eje comprensivo que permite situar las prácticas pedagógicas como una práctica compleja, que tiene lugar en un contexto y momento particular, y que es una acción intencionada planteada fruto de la interacción de dos sujetos (as) dentro de un encuentro mediado por el intercambio de saberes. Para tener en cuenta durante la lectura de cada apartado el planteamiento teórico presente en esta investigación se resumen en el siguiente esquema:

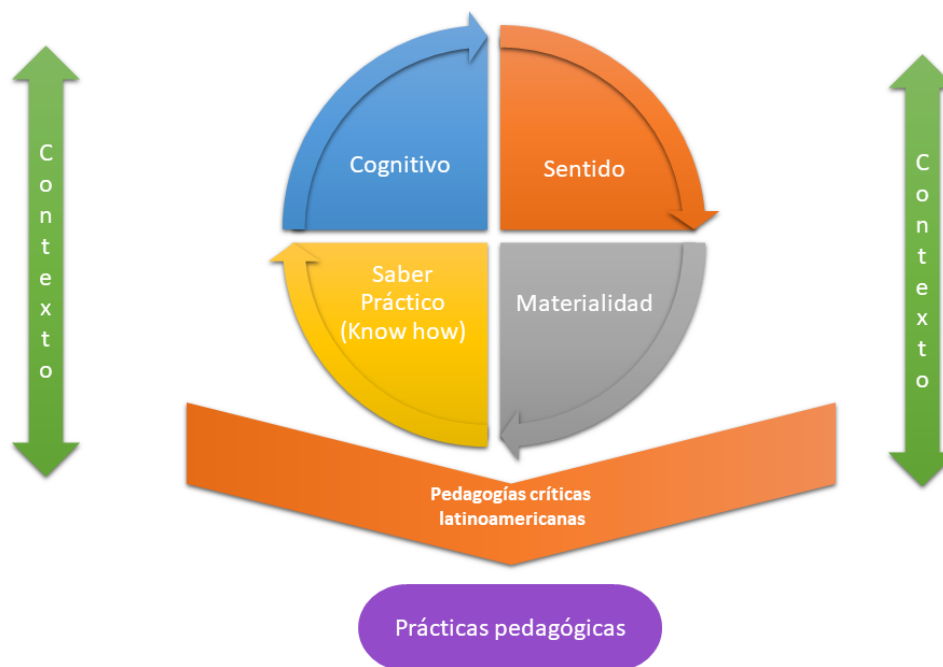


Figura 13. Componentes de las Prácticas pedagógicas. Fuente, elaboración propia

Aproximación a la comprensión de las Prácticas Pedagógicas en la Biblioteca Popular Pacho Vacca.

Antes de iniciar con este apartado es necesario aclarar que se mencionará cada componente que integra las prácticas pedagógicas en la BPPV de manera individual y a su vez cada uno de estos contendrán fragmentos de las entrevistas y observaciones que soportan el análisis y la comprensión de la configuración de las prácticas en este caso. En total se realizaron 4 entrevistas

y 4 observaciones; para identificar cada una de ellas se asignaron los siguientes códigos, las entrevistas se codificaron así *EA*(entrevista a,b,c y d)*F*(*M*)#*L*#, la *E* se refiere a la técnica (entrevista) con una letra seguida que identifica la entrevista *A, B, C o D* y así ubicar la entrevista que contenga el fragmento; seguido del sexo del entrevistado (femenino *F*, masculino *M*) junto con el número si pertenecía a la entrevistada número uno, dos o tres, y por último *L* que se refiere a la línea en dónde se encuentra el fragmento con su respectivo número (ejemplo **L12-20**), así tendríamos un código completo como el siguiente ejemplo *EAFIL34-56*, que indica que el fragmento se encuentra en la entrevista a, se realizó a una entrevistada siendo la primera de ellas y el fragmento de la transcripción inicia en las línea 34 y va hasta la 56.

Para identificar las observaciones se inicia con la letra *O* haciendo referencia a la técnica (Observación) seguido de la letra que identifica la entrevista siendo las opciones *A, B, C o D*, finalizando con la letra *L* para identificar las líneas en dónde se encuentra el fragmento, teniendo entonces un código como el que se aprecia en el siguiente ejemplo, *ODL 67-102*, señalando que el fragmento se encuentra en la cuarta observación entre las líneas 67 y 102.

Componente Cognitivo.

El primer componente de las prácticas pedagógicas es el cognitivo, este se refiere a los diferentes saberes teóricos y epistémicos que tienen los facilitadores; son saberes que se construyen a partir de procesos de formación, lecturas, reflexiones y discusiones con otros y otras. Lo cognitivo se expresa a través del discurso, y a su vez deviene del proceso reflexivo; es por ello por lo que durante el recorrido de la investigación la mayoría del contenido cognitivo se construye a partir de las entrevistas realizadas a los y las facilitadores. Dando una mirada general, se identifican

diferentes conceptos que dan cuenta de las características de la Biblioteca Popular Pacho Vacca como espacio de formación e “invención”.

El primer rasgo por destacar dentro de este componente está relacionado con la concepción que se tiene de la BPPV; si bien no se puede tener una concepción concreta del concepto, si se realiza a través de un ejercicio teórico, que la definen más desde un orden teórico-práctico producto del trabajo constante en el espacio; como se encuentra en el siguiente relato:

“mmm... (silencio) creo lo podría definir como acompañamiento psicosocial, pero creo que va muchísimo más allá. Porque como la biblioteca básicamente es una apuesta ético-política pero que a su vez también tiene unos referentes teóricos desde la educación popular a.. Toda la corriente pues de pensamiento crítico latinoamericano, IAP, teología ta.. Toda esta cosa esto... es un acompañamiento psicosocial, pero a su vez con su componente de educativo en donde creo que hay unos aspectos que creo que, aspectos o dimensiones, que son muy fundamen.. Que son re fundamentales. Por ejemplo, en términos afectivos, creo que, y.. Y es una de las cosas en la que siento que somos fuertes porque ehh es, en algún momento eje de lugar seguro y es de alguna manera lo que es la biblioteca.”

(EAF1L 65-73)

En este primer fragmento se puede apreciar elementos centrales que definen la biblioteca como una **“estrategia de invención psicosocial”** y que fundamenta su trabajo desde una episteme

que proviene del pensamiento crítico latinoamericano. Puntualmente se resalta la influencia de la teleología de la liberación, la investigación acción participante, la educación popular y la psicología social comunitaria.

Se destacan autores como Orlando Fals Borda y Camilo Torres, siendo estos dos referentes en la investigación acción participativa y el compromiso con crear una ciencia propia (Herrera Farfán & López Guzmán, 2012), el trabajo de Ignacio Martín-Baró que replantea una nueva visión de la psicología social y propone una liberación de la Psicología, y desde luego la profundización que realiza actualmente Ignacio Dobles sobre el trabajo de Martín-Baró (Dobles Oropeza, 2016). Retoman elementos de la postura de Paulo Freire con respecto a la educación como ejercicio político y liberador (Mejía Jiménez, 2011), y su planteamiento sobre la educación popular, propuesta que aún en la actualidad se sigue alimentando del trabajo desde diferentes perspectivas de la pedagogía crítica latinoamericana. En el ejercicio de las entrevistas se logra apreciar que algunos de los y las facilitadores tienen un manejo preciso sobre términos y conceptos de los autores anteriormente mencionado, esto puede ser consecuencia del tiempo de participación de cada uno en el proyecto, o por que actualmente están desarrollando procesos de formación posgradual.

Esta propuesta de reconocer a la BPPV como una “estrategia de invención psicosocial” fue producto del diálogo reflexivo constante y los procesos de formación internos del proceso, ello implicó toda una elaboración teórica cuyo punto de partida fue la toma de diversos elementos teóricos de posturas críticas que permitieran dar como resultado una episteme sólida desde dónde se ubicaran las acciones realizadas en el espacio de la BPPV.

Todo el replanteamiento epistémico fue posible a través del ajuste realizado a la matriz de intervención psicosocial planteada por Julio Jaime (2012), dando como resultado una nueva matriz de “invención” psicosocial que se nutre de diferentes posturas críticas latinoamericanas de las ciencias sociales y la educación, como se puede apreciar en la imagen.

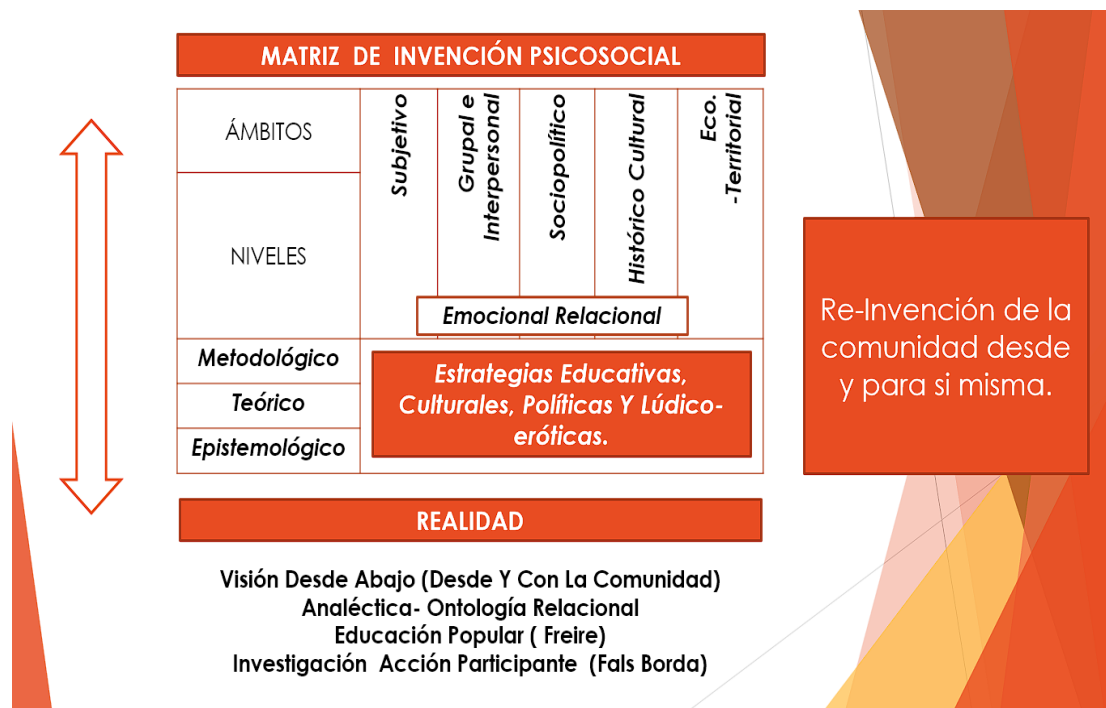


Imagen 2. Matriz de invención psicosocial BPPV

Ahora bien, a pesar de tener este constructo teórico los facilitadores que llevan menor tiempo en el proceso no suelen manejarlo a la perfección; sin embargo, se reconoce que han logrado interiorizar a través de su ejercicio práctico, ya que las acciones realizadas en el espacio de la BPPV son orientadas tomando elementos de las epistemes que nutren la propuesta de la biblioteca como estrategia de *invención psicosocial*. Constantemente señalan la importancia de la

horizontalidad, el diálogo de saberes, el reconocimiento de las personas como sujetos de potencia que se relacionan entre sí que construyen memoria y tejido social, siendo estas afirmaciones características coherentes con la IAP, la Educación Popular (EP), la psicología de la liberación y la ontología relacional.

