


	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						 ISO 9001 Icontec SC 7384-1	 GP 205-1	 CERTIFIED iNet MANAGEMENT SYSTEM CO-SC 7384-1
	<b>CARTA DE AUTORIZACIÓN</b>								
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-06</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>1 de 1</b>		

Neiva, 24 de noviembre de 2015

Señores  
CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN  
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
Ciudad

El (Los) suscrito(s):

DEICY JOHANA DÍAZ PENAGOS, con C.C. No. 1.081.153.369 de Rivera, autora de la tesis y/o trabajo de grado titulado VOCES QUE HACEN POSIBLE HABLAR Y HACER EDUCACIÓN POPULAR. UNA EXPERIENCIA DESDE LA ESCUELA POPULAR CLARETIANA DE NEIVA. Presentado y aprobado en el año 2015 como requisito para optar al título de MAESTRIA EN EDUCACION AREA DE PROFUNDIZACION: DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACION CURRICULAR autorizo 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:

Firma:



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

**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: VOCES QUE HACEN POSIBLE HABLAR Y HACER EDUCACIÓN POPULAR. UNA EXPERIENCIA DESDE LA ESCUELA POPULAR CLARETIANA DE NEIVA.**

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
DIAZ PENAGOS	DEICY JOHANA

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

**ASESOR:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
MACÍAS TAMAYO	ALDEMAR

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**





**FACULTAD: EDUCACIÓN**

**PROGRAMA O POSGRADO: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, AREA DE PROFUNDIZACIÓN: DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACION CURRICULAR.**

**CIUDAD: NEIVA      AÑO DE PRESENTACIÓN: 2015      NÚMERO DE PÁGINAS: 183**

**TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):**

Diagramas\_\_\_ Fotografías  Grabaciones en discos\_\_\_ Ilustraciones en general\_\_\_  
 Grabados\_\_\_ Láminas\_\_\_ Litografías\_\_\_ Mapas\_\_\_ Música impresa\_\_\_ Planos\_\_\_  
 Retratos\_\_\_ Sin ilustraciones\_\_\_ Tablas o Cuadros\_\_\_

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

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

**MATERIAL ANEXO:**

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

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

Español





Inglés

- |                         |                       |
|-------------------------|-----------------------|
| 1. Educación popular    | Popular education     |
| 2. Contexto             | Context               |
| 3. Pedagogía crítica    | Critical Pedagogy     |
| 4. Pedagogía y política | Pedagogy and politics |

**RESUMEN DEL CONTENIDO:** (Máximo 250 palabras)

La Educación Popular presente en el sector sur oriental de la ciudad de Neiva, nos ha servido de base para plantear un proyecto investigativo, el cual pretende mostrar otra manera de hacer educación a la acostumbrada y vieja educación tradicional. Con ello se quiere identificar y reconocer a través de cuatro voces: tres docentes y una madre de familia, el trabajo que se ha articulado entre la escuela y la comunidad.

Además, logramos reconocer el planteamiento de unas pedagogías críticas, que han sido guiadas por agentes externos a la ciudad, pero que gracias a ellos, se hizo posible la experiencia de educación popular en la escuela. Hablamos entonces de los primeros gestores que fundaron y materializaron la experiencia siguiendo a teóricos como Freire y Freinet, y que aportaron grandemente hacia la consolidación de educación popular y pedagogías críticas, pero que no hubiera sido posible sin aquellos protagonistas que fueron apareciendo luego y que construyeron hombro a hombro lo que se creía una utopía llamada: Escuela Popular Claretiana. Fue así que elegimos los protagonistas, representados en cuatros voces, quienes ayudaron a reconstruir la historia, al ir entretejiendo los espacios de lucha en medio de la precariedad, para los que se fueron generando diferentes planteamientos y estrategias alternativas hacia la reivindicación del sentido social, político, cultural e histórico de su contexto.

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

**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

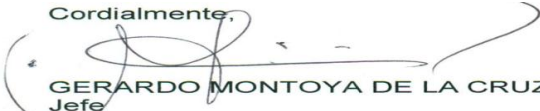
The Popular Education present in the southeastern sector of Neiva city, has served as the basis for raising a research project, which aims to show another way of education, used to and old traditional education. This is intended to identify and recognize through four voices: three teachers and a family mother, the work that has been articulated between the school and the community.

In addition, we recognize the setting of some critical pedagogies, which have been guided by external agents of the city, but thanks to them, it was possible the experience of popular education in school. We talk about the first actors who founded and materialized the theoretical experience following Freinet and Freire, who contributed greatly to the consolidation of the popular education and critical pedagogies, but that couldn't been possible without those players who were appearing and then built shoulder to shoulder what was thought an utopian called: Popular Claretian School. It was that way how we chose the protagonist, represented in four voices, who helped reconstruct the history, going interweaving struggle spaces in the middle of the precariousness, for which were generating different approaches and alternative strategies to claim the social sense, political, cultural and historical context.

**APROBACION DE LA TESIS**

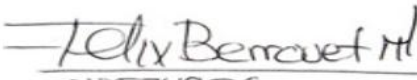
**Nombre Jurado:** Gerardo Montoya de la Cruz

Firma:

Cordialmente,  
  
 GERARDO MONTOYA DE LA CRUZ  
 Jefe

**Nombre Jurado:** Felix Rafael Berrouet

Firma:

  
 98574956



VOCES QUE HACEN POSIBLE HABLAR Y HACER EDUCACIÓN POPULAR.  
UNA EXPERIENCIA DESDE LA ESCUELA POPULAR CLARETIANA DE NEIVA.

DEICY JOHANA DÍAZ PENAGOS

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: AREA DE PROFUNDIZACIÓN EN DISEÑO Y  
EVALUACIÓN CURRICULAR

NEIVA, HUILA, NOVIEMBRE DE 2015



VOCES QUE HACEN POSIBLE HABLAR Y HACER EDUCACIÓN POPULAR.  
UNA EXPERIENCIA DESDE LA ESCUELA POPULAR CLARETIANA DE NEIVA.

ASESOR:  
ALDEMAR MACÍAS TAMAYO

DEICY JOHANA DÍAZ PENAGOS

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: AREA DE PROFUNDIZACIÓN EN DISEÑO Y  
EVALUACIÓN CURRICULAR  
NEIVA, HUILA, NOVIEMBRE DE 2015

NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

FIRMA DEL PRESIDENTE DEL JURADO

---

FIRMA JURADO

---

FIRMA JURADO

### **Dedicatoria**

Este proyecto es posible gracias al Dios que está impregnado en el universo entero y que me brindó la oportunidad de dar vida a quien dirijo esta dedicatoria de manera especial.

Quiero dedicar este logro *de manera especial* a mi amada hija, quien hace algunos meses llegó a mi vida para llenarla de grandes motivos... uno de ellos el de culminar con esta propuesta.

Para: Juanita Mosquera Díaz



### **Agradecimientos**

Expreso de manera sincera mis agradecimientos:

A mis padres quienes permanentemente me apoyaron con sus consejos para continuar la academia y culminar la propuesta.

A mi esposo, quien ha dedicado tiempo para escuchar mis deseos frente al compromiso con la escuela y por compartir en muchas oportunidades mi propuesta.

A Aldemar Macías Tamayo, mi asesor, quien con gran afecto se había enamorado del trabajo alternativo con la educación popular y me permitió encontrar un refugio para hablar sobre mis deseos y desarrollar mis propósitos.

A los docentes: Piedad Ortega y Marco Raúl Mejía por llevarnos hasta el aula los términos: educación popular, educación alternativa y pedagogías críticas.

A Doris Salcedo (madre de familia entrevistada) del barrio los Alpes, quien a través de un ferviente relato, entregó gran parte de la historia en esta propuesta sobre la construcción de Escuela Popular.

A Reina Isabel Martín (docente entrevistada) por permitir que se comprendiera, que el proyecto no podría ser contado a una sola voz, puesto que la Escuela y la Comunidad se construyen de manera colectiva.

A Gema Trujillo (docente), por consentir que a través de su trabajo de grado como magíster, se nutriera uno nuevo, como complemento importante en la realización de este proyecto.

A Vicente Cruz (docente), por aventurarse viajando a tierra desconocida con el firme propósito de construir una escuela diferente, alternativa y popular en la ciudad de Neiva y por entregar en anteriores entrevistas todos sus anhelos.

Y a todos aquellos quienes aportaron en el desarrollo de este proceso investigativo.

### **Resumen**

La Educación Popular presente en el sector sur oriental de la ciudad de Neiva, nos ha servido de base para plantear un proyecto investigativo, el cual pretende mostrar otra manera de hacer educación a la acostumbrada y vieja educación tradicional. Con ello se quiere identificar y reconocer a través de cuatro voces: tres docentes y una madre de familia, el trabajo que se ha articulado entre la escuela y la comunidad.

Además, logramos reconocer el planteamiento de unas pedagogías críticas, que han sido guiadas por agentes externos a la ciudad, pero que gracias a ellos, se hizo posible la experiencia de educación popular en la escuela. Hablamos entonces de los primeros gestores que fundaron y materializaron la experiencia siguiendo a teóricos como Freire y Freinet, y que aportaron grandemente hacia la consolidación de educación popular y pedagogías críticas, pero que no hubiera sido posible sin aquellos protagonistas que fueron apareciendo luego y que construyeron hombro a hombro lo que se creía una utopía llamada: Escuela Popular Claretiana. Fue así que elegimos los protagonistas, representados en cuatros voces, quienes ayudaron a reconstruir la historia, al ir entretejiendo los espacios de lucha en medio de la precariedad, para los que se fueron generando diferentes planteamientos y estrategias alternativas hacia la reivindicación del sentido social, político, cultural e histórico de su contexto.

### **Palabras Claves**

Educación popular, Contexto, Pedagogía crítica, Pedagogía y política.

### **Abstract**

The Popular Education present in the southeastern sector of Neiva city, has served as the basis for raising a research project, which aims to show another way of education, used to and old traditional education. This is intended to identify and recognize through four voices: three teachers and a family mother, the work that has been articulated between the school and the community.

In addition, we recognize the setting of some critical pedagogies, which have been guided by external agents of the city, but thanks to them, it was possible the experience of popular education in school. We talk about the first actors who founded and materialized the theoretical experience following Freinet and Freire, who contributed greatly to the consolidation of the popular education and critical pedagogies, but that couldn't been possible without those players who were appearing and then built shoulder to shoulder what was thought an utopian called: Popular Claretian School. It was that way how we chose the protagonist, represented in four voices, who helped reconstruct the history, going interweaving struggle spaces in the middle of the precariousness, for which were generating different approaches and alternative strategies to claim the social sense, political, cultural and historical context.

### **Key Words**

Popular education, Context, Critical Pedagogy, Pedagogy and politics

## Tabla de contenido

<b>Dedicatoria .....</b>	<b>4</b>
<b>Agradecimientos .....</b>	<b>5</b>
<b>Resumen .....</b>	<b>7</b>
<b>Palabras Claves.....</b>	<b>7</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>8</b>
<b>Key Words.....</b>	<b>8</b>
<b>Lista de ilustraciones .....</b>	<b>111</b>
<b>Presentación .....</b>	<b>122</b>
<b>Justificación.....</b>	<b>155</b>
<b>Planteamiento del problema .....</b>	<b>166</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>177</b>
<b>Objetivo general.....</b>	<b>177</b>
<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>177</b>
<b>Pedagogía crítica y educación popular .....</b>	<b>188</b>
<b>Educación Popular .....</b>	<b>26</b>
<b>De construyendo el contexto .....</b>	<b>26</b>
<b>Rasgos centrales de la Educación Popular .....</b>	<b>28</b>
<b>Hacia una Transformación social. ....</b>	<b>29</b>
<b>¿Presencia de las políticas de estado? .....</b>	<b>32</b>
<b>Movimiento social- democracia.....</b>	<b>322</b>
<b>Educación popular.....</b>	<b>377</b>

<b>Contexto.....</b>	<b>388</b>
<b>Pedagogía crítica.....</b>	<b>399</b>
<b>Pedagogía y política.....</b>	<b>40</b>
<b>Metodología.....</b>	<b>433</b>
<b>Voces que hacen posible la Escuela Popular Claretiana.....</b>	<b>444</b>
<b>Perfiles de los gestores sociales entrevistados .....</b>	<b>444</b>
<b>Doris Salsedo (Madre de familia).....</b>	<b>444</b>
<b>Reina Isabel Martín (Docente) .....</b>	<b>444</b>
<b>Vicente Iván Cruz Jerez (Docente) .....</b>	<b>455</b>
<b>Gema Trujillo Pérez (Docente).....</b>	<b>455</b>
<b>Contextos familiares .....</b>	<b>466</b>
<b>Motivaciones y sueños .....</b>	<b>644</b>
<b>El papel de la religiosidad y la política. ....</b>	<b>833</b>
<b>Gestores en la historia .....</b>	<b>866</b>
<b>La escuela construye vínculos con la comunidad .....</b>	<b>91</b>
<b>EL contexto inicial: Escuela - Comunidad, una coyuntura política .....</b>	<b>91</b>
<b>Diálogos entre la Escuela y la Comunidad: un trabajo barrial y formativo</b>	<b>100</b>
<b>Un puente entre Escuela y Comunidad: el espacio para lo alternativo.....</b>	<b>1144</b>
<b>Una metodología que perdura.....</b>	<b>1233</b>
<b>Contexto actual: escuela y comunidad, una coyuntura social.....</b>	<b>1277</b>
<b>Educación en la marginalidad .....</b>	<b>1433</b>
<b>Las pedagogías críticas como referente en la transformación de la escuela y la comunidad.....</b>	<b>1533</b>
<b>El papel del maestro como sujeto social y político.....</b>	<b>1533</b>
<b>Algunos aportes teóricos .....</b>	<b>1633</b>

<b>Inauguración de la biblioteca Ángel Signori en la Escuela Popular Claretiana</b>	<b>1655</b>
<b>Conclusión</b>	<b>1722</b>
<b>Analogía:</b>	<b>1752</b>
<b>Referencias</b>	<b>1766</b>
<b>Anexos</b>	<b>1799</b>

### Lista de ilustraciones

<i>Ilustración 1 Inauguración de la biblioteca Ángel Signori en la Escuela Popular.</i>	<b>179</b>
<i>Ilustración 2 Árbol construcción de la Escuela Popular Claretiana</i>	<b>180</b>
<i>Ilustración 3 invitados.</i>	<b>180</b>
<i>Ilustración 4 Al fondo Luz Posada y Lola Cendales en su intervención.</i>	<b>180</b>
<i>Ilustración 5 Padre Héctor, Luz Posada, Lola Cendales, Gloria Martín y Vicente...</i>	<b>180</b>
<i>Ilustración 6 Gestores del proyecto Escuela Popular Claretiana, acompañados por docentes y madres de familia.</i>	<b>180</b>
<i>Ilustración 7 De izquierda a derecha: Luz Posada, Lola Cendales y Daisy Johana Díaz P.</i>	<b>180</b>
<i>Ilustración 8 Aldemar Macías Tamayo y Lola Cendales.</i>	<b>180</b>

## Presentación

“Hoy podríamos decir de Simón Rodríguez que fue un profeta que predicó en el desierto. Él quería ponerlos a todos –negros, indios, pobres o descendientes directos de los conquistadores– como iguales; intuía que la educación podría cumplir ese cometido porque no dudaba de las dotes intelectuales de nadie y sí creía, en cambio, que el pueblo debía ser la base de la construcción de una democracia popular.” (Escobar, 2013)

Mediante un trabajo liderado por la comunidad de los Claretianos que busca la integración de la escuela con la comunidad, teniendo en cuenta los principios evangelizadores de la justicia y la solidaridad, se inicia en los años ochenta, un proceso organizativo que da un salto a todo un sector marginado de la ciudad, en el sector del Suroriente conocido como Peño Redondo y que se va a denominar la experiencia de *Filo de hambre*, hoy Escuela Popular Claretiana.

Desde la escuela, con participación de algunos docentes y promotores claretianos y evocando la religiosidad y estrategias de educación popular, se da una integración con la comunidad en la reivindicación de los servicios públicos, la creación de un comité cívico del Suroriente, la promoción de organizaciones de jóvenes y de mujeres, intentos de asociación con otros sectores de la ciudad, encuentros con otras expresiones y movimientos cívicos de la época, en medio de tensiones tanto al interior de las comunidades y del mismo grupo de docentes, represalias y estigmatizaciones contra estos intentos de organización de la comunidad.

Esta experiencia de organización social tiene su mayor dinámica en los años ochenta y parte de los noventa. Pero igualmente la experiencia después de 30 años, mantiene el proceso de innovación pedagógica con reconocimientos a nivel regional y nacional y su proyección con la comunidad.



La Escuela Popular Claretiana, es una propuesta inspirada en los principios de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas, que surgió empezando los años ochenta, para convertirse en una experiencia de innovación pedagógica en un sector popular de la ciudad de Neiva y que ha servido de referente y motivación para transformar la educación desde los diferentes rincones de nuestro departamento y hasta donde ha llegado la experiencia, que ha sido a nivel internacional. Bajo esta premisa, el presente proyecto se despliega con el interés de recuperar a través de voces de maestros, familia y comunidad, el proceso de este enfoque pedagógico.

Desde las diferentes experiencias cotidianas por la que puede llegar a pasar las familias o una pequeña comunidad en busca de la construcción de futuro, en entornos difíciles, pero que frente a sus ojos se refleja un horizonte casi incierto bajo diferentes necesidades materiales e inmateriales, comenzó la historia de lo que es hoy día el sector suroriental de la ciudad de Neiva, en el que se gestó este proyecto de educación popular organizada por primera vez en la ciudad.

A partir de la lucha constante e incansable que perdura aún en medio de la marginalidad, la pobreza y la zozobra, se hallan protagonistas de importantes y nobles historias, que han aportado y gestionado significativamente en la construcción de comunidad y escuela.

El trabajo hacia la reconstrucción de sueños y objetivos, empieza desde el diálogo permanente con la familia y los diferentes actores de la comunidad, es allí donde aparecen como gestores e impulsores de sueños, las voces de algunos líderes comunitarios y docentes que buscan aportar en el querer desde la Escuela.

La escuela y la comunidad se encargaron de concebir imaginarios y propuestas colectivas que los llevó a un objetivo, que quizás no fue solo uno en sus inicios, sino muchos, y tampoco fueron claros como en tantos proyectos se trazan, sino que fueron alimentándose y dando fruto al ir encontrando prioridades en las necesidades del momento. Vemos entonces, que la Escuela y la Comunidad, presentan una relación constante de sueños, metas y saberes, y que dentro de estos dos espacios, se encuentran protagonistas, líderes y gestores de sueños, y a pesar que hay investigaciones (Colectivo EPC, 1987; Colectivo de Barrio, 1992; Bolivar, Guevelly y otros, 1992) aparecen otras

voces de otras personas, que también contribuyeron a hacer escuela. Por ello, se permite tomar esta razón para visibilizar aquellas otras voces que también han sido protagonistas y que a veces quedan y que merecen el reconocimiento de este proceso.

Además y como propósito especial, se quiere resaltar, rescatar e insistir nuevamente en la propuesta de Educación Popular como una alternativa que logra desarrollar otros procesos alternativos, lejos de los parámetros que estandarizan la educación en nuestro país (FECODE, 2015) soportados en la pedagogía crítica y en la educación popular como una propuesta que tome distancia con las competencias y la estandarización). Otro objetivo es presentar a través de este recorrido, algunos líderes, gestores y educadores que hicieron gran parte de este proyecto que conocemos en su totalidad como Escuela Popular Claretiana, y no solo ofreciendo los datos biográficos de su vida, como cualquier actor u escritor, sino recreando y transformando con sus voces, la vida de los Otros.

### **Justificación**

Determinando la necesidad de buscar otra forma de dar vida a la educación, en aras de hallar estrategias que sean alternativas y que logren reivindicar el sentido de la formación en la escuela, aún más cuando se conoce que hay un interés ajeno en las instituciones educativas por establecer relaciones de alteridad, de transformación, de desarrollar proyectos que respondan a procesos investigativos en el aula y fuera de ella, en la que actualmente se desarrollan procesos de transmisión más que de sensibilización, análisis, reflexión y crítica, es que se toma como pretexto urgente y necesario la exposición de una propuesta investigativa que logre mostrar la construcción de una educación alternativa.

Indagar desde la formación que se ha obtenido en el pregrado, sobre ¿qué estamos logrando con la educación de nuestros estudiantes hoy día y que sirva como fundamento para la vida?, además porque nos corresponde como docentes identificar los diferentes contextos que rodean la escuela, para desarrollar una ruta formativa.

A pesar de que hay bastantes investigaciones sobre innovaciones pedagógicas a nivel nacional y regional, en la ciudad de Neiva se ha tenido mucho reconocimiento la experiencia de la Escuela Popular Claretiana, quienes han sistematizado sus procesos, sus aprendizajes y las voces de algunos actores, sin embargo se pretende recuperar otras voces de maestros y padres de familia que han contribuido a este proyecto de educación alternativa y es de donde se parte con esta propuesta.

Como propósito principal y sustancial, se pretende visibilizar mediante esta propuesta a importantes protagonistas que a través de la gestión, el desarrollo y la investigación, han hecho posible pensar y creer que se puede lograr una escuela diferente, porque se han encargado de transformar positivamente la vida de niños, niñas, jóvenes y padres de familia, aún en medio de la incertidumbre y la necesidad.

### **Planteamiento del problema**

Acercarse a la vida de otros maestros y padres de familia que han entregado con mucha vocación más de tres décadas a un proyecto educativo en un sector marginado de la ciudad, nos genera las siguientes preguntas. ¿Cuáles fueron las motivaciones a nivel religioso e ideológico que los llevaron a entregar gran parte de su vida a un proyecto de innovación pedagógica? ¿Cuáles han sido los cambios y transformaciones que han vivido y sentido, en su quehacer educativo tanto en su vida personal como en el entorno comunitario? ¿Cómo valora las políticas promovidas por el Estado a nivel educativo? ¿Qué vigencia y potencial tiene para cada uno de ellos, las pedagogías críticas y la propuesta de educación popular en la búsqueda de procesos de autonomía y de construcción de una sociedad justa y democrática?

Estas series de inquietudes, nos lleva a formular el problema central de la investigación:

¿Cuáles fueron los procesos pedagógicos, las motivaciones, las transformaciones vividas, y el potencial de las pedagogías críticas y la educación popular a partir de la vivencia que han tenido educadores populares y padres de familia en un proyecto de innovación pedagógica?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Reconstruir la relación entre Escuela y Comunidad, a partir de las voces de maestros y padres de familia, a partir del contexto social, las motivaciones, las transformaciones del entorno y el potencial de las pedagogías críticas y la educación popular en un proyecto de innovación pedagógica en la Escuela Popular Claretiana de Neiva.

### **Objetivos específicos**

Contextualizar las motivaciones a nivel ideológico y religioso que influyeron en los educadores populares y padres de familia, entregarse a una experiencia de innovación pedagógica.

Analizar los cambios y transformaciones que han vivido los educadores populares y padres de familia a nivel personal como en el entorno social de la escuela.

Examinar el potencial que tienen para los docentes, las pedagogías críticas y la educación popular en el fortalecimiento de las comunidades educativas, en la construcción de un proyecto de sociedad justa y democrática.

## **Marco teórico**

### **Pedagogía crítica y educación popular**

Al ser la Escuela Popular Claretiana un proyecto educativo inspirado en la pedagogía crítica y la educación popular, queremos profundizar sobre estas dos corrientes educativas. Estas dos propuestas educativas comparten elementos comunes en el que se cuestiona el orden social y se busca la emancipación del ser humano. Sin embargo existen diferencias entre sus contextos sociales y geográficos de emergencia. La pedagogía crítica tiene un origen más ligado fundamentalmente a la experiencia europea desde la teoría crítica, la escuela de Frankfurt, los trabajos de Arthuser, Pierre, Bordieu, Foucault, Freinet que cuestionaban la escuela como un dispositivo ideológico de control, de reproducción de la desigualdad social. Por el lado de Norte América tiene sus protagonistas como John Dewey, Henry Giroux y Peter McLaren, éste último con una postura más radical como es la anticapitalista. La educación popular por el contrario responde a la especificidad de las sociedades latinoamericanas como una práctica de descolonización cultural o desalienación política. Sin embargo tanto la pedagogía crítica y la educación popular comparten un eslabón común: los trabajos de Paulo Freire.

Como se expresa, la pedagogía crítica con la educación popular tienen troncos comunes en su pensamiento y en su postura para transformar la sociedad. Pero cada una de ellas tiene su origen y su contexto especial. El origen de la pedagogía crítica está muy relacionado con el surgimiento de la Teoría Crítica empezando el siglo XX con una serie de pensadores, denominada la Escuela de Frankfurt, integrada por científicos sociales, entre ellos los más destacados: Walter Benjamin, Teodoro Adorno, Eric Fromm, Hubert Marcuse, Max Horkheimer y el único sobreviviente Jurgen Habermans. Estos pensadores colocaron las primeras alertas de lo que estaba significando la Modernidad y desde luego una crítica fulminante a estos nuevos tiempos. Se creía que con el surgimiento del espíritu científico se construiría una sociedad más justa, liberada de todo poder arbitrario y represivo. Sin embargo la modernidad empieza a mostrar su cara terrible como el sistema de producción que somete al obrero a una organización rígida de constante vigilancia, con el objetivo de aumentar las ganancias, olvidándose de las secuelas psicológicas y sociales en que son sometidos los trabajadores.

La Modernidad, “había prometido acabar con el oscurantismo cruel de los distintos sistemas políticos-religiosos, pero permitió que nacieran durante el siglo XX diversos regímenes tanto o más autoritarios y represivos que antes, como fueron el nazismo, el fascismo y las dictaduras comunistas y militares”. (Borquez, 2006)

Igualmente la teoría crítica va a cuestionar el Positivismo como único método científico, que se fundamente en la física y éste debe aplicarse en todos los campos de estudio. Igualmente una crítica al pretender imponer que todo conocimiento es neutral y que en toda investigación se deben excluir los juicios de valor. Por lo tanto la ciencia no debe defender alguna forma de compromiso social.