Por otro lado, cabe destacar que la biblioteca se asume como un **escenario educativo y a su vez como un medio para la reconstrucción del tejido social**, convirtiéndose en una apuesta ético-política, dicho en palabras de una de las entrevistadas:

“No sé, para mí, creo que la educación está en todo porque tiene muchísimo ver con las formas de estar y ser en el mundo y que de alguna manera para mí la educación tiene un componente transformador; entonces como la biblioteca es el medio para ir a la transformación, para hacer cosas, por eso quiero... ¡pienso!, perdón ehh que es un, no es ambiente educativo... ¿proceso educativo creo que fue que dijiste? Dijiste una palabra antes de educativa, no me acuerdo... (EAFIL 84-89)”

La biblioteca se percibe como un proceso educativo, y como medio para la transformación; es decir, el proceso de incidencia dentro de la comuna 8 no termina en la biblioteca, al contrario, esta es el medio para llegar a la comunidad, afirmación que toma fuerza con el ejercicio permanente de la biblioteca durante los años que lleva activa.

Cada una de las acciones realizadas al interior del espacio de la biblioteca permite al equipo realizar una reflexión sobre el contexto en que se encuentran, y por otro lado conocer las problemáticas para posteriormente intervenir a través de estrategias metodológicas que vinculan el juego, la estética, los afectos. Estas actividades y/o acciones directas son mediadas por los facilitadores, que como sujetos se reconoce dentro del proceso, y al mismo tiempo estos mismos señalan unos valores, cualidades y características primordiales de su ejercicio en campo, producto del debate, la reflexión teórica y en contraste con la realidad.

“...entonces también es una tarea de poder escuchar; de que los chicos y las chicas tomen su voz, va a sonar re romántico, re cliché pero jajaja es de que puedan asumir, puedan asumirse ellos. Creo que es la cuestión como que acompañas a través de eso. Que ellos puedan asumir su vida, puedan asumir sus realidades y cuando las asuman, se les ocurra algo, esperamos en los mejores términos, ...” (EAFIL 74-79).

El reconocimiento de los sujetos agenciados y con potencia hace parte de los elementos cognitivos presentes, los y las facilitadoras no asumen un rol pasivo dentro del proceso formativo; no toman distancia del proceso ni de la interacción con el otro; asumen su humanidad y “acompañan” en medio del trasegar por el mundo. Aunque parezca un acercamiento filosófico al entendimiento de la interacción entre ambos sujetos, esto deja a plena vista en qué momento tienen lugar las prácticas pedagógicas no basta cargarse de contenido exclusivamente teórico; el discurso,

el gesto, la acción son la expresión del contenido cognitivo, este no se puede separar de la acción humana, la intención, la interacción.

Si bien es importante destacar dentro de los elementos cognitivos la episteme que se ha construido a partir de la lectura de los autores que nutren la propuesta, no se debe olvidar la episteme que es producto de la reflexión y la influencia que ha tenido este para la construcción y evolución constante del proceso. Siendo esta una característica visible en la Biblioteca Popular Pacho Vacca, ya que ha sido un proceso que se ha construido especialmente a través del ejercicio práctico. Con ello es importante señalar el concepto elaborado en torno a la formación. En contraste con lo relatado por cada uno de los y las facilitadoras, la formación se narra como un proceso complejo que se caracteriza por acompañar al otro, compartir un saber, crear un vínculo, una tensión permanente y tener un carácter político. Este carácter político tiene una lectura desde el compromiso por el cambio de la realidad y acción permanente desde la educación para formar seres libres que cuestionen su contexto y analicen las posibilidades para solucionar sus problemáticas.

“Y poco a poco hemos ido como Poniendo en palabras O dándoles ese sustentó teórico a lo que veníamos haciendo. Ehh en ese proceso nos hemos dado cuenta que hemos cometido muchos errores, muchas equivocaciones, pero también hemos tratado de aprender y de corregir lo que veníamos haciendo. Ehh básicamente es de educación popular desde la

horizontalidad... Desde el saber popular ehh Bajando desde esa... Desde esa... Castillo ehh de conocimiento que se crea en las universidades al conocimiento barrial que.. Que es igualmente válido ehh...” (EBMI L 170-171)

Los y las facilitadoras entienden la necesidad de formación dentro del equipo, es así como se crean diferentes estrategias que permiten la interacción con los saberes teóricos y el práctico.

“En los diferentes espacios de formación que hemos tenido al interior del colectivo les hemos mostrado a todas las personas que se integran al trabajo, como realizamos una planeación semestral, así como una por cada jornada, con objetivos claros, momentos y responsables, este proceso nos permite conservar una memoria del proceso, pero al mismo tiempo se puede hacer una revisión de las metodologías usadas, cosas que serían de gran utilidad para el proceso de sistematización. (OB L 89-94)”

“...pero también debo resaltar el continuo proceso de formación que tiene aún el espacio, porque como educadora en formación... esto... se aprende muchísimo, ehh en termo... en términos metodológico pero también por ejemplo de lectura de realidades, entonces ahh... puede que algunas personas digan como “no pues tú vas y das y das” pero ellos nos dan y ellas nos dan también demasiado entonces creo que también el proceso de la

biblioteca es un proceso de formación, también de investigación, ehh... entonces es como eso...” (EAFIL 269-274)

La idea de la formación permanente da lugar a las “He-suelas de-formación” como estrategias que ubican el componente cognitivo como protagonista. Estos son escenarios de interacción entre los y las facilitadores, aquí desarrollan el contenido necesario para realizar el trabajo en campo, tienen metodología entre lo vivencial, lo participativo y lo lúdico – erótico. Las temáticas por trabajar están relacionadas con las pedagogías críticas y Educación popular, el modelo de invención psicosocial de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, la lectura del contexto y las metodologías participativas; el colectivo de trabajo se encarga de diseñar cada encuentro que tiene una duración aproximada de 8 horas.

Experiencias como estas son de vital importancia y nutren el componente cognitivo de las prácticas pedagógicas presentes en la BPPV, permiten la interacción constante entre la teoría y la práctica, y apartan el proceso ser uno netamente activista; sitúan teóricamente cada una de las acciones realizadas en el espacio y promueven el papel de los y las facilitadoras como formadores.

Otro elemento importante dentro del componente cognitivo está relacionado con la *metodología de trabajo y la forma de organización*. Permanentemente el equipo de trabajo usa las reuniones como espacios para planificar y evaluar cada una de las jornadas que realizan en la biblioteca. De entrada, puede parecer algo insignificante, pero estas acciones tienen un gran valor dentro del proceso, las evaluaciones se realizan de manera asamblearia y cuentan con la

participación de un representante de cada colectivo; existe un debate permanente sobre la metodología que se usa en cada espacio, se realizan recomendaciones y se organizan acciones colectivas que vinculan a todo el equipo de trabajo.

“... digamos que planteamos unas guías a partir de los objetivos que nos planteamos en ese momento en la biblioteca popular Pacho Vacca, como decir bueno en el club de niños vamos a trabajar desde el arte, desde la poesía, desde el teatro, desde el club de abuelos también vamos a utilizar estrategias lúdicas desde el juego desde los saberes que construyen las abuelas, pero al momento en el que digamos en el club de abuelas que fue el club que inicié con mi compañero Luis Olmos...” (ECF2 L 46 - 52)

“...una analogía correcta sería decir que contamos con una pequeña caja de herramientas en dónde cada uno ha construido un saber en torno a diferentes expresiones artísticas, gustos y demás saberes prácticos y cotidianos que pueden ser de utilidad al momento de preparar los espacios que se ofrecen en la biblioteca con los diferentes grupos de niños, mujeres, abuelas y población en general de la comuna. Para el taller de hoy había decido usar una técnica muy sencilla del dibujo, esta consiste en dividir la estructura ósea del cuerpo humano en figuras geométricas, así se pueden simular las articulaciones del cuerpo”. (OC L 82-89)

Esto ha construido un saber en términos metodológicos en torno al trabajo con abuelas, niños y niñas, mujeres, y preadolescentes; que se soporta con diferentes técnicas y herramientas como la pintura, la música, la lectura, la cocina, el arte callejero entre otras. Este cúmulo de experiencias dotan a los y las facilitadoras de una episteme particular construida a partir de la práctica, la evaluación y la reflexión que deviene de los ejercicios de planificación internos en cada colectivo, para posteriormente pasar a un plano más asambleario con todo el equipo de trabajo. Rescatar este ejercicio dentro del componente cognitivo es importante, ya que plantea de fondo una manera particular de realizar un ejercicio evaluativo a partir de la experiencia práctica.

“...nosotros como facilitadores teníamos un espacio de encuentro semanal y un espacio también de encuentro ehh semestral como para evaluar, para reflexionar acerca de lo que estábamos desarrollando en la biblioteca, en que pensarnos para desarrollar en el siguiente semestre, ehh en cuanto a las actividades así generales que vinculaban de pronto el trabajo que se hacían en todos los clubes de lectura...” (ECF2 L 75-80)

“Las reuniones de trabajo hacen parte de una estrategia fundamental dentro del trabajo en la biblioteca, ya que estos espacios tienen la función de evaluar la jornada anterior y revisar la planeación de las próximas jornadas, esto incluye la planeación de los colectivos (niños, cuchachas, tejiendo saberes), así como la revisión del presupuesto, materiales y comentarios varios para tener en cuenta para la organización del colectivo. (OB L 7-11)”

Para finalizar este primer apartado cabe destacar que se identificaron unas ideas fuerzas que dotan de un sentido particular el componente cognitivo de las prácticas pedagógicas de la BPPV, y permiten crear un esquema sobre cómo se ha configurado este componente durante el ejercicio práctico de los y las facilitadoras.

La primera idea fuerza que toma relevancia durante el análisis de los relatos, está relacionada con el hecho de concebir la BPPV como un *“proceso educativo y como medio para la transformación”*, esta idea surge de la influencia que tienen las pedagogías críticas y la educación popular dentro del proceso; adicionalmente, el espacio no se suscribe exclusivamente dentro de una dinámica formativa, sino que al contrario busca generar procesos que permitan el agenciamiento de lo sujetos que interaccionan dentro del espacio. Bajo esta misma premisa la segunda idea fuerza es *“el reconocimiento de sujetos agenciados y con potencia”*, que guarda relación con la primera idea y plantea que los sujetos que frecuentan los espacios son dueños de sus propio destino (Freire, 1993), y el objetivo de la biblioteca no es más que brindar herramientas para que sean estos quienes decidan que rumbo tomar a partir del reconocimiento de sus capacidades, desde una perspectiva de las pedagógicas críticas Latinoamericanas y la educación popular, los procesos educativos son vistos como medios para la transformación y así crear concienciación e impulsar la autonomía de los sujetos (Freire, 1993).

Como tercera idea fuerza se encuentra la *“interacción con los saberes teóricos y prácticos”*, esta cobra sentido pues a través de cada uno de los relatos es recurrente encontrar como en muchas ocasiones los facilitadores hacen un gran énfasis en el saber práctico, y como lo escenarios de encuentro y evaluación les permiten reflexionar en torno a las diferentes técnicas, herramientas, didácticas que se usan durante el desarrollo de los talleres, es decir entrar en cierta

lógica pedagógica entiendo la relación *reflexión-acción-reflexión* (Mejía, 2017), encontrando la conexión que debe existir entre la reflexión y el ejercicio teórico en contraste con la práctica y el momento real en el contexto. Sin perder de vista el desarrollo de la idea fuerza mencionada anteriormente que se centra en el ejercicio sobre la reflexión y el hacer, la cuarta idea fuerza cobra relevancia ya que esta se refiere a la ***“formación permanente”***, siendo esta una característica mencionada durante el desarrollo de las entrevistas, ya que constantemente se mencionaba los procesos de formación internos dentro del grupo de facilitadores e integrantes de la BPPV. Estos espacios son de vital importancia para discutir las diferentes posturas teóricas y realizar refuerzos en términos metodológicos para el proceso de intervención con la comunidad. Esto siendo vital de cara a lo que puede ofrecer la biblioteca como escenario de formación alternativo y que se contrapone a la formación en escenarios escolares; la atención brindada a las metodologías se identifica dentro de la quinta idea fuerza que habla sobre las ***“metodologías de trabajo y forma de organización”***, denotan una particularidad pues según los facilitadores y facilitadores se suscriben dentro de las metodologías colaborativas, avanzando en la visión del actor activo dentro del proceso y centrándose en el proceso colaborativo en la formación de los sujetos.

Por otro lado, esta particularidad se sustenta tomando como referencia el trabajo realizado en la innovación educativa del proceso de la Escuela Popular Claretiana y partiendo del hecho fundamental que el sujeto está inmerso en un campo social y por ende los procesos educativos no pueden ser ajenos a el mismo.

Aun así un rasgo que llama considerablemente la atención está relacionado con el carácter nominal del tipo de metodologías que en ocasiones son creadas dentro del espacio, ya que muchos de los y las facilitadoras mencionan que estas avanzan del plano colaborativo a el plano co-

elaborativo, centrando el proceso de formación en un elemento de construcción colectiva, que se fundamenta en la participación horizontal y con la ayuda de los y las facilitadoras que ungen como medio para llegar a el objetivo que se ha trazado inicialmente en el encuentro, interactuando con los materiales que se comparten en una lógica de trabajo comunitario.

La finalidad del proceso formativo dentro de las metodologías co-elaborativas tienen un carácter práctico, es decir, su intención es formar en, por y para la vida; que quienes asistan al espacio puedan dar uso a aquello que realizan en su ejercicio como sujetos. Es así como el contenido que tiene lugar dentro del proceso es variado e incluye la comprensión del sujeto en todas sus dimensiones (dimensiones de la invención psicosocial), ahora bien, para llegar a ello, según lo analizado en las observaciones y entrevistas, la BPPV como proceso tiene una forma particular de organizar sus acciones; de esta forma de organización se pueden destacar tres espacios claves. El primero está relacionado con la organización del proceso por equipos de trabajo, esta distribución permite que cada uno de los y las facilitadores que hacen parte de uno de los equipos puedan discutir sobre la programación, las sesiones de trabajo y la preparación de cada uno de los talleres, dependiendo de las necesidades que han sido recolectadas del dialogo con los y las asistentes, y las dimensiones que son prioridad para abordar durante el periodo de trabajo.

El segundo espacio se puede identificar en las jornadas de reunión colectiva, estos son encuentros asamblearios en dónde participan los representantes asignados por los grupos (aunque también es un espacio abierto para quien desee estar) y funciona como lugar para la toma de decisiones colectivas, la evaluación de las actividades y la trata de temas operativos relacionado con el desarrollo del proceso. Al ser un colectivo numeroso esta estrategia de designar

representantes por cada grupo permite pactar un horario de encuentro semanalmente y llevar a cabo las jornadas de reunión sin inconvenientes.

Por último, es importante destacar que el tercero está relacionado con los espacios de formación, estos son lugares para el debate académico y la contrastación de la práctica con la teoría. Adicionalmente es un espacio que permite que las personas nuevas que buscan ingresar al proceso puedan identificar los aspectos teóricos que dan soporte a la BPPV, es un espacio para el debate, y especialmente para la reflexión permanente.

Estas fueron las ideas fuerzas que surgieron a partir del análisis de este primer componente, ahora bien para finalizar este primer apartado se han identificado las posturas teóricas y epistémicas cimentan el proceso de la BPPV y que a su vez surgen de los relatos de los y las facilitadoras, en resumen se logra apreciar que las Pedagogías Críticas, la Educación Popular, la Investigación Acción Participante, la Teología de la Liberación y la Psicología Social Comunitaria son elementos claves para dotar de sentido las prácticas dentro del proceso y a partir de ello emergen algunas ideas centrales que son producto de los proceso de reflexión del ejercicio práctico y alimentan la discusión sobre las prácticas internas.

Sentido.

El siguiente componente que integran las prácticas pedagógicas es el sentido. Está relacionado con los afectos, creencias, y elementos culturales inherentes a los sujetos que hacen parte de su sistema de creencias; el sentido también se relaciona con los vínculos creados entre las personas, las formas de relacionarse y la interacción que se da a través de ese vínculo creado.

Con relación al sentido, el caso de la BPPV es interesante ya que los vínculos son parte fundamental del trabajo en cada uno de los colectivos; sin lugar a dudas lograr permite que los facilitadores sean aceptados en el barrio, pese a las dificultades y peligros existentes en el barrio, la comunidad reconoce a cada uno de los y las facilitadores que hacen parte del equipo de trabajo, esto hace que el tránsito por el territorio se haga sin mayor dificultad y que las personas del barrio reconozca a los y las integrantes del proceso.

En los facilitadores se pueden destacar que cada uno de ellos y ellas llegan al proceso y generan un vínculo con la comunidad, especialmente con el grupo con el que deciden trabajar. Con esto logran transformar sus intenciones y proyectos de vida, crece la posibilidad de continuar en el proceso, aunque en ocasiones algunos hayan tenido que abandonar el proceso para buscar un desarrollo personal; aun así, llama profundamente la atención los afectos que generan con el proceso.

“...Voy a utilizar mi palabra favorita últimamente, eh... (silencio...) hace unos 4 años largos decidí cual era mi apuesta ético-política y cual era mi apuesta como de educadora en formación continua...” (EAF1 L 253-255)

Encontrar su lugar en el proceso no es sólo algo que sucede con los y las facilitadoras, las personas que integran cada colectivo (niñas (os), abuelas, adolescentes) ven la BPPV como parte de su realidad y desarrollan afectos con el espacio que habitan, a tal punto que sienten la biblioteca como un espacio seguro, en donde pueden expresarse de manera libre y donde pueden encontrar afecto por parte de los y las facilitadores (o como ellos les llaman, “profes”).

“...una de las cuestiones que creo que tenemos super clara es que la biblioteca responde ¡queremos! Que la biblioteca responda algunas de las problemáticas que tiene la comuna en términos relacionales, en términos políticos, en términos de seguridad... en algunas, no, no creo que respondamos a todas, pero si ehh responder un poco a eso”. (EAFIL 145-148)

“... ehh de la biblioteca como un espacio seguro, entonces como yo sé que si mi hijo está allá no va a estar haciendo nada malo... (silencio...) no me gusta la palabra malo pero pues... que responde como a la dinámica también, creo que también y es uno de los puntos más fuertes, es que también la biblioteca ya... nosotros queremos que sea un espacio seguro, pero entonces ya está empezando a ser ese espacio seguro donde los cuidadores y cuidadoras de los niños y de las niñas si saben que están allá, todo bien, entonces una mamá en especial por ejemplo es como... te llama, me llama al teléfono me pregunta si su hijo está conmigo y yo “Si claro está conmigo” y es como “ah perfect listo todo bien yo solo quería saber si estaba con ustedes y ya” pero entonces también poder ehh mediarlo con el que no somos guardería ni somos escuelita, sino que se trata de otro tipo de relación, pero yo creería que una de las cosas que están muchísimo más fuerte en las que hemos trabajado un montón... jeje lo siento, es el espacio seguro, yo creería que ya en este momento si... mmm estamos en... hablando de niños y niñas, creo que es como la la claridad creería, de que

es un espacio seguro para ellos y ellas y... es un espacio en donde... ehh pueden reírse, pueden divertirse, pueden hacer cosas, pueden aprender, creo que... creería que si es eso”. (EAFIL 600-615)

La relación de la biblioteca como lugar o espacio avanza dentro de un orden que carga una característica emocional, vincular y afectiva (Arango Cálad, 2003); es decir, la BPPV no funciona sólo como espacio de protección y resguardo de quienes la frecuentan, ya que ahora habita en el imaginario colectivo, hace parte de la cotidianidad de las personas del barrio y particularmente la comunidad se ha encargado de dotar de sentido el espacio que frecuentan sus hijos, abuelas, y madres. Esta relación resulta interesante de cara a plantear que la biblioteca es un espacio en dónde se pueda habitar con libertad y en dónde pueden converger una visión de encuentro dentro de la dinámica de la comunalidad (Torres Carrillo, 2013).

Otro rasgo destacable del sentido está relacionado con la apuesta personal que tiene cada facilitador y facilitadora, desarrollando a profundidad la idea de sentirse “educadores”, cada una de ellas ha expresado la necesidad de formarse en este aspecto, y encuentran motivaciones constantes para querer estar dentro de la comunidad especialmente en los afectos y amores que han creado junto con las personas del barrio (Arango Cálad, 2003).

“.... y es la biblioteca y espacios como la biblioteca... entonces que ¿Qué significa? Significa mi camino y por lo tanto significa mi vida, entonces es el hecho de que coloco mi vida al servicio, pero no en términos monetarios ni capitalistas (risas) sino de que es básicamente eso, coloco mi vida ahí,

coloco mi vida a acompañar a los niños y a las niñas, últimamente como a las mujeres, es como... como eso, meditar después de todo... es que estuve leyendo algo sobre eso lo siento (risas) ahh...” (EAF1 L-257-262).

Considerar la BPPV como un espacio seguro es una respuesta a la necesidad de encontrar un espacio vincular en medio de la hostilidad existente en el barrio. **La escucha** es un valor invaluable dentro del trabajo constante realizado por los y las facilitadores; esta se ha convertido en el medio para tramitar emociones fuertes, discusiones acaloradas y hasta peleas que ocurren cuando algunas de las personas que participan inician una discusión. La escucha permanente logra el reconocimiento de sujetos que históricamente han sido silenciados, mujeres que han padecido violencia y niños-niñas que les ha costado expresar su dolor en las familias. Los facilitadores han brindado el espacio para el reconocimiento de las emociones de cada uno de los y las participantes; han logrado el reconocimiento de los cuerpos violentados por la cultura patriarcal y ha sido el medio por el cual las personas han tramitado los dolores que llevan. En el siguiente relato se puede apreciar el sentido que otorgan los y las facilitadoras al proceso:

“...yo nunca había trabajado con las abuelas pero desde el primer momento en el que nos acercamos para conocer cuáles eran los intereses que ellas tenían ehh de una vez me conecté porque ellas te reciben de manera siempre ehh muy amorosa y en una de las reflexiones que hacíamos con mi compañero de trabajo, con Luis, era que yo nunca pues tuve una referencia de abuela porque mis abuelas se murieron cuando yo estaba muy pequeña y digamos que eso también me motivaba a poder

compartir con ellas semanalmente esos espacios, porque lo motiva a uno también en la medida ehh en que ellas se sienten escuchadas, sienten un espacio que es de ellas, que es propio de ellas, que no tienen en otros lugares, que no tienen de pronto también en sus casas, entonces digamos que eso también lo atraviesa también a uno como facilitador y es como la motivación de los encuentros semanales...” (ECF2 L 301-311)

Como parte de la dimensión subjetiva el abordar las emociones dentro de los talleres ha sido una tarea constante dentro de cada uno de los espacios, este tipo de trabajo se ha centrado especialmente con los niños y niñas. El medio en dónde están en ocasiones puede ser tan violento que solo creen que el relacionamiento con el otro se puede hacer a través de la violencia.