Hoy se puede decir que existen dos corrientes a partir de los años sesenta de las pedagogías críticas y que por su relevancia, han marcado este paradigma como son: el modelo reproduccionista y el de enfoque comunicativos de la resistencia.

El del enfoque reproduccionista, considera la Escuela como un apéndice ideológico del Estado, que tiene como función principal reproducir las relaciones de poder. La escuela cumple un papel de reproductor de las relaciones sociales y culturales dominantes. Desde este enfoque, se le niega al sujeto toda capacidad de autonomía frente a la estructura, que puede ser la familia, la escuela, el Estado, la religión, que pesa tanto sobre el individuo que determina su accionar.

A estos son los que se les denomina los Estructuralistas, entre ellos se destacan los franceses Althusser y Pierre Bourdieu, Althusser, en (Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Buenos Aires, 2003) ve al maestro dentro de la educación como un reproductor de la sociedad existente, en donde la pedagogía sería un medio para transmitir y reproducir las condiciones de desigualdad de clase que permiten al capitalismo mantenerse. El maestro no se reconoce como un sujeto al interior de la vida escolar sino por fuera de ella.

Bourdieu (1977, pág. 44), afirma que al interior de las escuelas se expresa la dominación a partir del ejercicio de una violencia simbólica desplegada a través de la acción pedagógica que enajena y doblega, de tal manera que prepara para el mundo

social más allá de la escuela, para la explotación en el capitalismo y donde se expresa los intereses de la clase dominante.

Un poco en esta línea de los códigos lingüísticos, vamos a encontrar a Bersteín, en el lenguaje para poder sobresalir, es un poco la disputa, quien nos dice en su obra, Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje, Akal, Madrid, 1989. Cómo cada clase social utiliza un código diferente de comunicación, lo que produce variantes en el habla.

El autor encuentra dos tipos de códigos: Código restringido o público: es el que utilizan los niños de ingresos bajos o para Europa la clase obrera. Es una forma de discurso muy vinculada a su entorno cultural. Muchas personas viven en un entorno muy familiar, en donde los valores y las normas se dan por supuestas y no se expresan mediante el lenguaje. Los padres tienden a socializar a sus hijos de forma directa; reprimiendo o recompensando según el comportamiento. Este tipo de habla es característico en los niños que crecen en familias de clase social baja y de los grupos de compañeros con los que comparten el tiempo libre. El discurso está orientado a las normas del grupo, sin saber por qué esto ocurre de esta forma. El uso de este código da acceso a un orden de significados particularista.

El otro es el Código elaborado o formal: es el que practican los niños de clase media. Comprende una forma de hablar en la que los significados de las palabras pueden individualizarse para adecuarse a las demandas de situaciones particulares. Estos niños pueden generalizar y expresar ideas abstractas con mayor facilidad, ya que de la forma que aprenden el lenguaje, esta menos ligada a contextos particulares.

Bernstein (S.F) plantea que los niños que han adquirido códigos de habla elaborados, son más capaces de abordar las exigencias de la Educación Académica. Esto no implica que los niños de clase baja tengan un tipo de habla inferior, o que sus códigos lingüísticos sean deficientes. Significa que el modo en el que usan el lenguaje choca con la cultura académica de la escuela. Los que dominan códigos elaborados se adaptan mejor al entorno escolar.

En las instituciones educativas, los poseedores del código elaborado superan a los estudiantes provenientes de la clase trabajadora, que fracasan en sus estudios en un



proceso de selección no natural, sino arbitrario y naturalizado. Y esto lo que genera es una forma selectiva sobre los estudiantes, profundizando en la dimensión cultural, simbólica las relaciones de desigualdad entre las clases sociales. Es decir la escuela se convierte en un instrumento de reproducción de la desigualdad social.

La otra corriente, la del enfoque comunicativo de la resistencia, cuestiona el enfoque reproduccionista, en el sentido que cree en el sujeto, que a pesar de estar sometido a una serie de instituciones coercitivas, ostenta la capacidad de resistir. Reivindica el saber dialógico e intersubjetivo que tienen los individuos, y su disposición a transformar su entorno. Los mayores exponentes son norteamericanos, Henry Giroux y Peter McLaren.

Giroux (1997, pág. 32), asume el papel del maestro como un trabajador de la cultura y como intelectual crítico, en la perspectiva de transformar las condiciones de desigualdad y desequilibrio social, sin olvidar que la escuela “es un instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de las ideologías dominantes que pretender legitimar a grupos que están en el poder”

Por otro lado está la postura de McLaren (1993, pág. 107), un poco más radical, cuando expresa que “el legado radical de la pedagogía crítica es un proyecto emancipatorio que explora las condiciones de posibilidad de sus propias categorizaciones y de sus propios supuestos. Suministra con todo, una base importante e indispensable para una revitalización política y ética de nuestras escuelas como lugar de autotransformación y de transformación social”

De acuerdo con Múnera (2013) “los rasgos políticos y emancipadores que definen a la pedagogía crítica tienden hacia la formación en la escuela de un sujeto pensante, autónomo e innovador. Al tiempo que la educación popular se desarrolla en diferentes espacios sociales y pretenden ser dialógica en la interculturalidad, situada, transformadora y subversiva, y comprometida ética y políticamente con los pobres y oprimidos. Está orientada a empoderar los sujetos para que asuman sus procesos de emancipación y reconozca las diferencias inspirados en la pluralidad de saberes sociales que cuestionan las verdades sacralizadas”

Freinet (1976) es otro pionero de las pedagogías críticas en la medida que cuestionaba la escuela tradicional “Se trata de una pedagogía renovadora, activa,

popular, natural, abierta, paidológica, cooperativista, metodológica y anticapitalista. Se centra en la renovación del ambiente escolar, y en las funciones de los maestros. Su objetivo es que los niños aprendan haciendo y hagan pensando”.

Además Freinet propone dentro de su planteamiento una escuela que cumpla con ciertas características y principios específicos como una que sea “para el pueblo, para la clase trabajadora; con intereses populares, con democracia interna y una cultura democrática y participativa; sin imposiciones externas; sin la domesticación de la escuela capitalista; Sin notas de obediencia”.

Asimismo establece como misión principal que la escuela popular “sea viva, una continuación de la vida del pueblo y del medio con sus problemas y realidades. Para ello plantea un proceso educativo centrado en: 1) El niño: toda pedagogía que no parte del educando es un fracaso, para él y para sus necesidades y sus aplicaciones más íntimas y 2) La labor del profesor: poner a su disposición las técnicas más apropiadas y los instrumentos adecuados a éstas técnicas”. (Freinet, 1976)

También especifica que esta educación sea una para la acción, la cual denomina educación con el trabajo, de esta manera el conocimiento es

“la acción, la experiencia, el ejercicio; la base de la nueva pedagogía debe ser crear la atmósfera de trabajo adecuada para que el niño pueda desarrollar actividades productivas y formativas. La educación por el trabajo ha de tratarse de una educación-juego, que esté a la altura de las necesidades e intereses del niño, si el trabajo-juego no puede realizarse debe ser sustituido por el juego-trabajo”. Por tanto el proceso de aprendizaje se basa en la: “observación, experimentación, acción y no en la razón como lo hace la pedagogía tradicional. El papel del maestro es antiautoritario, colaborando con el alumno en la búsqueda del conocimiento”. (Freinet, 1976)

McLaren (1993) da bases que servirán de herramienta a los maestros e investigadores para comprender que en la escuela existe una riqueza diversa y plural, presentada en razas, clases y géneros, experimentada a partir del contacto con los estudiantes y los mismos docentes que los llevan a interrogar el verdadero papel que

cumple cada uno en la escuela bajo las diferencias existentes. De esta manera, la pedagogía crítica ha visto al estudiante y docente dentro del contexto en la escuela y se ha preocupado por fundar unas formas de aprendizaje y acción basadas en la *solidaridad* con aquellos grupos subordinados y marginados, además de preguntarse por la idea de educación que se tiene en ese momento y lugar, con el objetivo de dar paso a una formación emancipatoria hacia la transformación social:

“La pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son. La pedagogía crítica se pregunta cómo nuestro conocimiento de sentido común cotidiano-nuestras construcciones sociales o "subjetividades"- es producido y vivido. En otras palabras, ¿cuáles son las funciones sociales del conocimiento? El factor crucial aquí es que algunas formas de conocimiento tienen más poder y legitimidad que otras. Pongamos esto en forma de otras preguntas: ¿Cuál es la relación entre la clase social y el conocimiento enseñado en la escuela? ¿Por qué apreciamos el conocimiento científico por encima del conocimiento informal? ¿Por qué los maestros usamos el "inglés estándar"? ¿Por qué no es probable que el pueblo vote por una mujer o por un negro para presidente? ¿Cómo refuerza el conocimiento escolar los estereotipos acerca de las mujeres, las minorías y la gente en desventaja? ¿Qué se toma en cuenta para que algunos conocimientos tengan más alto estatus (como los grandes trabajos de filósofos o científicos) mientras los conocimientos prácticos de la gente común o marginada o de los grupos sojuzgados son con frecuencia desacreditados y devaluados? ¿Por qué aprendemos acerca de los grandes "hombres" en la historia y ocupamos menos tiempo aprendiendo acerca de las contribuciones de las mujeres y las minorías y de las luchas de la gente de las clases económicas más bajas? ¿Por qué no aprendemos más acerca del movimiento laboral estadounidense? ¿Cómo y por qué ciertos tipos de conocimiento sirven para reforzar las ideologías dominantes, que a su vez

enmascaran relaciones injustas de poder entre ciertos grupos en la sociedad?” (McLaren, 2005, pág. 268)

Luego McLaren ofrece una mirada sobre aquel conocimiento emancipatorio del que se habla tanto en las pedagogías críticas, siendo éste un objetivo común también de la educación popular, para el que se debe tener en cuenta unos fundamentos específicos que son la justicia y la igualdad:

“No obstante, el educador crítico está más interesado en lo que Habermas llama el conocimiento emancipatorio (similar al conocimiento directivo de Giroux), que intenta reconciliar y trascender la oposición entre el conocimiento técnico y el práctico. El conocimiento emancipatorio nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios. También apunta a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por medio de la acción deliberada y colectiva. En breve, asienta los fundamentos para la justicia social, la igualdad y el habilitamiento”. (McLaren, 2005, pág. 269)

Frente a las pedagogías críticas McLaren (2005) plantea unos referentes teóricos muy importantes a nivel político, cultural y económico. En lo **político** su postura de la manera como la escuela reproduce la desigualdad social:

“Una de las mayores tareas de la pedagogía crítica ha sido revelar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en nuestra vida política y cultural. Sobre todo en la última década, los teóricos de la educación crítica han comenzado a ver a la escuela como una empresa resueltamente política y cultural. Los avances recientes en la sociología del conocimiento, la antropología cultural y simbólica, el marxismo cultural y la semiótica han conducido a estos teóricos a ver a las escuelas no sólo como espacios instruccionales, sino también como arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una

lucha irremisible por la dominación. En este contexto, los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencias para dar poder social e individual. Los teóricos críticos sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos. El punto de vista tradicional de la instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto ya no puede ser sostenido con verosimilitud. De hecho, los investigadores críticos han dado primacía a lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender mejor la forma en que trabaja la escuela contemporánea”. (Mclaren, 2005, pág. 256)

Igualmente en la parte **cultural**, su crítica al modelo educativo y a las estructuras sociales en la reproducción de fracturas sociales:

“Los teóricos críticos ven a la escuela como una forma de política cultural; la escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de formas particulares de vida social. Está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro. En general, los teóricos críticos sostienen que las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural”. (Mclaren, 2005, pág. 257)

La mirada **economicista** de la escuela en Estados Unidos, soportada en el concepto del éxito dentro de una lógica de la acumulación y el consumo igualmente es cuestionada por Mclaren (2005, pág., 258):

“Al definir el éxito académico casi exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos y patrióticos, el nuevo programa conservador para una "nación resurgente" evade cualquier compromiso por formar ciudadanos críticos y comprometidos. En cambio, los estudiantes son vistos como la futura vanguardia de la restauración económica de Estados Unidos. Los teóricos críticos han respondido a la nueva derecha sosteniendo que la creciente adopción de pedagogías de tipo administrativo y los esquemas orientados a cumplir con la lógica de las demandas del mercado ha dado lugar a propósitos políticos que promueven activamente la desespecialización de los maestros. Esto es más evidente en la proliferación de programas de estudios enviados por el estado que claman ser a "prueba de maestros", lo cual reduce efectivamente el papel del maestro al de un empleado semi-entrenado y mal pagado. La agenda neoconservadora en efecto, ha detenido el avance de la democracia en nuestras escuelas. Los neoconservadores rechazan el punto de vista de que las escuelas deberían ser espacios para la transformación social y la emancipación donde los estudiantes sean educados no solamente para ser pensadores críticos, sino también para ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener efecto. La pedagogía crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una prioridad ética dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo (aunque debería resaltarse que el desarrollo de habilidades ciertamente es importante)”.

## **Educación Popular**

### **De construyendo el contexto**

Cuando se habla de educación popular, es necesario ubicarse en un contexto particular de acuerdo al lugar, la situación y los sujetos que poseen un rasgo característico que los hace diferentes, en otras palabras, marginados. Es desde ese lado, que se es vulnerable, quizás por la falta de armonía familiar, deterioro del entorno, escasez de recursos naturales, inexistencia de servicios públicos, zonas en conflicto y de

difícil acceso, y para resumir, inequidad en los derechos fundamentales. Estableciendo cada uno de los anteriores aspectos, se hace evidente en nuestro territorio que las causas que han llevado a que en este espacio se presente cada vez más y con mayor incidencia escasas y conflicto, se logra constatar a través de la siguiente afirmación:

“En la región latinoamericana encontramos una riqueza inmensa de contextos y realidades que expresan los conflictos comunes ligados a varios ejes, destacando aquellos por la disputa de la riqueza de los recursos naturales (tierras, minería, petróleo, gas, agua), la defensa de la democracia y la institucionalidad democrática, las luchas por la paz y los derechos humanos, el medio ambiente y la superación de la desigualdad ocasionada por la experiencia neoliberal en los últimos 25 años en la región; escenario en el que la acción de los movimientos sociales en el orden local y nacional ha sido plural y diversa.” (Herrera, 2013, pág, 52, 53)

A partir de lo anterior, se hace necesaria una reorganización de procesos socioculturales, por ende, aparecen diversas organizaciones no gubernamentales,

“Entre las que pertenecían y aun pertenecen a CEAAL, continuaron trabajando en este nuevo milenio desde la óptica de la educación popular en diversos campos: –la participación ciudadana y organización de las comunidades para el desarrollo social y la incidencia política; –los procesos de alfabetización con diversos sujetos; –la sistematización de experiencias e investigación social; –la paz, la convivencia, la justicia y los derechos humanos; –la restitución de derechos con poblaciones vulnerables: desplazados, grupos étnicos, niñez y mujer. Algunas de estas ONGs hicieron un tránsito de ser simples promotoras de la organización de las comunidades, a convertirse en sujetos sociales generando debates públicos e incrementando la capacidad de interlocución con diversos actores sociales y estatales”. (Cendales; Muñoz., 2013, pág. 28)

Mucho ha tenido que ver en la escuela, el ambiente familiar en el que se desarrollan los estudiantes, porque de ahí se precisan los comportamientos, las actitudes, entre ellas la

disposición y la atención de los niños y niñas hacia la consecución de actividades escolares y hacia su propio contexto, todo ello tomado de manera colectiva:

“Concebimos los procesos socioculturales como laboratorio en tanto los saberes y conocimientos están estrechamente ligados a las prácticas culturales de crianza y orientación de los niños, jóvenes, y demás miembros de las comunidades. Estos se manifiestan en la realización social de cada persona frente al territorio, la comunidad, la escuela, la familia, el trabajo, la sociedad en general. En esta perspectiva la relación que se establece con la naturaleza y el entorno social genera lenguajes, signos, significados, establece directrices de convivencia y comportamiento. Esta visión nos remite a la valoración de distintos tipos de conocimientos y saberes, en la mayoría de los casos fundamentados en la vivencia y práctica social. El reconocimiento de esta potencialidad pedagógica en muchos casos aparece en clara contradicción con posiciones “cientificistas” que realizan su acción aislada e individualmente”. (Bolaños; Tattay, 2013, pág. 68)

### **Rasgos centrales de la Educación Popular**

Según Torres (2007) en su libro *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*, nos despliega cinco rasgos, como los más importantes que siguen a la educación popular, unos que la identifican y hacen que sea una educación alternativa. Estos son:

1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
3. Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominado como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

Estos cinco rasgos remiten a momentos específicos y a una mirada que permite distinguirla como una mirada común, en la que se hallan elementos que posibilitan la



opción de establecer una educación alternativa desde la escuela, y que sólo se hace posible si los integrantes de la comunidad educativa entre ellos, estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia comprenden cada uno de ellos y lo incluyen en su contexto.

### **Hacia una Transformación social.**

La realidad sociocultural que se halla dentro de un contexto en el que se desarrolla la educación popular, es la excusa ideal para transformar esos mismos espacios, en unos de indagación constante, y de esta manera, lograr que cada situación presente sea observada y analizada rigurosamente con la que se pueda finalmente concebir un proceso investigativo y transversal; y aunque en la mayoría de los casos se hable específicamente sobre las situaciones socioculturales de las culturas indígenas como representantes de educación popular, para este caso, igualmente,

“permite desarrollar dinámicas de construcción de conocimiento y alternativas de transformación de la realidad, a partir de una actitud de indagación permanente, de construcción de explicaciones a las necesidades de conocimiento y, en general, comprensión de las realidades, la elaboración de propuestas fundamentadas en el contexto cultural y la problemática de cada territorio y/o espacio organizativo y social. El conocimiento y reconocimiento de la realidad social en que se desenvuelve cada pueblo y, para este caso, cada estudiante es una de las estrategias de formación que ha contribuido significativamente a que la educación sea un factor de transformación.” (Bolaños; Tattay, 2013, pág. 71)

Lo que necesita la escuela para que sea transformadora y generadora de cambios hacia una educación alternativa, son elementos precisos de gestión y diseño, para ello encontramos que:

“La investigación se realiza a distintos niveles y se caracteriza principalmente por su carácter transformador y comunitario. Está presente en la identificación de las problemáticas más relevantes a los contextos de la escuela que permiten el diseño inicial de los programas formativos, la búsqueda de metodologías y contenidos pertinentes para dichos programas, ajustados a las necesidades del contexto, además de la construcción

de propuestas de investigación articuladas a los diferentes desarrollos de los territorios de la escuela, entre otros espacios donde tienen lugar, entre variados aportes que han nutrido los procesos de construcción y desarrollo pedagógico. En este sentido los procesos pedagógicos de los programas de formación, para el caso de una comunidad en especial, la que lleva incluida proyectos entorno a la investigación y logrados por parte de los estudiantes, sólo se han podido nutrir de los saberes de la comunidad cuando se empiezan a desarrollar los proyectos de investigación como parte de la formación docente. Posteriormente, al tener como criterio la atención permanente de las problemáticas, nos encontramos con situaciones muy sentidas, que no hacen parte del campo de interés de la escuela formal; entre ellas: la violencia colectiva armada, que se va generando en los territorios o comunas de extrema pobreza y que conllevan hacia otros factores como la indigencia, la drogadicción, el desplazamiento, los actores armados, las invasiones y diferentes problemáticas que afectan la autonomía de las comunidades, las transformaciones de la familia y los efectos en la conducta de los jóvenes; la recuperación de los ojos de agua, el mejoramiento de la productividad de los suelos (para quienes tienen la posibilidad), el control de las plagas de los cultivos, el mejoramiento del uso y producción de otros productos, la atención a contextos bilingües de aprendizaje (para el caso de comunidades indígenas), entre otras problemáticas”. (Bolaños; Tattay, 2013, pág. 72)

“La identificación de los problemas que siente la madre naturaleza, el cuidado, refrescamiento, consejos y orientaciones de los médicos tradicionales para proteger los territorios, los asentamientos, invasiones o comunas, y/los procesos de aprendizaje y socialización de los niños y niñas en las diversas culturas de los estudiantes, son entre otros algunos de los proyectos de investigación pedagógica que emprendieron los maestros en su formación y que contribuyeron a ir cambiando el sentido de la escuela al ocuparse de los problemas cercanos a cada comunidad (cabe hablar aquí también de culturas indígenas y comunidades vulnerables dentro de lo urbano), articulando los saberes culturales a la resolución de las diversas problemáticas como: el control de plagas desde los saberes de las mismas comunidades, la fertilización de la tierra recogiendo las maneras tradicionales como las comunidades conservaban los suelos en

tiempos pasados; además se rescataron más tarde rituales... ritual de intercambio de las semillas, que ha permitido incentivar las dinámicas de economía propia desde un enfoque de soberanía alimentaria e integralidad cultural. Además de la articulación para las comunidades en las ciudades, como las pequeñas microempresas, juntas de acción comunal, asociación de padres de familia y diferentes asociaciones que surgen para tratar de resolver las diferentes necesidades que se presentan en el contexto”. (Bolaños; Tattay, 2013, pág. 72)

Desde luego, también se hallan unos recursos por los cuales se establece una educación diferente en la escuela, así, el contexto para el que se desarrolla ésta, debe ser analizado tomando como referente la cotidianidad de la escuela y el ambiente presente cerca de ella, por ello:

“Los acercamientos a la realidad a partir de la observación, el diálogo, la conversación con los mayores, los diversos recursos como la historia oral, escrita, audiovisual, las prácticas rituales y las distintas maneras construidas por las culturas para desarrollar su saber, van dando un conocimiento valorativo del entorno cultural, en muchos casos ajustado a los intereses individuales y colectivos de los estudiantes. Esta mirada crítica y en muchos casos propositiva frente a las necesidades y problemas comunitarios, ha ido configurando un primer nivel de conocimiento, que se va ampliando con proyectos específicos a problemáticas e inquietudes claramente articuladas a líneas de trabajo académico. Existe un acumulado de pequeños trabajos que cada estudiante realiza en distintas líneas de acción, y eso muestra las tendencias respecto a los intereses y necesidades del conocimiento.” (Bolaños; Tattay, 2013, pág. 73)

Es preciso señalar, que la transformación social, para los procesos en educación popular se hace necesaria desde y hacia la investigación, es decir, se hace investigación observando y analizando la investigación desarrollada o en desarrollo. La práctica que indagamos, es una experiencia pedagógica única en el departamento del Huila, como escuela en la que asisten regularmente niños y niñas, dirigida por docentes con conocimientos de lo que refiere la educación popular. Quizás la más semejante a esta

experiencia son las prácticas referenciadas por Bolaños y Tattay (2013) en cuanto a las culturas indígenas. La educación formal, y lo ponemos de esta manera aquí, para diferenciarla de la educación popular, se ha preocupado desde luego en enseñar investigación, pero se han quedado en simples técnicas academicistas, que por lo general casi nunca llegan a un resultado que logre transformar su contexto y quizás si lo logra, solo se han visto una o dos experiencias lejanas, porque no hay continuidad en el proceso.

### **¿Presencia de las políticas de estado?**

#### **Movimiento social- democracia**

Es imposible desligar la relación que los movimientos sociales tienen con la escuela, por ello siempre se va a hablar de una reflexión crítica en colectivo:

“La acción colectiva, y en particular los **Movimientos Sociales**, se han constituido en un reto de la Educación Popular como praxis educativa que aporta a la reflexión y praxis colectiva, en tanto estimula y fortalece su constitución como actores – sujetos de cambio social. El MS se constituye y es factor de cambio, esto es vital en la perspectiva de la EP en tanto reconoce el carácter de sujeto pedagógico de dicha experiencia colectiva, sujetos presentes en las nuevas condiciones sociales y políticas que tiene América Latina y Colombia. Reto que implica entonces tener una aproximación específica a los MS y sus espacios de lucha y transformación de las interpretaciones hegemónicas, y las estructuras de poder y dominación que caracteriza los contextos en los cuales actúa y por lo cual deviene su naturaleza, y que de una u otra manera se constituyen en objetivos y propósitos compartidos con la naturaleza y experiencia de la EP. Podría decirse en principio que tienen un lugar común para la lucha social y política, que los identifica y los relaciona de manera indispensable en su horizonte liberador desde dimensiones éticas, epistemológicas, políticas y pedagógicas.” (Herrera, 2013, pág. 55).

De la misma manera hablar de movimientos sociales, es hablar de democracia y política, ya que comparten una lucha social:

“Los MS en su accionar, entran en relación con unas condiciones de democracia específicas para la acción política, ello implica reconocer la democracia, como bien lo anota Pedro Santana, no solo como sistema consensual, que puede llevar al unanimismo y desarrollar la idea del pensamiento único, sino que reconoce la pluralidad y el pluralismo de experiencias colectivas, con sus ideas, valores y sentidos que contienen. Indica la opción de entender la democracia en una óptica sustantiva y como régimen de disenso, ámbito en el que se constituye la posibilidad de la confrontación de fuerzas sociales y políticas determinantes en el rumbo de la sociedad, enfatizando en las contradicciones que se resuelven por medios pacíficos, como la confrontación civil, la movilización, la protesta, la desobediencia civil, etc. (Santana, 1989: 16) que son expresión de diferentes formas de acción colectiva que de una u otra manera expresan un conjunto de valores, ideas, discursos y prácticas que dan cuenta del talante de la cultura política en la cual se hacen explícitas, pero también del lugar de los MS entendidos como actor político que intenta incidir en diferentes ámbitos de la política en diferentes dimensiones.” (Herrera, 2013, pág, 56).