“Ese es un recuerdo que aún perdura en mi mente, quizá por eso me he fijado en él y creo profundamente que es un niño con un gran potencial, pero que el ambiente en el que se encuentra lo ha vuelto agresivo, necesita aprender a controlar sus emociones y estar rodeado en un entorno de afecto. Por eso creo que, al vincularlo en la pintura del mural, Pedro puede expresar su potencia y de ser posible se puede generar el espacio para dialogar con más cercanía”. (OD L 220-225)

“Pedro y Armando seguían hablando, Pedro aludía a las habilidades de Armando para dibujar con tanto detalle, y se creó una dinámica de amistad interesante. En parte me siento orgulloso de ver a Armando así,

lo conocimos hace 4 años cuando llegamos a trabajar al barrio, era un niño muy grosero con nosotros, nos insultaba y a veces agredía, pero durante el tiempo y a través del dibujo logró canalizar toda su energía y la rabia que tenía y hoy es un niño que es afectuoso especialmente con Marina y conmigo. Después de observar que cada uno estaba centrado en realizar su rostro de la mejor manera posible, tomé la cámara y me dediqué hacer algunas tomas”. (OC L 120-127)

Dentro de ese ejercicio de relacionamiento constante se posibilita el reconocimiento de la otredad, aspecto que cobra una relevancia si se entiende que dentro del marco social en el que la comunidad está inmersa se hace constante la idea del cuidado individual, la desconfianza, agudizando procesos de exclusión y división, generando una fractura en el sentimiento colectivo e imposibilidad de tener en cuenta al otro (Han, 2017). Los momentos para el reconocimiento crean un sentimiento nuevo, uno relacionado con la preocupación del otro y dotan de sentido la necesidad del relacionamiento y la colaboración mutua.

Durante el análisis del componente de sentido se han identificado ideas fuerza que de una u otra permiten perfilar los puntos centrales que integran los sentidos de las prácticas pedagógicas. La primera de ellas es **“la biblioteca como lugar seguro”**, como se mencionaba líneas arriba el proceso ha logrado vincularse dentro de la comunidad, esta relación rebasa los límites y expone de plano que la BPPV ya hace parte del barrio y no sólo como lugar físico sino dentro de la lógica del sentido que es atribuido por las personas que habitan el barrio (Schatzki, 1996). Resulta atractivo esto pues la biblioteca ya no se puede extraer de la comunidad, pues hace parte de ella, y

esta nueva forma de relacionamiento con el espacio se ha logrado a través de los y las facilitadores que como mencionan en la segunda idea fuerza que da forma a este componente, en cierta forma cada uno de ellos se sienten como *“educadores”*, dentro de la lógica del proceso que se reconoce dentro de la educación popular (Mejía, 2011); esto a su vez se nota si se tiene en cuenta que como mencionan algunos estar en el espacio dota de *“un significado de vida”*. La idea de sentir que el proceso educativo dota de sentido sus vidas plantea que existe una vinculación fuerte dentro del proceso y que es fruto del habitar el territorio. Sin perder de vista las ideas centrales mencionadas anteriormente, las últimas ideas fuerzas se relacionan con este anhelo de sentirse como educadores y educadoras, pues la *“escucha”*, *“el reconocimiento de las emociones”* y el *“afecto”*, surgen producto de la interacción constante entre los sujetos, esta relación da como resultado un vínculo.

El sentido está inmerso en cada acción que realizan los y las facilitadores dentro de la BPPV, y si se pudiera resumir en una palabra sería el vínculo. Este es uno que se ha creado con esfuerzo, que se logra a través de la confianza que brinda la comunidad, confianza que se transforma en amor, en la complicidad, en el cariño, en el afecto.

Saber Práctico (Know How)

Este componente se refiere a un saber a-reflexivo, que es necesario para desarrollar cierto tipo de prácticas simples. No es necesariamente un saber mecanizado, al contrario, puede ser una actividad simple que pueda ser desarrollada sin enfocarse en ella, un ejemplo de ello es cepillar los dientes o tomar una ducha, estas son acciones que no necesariamente necesitan un contenido reflexivo a profundidad.

Identificar el saber práctico presente en la BPPV es una tarea ardua; sin embargo, se pueden detallar los siguientes ejes que integran este componente. El primero está relacionado con la observación permanente al detalle durante el desarrollo de los talleres. De esto se puede destacar un saber práctico que se ubica en relación con el cuerpo de los sujetos que frecuentan la biblioteca; este saber corpóreo es producto del desarrollo de diferentes talleres con el pasar de los años.

El cuerpo como primer elemento dentro de una lógica formativa permite una lectura sobre la disposición de los sujetos con respecto a la actividad a realiza; la corporalidad puede alertar sobre la forma y la disposición de los sujetos frente a una situación (Foucault, 2009). Este primer elemento relacionado con lo corporal resulta en un saber práctico usado por los y las facilitadores; a través de la observación permanente pueden identificar detalles corporales que delatan la disposición de las personas que asisten al taller.

“Marina inició pidiéndole a todos que se sentaran y formaran un círculo, Johan estuvo al margen de este espacio, estaba preguntando cuando íbamos a iniciar con los dibujos. Sin embargo, los demás ignoraron su reclamo, fijé mi atención en él y Yulian que se hizo a su lado, mientras Laura siguió con las instrucciones de la actividad. Le comento a los niños y niñas que iban a trabajar con el cuerpo, pero previo a ello íbamos a empezar a caminar en círculos al ritmo de las palmas, dependiendo de la velocidad con las que ella aplaudiera, caminaríamos más rápido, pero evitando chocar con los y las demás durante la caminata”. (OC L 48-54)

Preparar el cuerpo para el inicio de las actividades es importante, especialmente en el trabajo con niños y niñas. Entendiendo las particularidades de la población infantil el cuerpo es fundamental para desarrollar cada actividad, ya que estos generalmente cuentan con una gran energía por ende la actividad corporal es necesaria para posteriormente enfocar las energías en el desarrollo del taller (Palacio Castañeda, y otros, 2015).

“La actividad inicia con un pequeño recuento de lo que se va a hacer durante la jornada, en esta ocasión iban a danzar, y para esto Danna acompañaría el espacio, era un taller sobre el cuerpo y se usaba la danza como medio para la exploración corporal. Durante el relato de Erika y Danna explicando la actividad las abuelas escuchaban atentamente, yo sentía muchísimo calor, acerqué un ventilador para que al menos pudiesen refrescarse durante el dialogo. (OA L 149-154)

“...después de unos minutos escuché risas y saltos que provenían del segundo piso; pensé que quizá estuviesen haciendo la actividad de caldeamiento o condicionamiento corporal y por lo que se escuchaban parecía que era la actividad del canguro; esta consiste dividirse en dos equipos y con costales hacer cierto recorrido en saltos para posteriormente intercambiar el costal con otros compañeros hasta finalizar la participación de cada uno”. (OC L 217-221)

La atención al detalle hace parte del saber práctico desarrollado por los y las facilitadoras; a través de la observación y el relacionamiento constante con los y las participantes se logra un conocimiento sobre las cualidades de cada una, se notan las potencialidades y se tiene en cuenta la oportunidad de apoyarse en ellos cuando la situación la amerita:

“Por ejemplo, ehh cuando le pides apoyo en equis o ye cosa a los niños y las niñas ehh y ellos se sienten vinculados hacen parte del espacio, entonces... muchas veces están buscando eso, están buscando un espacio que claramente hay que jugarnos porque ahí se mueven otras cosas, ¿no? Pero eso, creo que es una de las cosas que... saberes prácticos que he aprendido a que... mmm.. Sin dar protagonismos... que las personas se sientan en el espacio, que se sientan conocidos en el espacio, creo que es una de las cosas que si puntualizaría muchísimo, que que el espacio esté ahí, mmmm que no se logre siempre.... Pero.... Pero que también es eso, ¿no?, yo creería que eso es como uno de los saberes prácticos...” (EAFIL 697-705)

Nombrar a los y las participantes además de generar un vínculo con ellos, permite el reconocimiento de cada uno, esto es algo que se tiene presente constantemente y que se construye como un saber práctico dentro del ejercicio pedagógico. En esta dinámica el diálogo permanente

es una práctica natural, acercarse a un niño, a una abuela, o a una mujer y preguntar por su día, su estado anímico o que le sucede, pone en un plano horizontal a los facilitadores y facilitadores, lo que promueve una apertura al diálogo y a la comprensión del otro.

“Erika inició diciendo que era necesario pensar en las prioridades de los niños y niñas y de acuerdo con sus intereses realizar una planeación que permita tener un cronograma claro con actividades que llamen la atención de los niños y niñas, pero al mismo tiempo que no se olvide el objetivo, consolidar y fortalecer el grupo de niños y niñas de la biblioteca...” (OB L 71-74)

Parte del saber práctico interiorizado en el trabajo dentro de la BPPV se ve reflejado en el saber relacionado con lo metodológico, siendo este el segundo eje que hace parte de este componente. Es necesario resaltar que estos ejes no están aislados, sino que conviven y se desarrollan entre sí, funcionan a la par, a tal punto de afirmar que producto de la observación al detalle se logra un saber práctico relacionado con los intereses particulares de los y las participantes. Identificar estas particularidades son importantes para diseñar los talleres de cada sesión, y así generar una propuesta que sea de agrado para todos y todas las participantes.

"Ehh... nosotras ehh... lo que hicimos ehh particularmente fue empezar a preguntarle a ellas que querían trabajar, que le llamaba la atención, en qué momento que querían aprender también, que

tenían ellas también para apor... para aportarnos, entonces... ehh... pues empezamos, entonces cada cierre de semestre lo que hacemos es preguntarnos acerca de que queremos aprender, al igual ver también que queremos alcanzar porque lo que hacemos con ellas es trabajar pero al fin y al cabo al final del semestre tener un producto..." (EDF3 L 34-41)

"...hay unos espacios que por ejemplo alguna abuela o todas están cansadas o no se encuentran a su disposición tampoco de... de no sé de bailar porque siempre lo hacemos o no están tampoco como tan alegres, le da sueño pues también por su edad, también el cansancio, entonces tratamos de cambiar entonces en... pues no siempre nos pasa pero si en algunas partes, en algunos espacios tenemos que cambiar un poco porque pues no todo lo que se planea es llegar a la comunidad ya es otra cosa, cambian las dinámicas totalmente". (EDF2 L 50-56)

En resumen, cada uno de estos ejes que integran el saber práctico (know how) son inherentes al desarrollo de cada encuentro; según lo analizado estas particularidades son tenidas en cuenta constantemente dentro de una relación procedimental y hacen que a partir de la revisión permanentes de las acciones durante el taller se desarrolle un saber intrínseco sobre el cómo del despliegue pedagógico durante los encuentros. A continuación, en la siguiente gráfica se pueden visualizar los ejes que se relación con el saber práctico.

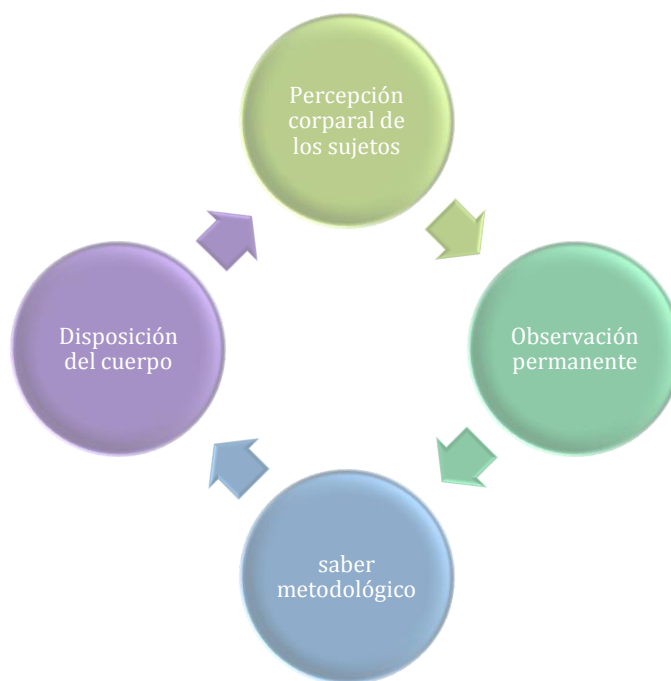


Figura 14. Ejes que integran el saber práctico. Fuente, elaboración propia.

La construcción metodológica se nutre de los saberes prácticos adquiridos con la experiencia del tiempo de trabajo. Producto de ello, se ha creado un modelo (o guía) para organizar los talleres.

1. Como primer paso se traza un **objetivo** claro que orienta el encuentro.
2. Segundo se realiza el **caldeamiento**, esta es una actividad física que se usa para preparar el cuerpo de los y las participantes y así entrar en disposición para iniciar el taller.

3. Como tercer punto se encuentra el **desarrollo del taller**, en el cual se sugiere que este dividido por momentos para seguir una secuencialidad y se espera que en este punto se definan los responsables de cada momento en el desarrollo del taller.
4. Como cuarto punto para tener en cuenta, se **establecen los materiales** a usar durante el encuentro.

Como se puede apreciar esta construcción metodológica es una guía para la organización y desarrollo de los talleres, según lo relacionado por los y las facilitadoras, esta herramienta se usa constantemente y ya se ha interiorizado en cada uno de los colectivos.

Para finalizar, el saber práctico lo integran unas ideas fuerzas que se traducen en los ejes de **percepción física de los sujetos, observación permanente, disposición del cuerpo** y un **saber metodológico**, que han sido interiorizados por los y las facilitadores y permiten hacer un análisis constante (e involuntario) del desarrollo de los talleres.

Materialidad.

La materialidad se refiere a la relación que se establece con los objetos inanimados, también la forma en que se usa el espacio físico, los recursos y demás materiales que permitan la ejecución de la práctica.

Como primer elemento a destacar de la materialidad es la ubicación que toman los y las participantes en el espacio. Las actividades se desarrollan generalmente en dos lugares; el primero está ubicado en el primer piso, allí existe un salón con una subdivisión marcada por un pequeño relieve, en los talleres los niños y niñas se ubican de manera circular o en media luna para así observar a todos los que están presentes; para el caso de las abuelas, entiendo sus particularidades se disponen unas sillas ubicadas de manera circular.

“Generalmente previo al encuentro el espacio se organiza de la siguiente manera, las abuelas trabajan en el primer piso de la biblioteca cerca a la puerta de entrada, las sillas se ubican de manera circular”. (OA L 147-149)

“...nos ubicamos en una mesa grande y de manera circular, lo que nos permite tener contacto visual con todos y todas en la mesa. No puedo decir que cuando estamos en la mesa iniciamos la reunión enseguida, generalmente alguien llega a destiempo, así que damos un tiempo prudente, lo que nos permite hablar un momento sobre algún tema aleatorio mientras llegan los y las integrantes faltantes”. (OB L 35-39)

La distribución en el espacio es de vital importancia para el desarrollo de cada una de las actividades, en las labores de planificación de cada taller se establece el lugar a ser usado por cada

colectivo, lo que beneficia la distribución y orientación de cada taller, para que estos no sean interrumpidos ni se crucen. Así mismo existe una visión general de la distribución de cada espacio de la biblioteca, permitiendo que se establezcan unos lugares comunes y los espacios destinados para guardar los materiales necesarios para el desarrollo de los talleres.

“Mateo y yo nos encargamos de recoger el pegamento de la bodega de materiales; la bodega está ubicada en una habitación contigua al espacio del primer piso, lo separa una división que no tiene puerta, pero para prevenir que las personas entren, hemos utilizado un stand y una cortina para cubrir la vista hacía los materiales. Mientras Mateo iba por el pegamento, yo fui hasta el lavadero para sacar un poco de agua, la idea era diluir parte del pegamento con agua, y así ahorrar materiales; Con la ayuda de algunos recipientes ubicamos 4 puntos clave en el salón distribuidos entre los grupos para que compartieran el pegamento para las máscaras”. (OD L 75-83)

Como se mencionó durante el componente del sentido, la BPPV es ubicada como espacio seguro, a falta de espacios de este tipo la comunidad encuentra en el proceso la posibilidad de un lugar que permita el juego y la socialización. Esto a su vez ha generado cierto grado de fidelidad con el proceso, los y las participantes han ritualizado el espacio de encuentro participando activamente de las actividades que se ofrece. Ahora bien, algo importante a señalar es que desde la biblioteca no se ofrece ningún incentivo para asegurar la participación; no tiene un sistema de calificación, o de aprobación de grados escolarizados, tampoco ofrece refrigerio; siendo así la

relación que establecen las personas que habitan la biblioteca se ubica desde el afecto y confianza, la vinculación con el proceso y las y los facilitadores.

“Pero creo que, si hemos abierto una puerta, hemos abierto otras puertas. Que tengan una especie de espacio seguro en el cual puedan inventarse una cantidad de cosas. Creo que es como lo... Lo potente...” (EAFIL 46-48).

El segundo aspecto importante para señalar dentro de la materialidad tiene una estrecha relación con el desarrollo de los talleres, las condiciones del proceso han hecho que los facilitadores hagan **uso de materiales** que sean de fácil acceso para los y las participantes, dentro de las cuales se pueden destacar las pinturas, papel bond, libretas, plastilina e incluso material reciclado, sin dejar de lado algunos materiales que sean de uso cotidiano, como lápices, botellas de plástico, tapas, hojas.

La mayoría de las actividades tienen un componente manual muy fuerte, generalmente la actividad central, ya sea tejido, arcilla o teatro y esta funge como medio para llegar al objetivo que se traza antes de iniciar cada encuentro, para finalizar en productos como ojos de dios, atrapasueños, mapas, cartografías corporales, pinturas, figuras de arcilla, entre otras que funcionan como medio para explorar y trabajar sobre las dimensiones de los sujetos.

“...eje el kit de psicólogo comunitario, cartulina, papel, colores, temperas, pinceles, ehh... ¿En ese término de materiales? Okay ehh... (silencio...) no sé creo que es más como eso... plastilina a veces, ehh lana, muchísima lana jejeje, si me estás preguntando por ese tipo de materiales pensaría en esos,

ehh... pero fuera de eso ehh podría pensar en música, que es otro de los aprendizajes, ya que cuando se coloca cierto tipo de música hay una especie de armonización por decirlo de alguna manera, entonces ahí yo te estaría también hablando como de poder ambientar el espacio, ehh..." (EAFIL 387-395)

"...dijo que cuando el grupo de las abuelas inició, Felipe y Carla les ensaaron hacer este tipo de tejido, y desde entonces ella ha seguido practicando en su casa; mencionaba que tiene su casa decorada con todos estos tejidos. Cuando acabó de decir esto, de una bolsa sacó varios modelos de los ojos de dios. Estos se realizan con algunos palillos que sirven como soporte y posteriormente se usa la lana para hacer el tejido, que inicia desde la parte de adentro del esqueleto o soporte formado por los palillos, una vez el centro se encuentra firme se empieza hacer unos giros con la lana hasta pasar al siguiente palillo y así continua hasta dar una forma al tejido, la idea es que quede como un rombo o cuadrilátero de los diferentes colores que se usan con las lanas o hilos". (OC L 181-189)

"Este consistía en utilizar el cuerpo como percusión y crear una melodía que ella previamente había construido. Una vez repasamos cada uno de los momentos del taller, nos dispusimos a trabajar". (OC L 45-47)

El uso de materiales va de la mano de los saberes previos que tienen cada uno de los y las facilitadores, los talleres que se enfocan en cierto uso de alguna técnica son dinamizados por la persona que tenga experiencia en esta (Mejía, 2011). En la preparación del taller considerando el objetivo cada facilitador señala un recurso técnico que puede ser útil para abordar la temática durante el encuentro, y este generalmente está asociado a sus capacidades.

“...se había decidido trabajar sobre máscaras, alejandro había expresado su experiencia en la elaboración de máscaras con materiales como el papel, engrudo, tela para enyesar, y otros recursos. Por ende, diseño el taller con sus momentos y demás”s. (OD L 25-28)

“Rosa y yo nos encargáramos de delinear los detalles de los rostros, la fauna y la flora; los niños y niñas se encargarían de pintar y rellenar los espacios que previamente estaban delineados, nosotros indicaríamos por dónde iniciarían a pintar; me encargaría personalmente de hacer los rostros y realizar los detalles de los mismo y por último, con la ayuda de Alejandro finalizaríamos retocando el cielo, pues era la zona más elevada del mural y necesitaríamos alcanzar la punta del techo para realizar los retoques adecuados”. (OD L 186-192)

“Me dirigí hacia uno de los tableros que daba en frente de ellos, posteriormente dibujé una figura ovalada y tracé una cruz en la mitad, para posteriormente explicarles que este trazo en la mitad nos servía para definir la orientación de los ojos, boca y nariz, también funciona para definir el

perfil del rostro y dar la sensación de dirección según el dibujo que queramos hacer”. (OC L 96-99)

Un tercer aspecto que se nota dentro de la materialidad deviene de un análisis del capital cultural que existe en el sector (Mejía, 2011). Se hace necesario entonces la adaptación de cuentos, historias y/o literatura en general, que por el contexto en el que está inmersa la comunidad no es de fácil comprensión. Adquirir material bibliográfico ha sido una tarea constante dentro de la biblioteca, pero mucho de este material no está contextualizado, es allí donde el equipo de trabajo se dedica a adaptar cada material que se usará en cada taller o encuentro.

“Porque es necesario, por ejemplo hicimos la compra de las antiprincesas y de los antihéroes, pero mmmm el lenguaje que se utilizan ellos no es un lenguaje que... sea de fácil... entendimiento de pronto, comprensión para los chicos y chicas de acá... entonces eso tiene un nombre pero no recuerdo cual es... pero por ejemplo entonces... ehh igual porque ehh puede que se haga en la comuna 1 no nos va a funcionar replicar literal lo mismo en la comuna 8 sino que hay que hacer todo pues un proceso de adaptación, pues no de adaptación pero si como de contextualización creería yo, y eso nos pasa muy recurrentemente con los cuentos, por ejemplo, o con las canciones (silencio)...” (EAFIL 422-429)

Este proceso de adaptación también funciona con los espacios en dónde ocurren los talleres. Los facilitadores tienen en cuenta el espacio en dónde se desarrollan los encuentros, conocen a profundidad la distribución y si es necesario **modifican (adaptan) las condiciones** para llevar a cabo los objetivos de la jornada. Para el trabajo con las abuelas bajo la metodología del “fogón popular” fue necesario condicionar el espacio de la casa y así tener los elementos suficientes para realizar las preparaciones, y al tiempo distribuir las zonas en las que se desarrollarían las actividades alternas. Por otro lado, conociendo que con las abuelas funcionan las metodologías con un enfoque orientado desde la oralidad (ya que algunas de ellas tienen limitaciones en su visión) es recurrente el uso de grabadoras de voz, de cámaras para hacer tomas siendo los facilitadores y las facilitadoras quienes hacen las veces de relatores en los encuentros.