Los Movimientos Sociales, se expresan siempre que se vulneren los derechos de equidad social, por ello nunca faltará que haya una manifestación de resistencia y lucha con una clara intención de cambio, porque éstos no permitirán que las relaciones de dominación imperen dentro de la sociedad:

“La Naturaleza de la acción de los MS se mueve entre la Resistencia y la lucha, la transformación o la contención, siempre en un horizonte de cambio social. Ello supone condiciones-relaciones sociales de dominación y la contención o cambio de estas relaciones, desde el ámbito de la sociedad civil. Mientras haya condiciones de dominación, habrá la posibilidad de expresión del Movimiento Social. Así lo hace entender H. Gallardo cuando

nos plantea que “Comprender y asumir que existe lucha política dondequiera se den relaciones de dominación o juegos de poder...” (Gallardo, 2006: 94) lo que explica el origen del conflicto y la disputa por diferentes cuerpos sociales orientados al cambio social. Son actores sociales con capacidad de incidencia cultural –aspecto que también hace relevante H. Gallardo–, y garantizando con ello su eficacia política y jurídica”. (Herrera, 2013, pág. 57).

Por ello hablar de educación popular, remite a pensar en una educación emancipadora, de lucha constante hacia los menos favorecidos, una lucha colectiva y humanizante, donde surgen valores como la solidaridad:

“El reto de la EP es aportar a construir un nosotros que articule lo diverso y lo plural en un universo y horizonte compartido de intereses, valores y prácticas humanizadoras y emancipadoras. Finalmente, la constitución y existencia del MS supone una relación social del individuo, por ende asumir la sociabilidad del ser humano en una trama social, económica o cultural” (Gallardo, 2006, citado por Herrera, 2013, pág. 60).

“Desde esta comprensión el ser humano no es antes de la relación social, ni está por fuera del conjunto de estas tramas, sino que se sitúa en una dimensión colectiva –un nosotros– desde una perspectiva solidaria, con voluntad política e identidad en torno a la necesidad de cambio social que se expresa en la experiencia colectiva que da significado y contenido a su acción. El MS como forma de acción colectiva es una expresión de conflicto siempre presente entre el sistema dominante y aquellos a quienes domina. Expresan el desarrollo de la conciencia colectiva de grupos, sectores, cuerpos sociales. Los movimientos sociales, coinciden todos los enfoques, son expresión de la necesidad de explicitar el conflicto” (Baltodano, 2004, pág. 19, citado por Herrera, 2013, pág. 60).

“Se explicita en tanto son diversas pretensiones que han motivado su expresión históricamente, ya sea luchas por el acceso y la toma del poder, por la reivindicación cultural y jurídico política, por la transformación de estructuras de poder cultural, subjetivo, económico, mediático. Lo que queda claro es que en la relación conflictiva se estructura la acción política, y ello da cuenta del tipo de orden democrático existente, en tanto posibilite o no la existencia de dicha pluralidad conflictiva que contribuyen a

constituir o modificar dicho orden desde la acción de los MS. “De tal forma que los MS se construyen en relación (o en contraposición) al ámbito de lo político en donde se expresa la correlación de fuerzas sociales, la hegemonía, o dominación. Su objeto es modificar esa realidad, y puede plantearlo desde una perspectiva estructural, integral o desde una perspectiva cultural”: (Baltodano, 2004, citado por Herrera, 2013, pág, 60) Destacándose la dimensión temporo espacial y la orientación de la acción del MS, lo que se traduce en inquietudes específicas como cuando termina, en que deviene o puede devenir”. (Herrera, 2013, pág, 60)

Ahora se ve un poco la intención sobre qué hacen aquellos agentes de lucha, cuál es su verdadera intención y cómo consiguen una transformación en la sociedad y más directamente en la comunidad a la que se encuentran adscritos:

“Los MS nacen y se constituyen desde la sociedad civil por que actúan separadas del Estado por cambios sociales, son sociedad civil que actúa como sociedad civil por cambios sociales para romper las lógicas de dominación diferenciándose de la clase política como los partidos políticos, los gobernantes (Baltodano, 2004, citado por Herrera, 2013, pág, 61), ello explica en parte el papel de la sociedad civil en la contradicción con sistemas de dominación desde procesos de confrontación civil, resistencia y movilización. Igualmente puede explicar diferentes modalidades de los MS o formas de acción colectiva que configuran la acción política desde la lógica de creación y transformación del espacio público, comprendido este, en su triple dimensión de lo que se conoce públicamente, que concierne a la colectividad política y que ocurre en espacios colectivos (Urán, 2003, 7, citado por, Herrera, 2013, pág, 61).

“La Educación Popular viene afrontando desde la década anterior una perspectiva de democratizar la democracia, y en este sentido, su papel de contribuir a los procesos de constitución de experiencias de poder local, pasa por articularse de manera específica a las iniciativas de los movimientos sociales que hoy tienen en su programa político alternativas de superación de la injusticia, la violencia y la desigualdad en la vida local en distintos contextos. Son alternativas que hacen explícito el conflicto desde el espacio de la sociedad civil, se constituyen en las agendas de movilización para el cambio social

y expresan realidades comunes a amplios sectores de la sociedad”. (Herrera, 2013, pág, 62).

“Se observa en las experiencias de los movimientos sociales que muchas de las luchas en el orden local son coincidentes con otras realidades locales, y por tanto contribuir al dialogo y articulación de éstas, permite avanzar a una construcción más plural y de mayor eficacia política frente a luchas que se van constituyendo en el orden nacional y continental. El espacio de lo público y la aparición de los movimientos sociales en éste, implica su ampliación y mayores y renovadas formas de articulación en una lucha por la democracia que asume nuevos y variados repertorios de confrontación, con el compromiso político de la acción pedagógica a aportar a que los testimonios de las experiencias emergentes y proyectos históricos existentes en Colombia, América Latina y el mundo tengan espacios de diálogo y construcción común, fortaleciendo la experiencia de la acción colectiva desde una dimensión política de la EP”. (Herrera, 2013, pág, 63).



## Marco conceptual

### Educación popular.

Las siguientes consideraciones son expuestas bajo diferentes miradas pero con un criterio específico que se expresa en la participación social y política que se haya en la relación de escuela y comunidad:

“La educación popular es una práctica en busca de su propio sentido. Una práctica que, orientada hacia el diseño de caminos alternativos, aparece indistintamente como espacio de participación social y método de acción política. Como una forma renovada de hacer política y una forma alternativa de hacer educación. En este sentido, fue una posición de consenso que si bien los cambios de estructuras no provendrán de la suma de tales experiencias, éstas permiten avanzar colectivamente en la lectura sociopolítica de la realidad y relacionar cuestiones parciales de intereses sociales con dimensiones más amplias propias de la construcción de un proyecto popular alternativo.”(Gajardo, 1985, Pág. 10)

En el libro La educación popular. Trayectoria y actualidad, de Torres (2012, Pág. 13, 14) nos regala cuatro conceptos clave de educación popular que han aportado otros críticos, con ellos creemos entonces que se expone con claridad éste proyecto:

- “un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses y utopías.”(Torres, 2012)
- “Entendemos por EP un proceso colectivo mediante el cual los lectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase.” (Peresson, Mariño y Cendales, 1983).
- “La EP es una práctica social que se lleva a cabo en el mundo popular con la intencionalidad de apoyar la construcción del movimiento popular a partir de las condiciones objetivas de los sectores populares.” (Torres, 1986).
- “La EP es una modalidad de educación que procura que los sectores sociales

tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular.” (García-Huidobro, 1988).

- “La EP se define como una práctica social que trabaja, principalmente, en el ámbito del conocimiento, con intencionalidad, objetivos políticos, cuales son los de contribuir a una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares.” (Osorio, 1991).

### **Contexto**

Se rescata textualmente la referencia que nos sitúa en el contexto cuando hablamos de Educación Popular. Está planteada desde las diferentes posturas situacionales presentes en nuestro país, de esto se encargan los documentos de Enzo Faletto, Francisco Vío e Isabel Hernández, en los que se intentaron:

“establecer los márgenes de un marco que permitiera situar, en una perspectiva macro social, las interrogantes que suscita la práctica de la educación popular, sus límites y posibilidades en la perspectiva de contribuir al diseño de un estilo de desarrollo alternativo sustentado en una distribución equitativa de bienes y beneficios sociales y en una efectiva participación de los sectores populares en los distintos niveles de decisión social. Al iniciar el encuentro con este tipo de antecedentes, se estaba ya utilizando un concepto amplio de educación popular que, supeditando el problema del conocimiento y el aprendizaje a los problemas de la participación social, permitiera cuestionarse tanto sobre la acción del Estado como sobre la acción de grupos y movimientos sociales en la tarea de transformar la educación en componente e instrumento de una propuesta de cambio social y político, o lo que algunos participantes denominaran como proyecto popular alternativo. La revisión de los conceptos presentes en las diversas propuestas de estilos alternativos de desarrollo, el análisis del contexto agrario y de los movimientos campesinos así como los antecedentes referidos a la situación que enfrentan las poblaciones indígenas, uno de los grupos más discriminados social y económicamente, sentaron las bases para un debate que se centró en la función de las iniciativas estatales en el campo de la educación con sectores populares y la relación de éste con fuerzas sociales en conflicto, particularmente campesinos e indígenas, frente al poder constituido. Ello condujo, a la vez, a una reflexión sobre el papel de los movimientos y

organizaciones en los procesos de cambio y el significado y alcance de proyectos impulsados por fuerzas sociales con intereses opuestos y contradictorios. El debate en torno de las posibilidades que tienen los sectores populares de asegurarse un cierto dominio sobre las estrategias y orientaciones del desarrollo, el papel que juegan las prácticas de educación popular en esta tarea, el poner en evidencia los fundamentos de una educación apropiada, en forma y contenidos, a la realidad e intereses de los sectores populares, fueron considerados elementos claves en la tarea de repensar las bases de una pedagogía social inserta en estilos diversos de desarrollo con un corte común: atender a las necesidades, intereses y reivindicaciones de los sectores populares y su proyecto histórico”. (Gajardo, 1985, Pág. 12,13)

### **Pedagogía crítica**

La palabra *crítica* remite sin duda a la clara intención de transformar una postura que se tiene frente a determinada situación, por ello hablar en este caso de *pedagogía crítica* es referirnos al cambio pretendido en torno a la formación presente en los espacios educativos. Además esta pedagogía permite pensar en construir prácticas diferentes a las acostumbradas, donde se da espacio a construir educación no sólo al lado de los otros sino con los otros y para todos. Por ello a continuación, se encuentran diferentes definiciones que apuntan a ese propósito:

- “Los rasgos políticos y emancipadores que definen a la pedagogía crítica tienden hacia la formación en la escuela de un sujeto pensante, autónomo e innovador. Al tiempo que la educación popular se desarrolla en diferentes espacios sociales y pretende ser dialógica en la interculturalidad, situada, transformadora y subversiva, y comprometida ética y políticamente con los pobres y los oprimidos. Está orientada a empoderar los sujetos para que asuman sus procesos de emancipación y reconozcan las diferencias e inspirada en la pluralidad de saberes sociales que cuestionan las verdades sacralizadas”. (Mejía, 2013, pág., 186).
- “La educación popular se construyó al ritmo de la crítica y el rechazo al ámbito cercado en el que vivía atrapada la pedagogía, dentro de los muros

escolares modernos, donde la enseñanza, la instrucción y la formación habían sido convertidos en instrumentos de aculturación, adoctrinamiento y domesticación de sectores sociales que se consideraban simplemente subordinados o subalternos. Entrelazados de la Educación Popular en Colombia es un libro que a partir de los fragmentos contenidos en sus descripciones y análisis muestra cómo se han ido trazando de nuevo en el país, a veces en forma explícita y otras implícitas, los vínculos entre la educación popular y la pedagogía crítica”. . (Cendales; Muñoz., 2013)

- “Entiendo como una pedagogía, a la vez activa y crítica, aquella que se fundamenta en el reconocimiento y respecto de ser humano como un ser único e irrepetible, que no puede ser objeto de masificación, que no admite su subsunción en formas organizativas que lo desaparezcán como individuo. No podríamos decir que compartimos con Paulo Freire su idea de hacer “la educación como práctica de la libertad”, si no ponemos en juego, como expresión de ese propósito, característico de educación popular, fuera y dentro de la Escuela, pedagogías que se ocupen en la formación de subjetividades, individuales y colectivas, fortalecidas.” (Escobar, 2013, pág. 134)

### **Pedagogía y política.**

De manera clara en anteriores teorías, se ha visto la relación que emerge entre la educación y la democracia para construir educación popular, y para fundamentar la práctica desde luego en las pedagogías críticas. De esta manera, no se puede aislar los conceptos de pedagogía y política, puesto que mientras se construye escuela popular y alternativa, se lucha por establecer espacios y prácticas diferentes, debido a que no se hallan claramente los lugares y las condiciones para tal objetivo:

“El primer principio de la acción pedagógica como acción educativa es que el pensamiento pedagógico es, en realidad un pensamiento político, en el sentido más amplio de la palabra; es un ejercicio de concienciación, pero no es un ejercicio de adoctrinamiento. De la concienciación al adoctrinamiento hay todo un océano de distancia y de substancia. La substancia que distancia

estas dos posturas es el absoluto respeto por la persona del otro. Es saber asumir al otro realmente como otro y, en ningún caso como una extensión de mí mismo o como una posesión. El reconocimiento del otro en la acción educativa marca la diferencia entre lo que es una práctica de libertad y una práctica de dominación. Este principio aparecerá también en “La pedagogía de la tolerancia” expresado así: “En el fondo todos esos problemas sobre los cuales uno quiere discutir –escuela, cultura, invasión de la cultura, respeto por la cultura– son sobre todo un problema político y un problema ideológico. No existe neutralidad en nada, no existe neutralidad en la ciencia, en la tecnología. Necesitamos estar advertidos sobre la naturaleza política de la educación. Cuando yo digo de la naturaleza política de la educación, quiero subrayar que esta es un acto político. Por eso mismo, no hay que hablar de un carácter o un aspecto político de la educación, como si esta tuviera tan solo un aspecto político, como si no fuera una práctica política. Y no hay una escuela que sea buena o mala en sí misma, en cuanto institución. Pero al mismo tiempo no es posible pensar la escuela, pensar la educación, fuera de la relación de poder, es decir, no puedo entender la educación fuera del problema del poder que es político. Es necesario que los educadores estén advertidos de eso, porque en la medida que el educador entiende que la educación es un acto político, él se descubre como un político. En verdad, el educador es un político, es un artista, él no sólo es un técnico que aprovecha las técnicas o que emplea la ciencia. Y por eso mismo él tiene que optar, y esa opción es política, no puramente pedagógica, porque no existe esa pedagogía pura.” (Freire, 2007, pág. 42).

Ahora, de manera especial, referimos lo pedagógico, para acercar la finalidad hacia los procesos educativos, representados en lo adquirido tanto teórico como práctico:

- “Lo pedagógico, entonces, en la educación popular, es la forma como opera el conocimiento sobre lo humano y lo social que está detrás del cómo se concibe, planea y ejecuta la acción educativa. Es saber teórico, pero también, saber empírico que se manifiesta como intuición –capacidad de anticipar, de

prever–, desde el cúmulo de experiencias procesadas, tanto por el sujeto individual, como por el colectivo cuando se ponen en común sus experiencias y, en el intercambio de las mismas, cada sujeto personal, infiere, deduce, colige su particular interpretación y aplicación, desde su compromiso con un proyecto político y cultural.” (Escobar, 2013, pág. 132)

## **Metodología**

Es una investigación de tipo cualitativa en el que se pretende interpretar el sentido de una experiencia de innovación pedagógica inspirada en los principios de la pedagogía crítica y la educación popular la cual ha tenido reconocimientos a nivel regional y nacional.

Por lo tanto se trata de registrar la precisión de actores y voces que han sido protagonistas en este proceso educativo como son maestras, maestros y padres de familia.

La técnica utilizada fue la de entrevistas a profundidad a dos profesores y una madre de familia. El testimonio de la otra profesora se logra a través de un ejercicio autobiográfico que ella realiza para un trabajo de maestría.

Los relatos fueron grabados, transcritos y ordenados bajo las categorías que se plantearon en los objetivos de la investigación.

## **Voces que hacen posible la Escuela Popular Claretiana**

### **Perfiles de los gestores sociales entrevistados**

#### **Doris Salsedo (Madre de familia)**

Nace en el año 57 en la Palmita, Tolima. Hija de una familia campesina, que solamente tuvieron dos hijas en una época de familias numerosas. Años después, precisamente a los 8 años de edad de Doris, se separan sus padres y las reparten, una se va con la mamá y en el caso de Doris queda en la Palmita, ahí pasa toda su infancia con un tío, hasta que la trasladan para Bogotá a un internado que había de las señoritas Serranos. Doris cursa hasta tercero de bachillerato y regresa a la Palmita porque su padre padece de una enfermedad en ese momento. A los 15 años de edad, Doris tuvo información del lugar donde estaba su mamá, para ese día obtiene el regalo de quince, que fue encontrarse con su madre.

#### **Reina Isabel Martín (Docente)**

Nació en el municipio de Guateque, del valle de Tenza en el departamento de Boyacá. Su familia campesina, marcada por un modelo matriarcal debido al fuerte carácter de su madre, el cual transmitía seguridad; responsabilidad, en especial al asegurar la educación de sus seis hijos; y solidaridad, lo que reflejaba el sentido social en su comunidad. Por el contrario, su padre infundía tranquilidad y calma, características con las que se sintió identificada por acotación de los demás y manifestada en la escuela por su timidez.

Reina Isabel, se vinculó a la Escuela Popular Claretiana y obtuvo el título de Normalista Superior. Luego inició su pregrado a distancia con su hermana Gloria, el cual puso en práctica desde la Escuela como el máximo aprendizaje a partir de la experiencia y el trabajo que allí realizaba. Mucho tiempo después realizó la especialización, teniendo en cuenta que la Escuela fue su universidad y que el título resultó solo un proceso que dio cumplimiento a un protocolo, dejando claro que substancialmente la Escuela Popular



Claretiana fue la que le brindó la formación como maestra y trabajadora comunitaria; ahora es allí en la Escuela donde encuentra su asidero.

### **Vicente Iván Cruz Jerez (Docente)**

Nació en el Ecuador, allí inicio su labor de búsqueda permanente, su anhelo de encontrar una alternativa pedagógica más humana, diferentes de los parámetros de la formación tradicional. Allí también conoció a Gloria con quien se casó y juntos han hecho de la experiencia Escuela Popular Claretiana, un mismo interés fervoroso por un sueño de educación alternativa.

### **Gema Trujillo Pérez (Docente)**

Gema Trujillo Pérez nació el 25 de diciembre de 1959, llegó a ocupar el tercer lugar entre sus hermanos. En su infancia participó en los eventos de navidad y el día de reyes, en representaciones teatrales en el pueblo, como también al rol de profesora en los juegos con sus amigas. Inicia su secundaria en el año 1972 en el internado de la Normal Nacional de Señoritas, en Belalcázar, Cauca. En el año 79 del mes de mayo, llega su primera experiencia como docente mediante un nombramiento oficial, apoyado con antelación por amistades políticas de su mamá, para una escuela cercana a la cabecera.

Para el año 83 logró el ingreso al programa de Lingüística y Literatura en la ciudad de Neiva.

El 25 de marzo de 1.990, nace su hijo, su padre sugiere como nombre Manuel Fernando. Más adelante logró realizar la especialización de Comunicación y Creatividad y consiguió vincularse a otras instituciones Universitarias. Finalmente en el año 2000, tiene la oportunidad de vincularse a la Escuela Popular Claretiana, experiencia Pedagógica de reconocimiento nacional e internacional.

### **Contextos familiares**

Como si fuera una predicción del destino, todos los actores y gestores de este gran Sueño de educación popular, se cruzaron en el camino y no solo eso, sino que juntos empezaron a tejer la historia hombro a hombro, lado a lado como compañeros incansables de una lucha que aún no tiene fin. Por ello no fue y será extraño escuchar y leer en sus anécdotas que en la vida particular de cada uno, apareciera el siguiente protagonista de esta historia, que ayudaría a hilar la otra y hacerla mayor comprensible, porque todos hicieron parte en la creación de una comunidad y escuela *particular*, y aunque éstos actores alimentaron la construcción de estas líneas, no fueron pensados en este orden, con gran sorpresa aparecieron uno a uno sin saber que cada uno era una pieza fundamental del otro. Lo admirable fue que al acercarse a sus historias de manera individual, aparecieron en ellas como grandes impulsores quienes ya fundaban este deseo que se transformó en proyecto (de escuela), y esto, se siente, fue uno de los mayores aportes que aunó éste propósito.

De esta manera se reitera que no es extraño encontrar nombres de grandes gestores en medio de los otros en el trascurso de este tejido, puesto que se hilan uno a uno, hallando diversidad de colores, anhelos, luchas, sufrimientos, pensamientos, todos dentro de un solo telar, como las plumas de un pavo real.

La sensibilidad se presenta como un rasgo que caracteriza a quienes han crecido en espacios sencillos, cercanos a la naturaleza y que han tenido relación con momentos particulares en la vida, como el arte. Además en los que surgen continuamente necesidades que deben intentar suplirse casi de inmediato para seguir sosteniéndose en la cotidianidad. Espacios tan humildes y sencillos han permitido caracterizar a los gestores entrevistados, quienes de una u otra manera como líderes se ocuparon de implementar estrategias de solución *popular* y en el caso de la formación, *educación popular*, sin llegar casi que a saber de manera consciente que tuvieran esta denominación. Se quiere reflejar aquí, las situaciones que tocaron a los protagonistas, las que lograron materializar sus sueños, algunas desde su infancia y otras desde edades más tardías.

La profesora *Gema* crece en un lugar rodeado de naturaleza virgen y fértil, por lo tanto su niñez está representada en una riqueza exquisita de eventos sencillos y naturales de la vida, es así que ella misma comparte un poco de su historia a través de las siguientes líneas:

El contacto permanente con la naturaleza, los espacios del campo y diversidad de paisajes que se divisaban desde cada casa hacia todos los alrededores hasta el poblado, constituyen el proceso de sensibilización frente a la naturaleza, la que se fortalece con las exposiciones de fotografía que realizaba el señor Luis Balcázar de las lagunas, de los caños profundos, de la diversidad de ríos que descienden del páramo, los que atraviesan la región como los ríos Ullucos, Negro, Narváez, o de las quebradas San Andrés y El Escaño, los de los picos, colinas y la multiplicidad de montañas, mesetas, colinas y valles con su majestuosa vegetación en tonalidades verdes en grandes extensiones de bosques y plantaciones de frailejón en el Páramo y cañones de los ríos Ullucos, Páez y sus afluentes. (Trujillo, 2011)

*Gema* guarda un recuerdo muy preciado del trabajo de su madre como docente, por supuesto se cree que fueron relatos que ella escuchó de su propia madre en su infancia, cuando llegaba el último mes del año y se reunían todas las familias a festejar la navidad y el nuevo año, el que sería para la docente una gran oportunidad de trabajo formativo y comunitario. Se refleja entonces que para ella es un recuerdo imborrable que logra expresar de la siguiente manera:

Las fiestas patronales, novenas navideñas, primeras comuniones, bazares y fiestas, además de ser momentos de integración de la comunidad, a veces se aprovechaban para la recolección de fondos para nuevas celebraciones o construcción y mejoramiento de la escuela o la capilla. Estas traían consigo las manifestaciones de gratitud y reconocimiento; resultaba imposible no admirar el sentido de solidaridad y generosidad entre la misma gente y con la maestra quien lideraba estas campañas. (Trujillo, 2011)

El que *Gema* creciera al lado de una docente, permitía que en ella ya se fundaran otras opciones, no pensada en una vida cómoda, sino presentada hacia la construcción de

nuevas ideas y pensamientos que auguraban en Gema una mujer con carácter distinto y con una vocación al servicio de la comunidad. Sin embargo se hallan en otras mujeres experiencias similares que gracias a las dificultades de la vida, les han permitido alcanzar y trazar grandes metas, muestra de ello es la señora Doris, quien cuenta en sus relatos las situaciones que desencadenaron sus luchas.