“...trabajamos el fogón popular pues ¿cuáles eran los elementos? Ehhh primero pues los materiales para la preparación de los alimentos que era... que digamos que la biblioteca asumía eso, incluso algunas abuelas se hacía de manera muy colectiva, decían “yo puedo traer esto, yo puedo traer lo otro” es como herramienta fundamental para poder desarrollar, obviamente el espacio de la cocina, que de pronto en la biblioteca no se dio un espacio como muy amplio, como muy cómodo para desarrollar el taller, ... emm la motivación que tenían las abuelas y el interés que tenían las abuelas y los facilitadores en desarrollar ese espacio, otro elemento pues fueron las cámaras, las grabadoras de voz porque en cada espacio como te decía en la... en el caso de la cocina comunitaria, pues cada receta tenía una historia, entonces ehh el proceso como era se compartía la receta,

se preparaba, ... luego se hacía un círculo en el que se compartía una lectura, entonces vuelve otra vez el componente de la lectura, los libros que se compartían, los artículos que se compartían, y a partir de la lectura luego la abuela que se encargaba ese día del taller pues compartía cual era la historia que tenía detrás de esa receta entonces por eso la importancia también de las grabadoras de voz para poder emm dejar una memoria de eso que se desarrollaba en el taller...” (ECF2 L 171-189)

Un último aspecto para señalar en el desarrollo de la materialidad está relacionado con los procesos de **sistematización**. Consolidar una memoria del proceso es parte vital dentro del ejercicio pedagógico ya que posteriormente permite reflexionar sobre cada una de las actividades y evaluar su contenido. Esta memoria nutre el proceso de **sistematización** (acción que se realiza cada 1 o 2 años) y da como resultado materiales y productos que son el reflejo del trabajo realizado en la biblioteca; estos se materializan en cartillas, libros, radionovelas, contenido audiovisual, y otras expresiones artísticas y literarias, que son de utilidad para el trabajo con la comunidad:

“La metodología pues iba variando. Dependiendo también de los saberes que nos interesaban Junto a las abuelas rescatar porque posteriormente el objetivo fue rescatar los saberes medicinales. Ehh Pues se hizo el proceso también de ahí salieron dos cartillas que están pendientes a publicar. Y finalmente también se intenta hacer un trabajo radial ehh Volviendo a

trabajar el tema de la memoria del barrio. Ehhh En eso esta ósea, eso ha sido más complicado, más difícil, pero el proceso está avanzando y ahí y ahí van las chicas que ahora están trabajando con ellas (EBM1 L 42-48)

Puntualizando, durante el desarrollo de este apartado se han señalado las ideas fuerza (o centrales, o aspecto) que se identificaron durante el análisis de la materialidad en el caso de la BPPV. La primera idea fuerza se ubica en el **“espacio”**, dentro de una dinámica física y que plantea centralmente que este es importante pues a través de la disposición y organización de este, las actividades se desarrollan con normalidad. El espacio funciona dentro de la lógica de dispositivo técnico (Foucault, 2009), pues tiene una marcada influencia en el desarrollo de las diferentes actividades, y desde luego son los facilitadores quienes se encargan de disponer el espacio de manera adecuada para llevar a cabo sus prácticas. Sin perder la vista de la importancia de los dispositivos técnicos, la segunda idea fuerza está relacionada con el **“uso de materiales”**, estos dentro de una lógica de recursos necesarios que junto con el espacio generan la sincronía para el despliegue de cada taller.

Ahora bien, en el ejercicio del despliegue práctico de cada uno de los talleres y el uso constante de materiales que involucran la acción e interacción directa de cada uno de los y las participantes, toma relevancia la tercera idea fuerza que se ubica dentro de la necesidad de **“adaptación de los materiales y recursos”**, y de esta forma generar las condiciones adecuadas para que durante la interacción de los participantes y los materiales no exista una barrera que puede ser, física o cultural; estos son aspectos puntales que los facilitadores tienen en cuenta dentro del uso de cada uno de los dispositivos para el desarrollo de los encuentros.

La última idea fuerza surge de la necesidad de reflexionar sobre los ejercicios prácticos ya que los procesos de “*sistematización y creación de nuevos materiales de trabajo*”, generan a su vez nuevos dispositivos, metodologías y didácticas que nutren la particularidad del proceso. No se debe perder de vista que el proceso en la BPPV es diferente, si bien se reconoce como un proceso educativo, no se enmarca dentro de una visión escolarizada anclada a la institucionalidad estatal, al contrario, unge como propuesta de formación para la vida.

Para finalizar, durante este apartado a través de los relatos y el análisis se ha develado como se ha construido la materialidad en la BPPV y los aspectos que la integran. La forma en como los y las facilitadoras han centrado su trabajo sobre *el espacio, la interacción, uso y adaptación de los materiales y recursos* dan cuenta de la importancia de los dispositivos necesarios para el despliegue pedagógico, sin perder de vista que la *sistematización* nutre este mismo proceso y arroja resultados para transformar y crear metodologías, materiales y didácticas propias para el trabajo en el contexto.

Comentarios Finales del Capítulo.

Como comentarios finales para este capítulo es necesario reflexionar sobre lo siguiente; si bien el modelo teórico que se usa en esta investigación es un intento por develar la complejidad que encierran las prácticas pedagógicas, fusionando dos corrientes de pensamiento, las teorías de las prácticas sociales y las pedagogías críticas latinoamericanas, es aventurado pensar que es un modelo final e ideal; por la particularidad de la BPPV se diseñó este modelo para la comprensión de las Prácticas Pedagógicas en este contexto particular.

Contrario a la visión que se tiene en la pedagogía, las prácticas pedagógicas no se deben limitar a la acción. Su comprensión obedece a un orden más complejo, ya Shtazki (1999) señalaba que la educación y los procesos educativos son prácticas complejas, con un contenido ritualizado pero situado temporalmente, lo que impide un análisis estandarizado; la riqueza de las prácticas reside en su particularidad, pues al ser una acción humana, esta no es replicable (de la misma manera) en el tiempo, de allí la problemática metodológica para su abordaje.

Esta investigación invita a explorar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva diferente, retomando elementos de otras investigaciones y señalando la importancia de reconocer el saber que se construye a partir del ejercicio pedagógico constante de las y los formadores. Especialmente es una invitación a la ruptura con la institucionalidad y explorar de puertas afuera otros procesos educativos que se originan desde el trabajo popular y comunitario (procesos no escolarizados) que constantemente están nutriendo la discusión y problematización de la educación y la pedagogía.

La Biblioteca Popular Pacho Vacca es un caso que concentra sus prácticas pedagógicas en elementos cognitivos a través de epistemes del pensamiento crítico latinoamericano en las ciencias sociales y la educación, pero a su vez a raíz del trabajo práctico configuran un saber teórico en términos, pedagógicos, didácticos y metodológicos fruto de un ejercicio constante usando la sistematización como medio para ello. Con relación al sentido se ha consolidado un vínculo y filiación con las personas que habitan el barrio, los afectos están presentes en cada una de las acciones realizadas, se establecen relaciones de confianza, horizontalidad, reconociendo la otredad y el saber de unos sujetos inmersos en el contexto de la comuna 8; todo ello permite un conocimiento profundo de las particularidades que se traduce en un saber práctico que se desarrolla

a través de la interacción constante con la comunidad, la observación detallada y el uso de formas de relacionamiento diferentes a las tradicionales (el castigo, el grito).

La materialidad se resume en dos vías, una se ubica en el orden metodológico que se traduce en el uso constante dispositivos a través de medios artísticos y estéticos para el desarrollo de los talleres, mediadas por recursos y herramientas de fácil acceso y comprensión para los y las participantes. La segunda vía está relacionada con la vinculación de los y las participantes con el espacio de la biblioteca, ya que la BPPV funciona en el imaginario comunitario como espacio seguro en dónde los y las habitantes del barrio pueden expresarse libremente, deliberar y dialogar sobre sus intereses y sueños.

Con este pequeño resumen finaliza este capítulo, generando diferentes problematizaciones, dudas y análisis que se profundizará en el capítulo siguiente.

7.3 Capítulo 3. Los contextos no escolarizados y el sujeto de las prácticas pedagógicas.

Con el ánimo de avanzar y superar un análisis inicial sobre las prácticas pedagógicas en los contextos no escolarizados, este capítulo plantea como elemento central dialogar en torno al contexto y el sujeto de las prácticas pedagógicas, y así realizar un acercamiento a un análisis comprensivo. Inicialmente se describe de dónde viene este análisis, para posteriormente poner en consideración el papel de los y las facilitadoras, sujetos que encarnan las prácticas pedagógicas en la BPPV, y finalmente develar la intención de fondo que existe en el ejercicio pedagógico realizado dentro de la biblioteca.

Lo no descrito.

Para iniciar, es pertinente destacar que producto del análisis de datos surgieron contenidos que no se podrían incluir de manera forzada en algunas de las categorías que componen la propuesta teórica planteada en este trabajo. Pero contrario a ser un elemento que desmotiva, ha incentivado la construcción de este capítulo. Dentro del contenido no descrito en los anteriores apartados se destacan elementos encontrados en la observación y en algunas entrevistas. El primero de estos está relacionado con el ambiente violento en el que permanecen los niños y niñas que frecuentan las actividades de la biblioteca. Algunos de ellos y ellas son sujetos a la ira y rabia por parte de sus familiares y amigos (Pérez de la Fuente, 2019); no basta con el abandono y desprecio por parte de los entes territoriales, sino que además crecen en un contexto en el que se justifica la violencia y estar armado denota respeto y una jerarquía dentro del territorio.

“...se estaba peleando con otro niño por algo que no comprendía ya que llegué tarde al momento de la discusión; en ese momento apareció su mamá lo tomó por detrás y le dijo, – Usted definitivamente es muy mamón, jode mucho y peleón; jum ahí si como dicen, en definitiva, es un diablo-, termino diciendo – vaya pa’ la casa y no joda más-. Cuando finalizó su regaño se alejó murmurando cosas, ... nos acercamos a él y le dijimos que nos acompañara a dar una vuelta, note que su cuerpo temblaba, sus lágrimas salían y no sabía qué hacer con toda la rabia que sentían nosotros nos fuimos hablando sobre la importancia de que el siguiera asistiendo a la biblioteca, nos retiramos con él y fuimos haciendo un recorrido por todos los murales que se estaban elaborando en ese momento...” (OD L 207-220)

“...Pedro tiene una historia particular, aunque llevo poco tiempo conociendo he escuchado comentarios sobre su comportamiento y temperamento, suelen decir de él que es una persona con poca paciencia y que cuando lo insultan estalla de manera iracunda; recordé en ese momento una situación que tuvo lugar tiempo atrás y de la cual fui testigo. Johan se estaba peleando con otro niño por algo que no comprendía ya que llegué tarde al momento de la discusión, en ese momento apareció su mamá lo tomó por detrás y le dijo, – Usted definitivamente es muy mamón, jode mucho y peleón; jum ahí si como dicen, en definitiva, es un diablo-, termino diciendo – vaya pa’ la casa y no joda más-. Cuando finalizó su regaño se

alejó murmurando cosas, una vez terminó la escena, Julio, Alejandro y yo nos acercamos a él y le dijimos que nos acompañara a dar una vuelta, note que su cuerpo temblaba, sus lágrimas salían y no sabía qué hacer con toda la rabia que sentían nosotros nos fuimos hablando sobre la importancia de que el siguiera asistiendo a la biblioteca, nos retiramos con él y fuimos haciendo un recorrido por todos los murales que se estaban elaborando en ese momento”. (OD L 207-220)

La crudeza del relato reviste una realidad sobre el relacionamiento de los niños y niñas de la comuna. Sin embargo, el papel de los y las facilitadoras ha sido crucial en el tratamiento de este dolor que llevan encarnados niños, niñas, abuelas y mujeres en el barrio. Aquí es preciso señalar otro elemento que sale a flote que está relacionado con la representación que tienen de los y las facilitadoras. Algunos de los niños y niñas ven en ellos la posibilidad de un referente adicional, quizá el hermano o hermana que necesitan o lo que aspiran a ser, los procesos de vinculación se encarnan profundamente, generan una memoria corpórea, pues ya saben que con ellos pueden relacionarse a través de un abrazo, o expresan el deseo de ser escuchados o ser tenidos en cuenta. Esta entrañable relación se sale de los esquemas del entendimiento si se hace una comparativa con los escenarios escolarizados, la BPPV no promueve a nadie, no se avanza grados para conseguir un título; brinda una formación diferente, una para la vida.