Para el caso de la señora Doris, madre de cinco niñas que estudiaron en la escuela y se convierte en una líder comunitaria, quien nació en la Palmita, Tolima, en un hogar humilde, con la ausencia de la figura materna que nunca llegó a compensar como siempre lo anheló y en medio de tantas necesidades, tuvo la oportunidad en su infancia de llegar hasta el convento de las Señoritas Serranos, ubicado en la ciudad de Bogotá para cursar su primaria, en el que escuchaba música clásica, gracias a los eventos especiales que se presentaban en el colegio. Esto quizás anunciaba de alguna manera sus deseos, con la influencia que tuvo el arte desde su niñez y con la oportunidad de ingresar a estudiar en la capital, aún en la incertidumbre que ya le deparaba la vida:

Allí empecé a escuchar mucho piano, había un teatrillo era algo pequeño y nos despertaban a las cinco de la mañana con música de piano, también zarzuela, habían unas estudiantes españolas, entonces conocí la zarzuela y el neo soprano. (Salcedo, 2014)

Asimismo aparece la profesora Gema, gran protagonista de este telar, quien realiza grandes aportes a la escuela pero ya ésta, como un proyecto trazado y constituido, sin embargo le corresponde continuar con la experiencia de formación popular que para ella no fue nada extraño prolongar, puesto que ya conocía de cerca estos procesos. De esta manera así como la señora Doris, la profesora Gema también tuvo la oportunidad de incluirse dentro de espacios que generan procesos de sensibilización vinculados con el arte, de allí que podemos relacionar sin caer en pensar que son por casualidades de la vida, la inserción de cada uno dentro del proyecto de Escuela Popular Claretiana, igualmente nos cuenta un poco de su vida en su primaria y bachillerato:

En la infancia tuve también la oportunidad de escuchar los programas de la Acción Cultural Popular (ACPO) por Radio Sutatenza, es un programa de Alfabetización y educación para adultos, apoyado por el Ministerio de

Educación en el año 1969. Mi padre era el coordinador del programa en el municipio, cargo que se había ganado después de presentar un examen y asistir a un curso de capacitación. (Trujillo, 2011)

Por otro lado en la secundaria se presentaron eventos especiales:

Con la llegada de la nueva rectora se dan algunos cambios, otras dinámicas, se convierte en mixta, se conformó un grupo musical que participaría en la semana cultural y se darían intercambios. Se incrementaron los deportes como el basquetbol, voleibol, ciclismo, atletismo, microfútbol, ajedrez. Las semanas culturales, en las que siempre participaba en el grupo de danzas, con la ilusión de contar con la participación de algún personaje importante, entre los que recuerdo: el indio Rómulo, Ana y Jaime. Y los intercambios de grupos de música, danzas, deportes con integrantes de los diferentes colegios de la región. La preparación implicaba varios meses de ensayo con la profesora de Educación Física, Aura Castaño, prefecta de disciplina; dirigía el ensayo de la banda, donde se aplicaba un orden absoluto. (Trujillo, 2011)

Sin embargo la vida se compone de alegrías y apuros, en este caso tanto para padres de familia como docentes, por ello las dificultades en la vida de Doris parecían que no querían dejarla, desde el abandono de su madre, comenzó a soportar duros momentos y a temprana edad. Como cualquier chica el día de sus quince años, deseaba recibir el mejor regalo de cumpleaños, y para ella no fue la excepción, encontró a su mamá después de tantos años, pero como quizás todos no alcanzamos a imaginar, aquel encuentro no trajo momentos agradables en su vida, por el contrario, el sentimiento de dolor por su abandono aún la contagiaba, sin embargo ya no había tiempo para reclamos, su madre no era consciente de ello, solo quedaba tiempo para comprender las cosas que le habían sucedido en la vida:

[...]la vida a ratos le pone en el camino unas cosas tremendas, me tocó primero cuidar a mi papá con un cáncer, murió estando conmigo, luego hace cuatro años mi padrastro, también con un cáncer, también me tocó acompañarlo y ahora tengo a mi mamá en la casa, con demencia senil avanzada ya. Después mi única hermana falleció también hace como unos

doce años, entonces quedé sola con mi mamá, ella está ahí. En los ires y venires de la vida, ya rebelada contra todo, hundida de soledad, de abandono, ya, es decir, es difícil cuando a uno lo abandonan porque queda mucha rabia. (Salcedo, 2014)

En el caso de la profesora Gema, a temprana edad se enfrenta con eventos que fueron de difícil comprensión a esa edad, pero que contaba al contrario de Doris con la presencia de sus padres, algo que siempre valoró desde pequeña. Así pues, comparte el recuerdo más impactante de su infancia:

Recuerdos de gran impacto y susto, los tuve a la edad de seis años, en 1965. En esa ocasión jugaba con mi hermana cuando vimos correr a la gente con angustia y que venían del pueblo con la noticia de que se había entrado la guerrilla, la comunidad se “cundió”(sic) de miedo. Lo primero que hizo mi madre fue buscar a alguien para que le llevara la razón a mi padre, quien había salido a sus deberes desde muy temprano. (Trujillo, 2011)

El papel como madre para Doris inicia a temprana edad, el deseo por encontrar ese amor que no tuvo en su infancia la llevó a refugiarse rápidamente en los brazos de un joven con el cual mantuvo una larga relación y fruto de ella nacieron sus cinco hijas. Aunque con su esposo e hijas ya tenía una familia establecida, podría pensarse que ya gozaba de todo lo que le había hecho falta, como el afecto, la protección, la comprensión, pese a esto, en que no todo fue armonía, la relación con su esposo no fue tan cordial y afectuosa como lo necesitaba y esperaba. Con todo lo anterior, en la vida de Doris, sin buscar a nadie más, iniciaron a llegar personas con las cuales logró encontrar el amparo y aliento necesario. Lo sentimos cuando lo expresa así:

A los diecisiete años conocí a un muchacho y me organicé con él, pues yo era como en búsqueda de lo que yo no tuve, de un hogar, de afecto y este chico tenía dieciséis años, provenía de una familia adventista, una familia educada... a él lo conocí en Girardot y rapidito tengo cinco niñas. Entonces a los veinticuatro años ya tenía mis cinco niñas, eso fue rápido porque la creencia de la familia de él era que la mujer no debía planificar, que los hijos eran una bendición de Dios, que cada hijo nace con el pan debajo del brazo,

cosas así, entonces ahí inicia una relación de trece años, y vivimos un tiempo en Bogotá, luego en el ochenta llegamos aquí a Neiva, él tiene familia acá en Neiva, nos vinimos para acá y vivimos en la casa donde funciona APAC (Asociación de Proyectos Alternativos Comunitarios), ahí pagamos arriendo y teníamos una panadería grande en el barrio Santa Isabel. Allí conozco a Libia, una monja chilena que andaba en esa época con Nora Estrada. Esas monjas las llamaban las desvestidas, porque eran de la Presentación y habían renunciado a los hábitos, llegó un momento en el que ellas mismas reconocen que la vida de ellas en un claustro no tenía sentido, cuando hacia afuera habían tantas necesidades y entonces renuncian a los hábitos y eso causó un escándalo terrible dentro de su congregación de la Presentación. (Salcedo, 2014)

Como lo relata Doris, de alguna manera es aquí donde inicia una relación con las comunidades religiosas, las cuales despiertan el deseo por el trabajo social.

Doris al situarse en Neiva, luego de vivir en Santa Isabel, para los años ochenta y tres, considera que comienza la etapa actual de su vida. Los apuros del nuevo período de su historia se asoman desde el momento en que pisa territorio desconocido, además dan indicio a los problemas con su esposo, pero inicia sin saberlo a descubrir aquella mujer que ignoraba.

En el ochenta y tres inicia este proceso por acá y alguien le ofrece al papá de mis hijas, que por aquí están vendiendo una mejora muy económica, \$ 90.000 pesos, pero pues que no hay agua ni hay luz, entonces uno en ese afán de tener una casa, nos vinimos, nos vinimos para acá. Donde es hoy el andén de mi casa era una pila donde la gente se juntaba, hacían fila para coger agua y recuerdo que la primera vez que yo vine a conocer lo que iba a ser mi casa, me encontré unas señoras agarradas por el turno del agua, entonces eso fue un impacto tremendo, porque pues de todas maneras pobremente, nunca habíamos visto una necesidad tan grande y sobre todo verlas peleando que se revolcaban en el piso el par de señoras porque la una le quitó el turno a la otra por el agua y eso desde que uno se levantaba era

una fila de galones donde era mi casa, donde es el andencito, ahí era la pila. Entonces estando ahí, la primera persona que me visita es Reina. Reina Isabel, no sé, rapidito llegaban los informes a la escuela de que llegaba gente nueva al barrio. Entonces me visita Reina para hablarme de los cupos para las niñas en la escuela, de pronto de lo que necesitaba, a hablarme del grupo cristiano... que se reunían los martes, bueno en fin a contarme como un poquito el proceso que se llevaba en la escuela. Incluyo a una de mis hijas y ahí comienzan de pronto los problemas con el papá de mis hijas. Llegó un momento en el que me dice “no quiero verla más en reuniones, ni en la escuela”... quería quedarme sola con mis hijas, porque el papá de ellas, ya se había convertido en una pared, en un muro. (Salcedo, 2014)

De igual manera, las primeras mujeres que trazan sus historias a través de este espacio, se ven incluidas en situaciones similares, aunque la proyección en sus vidas sea diferente, no dejan de ser mujeres líderes, comprometidas, responsables, quienes logran salir adelante a pesar de las grandes desilusiones que se van presentando en sus vidas, porque tanto para la vida de Doris, se crearon ilusiones personales e íntimas, en la vida de la profesora Gema se arraigaron unas no tan distintas a las de la primera:

El cumplir los 30 años este año, (89) el que coronaba mi carrera de pregrado, lo cual representaba ascenso en el escalafón y que además contaba con mi propio espacio, mi casa. Además en las múltiples conversaciones (con su pareja) habíamos dialogado de las implicaciones para la crianza de un hijo, habíamos advertido lo difícil que era en la sociedad actual, y nos habíamos planteado varios interrogantes: ¿Cómo hacer para educar un hijo que fuera un gran profesional, pero ante todo que sea una gran persona? ¿Cómo educarlo en la parte espiritual? Todo esto generó confianza en mí misma, de modo que acepté quedar en embarazo. La noticia, me embargó de alegría, y preparé una hermosa carta, acompañada del poema Canto a mí mismo de Walt Whitman; “Me celebro y me canto a mí mismo. Y lo que yo diga ahora de mí, lo digo de ti, porque lo que yo tengo lo tienes tú y cada átomo de mi cuerpo es tuyo también “. La noticia no fue recibida con la misma ilusión



que yo esperaba, razón por la cual su actitud me dolió profundamente. Había elegido esta opción, era consciente y responsable de tal decisión, sin vacilar asumí con afecto y alegría, traer un nuevo ser maravilloso al mundo. (Trujillo, 2011)

Como se mencionaba en principio, los protagonistas van participando activamente uno junto al otro, aquí entonces aparece en la vida de Doris la profesora Reina Isabel Martín como la persona que la incursa e integra en la parte social, quien la invita a participar en la escuela y no sólo para matricular a sus hijas, sino en la participación activa desde la comunidad, como lo expresó claramente Doris, en los grupos cristianos. De esta manera, Reina empieza a tomar protagonismo en este telar, así pues, entró a la vida de cada madre de familia para crear y propiciar espacios participativos en la escuela y la comunidad.

La profesora Reina ingresa en el año 82 a la escuela y más tarde ingresa por los años 84 al proyecto barrial. Unos años más tarde comienza una etapa difícil en su vida laboral:

[...] yo ingresé en el 82 a la escuela, al proyecto barrial ingresé como en el 84. Yo estaba en la escuela y en el barrio, si yo tenía las dos, si más o menos desde ese tiempo. Luego, 90, 92 entro a ese proceso que se vivió también como de crisis ahí. Yo tenía también la dificultad de que debía buscar cómo ser nombrada, en ese sentido había sido muy difícil la acción que se había hecho acá, no se lograba que fuera también favorable, entonces por las cosas también que se dieron entonces yo salí del proyecto, pues porque el proyecto ahí tuvo la etapa de que se terminó el equipo, no dieron más financiación y eso quedó ahí. (Martín, 2014)

En el caso de la profesora Gema, en sus inicios hacia la experiencia como docente, es apoyada incondicionalmente por su madre que apoyada por influencias políticas, logra obtener su primer trabajo como docente. Se resalta aquí el papel que cumple la familia dentro de los contextos de cada uno de nuestros gestores:

Mi madre, con una posición política neutral, había logrado establecer buenas relaciones con diferentes personalidades, escribe una carta solicitando nombramiento para mí y mi hermana, a la alcaldesa, la señora Esperanza Castillo nombrada por el partido liberal, - pues para la época estaba a cargo tenían un gran poder de decisión sobre los nombramientos de los maestros. En el mes de mayo del año 79, llega mi nombramiento oficial, para una escuela cercana a la cabecera, en reemplazo de una maestra con varios años de experiencia y que había sido trasladada, por ser conservadora, a la vereda de Rio Negro, de donde ella procedía. Hecho que era normal y frecuente en cada administración, de parte de ambos partidos tradicionales. (Trujillo, 2011)

Como todos los procesos por los que actualmente pasa un docente para ingresar a trabajar directamente con el magisterio, *Reina* se enfrentó a la misma dificultad por no tener el nombramiento requerido para seguir con el trabajo en la Escuela Popular Claretiana, debido a esto se retira del trabajo en la escuela y en el barrio:

[...] hasta el año 90, si como 91... yo salí del trabajo barrial, de la escuela también, yo me retiré, me presenté a concurso, me nombraron para Nátaga en la parte rural, entonces tuve que arrancar (claro que el nombramiento no fue enseguida). Mi nombramiento fue en el 95. Después que me retiré de la escuela estuve haciendo trabajo barrial en los barrios del sur, entonces yo me vinculé a las comunidades de barrios del sur [...] (Martín, 2014)

Está demostrado mediante el ejemplo del trabajo de *Reina*, que cuando una persona ama lo que hace, el trabajo nunca se convierte en una carga, por el contrario se transforma en sueños y metas por cumplir, así que el trabajo que realizó *Reina* en la Escuela Popular Claretiana, aquel que la obligó deseosamente a dejar un escritorio inactivo y una máquina de escribir en su oficio como secretaria, por un escritorio ambulante en el papel de docente dentro de la escuela y la comunidad, fue el que le permitió impregnar tantos esfuerzos y ganas, luego de que se vio en la necesidad de retirarse de la escuela para buscar comunes acuerdos, metas y logros, por eso, que no

parezca coincidencia que al lugar donde llegara, era acostumbrado el trabajo popular con las comunidades:

[...] mi esposo también estaba haciendo trabajos con las comunidades de barrios del sur, con los franciscanos, con las hermanas de la Presentación que hacían también trabajos de inserción barrial. Como ya veníamos teniendo encuentros de trabajos de comunidades eclesiales de base, entonces era como seguir pero ya de una manera más directa dentro de los proyectos que se tenían allí del sur, entonces ahí estaban las comunidades, pero se estaba iniciando el centro de Apac, entonces ahí ya estaba el centro, se había conseguido la estructura de la planta física y estaban conformados diferentes proyectos, había el de confecciones, estaba el bordado, yo me vinculé a uno de esos proyectos durante un tiempo [...](Martín, 2014)

Reina junto a su esposo, iniciaron un trabajo fuerte con los barrios del Sur en la capital del Huila, y no solo para el desarrollo de proyectos que llevara a la comunidad a desempeñarse en oficios varios, sino también en la incursión con las comunidades religiosas, específicamente en la formación, entonces no sólo se inscriben en estos proyectos sino:

[...] al de formación también a nivel de teología, porque ahí también se han hecho procesos de formación bíblica y teológica, entonces en ese proceso yo estuve durante tres años también con formación teológica con lo que era también el sector popular. Entonces ese proceso fue como que dijera uno, continuarlo a nivel comunitario pero ahí en el sector y después si fue cuando me nombraron para Nátaga, me toco romper un poco. (Martín, 2014)

Luego de la experiencia en la formación teológica al lado de su esposo en los barrios del sur, ingresa Reina a trabajar como docente nombrada en el municipio de Nátaga, en el que trabaja siete años en una vereda como profesora unitaria.

Reina Isabel, nombrada por el magisterio, lejos de la capital y de todo aquel trabajo que la llevó a desarrollar actividades sociales y populares, llega entonces a un lugar nuevo y surge un interrogante, que lleva a indagar el cómo y de qué manera podía llegar a abrir espacios en un lugar desconocido para incursionar nuevamente en el trabajo que

cautivó todos sus ánimos, porque como ya se había anotado bien desde un principio, el desligarse y zafarse del amor por el trabajo social que realizó en la escuela como en la comunidad, ya para entonces no era solo un desafío en su vida, sino un desatino al cual era imposible renunciar.

Por lo anterior, no faltó que en su nueva experiencia como docente, Reina tratara de innovar:

Uno no, uno no puede romper... eso de que por guías no, entonces era con los niños hacer las visitas familiares, así fueran alejadas nos íbamos, hacíamos las visitas, recogíamos la información de la comunidad, la salida, o sea muy rico porque como es campo, es delicioso, es todo un trabajo como con mucha motivación también. La gente pues no entiende mucho... por qué, por qué uno se sale de la escuela, sí, hay algo inquietud en ellos, resistencia y como que no están. Le toca a uno combinar, combinar mucho con lo que es el trabajo en el aula, pero sí, fue una experiencia muy bonita. Hicimos hasta correspondencia escolar con una compañera de acá (Neiva), con Gloria Albis. Entonces los niños les escribían y nos intercambiábamos, ellos iban, nosotros veníamos, había toda una experiencia bien bonita de trabajo pedagógico como significativo y allá con las maestras, pienso que también fue como crear entre las maestras rurales otras formas de trabajo. (Martín, 2014)

Como se puede leer, la experiencia que obtuvo Reina fuera de la capital, no la desvinculó para nada de los sueños que ya la marcaban y que seguían tejiéndose aún más, porque ésta nueva experiencia la llevó a convertirse en mejor maestra, mostrando un acercamiento más fuerte hacia los niños y niñas, porque como ella bien lo anota, el campo es un espacio de ensueño para la docencia, donde el trabajo pedagógico resalta por su labor investigativa y significativa, aunque algunos padres de familia no comprendan aún la labor enriquecedora y práctica que realizaba Reina con sus hijos.

De la misma manera como Reina obtuvo una experiencia dentro del espacio del campo, también la profesora Gema adquirió una de sus primeras experiencias en un lugar significativo del territorio caucano, ubicado cerca el Parque Arqueológico de San

Andrés de Pisimbalá, localizado en inmediaciones de los municipios de Belalcázar e Inzá y donde los vestigios se concentran especialmente en los alrededores de la población de Tierradentro. Además la profesora realiza acercamientos con trabajos de tipo comunitario, es decir, logra unir lazos de amistad y compromiso con la población para generar vínculos y fuerza de trabajo entre la escuela y la comunidad:

La presencia de un sitio arqueológico cercano a la escuela, era un buen motivo para articular al trabajo del aula, las visitas a sitios turísticos como: el museo arqueológico, los hipogeos y demás vestigios arqueológicos. También el intercambio de experiencias con niños y maestros de escuelas cercanas. A nivel de la comunidad, se generaron procesos de integración y de organización para gestionar la construcción de la escuela, el embellecimiento de ésta, la construcción de una caseta Comunal, el encierro de la escuela y construcción de una huerta escolar, para lo cual se contó con el apoyo de varios líderes de la Comunidad y la participación de la Comunidad. Además, de acuerdo a las dinámicas de la comunidad, veía la necesidad de acompañar y liderar varias actividades, entre ellas la fiesta patronal, que se realizaba cada año con motivo del día de la Virgen del Carmen, lo cual implicaba tiempos extras, esto generó severas críticas por parte de los demás maestros del municipio. (Trujillo, 2011)

Desarrollarse dentro de un espacio libre, fue un punto más a favor para el buen trabajo que realizaba Reina con sus estudiantes, porque como ya se conoce, existen ciertos detrimentos que hacen que la educación pública se vuelva conservadora y sentir que un representante que desempeña su función directiva dentro de la educación no desvincule estos grandes procesos de experiencias pedagógicas, hacen que la labor de los docentes en el ámbito rural, tenga mayor libertad:

Por qué entonces yo me vinculé acá, por qué no seguía vinculándome a lo que era el proyecto de lectura [...] pues con otras compañeras hicimos proceso de formación en lectura y de crear como un espacio entre varias escuelas que fueran también como de intercambio en correspondencia. Había cosas muy bonitas, muy creativas, sino que de todas maneras las distancias

terminan también como que no hace que los procesos sean más ricos, pero sí había mucha acogida. Nunca los maestros como que se opusieran, ni el jefe de núcleo, no. Uno tiene mucha libertad, en el campo es así, una de las cosas, allá nadie le está imponiendo que haga esto, que lo debe hacer, tal vez en algunos lugares dicen que los jefes de núcleos son como más verticales, pues allí la experiencia que yo tuve fue de total libertad, de que uno hacía en su escuela lo que uno quisiera como uno quisiera, de pronto los papás influían más de una cosa u otra [...] (Martín, 2014)

Para el caso de los padres de familia, quienes en algunos momentos se niegan a aceptar un cambio en la vida por momentos rutinaria de la escuela, se convierte en un reto más, porque no sólo es intentar generar nuevas ideas a partir de situaciones ignoradas en los estudiantes, sino también sortear con la in-disposición de los padres, por ello, en muchas ocasiones cuando llega un maestro y deseosamente pretende innovar los procesos que se vienen generando, se presentan reacios al cambio, y en ocasiones es hasta comprensible que se asombren, porque nunca se está acostumbrado a cambios repentinos en nuestras vidas. Pero además de lo que puede generar para el nuevo contexto un cambio, en la vida de Reina surgían otras prioridades de tipo familiar que hicieron frenar algunos procesos.

Reina así como algunos docentes, deben encontrar estrategias para que el cambio no sea de manera inmediata a causa de la reacción que esto genera tanto para estudiantes, padres de familia y hasta para la misma institución donde se trata de innovar:

Uno combinaba, combina lo tradicional con lo alternativo, también pedagógico, no hacia uno totalmente, como una experiencia totalmente nueva. Si fue muy rico, sino que le problema es la familia, el que ya no era yo soltera, ya yo tenía una niña pequeñita, entonces, pues el no poder estar... ellos vivían acá (Neiva), mi esposo va un año, y pues al siguiente año la niña se enfermaba seguido, pues a mí me tocaba complicado. Entonces mi esposo se tuvo que quedar acá (Neiva) con la niña, entonces cada año buscábamos a ver cómo surgía el traslado, pero sólo hasta los siete años fue posible... ahí

si era muy diferente, todo lo que uno sabe, que ya al tener una familia hay otras condiciones, no es tampoco como para seguir entregado de tiempo completo a los procesos [...] (Martín, 2014)

Después de siete años de realizar trabajo en el área rural de Nátaga, donde Reina reitera que se dieron cosas muy bonitas y bien significativas, como el trabajar el camino investigativo con los niños y niñas, salidas de campo y un gran avance hacia la sensibilización con padres de familia sobre todo el proceso, llega su traslado para el municipio de Campoalegre y luego de estar allí un año realiza una permuta con una compañera de la Escuela Popular Claretiana que ya se pensionaba. Entonces llega nuevamente a la Escuela a reencontrarse en su contexto, aunque nunca estuvo totalmente desvinculada de todo el proceso que allí se daba:

Yo volví a la escuela en el 2002. Pero en todo ese tiempo que yo estuve fuera, yo no me desligaba totalmente, no. Venía a algunos eventos, por ese mismo proyecto de lectura, teníamos siempre encuentros a las celebraciones de la escuela, a las celebraciones grandes que habían en la escuela, siempre era como un asidero, hasta para las cosas que uno seguía haciendo a nivel educativo allá en lo rural, era buscar a través de Luz, a través de la escuela, qué cosas nuevas estaban haciendo, entonces uno seguía alimentándose de la escuela. (Martín, 2014)

Ahora la pregunta importante hasta este momento cuando vuelve a la Escuela Popular Claretiana, ¿cómo vuelve, cómo lo encuentra, cómo empieza de nuevo después de tantos años de estar por fuera? Para estas preguntas Reina tenía claro cada respuesta, en que así como el cambio que generaba un nuevo proceso en el sector rural de Nátaga con su particular impacto, ahora la Escuela Popular para ella también hacía parte de un gran cambio, y que por su gran experiencia supo analizar, aprender y aprovechar:

Siempre uno vuelve como también a aterrizar en nuevas cosas, porque las dinámicas han cambiado, entonces ya solamente dentro del trabajo de la escuela y lo comunitario a través de las familias, porque la escuela ya está viviendo otra etapa en ese sentido y es dedicarse más a una formación de

familia, de lograr con ellos más conciencia para lo que es la formación de los hijos y la escuela. (Martín, 2014)

Luego, Reina encuentra que no son los mismos intereses de años atrás, por los que se tendría que luchar ahora. Porque ya estaba dado todo aquello por lo que se peleó con anterioridad, como fue la lucha por los servicios públicos, sentía que era un tiempo para disfrutar de lo que veía, pero era además un tiempo para analizar cada cambio e intentar encontrar las nuevas necesidades, y nuevamente para tal caso, sortear la disposición de la comunidad ante el conformismo de lo que ya se había dado, ante las necesidades satisfechas, aunque no resueltas:

Cuando volví pues mi mayor impacto era también la planta física, porque habían logrado todo el trabajo que hizo también la Alcaldía de reconstrucción de la planta física, muy bonita. Entonces es una etapa, diría uno como de disfrutar eso, pero ya no como la dinámica, como... de que no tenemos lo que debemos tener, entonces todos cómo buscamos reconstruir y hacer procesos de participación alrededor de necesidades... sino que ya están las bases fundamentales de muchas cosas, entonces los procesos tienden a cambiar de buscar otras alternativas, entonces no responde la gente de igual forma porque los intereses de ellos ya no son los mismos, ya no era la lucha por tener los servicios públicos, porque su vivienda ya está mucho mejor [...] (Martín, 2014)

Como se mencionaba en líneas anteriores, cuando se dan cambios y en este caso un cambio favorable para toda una comunidad, para la que satisfacen sus necesidades básicas, también puede generarse un acomodamiento excesivo y sedentario que no permite pensar en lo que hay más allá, en lo que se debe seguir luchando, en encontrar mejores y nuevas formas de vida. Por ello se quiere resaltar en la experiencia de Reina, que cuando llega nuevamente a la Escuela, y quiere encontrar otras alternativas para seguir mejorando, emerge la indisposición de la gente al creer que todo está dado y resuelto. En definitiva ahora, se supone que debería abordar un cambio mediante una reflexión crítica y compartida.



Aparece en este tejido Vicente, un profesor que también guiado por el amor al trabajo popular, formativo y comunitario, llega a la ciudad de Neiva, luego de su estadía y permanencia en el Ecuador, su lugar de origen. Vicente se encuentra desde el vecino país con la propuesta de educación popular para el departamento del Huila, quien acogido por el deseo de trabajar con una educación alternativa, diferente a la tradicional, sorteó su pretensión con su esposa Gloria Martín (también docente), hermana de la profesora Reina Isabel. Entonces, Vicente llega con su familia para los ochenta, y desde luego no llega solo, su esposa e hija lo acompañan. Gloria al igual que Reina, boyacense, tuvo formación como monja y años después cuando se encontraba por fuera de la formación religiosa, conoce a Vicente e inician una relación, y a pesar de que ella se encontraba en un país diferente al natal, juntos le apostaron a la propuesta de educación popular para un departamento que no conocían:

Cuando digo nosotros, porque Gloria es boyacense, ella fue monja, yo no la conocí de monja, ella ya se había salido y yo la conocí con los hermanos de la Salle en Ambato en el Ecuador, en la provincia de Tumburamba; entonces llega al colegio, el colegio se llama Juan de Olmera y yo era el coordinador general del colegio, entonces se ubica, es mi trabajadora y todo eso, entonces comenzamos a interactuar y luego estuvo seis meses y los claretianos se la llevan para Guayaquil, al colegio de Burdesa, ellos tenían un colegio súper elitistas, eso era estrato 7, todos los Corderos, los Borreros, los presidentes se formaban allá y los claretianos le servían a la crema y nata de la sociedad, entonces viene toda la represión de la teología de la liberación y las dos corrientes dentro de los claretianos: los conservadores y los de avanzada comienzan a cuestionarse: “nosotros qué estamos haciendo, cuál es la opción por los pobres” entonces comienzan con la crisis terrible y ahí estaba Gloria coordinando toda la parte de formación, es decir, toda la parte de valores y todo eso lo estaba coordinando. (Cruz, 2013)

En vista de que los claretianos se encontraron en una crisis teológica y no por falta de claridad en sus ideas o hacia dónde debería ir encaminada su misión, sino porque se estaba perdiendo la esencia de su propósito (que es la del servicio a la comunidad, en

especial a los menos favorecidos), es que se toma la iniciativa de volver a sus misión de servicio. Para entonces, cuando Gloria y Vicente se encuentran trabajando lejos de Neiva, se ven inmersos en otro tipo de actividades que dejaba de lado la ideología y el propósito principal de los Claretianos, es entonces cuando Vicente expone aquí la situación de sujeción para la cual se pretende volver la mirada y de alguna manera evaluar e iniciar el proceso de búsqueda hacia el sentido de la teología de la liberación que era la que se pretendía seguir y encontrar con el trabajo de los Claretianos. Para este momento Vicente y su esposa Gloria, reciben la propuesta por parte del padre Héctor Guzmán representante de la comunidad, de crear un proyecto, el cual serviría como medio para volver a la práctica verdadera de la teología de la liberación, que como misión fundante estaba la opción preferencial hacia los pobres, por ello el nuevo proyecto que proponía el padre Héctor Guzmán, servía como itinerario que llevaba nuevamente a los Claretianos hacia el encuentro con el propósito real de su teología que se había perdido en el trabajo dentro del colegio. Es así, que dirigen la mirada a Neiva, una ciudad con grandes necesidades económicas y sociales, entre ellas la educación, una todavía esquiva y limitada para los menos favorecidos:

Entonces los claretianos conocían a Gloria desde mucho antes, además que se mete en el trabajo formal en el colegio de Guayaquil que es el provincial y Héctor Guzmán que andaba muy cerca del poder dice: “abramos una experiencia en Neiva” pero por qué, porque ellos habían comenzado tratando de ser coherentes con la opción por los pobres de la teología de la liberación, abren una experiencia en el colegio de Bosa, y no resulta primero porque el alcalde les hace la guerra, y se cierra la experiencia y piensan aquí en Neiva, entonces los claretianos llegan a la casa, el provincial, Héctor Guzmán, otro cura llegan a la casa, ¡ah! Nosotros ya nos habíamos casado, mientras ella estaba en Guayaquil nosotros seguíamos intercambiando cartas pedagógicas, haciendo acercamientos y por último terminamos casándonos. Tanto que los claretianos nos casaron en el colegio de Burdesa, yo cómo mosco en leche ahí, ellos nos hicieron la recepción y dormimos en la casa de los curas y

Gloria se devolvió para Ambato a trabajar en el colegio de la Salle. (Cruz, 2013)

En medio de las problemáticas de la comunidad de los Claretianos, se encontraban la pareja de esposos, sustentando y nutriendo iniciativas, propuestas, además de compartir e intercambiar saberes desde la distancia, intentaban resolver en conjunto la situación laboral y al tiempo familiar, porque al hallarse en diferentes lugares, permitía que las decisiones que se tomaran estuvieran ligadas a un beneficio en común, porque ya no solo eran dos [...] la familia se crecía.

### **Motivaciones y sueños**

Todos los gestores y protagonistas de este sueño de educación popular, una que se muestra alternativa y diferente, han transitado por caminos para el que siempre llevan y sujetan elementos al servicio de los demás, todos de alguna manera mucho o poco desde su infancia han tenido que ver con el desarrollo de procesos culturales, políticos y sociales, los cuales han permitido fundar ideales y anhelos bajo el mismo deseo que es el de formar activa y participativamente una escuela o comunidad.

Para el caso de la profesora Gema, quien hace un rastreo minucioso dentro de sus recuerdos, evocando las situaciones que impregnaron con mayor fuerza su vida desde temprana edad manifiesta:

Alcanzo a recordar que mis padres apoyaban diferentes programas que adelantaban los núcleos escolares, por medio de las mejoradoras de hogar y motivaban para que la comunidad participara y además se beneficiara, ejemplo de ello es la construcción de las baterías sanitarias con la misma comunidad, las huertas caseras y escolares. (Trujillo, 2011)

Para los años ochenta, Doris llega a Neiva y empieza a conocer personas que inciden mucho en su vida y en las decisiones que la hacen una mujer luchadora como ella misma lo indica, personalidades religiosas y docentes del sector del barrio Los Alpes en el que se habían asentado para ese momento. Impulsada en un principio por su esposo, empieza a participar de actividades que no solo correspondían al hogar:

[...] yo participaba en el grupo cristiano, en el club de amas de casa, ya estaba en la escuela, ya mi vida estaba como en una esfera completa... yo descubrí lo que quería, yo descubrí que tenía derechos, que como mujer tenía muchas capacidades, que podía participar en muchos otros espacios, no solo en el de la casa. Ya a mí me gustaban otras cosas, entonces para mí la escuela, para mí todo lo que tenía que ver con el grupo cristiano, es decir el grupo cristiano era como el espacio donde nos reuníamos, nos reuníamos a

reflexionar sobre la biblia, pero también eran espacios de capacitación donde nos ponían a leer libros de historias de mujeres de Nicaragua, era la época más o menos de la luchas en Nicaragua. (Salcedo, 2014)

Doris, una mujer que a raíz de las dificultades, entre ellas el que su esposo demostrara actitudes machistas, como por ejemplo exigirle que abandonara todas las participaciones que hasta el momento estaba incursionando con la comunidad y la escuela (puesto que se dio cuenta que ella encuentra otros espacios, diferentes al hogar), decide antes abandonarlo y separarse, que dejar la vida que había alcanzado hasta el momento, además porque su esposo en principio prefería verla en reuniones de la escuela y la comunidad con el propósito de que le dejara el espacio para desarrollar sus oficios, que según Doris no eran los mejores:

Entonces empieza uno a ver videos, filminas en esa época de la lucha ya, y cómo la mujer participa, cómo la mujer tiene un papel tan fundamental dentro de esta lucha, entonces aquí como que también se empieza a gestar una lucha (Nicaragua) que es por los servicios públicos. Ya llegó un momento en el que tuve que decidir entre mi trabajo con la comunidad y él, entonces yo escogí, yo escogí quedarme ya con mi trabajo y nos separamos. (Salcedo, 2014)

En la vida de estos actores, aparece la influencia también de grandes gestores que lograron trazar un horizonte firme de manera concreta, el camino hacia la construcción de comunidad y de una escuela nueva, y más que nueva, que lograra innovar y transformar la vida de la comunidad entera, especialmente la de niños y niñas. Para Doris, la influencia en su vida personal y social como uno de los grandes generadores de ideas y decisiones en su vida, fue Nevardo, -un laico que trabajó con comunidades eclesiales de base con Claretianos y Franciscanos y quien fue asesinado junto con unos líderes indígenas en un proceso de recuperación de tierras en el corregimiento El Caguán-, quien participó en la construcción de comunidad y escuela en barrios marginados de la ciudad:

Nevardo era uno de los muchachos, y entonces él me animaba mucho, porque tal es el temor de separarse una mujer con 5 niñas, ¿cómo va a hacer para sostener las niñas?, ¿de qué manera?, ¿qué voy a hacer? Entonces Nevardo comienza a relatar la propia historia de su mamá, una maestra también maltratada. Entonces siempre me dice, usted es capaz, usted puede, inténtelo, es su vida es incluso el futuro de sus hijas... pero a raíz de la muerte de él (Nevardo), eso fue como que lo que me sirvió para decidirme, entonces ya, llegué a la decisión y me quedé con mis cinco niñas, la mayor tenía 12 y la pequeñita 4 años. Entonces allí empecé. (Salcedo, 2014)

De esta manera, a pesar de presentarse la separación con su esposo, no se acabaron los problemas con éste, de manera poco esperada para él, en la vida de Doris, continuaron apareciendo personas que la ayudaron a tomar decisiones sobre su vida, como madre cabeza de hogar y líder comunitaria:

Salí corriendo para donde Reina, Reina me consoló, Reina me hablaba... bueno en fin, entonces unos días después, distingo a una abogada de nombre Mercedes, que el esposo era un señor Fermín, él trabajó harto con trabajadores acá, entonces ella necesita de que le cuide una niña, y me dijo: “Doris, nunca permita eso, no lo vuelva a permitir” dijo- “la próxima vez ármese de un cuchillo, de unas tijeras de lo que tenga y si tiene que atacarlo, atáquelo, y yo la defiendo, pero nunca, nunca más permita que un hombre la maltrate, porque eso no es así” me dijo. Como que encontraba personas dentro de la comunidad y fuera de la comunidad, que me apoyaron. Entonces el haberse ido él de todas maneras fueron las cadenas que me quitaron. (Salcedo, 2014)

La profesora Reina, llegó a la vida de Doris en momentos de crisis. Además de la profesión de docentes, se actúa como psicólogos, algunas veces quizá más como deber, pero en su mayoría más como un querer. Para entonces, la profesora Reina, se incluye en la vida de Doris, primero como docente de sus hijas mayores, pero aún más como apoyo de litigio familiar y luego en la unión de esfuerzos para construir educación popular. Así

como Reina, fueron apareciendo grandes motivaciones en la vida de Doris, representadas en personas que consiguieron dar un gran aporte a la comunidad.

Para el momento en que cada uno de estos tejedores de sueños inicia con su proceso escolar en su infancia, van encontrando en el camino fibras más fuertes que permite que su tejido sea preciso y consistente, por ende, encontraron recursos que influenciaron quizás con mayor carga en los ideales que los caracterizan hoy día, partiendo desde su formación académica, pasando por las relaciones sociales, hasta llegar a fundamentar en edades maduras las ideas que conforman actualmente su proceso para la consecución y construcción de lo que denominamos educación popular. Por ello, los artesanos y actores de este telar, van relatando y entregando sus historias, en las que se encuentran el sentido que da vida a este gran proyecto, asimismo, la profesora Gema evoca su pasado:

Inicié al grado primero a los siete años, edad obligatoria para ingresar a la escuela, pues en aquella época no existía el preescolar. Mi primera profesora, la Señorita Carmen Andrade, una de las maestras más antiguas de la región, con quien aprendí a leer y escribir con el método del silabeo, pero al año siguiente, por insistencia de mi madre, repetí este grado. Mi segunda maestra fue Rosalba Hurtado, normalista recién graduada de la Normal de Belalcázar. En esta estudié hasta el grado tercero de primaria. Para cursar los grados cuarto y quinto, la única opción era en la Escuela de niñas Santa Luisa de Marillac, en el pueblo, semi-internas, de domingo a viernes, dirigidas por las hermanas Vicentinas. La educación en la región de Tierradentro, estaba dirigida por Comunidades religiosas, Vicentinas y Lauritas. Existían cuatro colegios de Bachillerato, dos para mujeres y dos para hombres, los maestros eran con nombramientos de carácter nacional. (Trujillo, 2011)

La influencia que tuvo la formación dentro de colegios de religiosos para la vida de los gestores, presentó un elemento en común entre ellos: es el del servicio hacia los demás, propendiendo por una vida comunitaria y digna. Contar con el compromiso del *servir* como ideología, permitió en cada estudiante dentro su momento, que incluyera

esa idea más como un *sentir* voluntario, que como un mero acto de cumplimiento, por lo menos ese es el fruto de lo que se demuestra en cada uno de estos gestores hoy día.

En el caso de la profesora Reina, quien también es protagonista dentro de estas líneas que se viene trazando en busca de reconstruir momentos importantes para la comunidad y la escuela popular y precisamente para resaltar lo que ellos representaron y representan actualmente, ella encontró en su infancia y adolescencia muestras significativas de momentos que la motivaron indirectamente a elegir lo que haría en su futuro. Durante la primaria apreció a un maestro por la confianza que él le transmitía y por ayudarle a despojarse de su timidez, característica que heredó quizás de su padre quien de alguna manera apoyaba las decisiones de su madre desde el silencio. Ya en su bachillerato, encontró una maestra que despertó el interés por defender los criterios de sus compañeros, además de guiar su enseñanza con metodologías que para Reina en su momento le eran agradables y diferentes a lo que mostraban y enseñaban los demás docentes, indicio de lo que la guiaría muchos años después a encontrar el trabajo en la escuela:

Encontró [...] en primaria un maestro como muy allegado, muy cercano para uno contarle las cosas, las experiencias, muy de valorarlo a uno, entonces, en darle a uno como más estímulo en el estudio para salir adelante, en eso por ejemplo yo era demasiado tímida, tanto que me molestaban con eso de que cada vez que hablaba me ponía colorada, y entonces yo sentía que a -mí me hacía cambiar esa actitud al saber que me iba bien en el estudio, empecé a ganar autoestima y a superar esa timidez, él me ayudó mucho en esa parte. (Martín, 2014)

Mientras tanto en la vida de la profesora Gema como estudiante en la secundaria y acompañada de su hermana, logró compartir experiencias muy cercanas a la formación como docente, ella relata en su autobiografía su experiencia y cercanía como formadora:

Ambos, papá y mamá, tenían como aspiración llevarme a mí y a mi hermana a estudiar a un Colegio Comercial en La Plata, pero por invitación de la directora de la escuela, religiosa ella, les ofrece el cupo para la Normal Nacional de Señoritas, en Belalcázar, Cauca. Sin vacilación se acepta esta



oferta, pues en el momento era con inscripción y examen previo y a nosotros nos exoneraban de éste... Inicié el bachillerato en esta Normal, en el año 1972. Fueron seis años interna, y de una feliz convivencia y aprendizajes; nunca lo viví ni como amenazas ni castigo. Llevo guardado en mi memoria gratos recuerdos, la estrecha amistad que establecí con compañeras de diferentes lugares del país: Chaparral y Dolores (Tolima), Bogotá, Pital, Campoalegre (Huila), pues en el momento era una Normal muy reconocida a nivel nacional; las conversaciones entre compañeras y maestras que hacíamos caminando enganchadas de brazos por calles de la Institución, caminos y pasillos, o sentadas en los grandes corredores o graderías, o escuchando los cuentos de fantasmas. (Trujillo, 2011)

En el internado donde Gema adelantaba sus estudios de secundaria, también se desarrollaban otras actividades en las que ella participaba activamente, además encontró otros espacios donde inicialmente dirigió procesos de formación:

Los bazares para recolectar fondos en casa de la señora Marielita, para todas eran una gran alegría porque era la oportunidad de intercambiar con los chicos del pueblo; yo era una de ellas, pues allá me encontraría con Humberto, condiscípulo y novio del mismo grado octavo, con quien aprendí algunas jugadas de ajedrez... Otra experiencia maravillosa era el trabajo de catequesis con un grupo de niños, pertenecientes a una comunidad de palenques que habitaban en la vereda del Salado en Belalcázar; actividad que se realizaba los sábados en la tarde, encuentro que se convertía en un espacio de recreación atractivo para los niños y de encuentro con el otro y personalmente, una experiencia que me permitió ganar confianza y seguridad en mí misma. (Trujillo, 2011)

La experiencia directa en la formación como docente, se va a presentar en la vida de la profesora Gema a partir del grado octavo, edad temprana en que ya entran ideas sobre pedagogía. De allí que se cree que la educación que recibió dentro del internado debió ser rigurosa, disciplinada y que a pesar de las dificultades, se reitera, fue una educación

que estaba dirigida al servicio de los demás, pues ya el solo hecho de *educar para formar*, adelanta éste propósito:

En el grado octavo se iniciaban las primeras prácticas docentes; en una de ellas me correspondió el manejo de títeres, esta primera clase fue un fracaso y pensé que el oficio de maestra no era para mí. Ya en el grado décimo, dos personas incidieron en mi decisión de afianzarme por la docencia: dos religiosas, Sor Genoveva, muy dinámica, que nos leía con mucho entusiasmo a Juan Salvador Gaviota, en sus reflexiones nos invitaba a volar muy lejos, a vencer toda dificultad. En este mismo grado, su directora, Marina Erazo, nos invitaba con frecuencia a autoevaluarnos y a dar una opinión sobre nuestra personalidad; siempre llamó la atención a que tuviera mayor seguridad en mis decisiones. Otra experiencia significativa fue la alfabetización de adultos, que se realizaba en las noches, en los salones de la Anexa, y era apoyada por los estudiantes como una práctica en el grado décimo. Recuerdo mi entrada al salón con mi preparador, el que debía contener la preparación de clase con mucho rigor, el que había sido revisado y corregido previamente por la coordinadora de práctica, en él iba registrado con mucha claridad el objetivo, que debía estar acorde con las actividades y los pasos de una clase: motivación, desarrollo, mecanización, consignación, evaluación y tareas, esta debía corresponder con la tendencia de la Educación: La enseñanza programada y la Tecnología Educativa, ya que el énfasis estaba en demostrar rigurosamente la planeación. Además, descrito, de manera minuciosa, cada uno de los ejercicios que demostraban la aplicación del método de las palabras normales y del silabeo. (Trujillo, 2011)

Sin embargo en la secundaria Gema nunca escuchó por parte de sus docentes hablar de educación alternativa, no obstante las experiencias que obtuvo en la labor como catequista, el acercamiento a la formación con adultos y las diferentes celebraciones realizadas con la comunidad, permitió desarrollar actividades que se acercaban a una educación diferente y solo después de muchos años, conoció sobre las pedagogías críticas, puntualmente a Freire:

Dos décadas después conocí la pedagogía de Freire y su exitosa experiencia de alfabetización de adultos, donde propone que, “a través del diálogo sobre problemas significativos, los iletrados apprehenden críticamente su mundo, a la vez que aprenden a leer y a escribir”. Saber de esta experiencia, tan significativa dentro de la formación como normalista, no la tuve, no escuché hablar de ella. (Trujillo, 2011)

En la secundaria *Reina* recuerda no a un maestro como su modelo, sino a una maestra y para esta oportunidad:

[...] ella era la directora de grado y si nos señalaban, pues ella nos defendía, buscaba también experiencias diferentes de salir del colegio, de hacer cosas nuevas, como dentro del esquema del estudio. Entonces ella significó también para nosotros como la búsqueda de cosas nuevas y esa cercanía, sobre todo cuando le ofrecen esa amistad, es que ayuda también como a encontrar que hay otro sentido [...] (Martín, 2014)

Las aspiraciones de Reina en su adolescencia al salir del colegio fue estudiar para ser secretaria, por supuesto un cargo que para el lugar y el momento en el que se encontraba era de gran valor e importancia, así lo consideraban y *Reina* no fue la excepción, para lo que inició estudiando mecanografía:

Uno tenía en la cabeza en ese tiempo más que nada, como el auge de ser secretaria, entonces de buscar estudiar mecanografía y como que también por una hermana que estaba trabajando de secretaria, entonces a uno como que el modelo era ese, entonces yo pensaba en eso, por eso yo llegué acá, pues cursos en el Sena y me ubico de secretaria. (Martín, 2014)

La experiencia que obtuvo de secretaria al llegar a Neiva fue muy corta debido al ambiente autoritario que se presentaba en el lugar de trabajo (de allí, tomó quizás el modelo de aquella docente de secundaria que sembró en ella el espíritu por la defensa ante un señalamiento injusto para quien se encuentra en estado de vulnerabilidad). Para entonces su hermana Gloria vivía en la ciudad con su esposo Vicente, en el colegio Claretiano y trabajan como docentes en la Popular Claretiana, teniendo de compañera de

trabajo y convivencia a Luz Posada (quien fue otra docente que terminó convirtiéndose también en vértebra principal para la escuela). Reina recibe la propuesta de Luz Posada de ingresar a la escuela como docente. Profesión que adoptar para entonces no tenía mayores requisitos y/o dificultades (sobre todo si no disponían de alguien que le apostara a la propuesta de escuela popular), quizás se requerían ingredientes especiales y esenciales como el *querer*, las *ganancias* y la *responsabilidad* que implica la enseñanza y el aprendizaje en los niños y niñas, y esto fue lo que no le faltó a Reina para ingresar a esta nueva carrera, además porque motivada con la propuesta inició la licenciatura y fue desde entonces que empezó su nuevo proyecto de vida, algo que cambiaría radicalmente su forma de pensar frente a la profesión anterior:

Luz hizo que de una vez entrara a la escuela, entonces Luz dijo: “pues entre a la escuela”, esa era la oportunidad por lo que sí había oportunidad de contratar, pero que no fuéramos sin bachillerato, que tuviéramos título universitario, entonces ahí sí empezó una experiencia significativa, porque entonces vivíamos con Luz, con Gloria, con Vicente, otra persona que también habían contratado, también se fue a vivir allá, era en el Claretiano donde vivíamos en ese tiempo y era un compartir de tiempo completo de lo que se hacía en la escuela, eso sí, llegaba uno de allá, entonces que cómo nos fue, qué hicimos, qué logramos y vuelva y mire qué vamos a hacer, qué continúa y toda la formación, porque es que la primera etapa de escuela si tuvo muchos momentos de capacitación, entonces ahí fue cuando logramos la capacitación con Lola Cendales en lo que era barrial, lo de alfabetización, a nivel de escuela también teníamos mucho lo que fue de Pedagogías del Oprimido con la misma Lola, con Signori, con personas que llegaban de fuera, se traían muchas personas valiosas, hasta Carlos Vasco vino a dar un taller de matemáticas; María Elvira, una que está ahorita en Fundalectura... pero sí era una formación de calidad. Generalmente se tenía en la capacitación que se hacía en talleres y el proceso de sistematización, eso también de verdad un aprendizaje uno A. Entonces ahí sí fue muy rico porque era convivencia continua con un equipo que estábamos en la tarea de

cómo ir abriendo camino con la propuesta educativa, pues uno totalmente, de verdad empezando con todo, pero esa asesoría fundamental. (Martín, 2014)

En la vida de la profesora Gema, también aparecen personas que lograron grandes aportes y en especial para ella en ambientes académicos en la etapa de sus estudios universitarios, esto dio paso a reflexiones críticas, las que buscaban transformar parte de la educación. Aquellas intensiones, fueron lideradas por un docente, quien creó un grupo pedagógico, del que *Gema* formó parte y para quien guarda gran admiración:

El profesor William, se convirtió en un punto de referencia y asombro: él a sus 30 años ya había viajado por varios países del mundo, había adelantado estudios de postgrados, y llevaba casi una década como profesor universitario y yo, a mis 25 años de edad, apenas estaba iniciando mis estudios de pregrado; por fortuna sus experiencias y sueños de construir comunidad académica me han permitido compartir de su compañía. En el quinto semestre, el encuentro en la clase de Literatura Hispanoamericana y las lecturas de José Martí, me permitieron una mirada para pensar la identidad americana. En el siguiente el taller de poesía me permitió encontrarme conmigo misma, una mayor sensibilización hacia la literatura y a reflexionar en la consolidación de un sueño. Mi entusiasmo y el de otros compañeros, logra el profesor William captar. Además sus ideales por construir comunidad académica, la curiosidad por descubrir la transformación de los procesos culturales, inquieto por la anquilosada escuela, encausa nuestras inconformidades y expectativas y lo llevan a convocar a un grupo de estudiantes de la carrera, integra diversas expectativas, suma entusiasmos y se consolida un equipo pedagógico. (Trujillo, 2011)

Las personas que encontró Gema en el transcurso de su vida académica fueron importantes personajes ilustres ante el desarrollo pedagógico, que apoyaron en gran medida sus posiciones ante el papel de formadora y más que eso, la posición ante las situaciones de la vida y el contexto presente en la educación. Ellos sirvieron de apoyo

para cimentar teorías pedagógicas a partir de las discusiones que se establecían y en las cuales tuvo la oportunidad de afrontar, mediante diferentes encuentros. De esta manera, se accedía a que se fortalecieran más las ideas de la docente sobre el papel en la educación, permitiendo que se ampliara más la mirada sobre la temática del momento que era la Investigación en Educación del occidente colombiano. Esta situación hizo que ella analizara su quehacer pedagógico, y que junto al grupo, crearan talleres de lúdica y creatividad:

Fueron dos años de acompañamiento, en el que se lograron realizar múltiples actividades, pero sobre todo el diálogo académico a nivel local y nacional: con Marco Raúl Mejía, Mario Díaz, Humberto Quiceno, Rubén Jaramillo, Zaida Sierra y la asistencia al Encuentro Internacional de Teatro, en Manizales, el encuentro Iberoamericano de Teatro en Bogotá. El participar en encuentros, discusiones de variadas lecturas sobre pedagogía, lúdica, creatividad y sobre el juego, fueron el motor que contribuyeron a dar una mirada diferente de pensar la escuela. Elementos teóricos que a la par se complementó, con la participación a los diferentes talleres de lúdica, creatividad, narración oral, creación literaria y teatral. (Trujillo, 2011)

De acuerdo a las diferentes manifestaciones que ya se presentaban en la vida académica, social y cultural de Gema, fueron incluyéndose entonces ideas sobre una educación diferente: una Educación Popular, esto apoyado por las reflexiones que se estaban dando alrededor de lo que se veía de educación en el momento y por los grandes acercamientos que había logrado en esta línea. Para esta etapa en la vida académica y laboral, la profesora Gema aborda otros espacios que van siendo coherentes con la innovación pedagógica reflexionada y forjada sobre educación, aquella en la que se había pensado desde el grupo pedagógico que se había conformado, ella toma algunas referencias de lo que surge desde el grupo:

“Al interrogar las escuela se deduce que es autoritaria, insolidaria y desarraigada... Y respecto a los maestros reconocieron la disociación cuerpo-mente, la falta de desarrollo de la capacidad expresiva y creadora y con la gran dificultad para encontrar alternativas”. Esto significó un gran

paso, la universidad hizo presencia en los barrios populares y con ello empezó romper algunos esquemas, conocer más de cerca al niño, incluir el elemento lúdico y la creatividad en el aula. La experiencia vivida con el EP, las vivencias con otros condiscípulos, fueron mi punto de partida para romper paradigmas; es así como poco a poco logro mayor espontaneidad y desinhibición, potenciar la creatividad. También la relación con la literatura, las lecturas sobre la psicología cultural, los talleres de lúdica, expresión corporal, narración oral, me dan elementos para empezar a romper esquemas de la educación tradicional, empiezo abrir espacios, para estimular la observación, la descripción, la expresión a través de la pintura, el teatro, la rítmica. (Trujillo, 2011)

Hablar de otros grandes gestores como se puede apreciar y leer en la construcción de Escuela y Comunidad, se encuentran importantes protagonistas como Lola Cendales, quien gran parte de su vida la ha dedicado a trabajar con comunidades menos favorecidas, como por ejemplo en proyectos de alfabetización, y quien además aportó en la sistematización de experiencias entre escuela y comunidad. Por otra parte, Carlos Vasco, importante maestro que ha logrado contribuir de manera significativa en áreas específicas del conocimiento como las matemáticas, le ha aportado al conocimiento de la nueva comunidad fundante en cuanto a educación popular como lo menciona la profesora Reina. Y así, han llegado otros que demuestran gran interés por realizar notables participaciones, que han sido significativas para la distribución de espacios sólidos, logrando las mejores bases en la construcción de educación, cultura y sociedad, subrayando que dentro de estas tres, especialmente se orienta hacia el rescate de la dignidad humana.