A pesar de la adversidad del contexto el proceso en la BPPV ha permitido generar nuevas formas de relacionamiento entre los habitantes de la comuna. Muchos de los y las participantes han fortalecido los vínculos, no sólo con el proceso sino en sus relaciones interpersonales.

“...que ellas ya se sienten seguras, se sienten bien, han dejado sus miedos también, están cerca de la muerte y ya lo han hecho también pues como consiente y es como “noo ya no le tememos” o ya saben que vienen los dolores y, y saben cómo se pueden ayudar entre ellas mismas, de que no solamente se van a ver ahí, que ahí son... es como su espacio, están ahí ya luego no se ven sino que cada una está pendiente de la otra, ehh como una pasa por la casa y se lleva a la otra y llegan las 2 juntas o... ese tipo de cosas ese ha sido el impacto, el estar juntas y ya”. (EDF3 L 203-209)

Observando con detalle el contenido que se comparte dentro del espacio, este puede resultar variado, pero también llama al cuestionamiento interno para cada participante. Estos diálogos que en muchas ocasiones se dan según la particularidad del desarrollo de cada taller calan hasta el punto generar discusiones sobre de la naturalidad de la violencia, los roles de género, las formas de relacionamiento, amar y de demostrar el afecto.

“...ese momento me pareció interesante, en el fondo pensé que dialogar un poco sobre el género atribuido a los objetos permitió la interacción de todos durante la conversación y logró un acercamiento, que se vio reflejado en la forma en la que trabajaron en este segundo momento.” (OA L 117-119)

Lo no descrito es un escenario peculiar, a pesar de no poder brindar detalles particulares sobre las prácticas pedagógicas si llega a dotar de un contexto visual y diferente; pone en entredicho los cuerpos, pone carne a los sujetos ya que en ellos se expresan las prácticas (Foucault, 2017).

“...cuando vas entrando a los barrios populares o específicamente los que conforman la comuna 8, la arquitectura cambia, se nota que las calles, los semáforos y las estructuras en general están descuidadas, y mientras más se interna el bus se puede apreciar los lugares por dónde el agua pasa cuando hay lluvias, estos están llenos de basura, se siente un descuido o un abandono por parte de las entidades territoriales, es casi como si no existieran. Mientras se busca dar una imagen más limpia del centro, la periferia parece un lugar más descuidado, esto se nota hasta con el transporte público, hasta existen pocas rutas de buses en comparación a otros lugares.” (OC L 12-19)

Este pequeño apartado funciona como introducción previa para discutir en torno al sujeto inmerso dentro de la relación pedagógica. Pese a que existen diferentes estudios y bibliografía que ha encargado de generar una discusión frente al papel del educador y educadora, para el contexto de la BPPV es diferente, puesto que estamos hablando de una relación diferente, que surge desde una institución, que no tiene una vinculación laboral, pero que obedece a un orden político, entendiendo este como la relación indisoluble entre el educador popular y su compromiso con la transformación del contexto (Freire, 2011).

Del facilitador al profe.

Facilitador es la palabra que han usado para describir al sujeto que se encarga de acompañar el proceso en la biblioteca, cada una de las personas presentes en el equipo de trabajo son considerados facilitadores. Aun así, es evidente que es necesario reflexionar sobre esta figura ya que constantemente en el trabajo comunitario al interior de la biblioteca, se escucha que los niños y niñas (incluso las abuelas y mujeres) llaman a los y las facilitadoras “profe”. Puede parecer una palabra simple o una abreviación del profesor; de aquel que profesa un saber. Sin embargo, es importante rescatar esta figura, principalmente por lo que representa, el sentido atribuido por la comunidad es uno particular, cargado de emotividad, cariño, ternura y confianza (Torres Carrillo, 2013); el facilitador es quien acompaña la actividad y media para que esta se desarrolle a feliz término, pero para la comunidad el o la “profe”, es quien lo escucha, acompaña hasta su casa, crea un lazo de confianza y fortalece un vínculo relacional.

En este sentido, el “profe” de la Biblioteca Popular Pacho Vacca es un sujeto que entiende que la educación puede ser un medio para la transformación y la acción política, es un ser consciente de su responsabilidad en el contexto y militante de la vida (Freire, 1993).

Su accionar político es inherente a su práctica pedagógica, ya que el compromiso por la transformación de la realidad es lo que da sentido a su acción intencionada; cree firmemente en la transformación de la educación y se aparta de la visión mercantil; le apuesta a una democratización radical del saber y al reconocimiento de los sujetos como seres que definen su propio destino (Freire, 1993). El “profe” de la BPPV está en tensión permanente entre la visión tradicional de la educación y su apuesta ético-política; a propósito, Freire (2011) menciona lo siguiente, “La opción,

por lo tanto, está entre una “educación para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad. “Educación” para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto.” (pg.28).

El proceso de la biblioteca clarifica la elección realizada por cada uno de los y las “profes”, su orientación formativa tiene como fin último acompañar en el proceso del devenir de los sujetos, es una apuesta por la educación para la libertad y la vida. El ser profe es una elección que se construye producto del acompañamiento comunitario; esta es una elección política y la BPPV como proceso es un medio para reconstruir el tejido psicosocial (Dobles Oropeza, 2016). Es un proceso en construcción permanente, pues no es el fin; de fondo apunta a transformar las prácticas relacionales, se nutre de la discusión constante con las personas del barrio y se hace del lado del oprimido (Freire, 1993).

La BPPV como proceso se ha posicionado en la cotidianidad de los sujetos que habitan el barrio y los “profes” han sido los encargados de fortalecer el vínculo a través de su ejercicio pedagógico, buscan acompañar el territorio y potenciar las habilidades de los habitantes para transformarlo la realidad existente (Herrera Farfán & López Guzmán, 2012).

Para finalizar, es importante señalar que, como sujeto el “profe” ha creado una práctica por la libertad, ha hecho del ejercicio pedagógico una *práctica de sí* (Sáenz Obregón, 2014). Hacer de su ejercicio práctico una expresión de libertad demuestra que en el caso de la BPPV la pedagogía se asume como ejercicio político y la educación como un medio para la transformación, el proceso permite un diálogo entre diferentes posturas que tienen un mismo fin, la transformación de las condiciones de los sujetos oprimidos.

El lugar de la ética

Es coherente ubicar la configuración de las Prácticas Pedagógicas de la BPPV en función de la ética. Para llegar a esta afirmación se debe precisar lo siguiente; como rasgo identitario el proceso cumple una función formativa, y la mejor definición de formación se ve reflejada a través del *bildung*, término acuñado en la pedagogía crítica alemana, pero que Gadamer recupera para ampliar su comprensión, asociándolo con el devenir del ser (Gadamer, 2017). Formarse entonces no se limita a un ejercicio de reproducción del contenido científico (positivista), sino más bien a una discusión permanente sobre las posibilidades de ser y estar en el mundo.

La BPPV unge como un espacio que permite el desarrollo personal de los sujetos que la frecuentan, y los “profes” a través de sus prácticas pedagógicas y su ejercicio discursivo entran en cierta lógica de incentivar el pensamiento crítico, el cuestionamiento de la realidad, la *parresia* (Foucault, 2017). Ser conscientes de la realidad implica una denuncia permanente de las condiciones en las que están los sujetos que habitan la comuna 8.

La validez del ejercicio práctico de los sujetos las da sus prácticas de sí (Foucault, 2017). Si bien el planteamiento teórico que soporta esta investigación se toma desde Schatzki, retomar el concepto de prácticas de sí planteado por Foucault permite ampliar el especto de comprensión de las prácticas sociales. Adicionalmente hay que reconocer que los procesos de concienciación que se generan producto del ejercicio pedagógico nos hablan dentro de una función del cuidado y la solidaridad, que se complementa con la expresión propia de las prácticas, el discurso (Foucault, 2017).

Para llegar a una comprensión completa de las prácticas no se debe olvidar que el discurso es un elemento importante y, por ende, el contenido que se expresa en este representa una posibilidad de la realidad (Gadamer, 2011). El ejercicio práctico de los profes dentro de la BPPV es producto de los diferentes elementos cognitivos, del sentido, la materialidad y el saber práctico que se despliega a través de dispositivos y en forma de contenido a través del discurso, lo que incita a cuestionar y a problematizar a todos los sujetos que frecuentan el espacio. Esta es una práctica de libertad que se cimienta en un ejercicio marcado por el cuidado y la solidaridad lo que nos lleva que las prácticas pedagógicas en la BPPV se suscriben dentro de un marco ético.

Los y las “profes” tienen claro su ejercicio ético está en promover la conciencia de sí, motivar a transformar las formas de relacionamiento hostiles, resignificar los roles de género asignados; rescatar el saber popular, recuperar la memoria del barrio, incentivar la movilización comunitaria, establecer relaciones de confianza, apoyar las acciones de la comunidad; y siempre desde una postura desinteresada, sin recibir un reconocimiento económico ni académico, simplemente siguiendo la enseñanza de Francisco Vacca un hombre que dedicó su vida a ser un formador con una firme convicción infundada desde la alegría, el amor el cuidado y la solidaridad.

Para finalizar, el siguiente esquema es un resumen de la configuración de las prácticas pedagógicas en escenarios no escolarizados, específicamente el caso de la Biblioteca Popular “Pacho” Vacca.