Además, en la vida de Reina así como en la de Doris y Gema, aparecieron personas que influyeron de manera crucial en su vida, un ejemplo de ello fue el de la profesora Luz Posada, a quien se mencionó en líneas anteriores. Para Reina ella hizo parte de aquel grupo de admirar que se guarda muy en el fondo, significó la Escuela para ella, por todas aquellas inyecciones de conocimiento desde el compartir diario para el que

surgen las alegrías del buen trabajo que termina en aliento satisfecho y también desde las dificultades que surgían en el diario vivir de la escuela y la comunidad, que se reflejaba en los niños y niñas, porque desde las dificultades que se presentaron, como las limitaciones de cualquier índole, siempre representó una oportunidad para transformar la escuela y la comunidad:

[...] entonces uno no era lo que de pronto ahorita uno extraña ¿no?, entonces yo comparto lo que hoy hice, lo que me pasó, lo que veo que fue acierto, lo que veo que fue dificultad, pues si tenemos lo de compartir con los padres. Pero ya se diluye mucho, porque entonces uno ya no vive cerca, las distancias, el correo, que bueno que más bien por correo envíemelos, pero no es la experiencia de estar compartiendo, revisando, volviendo, esto por donde [...] (Martín, 2014)

A manera de reflexión, se pretende enfatizar con este claro ejemplo de la realidad que expone Reina Isabel y sobre todo por la dimensión de lo que esto aportó significativamente a las experiencias como docentes, la importancia del contacto cara a cara, la comunicación que surtió con el propósito de compartir las experiencias de cada uno en su momento, como si fuera el nutriente clave para conocer qué pensar, qué hacer, qué cambiar, qué innovar o qué falta construir con relación a lo que se afirmaba, para lo cual la comunicación sigue siendo igual o más importante que en aquel tiempo, pero sin negar que actualmente ha sufrido un cambio abismal con la llegada de la tecnología, que ha ocupado ese espacio de reunión colectiva *personal* (física), reemplazándolo por formas impersonales a través de la web con correos electrónicos, chat o con las denominadas redes sociales.

Cuando Reina llegó a formar parte dentro del trabajo barrial y educativo, empezó a comprender diferentes procesos y aprehender a continuar y a trazar caminos jamás sospechados que la conquistaron hacia la elección de una ideología de liberación, fundamentada desde el campo educativo y comunitario que la llevaron hacia la comprensión de los diferentes escenarios, desde allí motivada por esta nueva profesión, inicia una larga reflexión crítica, de concientización ante la nueva realidad presente:



Yo por lo menos puedo decir que puedo llegar virgen en todo, pero esa parte, uno tiene en la cabeza así como cosas más bien ideológicas, entonces el proceso de capacitación e ideologización si tenía todo un contenido que era liberador, entonces eso nos fue dando elementos de concientización de lo que era la parte social de conocer la realidad, de poder entender y ser crítico frente a ella, de búsqueda, de estar continuamente en búsqueda para mirar también qué otras cosas nos alimentaban en esa línea. Entonces ahí si se dio el uno tomar conciencia y empezar a ver y develar la realidad que uno la veía ingenuamente, entonces eso si era la línea que teníamos la claridad de que ya era a partir de la realidad y tener los elementos que venían de la teología de la liberación, si fue de lo que también nos dio muchos elementos porque también nos uníamos con proyectos a fines, entre ellos los franciscanos, que también era el proceso más de conformación de comunidades eclesiales de base y con ello hacíamos los encuentros, hacíamos el proceso de seguimiento a comunidades y de formación y la parte dice uno coyuntural de lo que era el proceso de Nicaragua daba muchos elementos; también ahí en todo lo que fue el nivel social en Colombia, pudiera encontrar que había la posibilidad de tener una mirada crítica hasta de la pedagogía, entonces cómo lo de alfabetización tenía también. Se imprimía ese sentido de deliberación, no de aprender por aprender. Entonces si viene todo lo que fue alimentando y era lo que nos daban como otra mirada alternativa, entonces ahí uno ya fue definiendo más ideológicamente todo lo que era el sentido del trabajo comunitario y del trabajo también dentro de la escuela, pero también de compromiso de opción de los pobres que era fundamentalmente, por eso uno dice- nosotros continuábamos el proceso con esa opción ya clara-, no necesariamente era porque tengo el sueldo, no, la entrega era porque sabíamos que nos llamaba el ver la situación de la realidad que se vivía y el cómo responder de una manera que pudiera ser como más cualitativa en los procesos. (Martín, 2014)

Las ideas de Reina que traía sobre la profesión de secretaria, ya a este punto habían desaparecido definitivamente. La visión que se presentó para ella ahora era muy

diferente, quizás sin buscarlo llegó a su vida la profesión que correspondía a su *querer hacer* en la escuela, es decir, con todas éstas nuevas visiones de la vida, del mundo y fundamentalmente de la formación con los niños, las niñas y la comunidad, Reina encontró el talante que despertó en ella el interés, la disposición y el deseo de continuar por el rumbo que para entonces era expuesto ante ella en ese momento. Aquí entonces inicia su nuevo proyecto de vida, despojada de muchas cosas, como también lo fue para Doris, su amiga.

El profesor *Vicente*, un hombre de intereses comunes y resueltos, observador del trabajo comunitario, se encontró con la experiencia de trabajos con las comunidades indígenas en Ecuador, para las que en principio vigiló desde la distancia y no conoció de cerca esta experiencia solo hasta cuando formó y orientó su práctica en la propuesta de trabajo popular de la ciudad de Neiva:

El movimiento en América Latina fue un movimiento muy fuerte, todo el pensamiento de la liberación estaba en boga, entonces hay experiencia de experiencias, en Ecuador había una experiencia de trabajos con las comunidades indígenas que yo no había seguido y las vine a conocer aquí. Ecuador lleva un trabajo con indígenas muy interesantes de promoción comunitaria y de educación no formal que yo no conocí estando allá, entonces yo lo vine a conocer aquí por el mismo trabajo barrial, o sea los que llevaron la batuta en el trabajo comunitario fueron: Luz Posada, Ángel Signori y Pacho. (Cruz, 2013)

La vida del profesor *Vicente* y su esposa, tuvieron alguna relación en el inicio de la formación como profesionales, juntos vinculados con el interés de servicio hacia los otros, con una misión política y pedagógica, puesta sobre una ideología ligada más hacia la teología de la liberación. Por ello siempre desde el inicio de cada uno en su vida profesional, se encuentra la correspondencia con las comunidades religiosas, y para ser preciso con las comunidades eclesiales de base, que se encontraban para los años ochenta en pleno apogeo.

Por lo anterior, no es casualidad encontrar mediante algunos relatos, que parte de la historia de Gloria, esposa de Vicente, se hallaba continuamente hacia la disposición del servicio. Reflejado en principio como monja dentro de una comunidad religiosa al beneficio de la gente, y ahora conocer de cerca la vida de Vicente, quien también guardó relación en medio de su formación académica al servicio de los curas. Luego el trabajo de los dos, tanto Gloria como Vicente, se fue transformando en algo más, que estaba estrechamente ligado con la formación pedagógica y nuevamente sus vidas dan un viraje diferente al anterior, sin desvincular en lo absoluto el estar al servicio de los más vulnerados:

Yo estudié en la universidad católica estudie psicopedagogía y no terminé porque estaba con curación y renuncié a estar con los curas y escogí estudiar en la Universidad de Ambato, química y biología, pero yo tenía mi fuerte en filosofía, en pedagogía y en psicología, entonces yo iba haciendo mis pequeños aportes al trabajo privado y cuando llega la propuesta, pues yo digo es esta. Sobre todo porque decía: nace la escuela privada pero con miras a oficializarse, a volverse pública, entonces esa fue la mayor motivación para mí, que sea pública y que comience con la comunidad y que se vaya cambiando la metodología, pues no tenía mayores elementos de cambiar. (Cruz, 2013)

La propuesta planteada por el padre Héctor Guzmán a Vicente, como bien lo expresa él, fue quizás la que estaba esperando hacía tiempo. El deseo de Vicente por conquistar aquella educación diferente, alternativa, crítica, popular, lo motivó de gran manera a renunciar a la comodidad en la que se encontraba, porque acaso sentía que algo más fuerte lo esperaba y qué mejor inicio trabajar con una propuesta para la que se empezaba con la creación misma de la escuela, partiendo de su infraestructura física y pasando por la construcción de relaciones con la comunidad y con el barrio. Vicente y también su esposa, conocían muy bien las condiciones nuevas a las que se enfrentaban, muy acorde con la vida franciscana y tan diferente a la que dejaban, pero la decisión y el anhelo fue mutuo, motivados por las convicciones que llevaban consigo de trabajar por la

educación de los más vulnerados. Para ello Vicente expresa que el lugar al que llegaban se presentaba con importantes necesidades:

“Si, en una pobreza franciscana, pero ese no era el obstáculo, la motivación estaba en que había que hacer un trabajo con mucho sentido, tenía la opción por los pobres, el pobre necesita educación de calidad se decía, quien le da si no hay nadie que se arriesgue, había que tomar el riesgo”. (Cruz, 2013)

Por otra parte, las necesidades no sólo se presentaban para la comunidad a la cual iría asistir el profesor Vicente (y su esposa), sino también para él mismo, pero no con iguales circunstancias.

Como muchos docentes que se hallan en permanente búsqueda por mejorar su salario y así lograr suplir las necesidades que acarrear el diario vivir, se enfrentó Vicente debido a las necesidades del momento, por lo cual tuvo que tomar decisiones incómodas y de esta manera recompensar el trabajo alcanzado:

Entonces yo para completar el salario daba clases en la jornada de la mañana del Claretiano, daba química y biología y dábamos clases en la escuela en la mañana, entonces era una jornada pesadísima yo me estaba acostumbrando al clima de Neiva, yo venía de un clima de 15 grados centígrados a uno de treinta y pucho era bestial, entonces trabajando en el Claretiano, Fernando Liévano me dice: “usted tiene licenciatura yo le puedo conseguir el nombramiento para mañana, traiga los papeles” y yo tomé los papeles y me dieron el nombramiento en última categoría para el Claretiano. Yo le jugué sucio a Fernando, me posesioné, allá trabajé un año y pedí el traslado para la escuela popular, entonces ya me pagaban 19 mil pesos la categoría y la bonificación por trabajo académico algo así me daban 5 mil pesos o sea me ganaba 24 mil pesos y eso era otra cosa, entonces así fue que yo me vincule sin embargo yo seguía trabajando en lo privado con el Claretiano. (Cruz, 2013)

Por otra parte la profesora Gema, alcanza sus estudios de Especialización de Comunicación y Creatividad, y en el transcurso de esta, tras desarrollar investigaciones

relacionadas sobre “*La Transformación de las Prácticas Pedagógicas*”, encuentra que faltan elementos que respondan con claridad a las situaciones que se presentan en los contextos vulnerables:

Los resultados de ésta, además de verificar que no son muy evidentes las transformaciones, adquiero mayor claridad respecto al papel que juega las interacciones en el aula, el tiempo compartido, el niño como actor principal del proceso, el conocer nuevas herramientas para hacer del proceso lecto-escrito un espacio más lúdico y creativo con Daniel Cassany, Giovanni Rodari. Visión que se amplía con las investigaciones realizadas sobre Cultura, La cotidianidad del maestro, los universos culturales de niños y jóvenes. (Trujillo, 2011)

Debido a lo anterior, se inicia un proceso de indagación, pero también de organización en el que se debía planear y establecer estrategias pedagógicas de solución y transformación de la escuela, es así que crean talleres para evaluar y reconocer cuál era la práctica docente dentro y fuera del aula. De ahí que Gema tomó su centro docente como punto de práctica para poner en marcha sus nuevos planteamientos, es por ello que el centro docente donde laboraba fue convocado a participar en proyectos para fortalecer el proceso pedagógico:

Ante mi búsqueda e inconformidad, se me presenta la oportunidad de trasladarme al Centro Docente Misael Pastrana Borrero de Neiva, en ese momento para dar apertura y coordinar la Unidad Básica. Es un buen momento para dar inicio a la construcción colectiva. Se logra el desarrollo de talleres de auto-reconocimiento, de reflexión sobre la práctica, de investigación en el aula, de lúdica, de creatividad, hasta incluir proyectos puntuales acorde a los intereses y necesidades de los estudiantes y del entorno, entre ellos: ambientales, artísticos, deportivos y de lecto-escritura. Se construye el currículo de manera colectiva, ya que se logró construir un espacio de apertura, con una actitud abierta tanto de la directora y de un buen número de maestros, los pocos reacios se fueron articulando a la dinámica con una actitud positiva y activa. Esto permitió que el Centro Docente fuera

convocado a vincularse en dos proyectos: uno para fortalecer el proyecto pedagógico, con el apoyo de la Secretaría de Educación Departamental y la UNICEF y el segundo, en el proyecto regional sobre lecto-escritura, apoyado por la CEPAL, denominado el Rincón del Cuento, coordinado en el Huila por la Escuela Popular Claretiana, lo cual permitió el intercambio de experiencias con ésta y posteriormente, la asistencia en el encuentro Regional de Innovaciones Pedagógicas, realizado en Armenia, Quindío del 7 al 10 de octubre en 1.997. (Trujillo, 2011)

### **El papel de la religiosidad y la política.**

El padre Ángel Signori, fue el precursor de una religiosidad diferente para la comunidad, y por su puesto gran alentador para *Doris*, los docentes y la comunidad con relación a la religión, la política y lo social, manifestado por ella de la siguiente manera:

Era alguien que nos hacía reflexionar sobre la parte cristiana, sobre la política y sobre las necesidades, lo social, entonces por ejemplo en lo político el padre nunca nos decía, no voten o tiene que votar por ese, sino que la política en esos momentos, era la coyuntura que se estaba dando. Qué se debería hacer que nosotros pensáramos, analizáramos, nos entregaban libros para que leyéramos, nos hacían... mejor dicho de diferentes maneras, pero uno iba reflexionando y el aprendizaje que iba quedando era algo muy especial, algo como que uno que iba guardando y guardando. En lo religioso siempre nos hablaban de que a uno le inculcaron que el cura era alguien que estaba allá arriba, que había que respetarlo, que lo que el padre dijera estaba bien hecho, que el padre era intocable, pero resulta que teníamos sacerdotes de carne y hueso, que vivían con nosotros, compartían nuestra pobreza, nuestras necesidades, entonces empezamos a ver que el sacerdote era un ser humano, una persona de carne y hueso, que estaba con nosotros, que luchaba con nosotros. Entonces en pensar que la religión, es decir no era el ir a misa cada ocho días, sino era mirar a ver qué podía hacer por el vecino, qué estaba pasando con la gente del barrio... que esa era la vida religiosa en sí, era el compartir, la solidaridad, que eso era hablar de un Dios vivo, un Dios que estaba con nosotros, pero era verlo desde ese punto de vista. Entonces ya iban trabajando la parte más importante que era lo político y lo religioso. (Salcedo, 2014)

Las palabras que pronunciaba Doris, madurez de su experiencia, obligan a pensar, primero en la ubicación del lugar, un territorio que apoyado por sus anécdotas, era de una marginalidad extrema; segundo, la situación y el contexto presente para aquel momento, la pobreza, los signos de violencia, el deseo y anhelo de construir una

vivienda, conseguir recursos primordiales para vivir; fueron hechos que permitieron reflexionar, en que aún dentro de estas circunstancias, se creaban espacios de formación hacia un pensamiento crítico y reflexivo, que aunque vivieran en total marginalidad con muestras de gran pobreza, quedaba espacio para pensar en el otro, en que lo más importante era entender que lo que se denomina principios y valores, se hacía presente a través de la solidaridad, y no mediados por un discurso cualquiera, sino, desde un pensamiento religioso para el padre Ángel, ético para los padres de familia, estudiantes; y quizás social y político para los docentes, pensamiento para el que era fundamental creer en un Dios vivo, pero que ese Dios, se hacía presente desde la otredad y no de manera individual.

Fueron pensamientos alimentados por los mismos religiosos, hombres y mujeres que llegaron hasta ellos para abrir espacios de construcción colectiva, no solo para la construcción material de una comunidad y escuela, sino para ofrecer un aporte ideológico que permitiera sembrar y dejar raíz en la memoria como fuente y sustento de esperanza, deseo y anhelo de continuar en la lucha constante por lograr sus intereses y suplir sus necesidades, que finalmente se fueron convirtiendo en logros materiales. Muestra de ello, hoy día, aún en medio de situaciones sociales difíciles, se encuentra una comunidad establecida, bien representada por el sector educativo: La Escuela Popular Claretiana, que refleja en cada niño, niña, docente y padre de familia la lucha incansable por mantener los frutos cosechados, desde aquella primera raíz, encarnada en sus abuelas y abuelos, con el anhelo de cosechar frutos nuevos.

La parte religiosa que se vivía dentro del trabajo con la comunidad, también fue estrechamente relacionada con lo político, de esta manera se ven reflejados estos dos puntos dentro de una misma comunidad:

[...] porque es que lo uno como que amarra lo otro, eso si [...] pero siempre desafortunadamente la iglesia y la política han ido de la mano siempre, y entonces era como entender que se podía hacer lo uno y lo otro, pero con otra visión, desde otro punto de vista, se podía hacer la política y se podía ser un buen religioso, pero no era cada ocho días en misa y dándome golpes de pecho, era actuando, era mirando a ver qué podíamos hacer desde el centro



de salud, qué teníamos aquí, a dónde podíamos recurrir... eran los dos elementos, los que trabajaron fundamentalmente ellos, por ejemplo el padre Héctor, Ángel fue el que más estuvo aquí de planta, nunca dejaron la parte religiosa, digámoslo así, siempre inculcándole a uno en esa parte, pero vista desde otro punto si?, fue una religión, una cristiandad crítica, al servicio, con disponibilidad, como también la parte política, siempre hubo gente que nos trabajó esa parte, pero nunca hacia un partido directo, sino, era una manera de reflexionar. (Salcedo, 2014)

Entonces para Doris la política se reflejaba en las buenas obras y acciones que podían lograr las personas que estaban a cargo, si se materializaba se hacía un buen trabajo, y se era religioso en la medida de actuar conforme a la solidaridad, a pensar en el otro y en conjunto. Así pues, Doris afirma que siempre han ido de la mano, relacionadas entre sí, en que lo correcto sería ser un buen cristiano realizando buenas obras. Por otra parte existían las famosas comunidades eclesiales de base, a la cual se inscribían para trabajar por la comunidad, Doris al igual que Reina, hicieron parte de ellas.

En esa época trabajábamos muy de la mano con los barrios del sur, lo que es hoy en día APAC, entonces en esa época APAC empezó a coger fuerzas, porque primero fuimos acá y luego APAC, la regional Huila fue bastante fuerte, fue bastante fuerte en esa época teníamos muchos contactos [...] (Salcedo, 2014)

De igual manera la profesora Reina Isabel, tiene una experiencia muy cercana con las comunidades religiosas, trabajando de la mano con el barrio y los grupos religiosos, tanto así, que el estar inscrito dentro de una comunidad religiosa ayudaba a mejorar las condiciones de vida de cada uno, porque su enfoque permitía un acercamiento más hacia el trabajo comunitario, que se hiciera solidario, equitativo, humano y a la vez que se trabajara hacia el rescate de los valores mediante los sacramentos que rige la iglesia católica:

Entonces cómo esa parte religiosa ayuda hasta conseguir mejores condiciones de vida, entonces de este trabajo era buscar la manera de que lo

organizativo nos ayudara a reivindicar también la búsqueda de servicios públicos, de mejores formas de vida de la gente, porque era iniciando todo el proceso también de invasión en la mayoría, entonces ahí se hacia ese trabajo fuerte. También lo de alfabetización y también estuvimos trabajando los sacramentos, lo que era el bautismo, la confirmación, no bautismo no, era más confirmación y primera comunión, pero siempre imprimiéndole no solamente el decir conozcamos la parte de dogmas, sino era más cómo los temas tenían que ver con la vida de ellos, partían de la situaciones de ellos, los hechos de vida eran las situaciones que se vivían en el sector y cómo eso se reflexiona a la luz del evangelio qué nos dice, a qué nos lleva a comprometernos con el proceso comunitario, eso hasta cuándo los niños en el proceso de confirmación y comunión, de esos procesos surgían grupos juveniles, esos grupos juveniles trabajaban danzas y animaban y dinamizaban las diferentes celebraciones, entonces todo era un trabajo[...]  
(Martín, 2014)

### **Gestores en la historia**

Todo este proceso se convirtió en una gran amalgama, motivo por lo que luchaba *Doris*, que no era más, que el de adquirir los derechos que a una gran mayoría les son negados en el país, como el derecho a tener una vivienda digna, educación, bienestar familiar; derecho a la libre expresión, a ser escuchado, se impregnó tanto en su vida que ella misma lo manifiesta de esta manera:

“Ya se convirtió en parte de mi vida, porque fue gracias a todo eso, que yo me descubrí. Descubrí que servía para muchas más cosas que para de pronto seguir teniendo niños y lavando pañales”. (Salcedo, 2014)

Cada palabra entregada a Doris por un ser querido, que no era precisamente su esposo, era fuente de motivación e inspiración, recibió apoyo constante para que su apetito por aprender y estar dentro de un grupo, le permitiera realizar pequeños aportes

que la fueron convirtiendo en una mujer líder y además le permitiera redescubrirse como ser social:

Entonces de pronto yo fui la más afortunada porque teníamos compañeros muy queridos, que era Yesid Quiñones que también murió, entonces, él cuidaba mis niñas, mientras yo viajaba. Él se quedaba en la casa, cuidaba las niñas y yo podía viajar a los talleres a Bogotá, todos los encuentros campesinos, en esa época se hacían encuentros nacionales de comunidades eclesiales de base. Francisco Bacca por ejemplo, liderando el magisterio, muy querido en la comunidad... el hermano que todo no los solucionaba, todo lo podía, porque para él no había nada imposible. La profesora Luz, el padre Ángel y Lola Cendales, sí, Lola Cendales fue una mujer, fue mucho, mucho de aquí de la comunidad, venía por talleres, pero fue una mujer muy entregada a su trabajo, muy entregada; con ella se hizo un proceso histórico de recoger todo para el libro Filo de hambre, hicimos ese proceso con Lola, ella estuvo acá en Neiva, con ella se inició el libro paso por paso, porque es que hasta eso nos enseñaron de cómo se hacía un libro, todas las partes, con qué se iniciaba, recoger todas las historias, si, entonces iniciamos con ella todo... es decir, para mí y creo que mis compañeras, todo nace en la Escuela Popular Claretiana, todo partió de allí, entonces el proceso pues todo en nuestra comuna, nació en la Escuela Popular Claretiana. (Salcedo, 2014)

El mayor motivo por el que lucharon y luchan padres de familia y maestros para creer en la construcción de una comunidad, se pudo encontrar al escuchar y leer el rostro de Doris, fue la Escuela Popular Claretiana, que inició como un imaginario quizá inalcanzable para algunos y poco esperanzador para otros, pero que se convirtió en la realidad más constante en sus vidas y el motivo por el cual hoy día siguen luchando, porque es el espacio que los alienta, que les da esperanza, que ofrecen a sus hijos e hijas para que se reconozcan en un futuro.

Un gran motivo por el que la comunidad se ha llenado de orgullo, es el resultado de toda la historia inicial, esa que unió esfuerzos y quiso impregnarse en el papel. Nació Filo de Hambre, y su nombre ya enseña la carga y el significado de las palabras de

Doris, Reina, Gema y Vicente las voces testigos de un sueño, producto de la dimensión de su alumbramiento. No obstante, el nombre para el que se trenzaron las experiencias, surgió a partir de cómo la comunidad imperante leía la realidad del momento, la ofensa para entonces, se convirtió en un reto y luego en baluarte, así lo describe con orgullo:

Filo de hambre al principio era motivo de vergüenza, porque eso peleábamos porque el bus urbano decía ¡vámonos pa Filo de hambre! Entonces uno se enojaba ¿sí? Porque lo tomaba como algo muy ofensivo que le dijeran a uno Filo de hambre. Pero nace el libro, precisamente con el nombre Filo de hambre, entonces uno iba a los talleres a Bogotá, Boyacá, donde fuera, entonces... ¿de dónde viene usted?, - de Neiva. - ¡ay! Ustedes tienen Filo de hambre, el libro. Entonces ya no era vergüenza, era un orgullo muy grande decir Filo de hambre, yo soy de Filo de hambre. (Salcedo, 2014)

Ahora conocemos ese detrás de cámaras, que por cierto es un detrás de la historia, y de quienes aún en medio de las grandes dificultades que parece que no acaban, persisten en la consecución de nuevos sueños, muestra de ello, es la permanencia del trabajo comunitario de *Doris* y su equipo de mujeres (es un grupo asociativo donde elaboran pan y surten de alimentos los hogares comunitarios), a quien agradece la constitución y permanencia desde el inicio del proceso material a la consecución de ese gran sueño:

[...] gracias a eso hoy en día estamos acá, hoy día todavía somos siete mujeres, pero ya no somos... somos hermanas, somos familia, nos duele lo que le pase al hijo de la una, al nieto de la otra porque somos familia y aquí hemos estado juntas... casi la mayoría vivimos el proceso de la escuela, entonces yo pienso que eso es lo que nos ha dado... yo pienso que esa es como la resistencia que hemos tenido, esa unión que se logró desde la escuela, ¿sí?, que nos ha permitido estar aquí, tener nuestra casa y tener claro que esto es mío mientras yo esté aquí, yo me iré y esto se quedará para que otras personas sigan el camino. (Salcedo, 2014)

La claridad y la seguridad de las palabras de Doris, permite reflexionar que estos acontecimientos obligatoriamente transforman la vida de estos protagonistas y gestores sociales, porque en gran medida tocan su vida de manera especial, y de igual forma

permiten que sus experiencias logren cambiar su entorno y ofrecer un aporte significativo para la sociedad. Lo que se observa a través de estos resultados, viene de las motivaciones y sueños que ha hecho mella en ellos, a partir de encuentros con personas críticas y las oportunidades de escucha, a través de la música y canciones con temáticas sociales:

Jorge el músico, él nos cantaba en la celebraciones de los grupos cristianos cuando hacíamos celebraciones siempre contaban con él, Nevardo y el padre Ángel con el acordeón, entonces como nos acompañan, es decir, siempre se decía que ellos eran como los gestores y cabecillas del grupo, pero pues yo nunca los vi así, nunca los veíamos así, era alguien que nos hacía reflexionar, sobre la parte cristiana, sobre la política y sobre las necesidades, lo social. (Salcedo, 2014)

En la Escuela Popular Claretiana ingresaron docentes que con gran entusiasmo persiguieron la propuesta de educación alternativa y trabajo con la comunidad, es así que uno a uno ahora puede contar la historia de lo que construían al interior de la escuela y con la comunidad. Fue un trabajo organizado, constante, para el que también se presentaron desacuerdos entre los integrantes de cada grupo, uno encargado del trabajo pedagógico dentro en la escuela y el otro del trabajo formativo con el barrio. De esta manera *Vicente* realiza un rastreo general con cada uno de aquellos importantes gestores que estuvieron y algunos siguen dentro de este sueño para el que cada día se intenta escalar un poco más:

Nosotros en la escuela estaba: Pacho, que tenía grado, pero él trabajaba en la jornada contraria; estaba Estela; entró Reina, éramos como ocho al interior de la escuela y de los ocho, tres trabajaban en proyecto de barrio; Ángel no tenía mayor compromiso con la escuela, era esporádico, cuando había un taller al mes o cada dos meses venía, pero él estaba más dedicado al trabajo barrial; Luz tenía por nombramiento, era la directora de la escuela, pero entonces ella tenía un estrategia muy bonita, la carga la llevábamos nosotros y ella estaba más en el barrio, porque también su opción política era que “la

escuela nos tiene que servir de trampolín para el trabajo con la comunidad”.  
(Cruz, 2013)

Una clara intención de la escuela es vincularse abiertamente con la comunidad. De una u otra manera, los docentes que han trabajado desde estos espacios con la Popular Claretiana, se han unido al ideal de Luz Posada, quien ha sido parte importante como fundadora y directora de la escuela, para que el trabajo al interior de la escuela, no se quede allí, sino que se pretenda guiar estratégicamente y no por simple casualidad, sino por causalidad, cada uno de los procesos desarrollados con los estudiantes y por supuesto con los padres de familia, por ello, entonces, se habla de un propósito político, en el que obligatoriamente tendría que presentarse un dinamismo diferente al esperado en la educación formal, porque los objetivos perseguidos son distintos, igual que los recursos hallados; por lo anterior, aparecen otros gestores que ayudan a impulsar procesos de cambio hacia el ejercicio político. Vicente expone que:

Nosotros teníamos la conciencia de lo político desde lo más formal, por ejemplo: había que hacer movimiento pedagógico, porque si la escuela se desligaba de la vida era terrible, entonces ahí estuvo Miller Dussán, estuvo el hermano Jaime Dussán, nosotros trabajamos hombro a hombro con ellos en el movimiento pedagógico, haciendo todas las propuestas para llevar a Bogotá; en eso estuvo Chucho Gamboa, es decir los de la izquierda vieja guardia, y nosotros compartimos el trabajo; estuvo Fernando Liévano el hermano de Guillermo, estuvo muy ligado al movimiento pedagógico, el hombre era sociólogo, antropólogo, no sé qué más; Fernando entiendo que se fue a trabajar a Bogotá en un banco que se llama Coldesarrollo algo así, y no lo hemos vuelto a ver hace rato, él entró a trabajar porque recuerda que el colegio Claretiano pasó a manos de la fundación social y pro juventud, ahí entro Fernando Liévano. Los claretianos hicieron un convenio: “le entregamos la institución pero ustedes trabajan en esa línea” y quedaron en convenio pero cuando revisaron el convenio cómo a los cinco, seis años se dieron cuenta que pro juventud no cumplió con muchas de las cláusulas y entonces dijeron: volvemos a la normalidad. (Cruz, 2013)

## **La escuela construye vínculos con la comunidad**

### **EL contexto inicial: Escuela - Comunidad, una coyuntura política**

La iniciativa de escuela llegó a consolidarse luego de la invitación que recibieron Vicente y Gloria (ya como pareja de esposos) por parte de los claretianos, para abordar un espacio diferente y afianzar un trabajo popular. Nace el proyecto de escuela para los años ochenta con esta pareja de esposos y también al tiempo con Luz Posada y Ángel Signori, que entre diversas circunstancias de tipo personal en cada uno, se inicia la lucha por el levantamiento de escuela con tan solo cuatro hojas:

---

Llegan los claretianos y nos dicen (es colegio privado, ¿no?): “les tenemos una propuesta, vamos a abrir una experiencia en Neiva, si quieren la conocen”. Entonces nos vinimos en agosto del 80 a conocer la experiencia y eso no, eso era bajarse del cielo a la tierra, yo tenía oficinas y todo bajo mi poder, todo el poder mejor dicho y venirse y no había nada donde pararse, sin embargo pintaba, nosotros siempre habíamos estado en una línea muy de crítica, pero uno no encontraba donde hacer, pues muy limitado por los hermanos de la Saye que es una escuela más tradicional que liberadora y cuando se presenta esta oportunidad llega y dice: “mire, es construir la escuela con la comunidad, vinimos a conocer” le dijimos: listo aceptamos la propuesta. Entonces en el 81 nos sentamos con Ángel y luz que vinieron de Venezuela que estaban en laboratorio educativo, ellos venían sistematizando información del laboratorio educativo de Caracas, entonces los cuatro nos sentamos a hacer el proyecto que fueron cuatro hojitas, cuatro hojitas del proyecto de Filo de Hambre, se ha construido entonces. Esa fue la invitación inicial, porque pintaba primero hacer una escuela que nazca con la comunidad, yo tenía algunos conocimientos de Freinet. (Cruz, 2013)

---

Luego llegan importantes personajes con la finalidad de apoyar el proceso en gran medida, quienes brindan la oportunidad de incluir lo popular dentro de la educación formal y de esta manera empieza todo un proceso:

Lola Cendales, Germán Mariño, Mario y Teresa dicen: “nosotros vamos a poyar el proceso”, sobre todo Lola, que ya venía de trabajar en el colegio Claretiano de Bosa y que tenía mucha claridad de educación popular; “métemele a educación popular a la educación formal”, que parecía un absurdo, un imposible, más que imposible, pero comenzamos los trabajos de esa manera. En el 80 comenzamos nosotros, conocimos a Danilo Gómez que era maestro oficial, habían dos maestros oficiales en la escuela que los claretianos habían ganado profesión, porque es que ahí había un cura muy fuerte, un huilense, este Gustavo torres, yaguareño, que era de la crema y nata, pero que tenía su posición en cierto modo crítico, progresista y en el manejo de relaciones, entonces él ayudó a que hubiera dos maestros oficiales en escuela privada, entonces cuando yo entré, entré como privado pagados por los claretianos y tuvimos relación con Fernando Liévano, que fue director de la Caja Social [...] (Cruz, 2013)

El proceso al que se denominaba Educación Popular, se alimentaba y nutría con las ideas de los nuevos participantes, quienes ya argumentaban con mayor claridad las ideas, porque conocían de cerca el trabajo formativo desde la perspectiva de lo popular; fue entonces que Vicente y Gloria se fortalecieron más en la consecución de este nuevo reto, ya que para entonces, la situación familiar de la pareja de esposos, se convertía cada día más en un gran reto y compromiso por sacar adelante, igual que la escuela:

Nosotros teníamos ya dos niños y había que tener muchacha para que los atiende y todo eso; trabajábamos con Gloria, los dos; tenía solamente tres grados la escuela, comenzando no tenía salones, nosotros le dimos, yo soy todo... yo le daba a la carpintería, a la agricultura, a la albañilería, a todo... construimos los pupitres, hicimos una llave muy bonita porque aprovechamos todos los recursos, los claretianos tenían un taller de carpintería con lo último, entonces bajamos todos los pupitres viejos del Claretiano y los convertimos con tablas listas, cepilladas, y con los papás hicimos los pupitres de la escuela, pero entonces al hacer los pupitres incluíamos a los niños para aprender las matemáticas, tome las medidas, los



ángulos, las herramientas, la escuadra, el serrucho, cómo se gradúa cuando se van a hacer redondos, todo eso, era una cosa muy chévere, esos primeros cuatro años fueron años de mucho trabajo físico pero con mucho fundamento pedagógico y con un sentido profundamente social, que el niño aprenda en la vida y no en el libro y que el niño escriba el libro donde refleje su propia vida, entonces matemáticas fue un frente que trabajamos nosotros lo que llama Freinet: “el cálculo vivo” y ya en la parte de la escritura Lola Cendales dio una mano muy fuerte en las metodologías [...] (Cruz, 2013)

El trabajo logrado, tal como lo relata Vicente, fue de gran impacto para el barrio; aprovechar la falta y la limitación de recursos, permitió que se iniciara con un trabajo verdaderamente ligado con lo popular, con una educación diferente a la tradicional; todo reto que reflejara limitaciones extremas, se convertirían entonces en grandes oportunidades para trabajar lo que en muchos espacios académicos se denominan pedagogía y didáctica (y que solo se queda en palabras), términos que para Vicente y su esposa fueron el medio para apoderarse de las mayores herramientas como alternativas para empezar a forjar conocimiento.

Incluir a estudiantes y padres de familia en la construcción y formación de escuela de manera especial y diferente (porque se hubiera podido lograr también sin ciertos fines académicos), permitió que se crearan espacios para lograr enseñar y aprender, porque bien se sabe, que desde la práctica, se avivan los saberes que se encuentran anestesiados por la falta de encuentros que despierten los sentidos, como lo relata Vicente. Tanto padres de familia como estudiantes, se encargaron de mover cada pieza hacia la construcción material de su escuela y de paso, tomaron cada pieza y cada herramienta para apropiarse de una ciencia natural, pero también hacia el sentido del trabajo social, representado en las ciencias humanas, que era y aún es el fundamento de la educación popular, porque como se recuerda, el trabajo se construye entre todos y para todos, una muestra más del trabajo barrial y comunitario vinculado a la escuela.

De lo anterior y como muestra del trabajo pedagógico entre la escuela y la comunidad, se llevaron a cabo otros encuentros con el barrio que permitía identificar a la comunidad con todos sus rasgos, positivos o negativos, tanto así que Vicente logró

materializar la experiencia mediante su trabajo de grado y luego éste sirvió de medio para que se conociera el trabajo que se venía adelantando en la comunidad y la escuela, de esta manera se logró extender a otros espacios:

[...] estábamos tratando de recuperar primero la historia del barrio y los problemas del barrio, entonces a mí me gustaba tanto la fotografía, y siempre andaba con mi cámara fotográfica, entonces yo iba registrando los hechos y armamos un audiovisual muy lindo, financiado por la Surcolombiana a través de Rafael Cortés y Misión Educativa y entonces ese trabajo me sirvió a mí para que la Universidad de Ambato y la Universidad Surcolombiana hicieran un convenio para que a mí me reconocieran el trabajo de grado aquí, esa fue una cosa en la que se hicieron relaciones muy bonitas pero a partir del trabajo, entonces la universidad en ese tiempo me dio 300 mil pesos, eso era una ¡fortuna! Era para financiar las fotografías, hacer los audiovisuales, hacer las diapositivas que era la tecnología de ese tiempo y con eso fui a sustentar mi tesis y me gradué con la máxima calificación, el trabajo se llamaba: investigación socio ecológica participativo, una tesis sencillita que hice, entonces ese fue el entronque con la universidad. De ese trabajo de investigación de la escuela se hizo una cartillita que se llama “Así es mi barrio”, que fueron como cuatro hojitas publicadas en OBSE y que la Universidad Santo Tomas que también estaba formando docentes a distancia, básica primaria, nos pidió hacer una edición de mil ejemplares porque encontraba el principio metodológico y digamos la proyección social a través de la educación formal, cómo la escuela podía romper los esquemas de la tradición de dictar clase y no construir conocimiento, entonces estaba ahí, eso fueron como los éxitos de la primera etapa. (Cruz, 2013)

Durante los cuatro primeros años hacia la construcción de la escuela, tanto material como en formación pedagógica, fue de coyuntura social, pero sobre todo política, primero en la pretensión por el levantamiento de escuela, permitió la creación y unión de fuerzas de toda una comunidad que buscaban ocasión para establecer “vivienda”, de allí comenzaron a establecer invasiones en diferentes espacios de la ciudad, los cuales iban

siendo expulsados. Debido a esta precaria situación, aparecen personajes que intentando ofrecer viviendas “dignas”, encuentran las circunstancias precisas para negociar con las decisiones políticas de la comunidad, aparecen entonces los politiqueros oportunistas que quisieron “comprar” a la gente con intenciones adversas a lo que se espera cuando se promueve a ejercer una democracia transparente y limpia de oportunismos. Tal es el caso, que algunos políticos, aprovechaban la situación por la que pasaba la comunidad hacia el levantamiento de vivienda y escuela, para querer meterse, apropiándose del trabajo que se daba en el momento:

Los cuatro primeros años de la escuela son supremamente de trabajo popular, de inserción en la comunidad, de promoción con la comunidad justamente porque el barrio se estaba formando, la gente había invadido por Granjas y de ahí los echaron, y ahí entra el otro personaje, ahí conocimos a Santofimio Botero; Santofimio Botero venía y se ponía sombrero, cachucha y botas y comenzaba a abrir brechas, porque él entendía que la forma de ganar simpatía para los votos era metiéndose en la comunidad, por eso el barrio se llamaba “Santofimio Botero”, inicialmente tuvo ese nombre, él es el que ayudó a invadir eso porque sabía que era de los Duque y que los Duque, yo creo que hicieron alianza con los Duques diciendo: “dejen invadir que nosotros luego, después, seguimos trabajando lo otro” o sea, nosotros teníamos que empezar a entender una cantidad de intereses políticos y politiqueros que querían coger la escuela como su bandera, y en eso nosotros nos planteábamos que la escuela era abierta a todas las tendencias pero no matriculada, porque había que construir en la diversidad una identidad, ese era uno de los principios que íbamos solidificando, entonces esos primeros cuatro años fueron años de intenso trabajo comunitario, tanto es así que termina con el puesto de salud y el puesto de salud tiene su inventario de plantas medicinales, hacen todo el archivo, porque la idea es rescatar el conocimiento que tiene la gente en la vida cotidiana, ese es uno de los propósitos porque cuando la gente conoce los procesos que ha vivido y tiene

archivados, documentados sus conocimientos, como que logra conseguir una mayor autoestima, identidad y avanzar en los procesos. (Cruz, 2013)

Luego de la lucha por permitir que la escuela se formara como un espacio para el que no cabía la oportunidad de incluirla dentro del proselitismo político, se crearon principios y espacios fundamentados en el trabajo con la comunidad, que permitieron llevar un símbolo de identidad con el trabajo de medicina alternativa. Doris nos expresa de cerca su experiencia, principalmente que la intención fundamental de la escuela fue la de crear una conciencia crítica:

[...] de ahí que por ejemplo, siempre nos quedó claro, que ni la escuela, ni estos espacios se prestaran para hacer proselitismo, eso nunca sucedió y la escuela siempre fue cuestionada por eso, porque allá nunca se permitió que llegara un político. Y en estos espacios tampoco pasó eso, entonces ese es el proceso grande que se da en nuestra comunidad, y que tristemente al paso de los años, algunos pues ya se nos adelantaron en el camino. (Salcedo, 2014)

La iniciativa que surgía por parte de la escuela y la comunidad en la construcción de nuevas y mejores formas de vida, permitían que se cimentaran puentes más sólidos con bases firmes entre estas dos orillas. Para el momento en que se organizaba la escuela con la intención de encontrar un bienestar para el barrio, las familias le apostaban a un verdadero cambio social. Por tal motivo el interés y dinamismo se correspondían uno a uno, para lo cual el trabajo se realizó con gran ánimo:

[...] pues desde la escuela generalmente como dice, es la orientación que imprima el maestro, los maestros, el equipo, los niños, van dando ¿no?, las familias. De verdad había mucha acogida porque ellos veían que sí estaba encontrándose cómo ayudar a la comunidad, cómo articular y entonces la gente respondía, veía que la participación no era algo en el aire, sino que era algo real, donde todos nos incluíamos por igual, en eso la construcción de la escuela, el que todos hacíamos los trabajos que hubieran que hacer, nos repartíamos la gestión, la construcción en sí de la planta física, entonces la

gente sí tenía mucha motivación, o sea ellos sí encontraban mucho sentido[...] (Martín, 2014)

En esta lucha constante por hallar un bienestar comunitario y encontrar mejores formas de vida, teniendo en cuenta el goce de una vida digna, como cualquier ser humano bien desea y merece, entran diferentes intereses de por medio, primero, aquellos que participan desinteresadamente, y otros quienes pretenden ayudar para la consecución de aquellos bienes que de alguna manera se vuelven indispensables; entonces asoman personajes que se quieren “solidarizar” con la propuesta, quienes reflejan tener sentido social y ayudar desinteresadamente, pero también son quienes les dejan claro a la comunidad que existe sólo un día en que deberán pagar el favor por su buena actuación y este se debe hacer marcando un tarjetón que lo llevará luego a gobernar los intereses de la comunidad fundante:

Por ejemplo se encontraban de que algunos sobre los que estábamos orientando ese sentido crítico, entonces también a criticar a los políticos, por la forma como aprovechaban el sector y vienen y prometen pero no se lograba hacer, entonces siempre era la denuncia de toda esas situaciones que se vivían y cómo esas situaciones estaban era haciendo que la gente le respondiera a la politiquería nada más, entonces esas denuncias a algunos que estaban dentro de esos partidos políticos no les gustaba mucho y ellos empezaban a buscar cómo intrigar, cómo hacer que nos señalaran porque estábamos oponiéndonos a un sistema establecido, entonces eso iba dando de verdad como elementos de señalamientos en algunos momentos en ese sentido. Y lo otro, porque desde siempre la propuesta de la escuela fue la que nunca le dio cabida a que fuera bandera de ningún partido político, entonces el que quería ir a hacer alguna cosa porque quería mostrarse como imagen para conseguir votos, siempre tenía el que no, el que la escuela no se prestaba a eso, entonces pues eso crea fricciones, enfrentamientos. (Martín, 2014)

Nuevamente se aclara que dentro de estos espacios, los docentes no permitieron que se desarrollaran encuentros de grupos y partidos políticos, puesto que las situaciones en

las que se encontraban de consolidación de escuela y comunidad, se podrían generar escenarios inapropiados, a cambio de intereses individuales y oportunistas:

[...] había un furor por ganar adeptos para sus causas y eso sí nosotros habíamos aclarado desde el principio que la escuela es un proyecto político que no se va a matricular, porque el día que se matricule pierde sentido de darle cabida a la diversidad, entonces si usted comulga y puede ayudar, entonces estaba por ejemplo este, el que mataron, Jaime Borrero, por ejemplo él trabaja en Granjas y decía: “yo lo quiero y entiendo la posición de ustedes” él venía a trabajar y hacía unos trabajos en música muy bonitos, el hombre era muy claro: “yo no quiero comprometer la escuela, yo vengo a aportar”, nosotros somos muy malos para música y para la parte artística, entonces él venía y era genial, entonces por él entendimos que el movimiento social en la década del 90 cuando Gaviria deja entrar a Jair Klein y todo eso al país, con él fue el consentimiento de todo eso, la preparación de los paramilitares, entonces también la izquierda empieza a hacer sus movimientos y dice: “aquí no nos podemos quedar” y eso también se refleja en el Huila y en Neiva, entonces las lecturas que hacíamos nosotros eran lecturas bastantes serias, por eso es que vive la escuela, sino se habría desaparecido. (Cruz, 2013)

Luego de que se da todo un proceso como en búsqueda de intereses colectivos, para el que una comunidad anhela surgir, hay momentos difíciles de manejar, debido a que llegan consigo un sinnúmero de situaciones de las cuales se deben escoger, rechazar o adoptar en la medida en que se presenten las oportunidades para un bien colectivo. Por lo tanto, en estas luchas y encuentros populares, lo que más primaba era que la comunidad entendiera y comprendiera, cuál era el propósito de cada propuesta y hasta tanto se daba el siguiente paso, pero en vista de que algunos querían surgir en la toma de poderes y de decisiones, se vieron obligados a enfrentar pensamientos e ideas que no iban acordes a la lucha social y popular del momento. Por ello, se pretendía que la comunidad en conjunto era quien guiara todo el proceso de búsqueda y encuentros hacia nuevos medios y alternativas para sus vidas, hallando así los ideales propios de un

contexto, de una comunidad, de ahí la necesidad imperante que ella misma comprendiera de qué se trataba la lucha:

Todos buscamos un objetivo, sin necesidad de matricularnos en determinado partido político o corriente ideológica, entonces, el momento, la coyuntura en el análisis que hacíamos no era solo de ahí, es que era una coyuntura nacional que se estaba viviendo como de buscar, definir estoy aquí, estoy allá y si usted no se define es porque no está en nada, ¿sí? Entonces eran los enfrentamientos que veía uno en todo lo social también, que uno vio que hubo rupturas grandes, crisis grandes dentro de todas las organizaciones populares por eso mismo, porque había mucha influencia en pensar que la revolución estaba a la vuelta de la esquina y entonces tocaba como quien dice buscar las estrategias para decir cómo enfrentamos. Ahora lo más grande, que era mirar como el poder ya estaba cerquita a nosotros, entonces eso hizo como acelerar procesos, empezar a romper con lo que no correspondía a esos ideales, con esas líneas de acción, de ahí se presentaban los enfrentamientos, porque no todo el mundo tenía esa misma idea de que ya era el momento de empezar a buscar estrategias de toma de poder, sino que eran procesos donde todavía faltaban madurarlos mucho que no era solamente los líderes los que debían tener la claridad de las cosas en la cabeza, que las comunidades no habían entendido también, cuál es su papel fundamental dentro de esos procesos, entonces ahí si se entraba en conflicto los que querían ya encontrar otras formas, eso era como digo yo, un proceso normal por la coyuntura que se dio. (Martín, 2014)

### **Diálogos entre la Escuela y la Comunidad: un trabajo barrial y formativo**

El trabajo que permitió que se construyera el gran proyecto de educación popular, siempre estuvo encargado de la escuela y la comunidad, tan unidos y sujetos, en el que uno necesita del otro como el candado que requiere la llave precisa para poder abrir la puerta. Así entonces, los gestores sociales de lado y lado (escuela y comunidad) se unieron para lograr un solo vínculo y formar una sola fuerza que permitiera un trabajo familiar, nutritivo, activo, pero sobre todo, social. La escuela y la comunidad iniciaron su trabajo barrial, articulado, mediante incansables luchas, dejando de lado intereses propios y particulares para propender por los intereses comunes del barrio que apenas comenzaba a gestarse:

Entonces el haberse ido él (esposo) de todas maneras fueron las cadenas que me quitaron, y eso me permitió dedicarme ya más entero a los trabajos del barrio, las semanas santas que organizábamos, la última semana santa era algo fuerte, que queríamos que quedara eso de reflexión de esa semana santa, es que pasada la semana santa iniciaríamos la lucha por el alcantarillado, porque era algo de verdad muy necesario, nuestras aguas negras corrían por el frente de la casa, las basuras amontonadas en una esquina, en esas llega el asentamiento de acá y mueren doce niños en término como de dos meses por enfermedades infecciosas. Lo que es hoy día Buenos Aires, Divino Niño, Panorama, todo eso, era hacia la parte de acá, bien hacia este lado, entonces pues qué está pasando allí... se ve la necesidad de iniciar la lucha ya en serio. Pacho crea en ese año, *la señorita aguas negras*, para hacerle contrastar a un San Pedro que se va a celebrar, entonces cómo hay recursos para esas cosas, mientras que los barrios, esa gente, los niños mueren por infecciones porque no contamos con agua potable, no contamos con alcantarillado ni con un carro recolector de basuras. Se crea la famosa participación comunitaria pero digámoslo que en entre dicho porque mandan unos médicos donde dicen, es que aquí faltan son centros de salud, entonces ya teníamos uno abajo en el Bolívar [...] (Salcedo, 2014)



De una manera organizada, por comités, empezaron a movilizarse docentes y comunidad, en búsqueda de los recursos vitales que seguían ausentes aun entrando en el siglo XXI y de la misma manera en que Doris participó de esta lucha, se encuentra que en el relato del profesor Vicente, también se señalan algunas descripciones precisas del escenario en el que se enfrentaron docentes y comunidad con las injusticias de la cotidianidad diaria:

[...] entonces los comités comienzan trabajando por el alcantarillado primero, el acueducto, el transporte, porque el bus apenas llegaba hasta Alfonso López y de ahí uno tenía que coger camino y camino que son cómo siete cuadras, trepándose la lomita, entonces se logra que el bus suba y con ese tierrero terrible comienza la lucha con el pavimento, el bendito pavimento; se participa con el desfile de San Pedro, entonces la gente participa y el barrio participa con las *señorita aguas negras*, que tiene los chichotes y todo eso, o sea, es un estudio crítico de la realidad. Nos han criticado a nosotros porque le hemos visto el lado negativo, pero si uno no ve esa dimensión... decían: “ustedes por qué ponen a los niños les ponen a ver todo lo malo y por qué no les pintan otras cosas”, no, no es que es todo lo malo, ¡es la realidad!. Para la pavimentación hicimos una marcha, una protesta terrible convocamos a la comunidad y en actividades que nosotros hacíamos de barrio entrabamos a las acciones de hecho, con unos momentos fuertes, por ejemplo hicimos el paro porque los buses cuando era verano el polvero y en invierno uno no podía ni andar porque el barrial era terrible, entonces hicimos un paro con carteles y todo, preparamos los carteles con los niños, los papás y salimos por el barrio a caminar y llegó María Teresa Herrán, la mujer de Juan Camilo Restrepo, el que estaba de Ministro de agricultura; llegó María Inés Sabarahín, la periodista que pasa las noticias en caracol, la mujer de Mauricio Vargas, creo que se llama, llegaron ahí con sus cámaras que estaban terminando su trabajo de grado, ya María Teresa Herrán era periodista y dijo: “nosotros ya sabíamos de este proyecto y caímos en el día preciso” nos filmaron el evento y nos empezaron a pasar

por la radio y claro eso fue muy fabuloso porque eso abrió, visibilizó el problema, se visibilizó un trabajo muy bien organizado, eso sí nosotros planeábamos sagradamente cada acción que íbamos a hacer, tenía su finalidad y era una finalidad política de promoción de la comunidad, de resolver realmente los problemas y que el Estado debía asumir esa responsabilidad y que nosotros teníamos que hacer valer los derechos porque la otra idea era que las escuela era el espacio donde uno aprendía a reconocer sus derechos y asumir las responsabilidades, el discurso, pero ¿cómo hacerlo realidad con los niños? Entonces todos los ejercicios eran una cosa muy linda, se visibilizó y luego a los cinco años, cuatro años vino CEMPRO y estuvo una semana completa filmando el proceso en la escuela, entonces cogió barrio, cogió escuela, hay un documental muy interesante que hizo CEMPRO, ese material debe de estar en alguna parte, en la escuela ya no está, nosotros no, allá hay unas cosas que se han perdido [...] (Cruz, 2013)

La experiencia anterior, permitió como lo expresa Vicente que la comunidad llamara la atención a nivel nacional, no obstante, ello demuestra que en muchas ocasiones y bajo estas circunstancias, se logra hacer visible una problemática considerable, sólo y únicamente si se toman medidas extremas como las manifestaciones públicas, porque de lo contrario los entes encargados de apoyar la situación adversa no aparecen a pesar de que existan los recursos para lograr dar una solución oportuna a las problemáticas. Además se debe tener en cuenta, que si los periodistas no tuvieran el apuro de obtener su título de grado, quizás ni se hubieran interesado en la situación, lo único bueno fue que a pesar de las verdaderas intenciones de ellos, salió a flote la situación que en muchos lugares del país aún siguen sin resolverse.