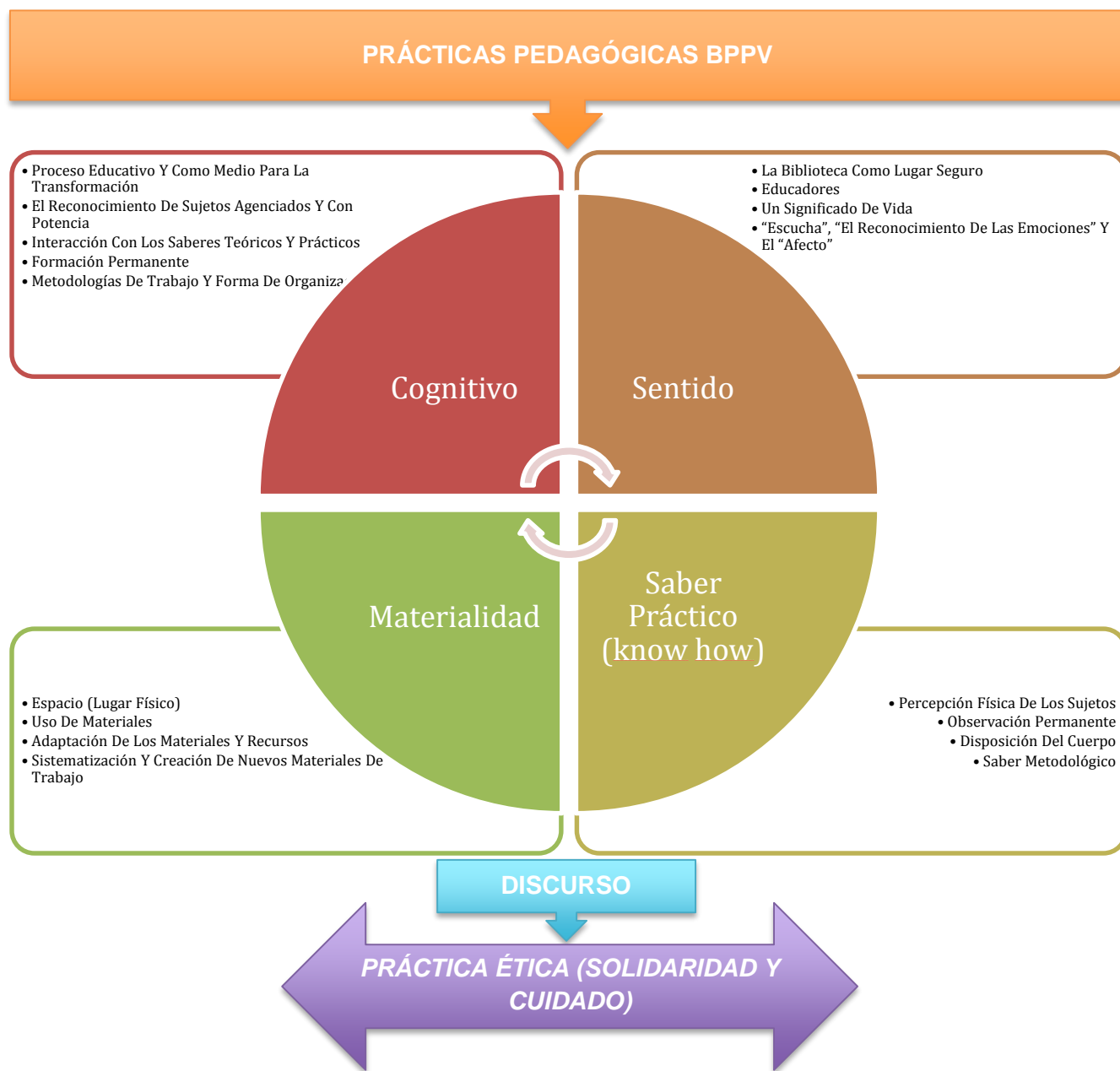


Figura 15. Configuración de las prácticas pedagógicas en la Biblioteca Popular Pacho

Vacca – Práctica ética. Fuente, elaboración propia.

8. Conclusiones.

Las principales conclusiones a destacar fruto de este proceso investigativo se podrían distinguir en tres corrientes claves.

- 1) Reconocer la ciudad de Neiva como un escenario de incidencia de la educación popular, especialmente los barrios ubicados en la periferia como génesis del trabajo comunitario y expansión de los procesos populares.
 - (i) La importancia de los maestros en los procesos comunitarios.
 - (ii) La comuna 8 como un lugar en donde se gestaron experiencias innovadoras desde la educación popular, como el caso de la escuela popular claretiana.
 - (iii) La importancia de los maestros y maestras de la escuela popular claretiana para acompañar los procesos que se gestaron. Dando como resultado el surgimiento de organizaciones importantes para el desarrollo del barrio en la década de los 70, 80 y 90's.
 - (iv) La denuncia permanente y la movilización social para asegurar las condiciones de vida de las familias del barrio.
 - (v) La incidencia de FADCO y ASOCOMINH dentro del barrio, generando los procesos de acompañamiento con madres comunitarias.

(vi) El surgimiento de la Biblioteca Popular Pacho Vacca producto de los antecedentes históricos de la educación popular presentes en la comuna

8.

- 2) La creación de la biblioteca popular como respuesta a una necesidad del barrio.
- 3) El desarrollo teórico necesario para crear un modelo que permita la comprensión de las prácticas pedagógicas.

Analizar las prácticas pedagógicas representa un desafío no sólo metodológico, sino conceptual. Si bien estas son mencionadas en diversas ocasiones por diferentes teóricos, no dejan de limitarse a acciones que se desarrollan dentro de un ambiente educativo; aun así, el análisis de las prácticas humanas desde la teoría de las prácticas sociales es más rico en su comprensión, ya que existen posturas claras que tratan de develar los componentes de las prácticas humanas.

Realizar un cruce entre ambas posturas da un panorama inicial para acercarse a la comprensión y comprender cómo se configuran. Para el caso de la BPPV se destaca lo siguiente:

Con relación al componente cognitivo, la BPPV soporta su episteme en las teorías críticas latinoamericanas. A su vez a través de la reflexión se genera un saber en un orden pedagógico, didáctico y metodológico; este saber construido a través de la reflexión tiene su origen en la sistematización, proceso de vital importancia y que además se aprecia como un escenario investigativo, formativo, y lugar para la memoria (Torres y Cendales, 2007)

Para el sentido el elemento central es la vinculación y los afectos generados con la comunidad, además de la convicción ético – política con la labor de formación transformadora.

En términos del saber práctico se destaca la observación como elemento fundamental dentro del saber construido, esto a su vez permite un conocimiento del estado de las personas y las particularidades e intereses de los sujetos.

Por último, la materialidad se expresa a través del significado atribuido a la biblioteca como espacio seguro. La interacción con los recursos para adaptarlos y contextualizarlos al medio. Y generar productos de sistematización que serán devueltos a la comunidad.

Para finalizar la configuración de las prácticas pedagógicas en la Biblioteca Popular Pacho Vacca, entran en una dinámica de acción ética; que se caracteriza por garantizar una formación que se interpela por el devenir del ser, lo reconoce como un sujeto agenciado y con conciencia de sí. Los “profes” del proceso tienen una profunda convicción por ver la biblioteca como una apuesta ético-política en sus vidas.

9. Referencias

- Arango Cálad, C. A. (2003). *Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato*. Investigación y desarrollo, vol 11. núm. 1, 70-103.
- Arboleda, F. H. (2011). *¿Y qué de las pedagogías críticas? (Artículo de reflexión no derivado de investigación)*. Revista Q, 1-11.
- Berenguera Ossó, A., de Sanmamed Santos, M. F., Pons Vigués, M., Pujol Ribera, E., Rodríguez Arjona, D., & Saura Sanjaume, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud. Aportaciones de la investigación cualitativa*. Barcelona: Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol.
- Bernstein, Basil. (1982). *Pedagogy, symbolic control, and identity*.
- Bonilla B., C. B., Guebelly O., J., Losada P., F., Polanía de B., B., & Vásquez, S. (1997). *Filo de hambre: un sueño*. Neiva: Kinesis editorial.
- Bohórquez Bustos, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Editorial Trillas.
- Bourdieu, Pierre. (1970). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo veintiuno Editores Argentina S.A.
- Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando Pedagogía Críticas Latinoamericanas*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.

Colectivo de la Escuela popular Claretiana. (1987). *Filodehambre. Una experiencia popular de innovación educativa*. Neiva: Dimensión Educativa.

Colectivo de trabajo barrial. (1992). *Organizaciones Barriales y Educación Popular*. Neiva: Dimensión Educativa.

Cortez Quevedo, Karina, Fuentes Quelin, Valeria, Villablanca Ortiz, Isabel, & Guzmán, Carolina. (2013). *Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>

Colectivo de la escuela popular claretiana. (1987). *Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa*. Neiva: Dimensión educativa.

Colectivo de trabajo barrial. (1992). *Organizaciones barriales y educación popular*. Neiva: Dimensión educativa.

Dobles Oropeza, I. (2016). *Ignacio Martín Baró: una lectura en tiempo de quiebres y esperanzas*. San José, Costa Rica: Arlekin.

Dewey, John. (1938). *Experiencia y educación*. Nueva Biblioteca (2004).

Dussán Calderón, M. A., & Gutiérrez de Dussán, I. C. (2014). *Empoderamiento desde la Educación Popular*. Neiva: Editorial Universidad Surcolombiana.

Elliot, J. (2000). *La Investigación - Acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Freedman, E., Barrera Tomasino, E., & Payés, I. (2014). *Mapeo de experiencias de educación popular con movimientos sociales*. Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL).
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2017). *Discurso y Verdad: conferencias sobre el coraje de decirlo todo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. México DF: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México DF: Siglo XXI editores.
- Gadamer, H.-G. (2017). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galeano Marín, María Eumelia (2014). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La carreta editores.
- Grupo Investigación en Prácticas Pedagógicas. (2010). *Prácticas Pedagógicas al Tablero*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- García Cabrero, Benilde, Loredó Enríquez, Javier, & Carranza Peña, Guadalupe. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista electrónica de investigación educativa, 10(spe), 1-15. Recuperado en 30 de noviembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es

- Giddens, Anthony. (1979). *Central problems in social theory*.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Herrera Farfán, N. A., & López Guzmán, L. (2012). *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda*. Buenos Aires: Ediciones Lanzas y letras.
- Marín, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada (segunda edición)*. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. Lima: TAREA Asociación Gráfica Educativa.
- Ospina Serna, H. F., & Gallardo Cerón, B. N. (8 de noviembre de 2016). *Proyecto Regiones Investigativas en Maestrías y Doctorados en Educación y Pedagogía 2010 - 2017*. Manizales, Caldas, Colombia.
- Penalva Verdú, C., Alaminos Chica, A., Francés García, F. J., & Santacreu Fernández, Ó. A. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con atlas.ti*. PYDLOS ediciones.
- Pérez de la Fuente, Ó. (2019). *Breve genealogía del odio*. IVS FVGIT Revista interdisciplinaria de estudios históricos-jurídicos, 83-106.
- Palacio Castañeda, J. A., Muñoz Sánchez, N. M., Ayala M., A., Escobar C., M. R., Uribe Sarmiento, J. J., Cuevas, C. d., . . . Cabrera, N. (2015). *Cuerpo y educación:*

variaciones en torno a un mismo tema. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Runge Peña, A. K., Garcés Gómez, J. F., & Muñoz Gaviria, D. A. (2010). *La Pedagogía como Campo Profesional y Disciplinar*. Revista educación y cultura, 46-55.

Sáenz Obregón, J. (2014). *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Sacristán, José Gimeno. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ediciones AKAL.

Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press.

Sianes-Bautista, A. (2017). “*Bildung*”: *concepto, evolución e influjo*. Revista Española de Educación Comparada, 99-111.

Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones morata.

Torres Carrillo, Alfonso (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Ciudad de México: Editorial Nómada, IPECAL.

Torres Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: Editorial el Búho.

- Torres Carrillo, Alfonso y Cendales Gonzales, Lola (2007). *La sistematización como práctica formativa e investigativa*. Revista pedagogía y saberes número 26, Universidad pedagógica nacional, 41-50.
- Valencia, P. O. (2009). *La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos*. Pedagogía y Saberes, 26-34.
- Vilanou, C. (2001). *De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica*. Revista Portuguesa de Educação, 0.
- Zuluaga Garces, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza*, Un objeto de saber. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, 212.
- Zuluaga Garces, O. L., Molina Osorio, A., Velazquez Acevedo, L., & Osorio Vega, D. B. (1993). *La pedagogía de Jhon Dewey*. Revista Educación y Pedagogía, 20-30.