Teniendo en cuenta las condiciones en las que se encontraban los habitantes de la comunidad, no eran las que Doris y muchos de sus vecinos esperaban, quizás como la mayoría, pensaron que de alguna manera la calidad de vida tenía que darse como derecho fundamental guiada por un gobierno justo que favoreciera al más necesitado, pero el encuentro con la realidad era totalmente diferente, un bienestar social lejos de lo esperado y requerido.

El interrogante de cómo podía celebrarse un San Pedro, fiesta típica del Huila y especialmente de la ciudad de Neiva en la que con anterioridad la entidad cultural encargada destina grandes recursos económicos para que se desarrolle admirablemente y así poder brindar a propios y visitantes la más cálida y acogedora estadía (para la que nunca falta la diversión que entre ella se sujeta a la bebida para el pueblo opita), dejando de lado a una comunidad de su propia ciudad en condiciones paupérrimas, sin siquiera pensar en destinar algún recurso económico para solventar sus necesidades; era la pregunta que no tenía explicación razonable ante el escenario que se hallaba en la misma ciudad celebrante, pero que para infortunio de Doris y sus vecinos, parecían más los habitantes de un pueblo aislado con la misma jurisdicción.

Este era el contraste viviente del pueblo que clamaba los recursos mínimos vitales para llevar una vida digna y no indigna como lo relata fielmente Doris en la experiencia que pasaron tras las necesidades que los impulsaron a crear un trabajo barrial y comunitario, tomando como estrategias de lucha, movimientos satíricos y socarrones, con el propósito de hacer entender a la entidad gubernamental del momento, la gravedad del asunto, como crear la señorita aguas negras en plena celebración del San Pedro y bajar de aquella pendiente con tapas de ollas con las cuales clamaban una atención no sólo por el ruido provocado, más bien una *atención* digna para todos.

Además resaltando que se estaba desconociendo la situación de mortalidad de niños por enfermedades infecciosas, y la única ayuda que recibieron fue la de instalar un puesto de salud improvisado, el cual no era la solución para resolver las condiciones tan graves presentadas. Así nuevamente lo expresa *Doris*, destacando a los primeros líderes, quienes aportaron mediante el apoyo reflexivo y constante en la lucha:

[...] falta reflexionar, era lo que hacía el padre Signori, Luz Posada, o sea era ponerlo a uno a pensar y que uno mismo sacara conclusiones. Entonces no necesitábamos más centros de salud, necesitábamos que recogieran las basuras, que tuviéramos agua y que tuviéramos un alcantarillado. Eso era lo que necesitamos para salir de esa emergencia sanitaria tan grave. Qué hacíamos con tener dos centros de salud, mientras que no se recogieran las basuras y no se solucionara lo del alcantarillado, todo seguiría igual,

entonces después de esa semana santa, fue cuando nos trasladamos casi toda la comunidad hacia el centro con tapas, con ollas a las empresas públicas, hubo una toma de la alcaldía pacífica, cuando la alcaldía era ya cerca donde es bomberos hoy en día, allá nos tomamos la alcaldía de manera pacífica, pero el alcalde se nos escapó por un lado, entramos por acá (señala Doris con las manos) y el señor salió cuando nos había citado y allá nos sentamos. Nos tomamos la alcaldía todo un día, entonces la situación difícil. Luego cuando se hizo esa marcha de las tapas y las ollas, que salimos desde aquí, desde todo bajábamos y la gente nos iba acompañando, iba saliendo, iba creciendo el grupo hasta cuando estuvo grandísimo y nos fuimos para empresas públicas a presionar también; ahí fue donde también cogieron a uno de los muchachos que nos acompañaban que era un músico, también falleció ya, él formaba parte del trabajo [...] (Salcedo, 2014)

Por otra parte desde la Escuela entran a plantearse y cuestionarse sobre el qué hacer y el cómo lograr que estas situaciones limitantes tengan una participación activa y pedagógica en la Escuela, entonces entra a jugar un papel importante el docente, quien es observador constante e investigador del contexto para luego plantear estrategias y metodologías pertinentes y conducir las hacia un trabajo práctico y efectivo desde la escuela con la participación de los estudiantes que en últimas siguen siendo los directamente involucrados. Bajo estas circunstancias los docentes se organizaron para vincular lo que sucedía en el entorno, en el barrio y de esta manera trabajar con los estudiantes las temáticas desde las propias necesidades, así ellos podrían hablar de lo que conocían y sus producciones tenían fines específicos:

Entran a ver que no tienen alcantarillado, que no tienen agua, que no tienen servicios públicos, que no tienen vivienda, que no tienen luz, que no hay comunicación, que no hay transporte, entonces los primeros textos son esos, entonces cómo la gente resuelve esos problemas si tiene que ir a trabajar, entonces vienen los oficios de la gente, en qué se ocupa la gente, encontramos que madrugan a las dos, tres de la madrugada a la plaza de mercado, que los otros son constructores, que los otros van a casa de familia,

etc. Y si no hay agua, si no hay servicios públicos, cómo resuelven esas necesidades, entonces encontramos que llega el carro tanque (tenemos todas las fotos muy bonitas), el carro tanque a llevar el agua y en el turno de recoger el agua hay una cantidad de peleas, y todos eso son los textos que se van recogiendo en texto oral, en texto gráfico, en texto escrito hasta convertirse en un documento que sirve de material de lectura, es decir, aprender a leer su propia realidad y preguntarse, qué puedo hacer yo desde mi pequeño espacio, qué puedo hacer yo para transformar esa realidad. (Cruz, 2013)

Una forma de lograr reconocerse en medio de las dificultades, es apropiándose de las circunstancias, para luego comprender el papel que puede cumplir dentro del entorno, por ello, el profesor Vicente, trabajó desde la realidad de la comunidad, permitiendo que se escribiera y se representara el entorno, en que la precariedad era el furor del momento. Lo anterior también recuerda los relatos de Doris Salcedo, que como madre de estudiantes de la escuela y habitante de la comunidad, se sorprende por tan difícil situación de escasas cuando llega de otro departamento a vivir al barrio y manifiesta que “me encontré unas señoras agarradas por el turno del agua, entonces eso fue un impacto tremendo”. De igual manera es testigo Vicente, quien aprovecha estos escenarios para plasmarlos en el aula de clase.

El trabajo barrial y comunitario fue importante en este proceso de constante lucha. Obligados por las fuertes necesidades como casi en muchos momentos en que se expresa la injusticia social, tuvieron que realizar un plantón pacífico para que sus voces fueran escuchadas, y aun así no fue posible, porque quienes están al frente en algunos de estos momentos prefieren esconder su cabeza, pero de esta manera fue que poco a poco y a empujones, obtuvieron los recursos vitales para la comunidad. Luego después de todo un proceso de lucha, se resalta el papel de la mujer para conseguir los propósitos esperados:

Muchas veces nos catalogaron de guerrilleras de las ovejas negras... si porque éramos las mujeres que por ejemplo todos los martes en la noche a las 9 o 10 de la noche cada una subíamos para nuestras casas, porque estas casas, esta sede anteriormente era por allá atrás, entonces las mujeres éramos

las ovejas negras, porque pues para los tradicionales por acá era terrible, las ovejas descarriadas si, entonces es un proceso que se fue dando. También encontramos padres infiltrados que llegaron al barrio y se infiltraron como padres de familia [...] (Salcedo, 2014)

Las madres comprometidas con la lucha se organizaron alrededor de otra mujer, Luz Posada, quien significó la esperanza perdida para entonces, ella primero como docente y fundadora del proyecto popular y luego como consejera permanente, vivificó el proyecto en el hogar de cada mujer, como en el hogar y vida de Doris:

Luz Posada siempre con nosotras al frente, el grupo de mujeres, es una mujer que de verdad uno dice que entregó toda su vida al trabajo con las comunidades, especialmente mujeres y niños, ella fue por muchos años la directora de la Escuela Popular Claretiana, entonces aquí estuvo con nosotras pie con pie apoyándonos, esta casa por ejemplo era un centro de salud, aquí esto se trabajó medicina natural [...] (Salcedo, 2014)

Luz Posada, entró a la vida de grandes mujeres y no sólo a madres de la comunidad, para Reina Isabel, Luz Posada fue su guía permanente, como se anota en principio, así ella manifiesta que: [...] “todo el tiempo, uno tenía a Luz ahí o Gloria, u otra gente, pero Luz fundamentalmente porque pasábamos la tarde con ella, ella iba más en la mañana, aunque también en la tarde pero si a veces teníamos más contacto como con ella”. (Salcedo, 2014)

Por consiguiente Luz Posada reflexionaba con las madres de familia acerca de las necesidades de la comunidad y se organizaban pensando en formar nuevos y pequeños proyectos que dependían de la consecución del primero (EPC), fue para entonces cuando comenzaron a trabajar con la medicina alternativa. Es comprensible que las necesidades del momento las inquietaba y ello permitía que dieran solución a las mismas, si éstas no eran resueltas por la alcaldía o la entidad encargada.

Como diera lugar, las mujeres de la comunidad buscaban los recursos materiales, económicos y humanos para aprender a elaborar la medicina alternativa, sin dejar de lado y rescatar la sabiduría de muchas de ellas por la experiencia empírica a la que habían llegado gracias a las necesidades por las que vivían frecuentando. Algunas

personas que pertenecían al barrio y que sólo percibían este esfuerzo desde lejos (como nunca falta quien ve las cosas pero no las observa), comenzaron a tildar a estas mujeres de brujas, aun no comprendían el propósito que las llevó a crear en y para la comunidad un centro naturista por ellas mismas:

[...] desde cuando nos llamaban brujas, todavía se le llamaba charlatanería o brujería a la medicina natural, ustedes llegaban acá y todo esto lo encontraban lleno de cuerditas y las plantas secándose, porque como las plantas se deben secar a la sombra, si con la brisa y el calor, pero no directamente al sol, todo eso era un centro naturista y iba de la mano con la escuela, entonces aquí se hacía por ejemplo desparasitadores de semilla de la papaya, del paico, se trabajaba los unguentos de malva, es decir, cada, cada, cada cosa, y nos traían una médica especial desde Bogotá, que es Martha González Lucas (que más adelante se va a mencionar), no sé si la habrán oído nombrar, tiene su consultorio, trabajó mucho tiempo en la Esperanza, ella vino a Neiva a hacernos el acompañamiento acá, ella estaba recién salida de la CORPAS, el padre Héctor la conoció y nos la trajo acá a Neiva, ella incluso llegó a vivir acá al barrio, también conoció, como dicen la situación, una niña de clase alta, mas sin embargo viene y acepta vivir aquí en las condiciones en que estábamos y entonces esto era algo especial. (Salcedo, 2014)

La medicina alternativa que fabricaron fue un recurso fundamental para solventar y contrarrestar de alguna manera la amenaza de enfermedades previas ante las enfermedades infecciosas y la desnutrición en los niños que anteriormente los llevó hasta la muerte. Cabe resaltar que las personas que llegaron como la médica especialista en medicina alternativa, se incluían tanto en los proyectos, que llegaron hasta convivir con la comunidad y de esta manera lograban afrontar la situación. Se supone que esta es la mejor manera de encontrar eficientes opciones y resultados, de lo contrario si se hace desde fuera no se entendería la situación real ante las limitaciones. Lo interesante es que todo iba ligado con la escuela, así escuela y comunidad se sostenían de manera conjunta y todo bajo el mismo propósito, lo alternativo.

“[...] estaba en el trabajo popular, ya como la parte social, estaba aquí todo lo productivo que era la medicina natural, la vendíamos, viajábamos a algunos resguardos indígenas a hacer compartires de saberes... pero siempre la escuela estaba acompañada [...]” (Salcedo, 2014)

La profesora Reina, cuenta que algo fundamental para trabajar en lo popular, fue matricularse en el trabajo barrial, por ello matricularse no implicó solamente ir al barrio, sino formar un equipo y convivir con su gente:

[...] después yo terminé yéndome a vivir con el equipo de barrio allá en el sector, entonces ahí conformamos, en ese tiempo era todo, la inserción popular... entonces estaba el padre Ángel, Luz, había otra compañera que se llamaba Isabel Willes, ella es de Caldas y estaba una médica que había contratado. En el primer año estuvo Martha González, ella trabaja allí con medicina natural porque era la experiencia también de ofrecer servicios de salud alternativos, pues luego se iba integrando de vez en cuando alguien, ahí inicial, ese era el equipo con el que empezamos a trabajar. (Martín, 2014)

Incluirse en el trabajo del barrio significó para quienes pertenecieron a éste grupo, acompañar realmente a la comunidad, es decir vivir con ellos (como se menciona en otros apartes), por ello se considera que no podrían trabajar en el barrio sino comparte la vida con la gente, pero no era una norma, sencillamente era un sentir de quien pertenecía al equipo de trabajo, esa fue otra opción novedosa que se presentó en el trabajo de educación alternativa, porque generalmente un trabajador social va al barrio, trabaja y se va, está entre ir y venir, pero no, aquí la propuesta está en que se inserta en la comunidad, compran o arriendan una casa y hacen un equipo fuerte de trabajo, entre ellos conocimos a Luz Posada, Ángel Signori y Reina Martín:

[...] los profesores que vivían en el barrio eran Luz, Ángel Signori, Reina Martín, los tres no más y pacho venia y trabajaba, lógico que se quedaba hasta bien tarde, le dedicaba mucho tiempo además era un joven muy dinámico que tenía mucha facilidad de entrar con la gente y comienza todo el trabajo, mientras la escuela va recogiendo la información, barrio va



sistematizando entendiendo por dónde tiene que ser la actividad extraescolar[...] (Cruz, 2013)

Después del trabajo con la medicina alternativa como trabajo comunitario, viene entonces la idea de crear un grupo organizado de mujeres y hombres, ya más independiente de la escuela, para el cual, se crea un proyecto de emprendimiento, con el objetivo de recibir ayuda económica por parte del gobierno, lo que se denominaba Capital Semilla para pequeños grupos emprendedores. Resultaron favorecidos de este beneficio como otros muchos proyectos, pero finalmente guiado por mujeres del barrio Los Alpes.

La idea fue instalar una panadería para el barrio, se realizó la compra de toda la indumentaria y se estableció en una casa que actualmente funciona como la fundación de aquellas mujeres. El trabajo fue arduo como nunca ha dejado de serlo, las mujeres madrugaban para brindar muy temprano el pan a la comunidad, pero a causa de la rutina, el pasar del tiempo, la muerte de algunas de ellas, se fue acabando el grupo, aunque nunca extinguido totalmente, porque aún persisten mujeres luchadoras y trabajadoras, características de aquellas que crearon la historia de esta comunidad, entre ellas Doris:

Hemos tratado, se ha vinculado mucha gente nueva acá, jóvenes, pero de pronto vienen y se encuentran con otra realidad, de pronto ahí la idea es que las fundaciones manejan plata, que hay plata, que esto, pero no. Entonces cuando se encuentran con la realidad... por ejemplo lo de panadería, si hay gente que quiere ingresar a panadería, ¡claro! Bienvenida sea, nosotras nos bonificamos nosotras mismas con horas de trabajo, es decir si llegó de 5 a 7 de la mañana tengo dos horitas, tengo 5000 pesos por las dos horas, ¿si?; pero si alguien entra nuevo, le decimos listo, acompáñenos por un mes, pero voluntaria, si usted ve que esto le gusta, que esto es lo que quiere hacer, pues siga con nosotras, pero no. (Salcedo, 2014)

Aunque con distinto propósito, ahora como fundación, ha perdurado la idea que tienen estas mujeres, en que ojalá sus hijas y sus nietas logren mantener y sostener el grupo cuando ellas ya no estén o no puedan, porque como bien lo expresa Doris, la fundación no es de una en particular, que si se retira pueda pedir su parte, no, si decide

hacerlo es sin esperar beneficios económicos, porque nunca los va a recibir, todas tienen claro que son un grupo y como tal se mantienen en la actualidad y pretenden hacerlo por generaciones. Cabe destacar que todos los grupos que recibieron el mismo beneficio económico por parte del gobierno como el grupo de Doris, ninguno excepto éste, se ha mantenido hasta ahora:

Aquí la fundación HOCOL, nos regaló diez millones de pesos, con eso compramos equipo de panadería, se le echó plancha al garaje, en esa época fuimos como 15 grupos los favorecidos con ese Capital Semilla. Vaya a ver si hoy en día, nosotros fuimos las únicas que sobrevivimos a todo ese grupo porque se conformaron grupos para recibir el Capital Semilla, pero se repartieron la plata y ya, ya no hubo grupo. (Salcedo, 2014)

Actualmente los grupos organizados alrededor de la escuela, se han disuelto, aunque aún se trabaja en unión con la escuela y la comunidad, pero ya no es lo mismo como se vivificaba en el principio con los relatos de Doris.

En el trabajo barrial se encontraban diferentes dependencias, organizadas de acuerdo a las necesidades y prioridades de la comunidad. Las comunidades eclesiales de base también formaron parte del trabajo barrial, lo cual imprimió un ingrediente entusiasta para quienes lo integraban:

Había diferentes áreas de trabajo, entonces teníamos lo de alfabetización, lo de salud, se hizo trabajo pastoral, entonces en el trabajo pastoral teníamos la conformación de comunidades eclesiales de base y organizábamos los eventos fuertes religiosos, navidad, semana santa, se hacía con la participación directa de las comunidades y como con la represión del sentido que tenía dentro de lo que era el proceso comunitario. (Martín, 2014)

El trabajo barrial al cual se suscribía Reina, visto como un trabajo meramente voluntario, fue tomando tanto auge, que nació la necesidad de encontrar una remuneración económica manifestada en un aporte que fue financiado por el proyecto barrial, para que su dedicación tuviera mayor fuerza y de esta manera cuenta Reina, se abrió más la posibilidad de conformar y mantener un equipo estable, y este a su vez lo respaldaba la comunidad claretiana y como representante de ella estaba el padre Héctor:

Héctor fue en un tiempo porque él fue el gestor de todo el proceso, dio como que ahí se hacía posible crear una proyección de trabajo que fuera más a nivel de sector popular, entonces ellos desde Bosa, tenían en la cabeza que la educación debía salir de las aulas, la opción de trabajo comunitario de promover a la gente para que lograra también reivindicaciones sociales. (Martín, 2014)

En la vida de Reina aparecieron grandes gestores de sueños y no sólo para la profesora, sino también para toda la comunidad. El padre Héctor, quien dentro de su dogma eclesial aparece para impulsar un trabajo comunitario y de formación para la escuela, diferente, alternativo, que abriera espacio a otra posibilidad de ver y sentir la realidad, desde otra perspectiva, desde otro punto geográfico; de esta manera se involucra más a fondo con el trabajo popular también en la escuela, pensada desde un campo más abierto y distante al formal:

Él es claretiano, pero pues estaba en ese tiempo como rector del colegio Claretiano de Bosa cuando empezaron a promover que se iniciara el trabajo ahí en el sector, todo el tiempo ha sido el alma del proyecto, sigue siendo el que le da sentido en todo, en lo que es animación, porque él visita, hace seguimiento, nos acompaña, celebra con nosotros y gestiona recursos por uno y por otro a ver cómo logra dar otros aportes para que no se quede simplemente en lo que es la educación formal sino que en otra cosa, tener la posibilidad en la parte nutricional de complementar. (Martín, 2014)

Por otra parte, dentro de todo este proceso del trabajo con la gente del barrio, en sí el trabajo de campo como lo denominan muchos, no todos pudieron o tuvieron la vocación para hallar esos encuentros y abrir los espacios para abordar a la comunidad, una clara muestra de ello, lo fue la pareja de esposos Gloria y Vicente, quienes realizaron una gran labor en el espacio de la escuela y desde allí, los dos, apoyaron y se sumaron a la causa como testigos del trabajo de sus compañeros en el barrio, abordando paso a paso el trabajo que se realizaba con la comunidad, para el que se debía realizar un proceso de vinculación e interacción constante, como fase de retroalimentación que requiere y exige de alguna manera la formación en la Escuela Popular Claretiana, además de ser ellos

mismos quienes motivaron la propuesta de llegar hasta la comunidad, porque tenían que apropiarse del contexto de afuera, conocer las condiciones, entre ellas, las necesidades, pero también los atributos y luego organizar coherentemente los contenidos en la escuela, acordes y pertinentes; de esta manera aportaron grandemente en el proceso:

[...] pues no fui parte del grupo de trabajo barrial porque nosotros éramos con Gloria realmente los duros en la parte pedagógica formal, pero el trabajo barrial de donde surge, surge justamente del trabajo pedagógico que veníamos haciendo al interior de la escuela porque venimos planteando que la escuela si no se abre a la comunidad no tiene sentido, es decir, *la vida de la comunidad entra a la escuela y se convierte en contenido de aprendizaje*, ese era el planteamiento central, entonces cómo entra la vida de la comunidad a la escuela, a través de recoger lo que los niños saben, recoger cómo las familias sobreviven, de reconocer cuáles son los problemas económicos, afectivos, políticos que tiene la comunidad, entonces comenzamos primero estudiando las necesidades del barrio, entonces qué necesidades tienen los padres, las familias, los niños que vienen a la escuela, ese era el salto que se tenía que dar... Entonces la cartilla “Así es mi barrio”, cuenta de dónde viene la gente, cuáles son los problemas, qué organización existe y qué puede hacer la escuela. Cuando se socializa... el primer año se socializa la cartilla y sale el comité de padres de familia y gentes del barrio que va a tratar, porque ahí abro un paréntesis, resulta que lo que la escuela alcanza a hacer no trasciende a la comunidad porque se desborda la posibilidad, el maestro no puede estar aquí o allá en las dos gentes, pero los padres de familia no pueden asumir tareas que los docentes si pueden asumir, entonces al socializar la cartilla “Así es mi barrio” en la escuela [...] cuando digo socializar, es que viene el presidente de la junta, vienen otras personas que no son padres de familia, viene la comunidad que hizo la escuela, entonces al socializar es un evento donde entra teatro, danza, títeres, cantos, parodias. La propuesta pedagógica es que uno no sólo socializa con la escritura sino que entran los múltiples lenguajes, entra el arte, le música,

entra todo en la socialización, pero tiene un profundo contenido ligado a la vida, entonces finalizando la socialización la pregunta es “¿bueno frente a esta realidad qué?” entonces dice: “no, tenemos que hacer algo”. Entonces la gente comienza a motivarse y se forma el comité de servicios públicos, pero quien va a liderar, quien va a apoyar ese comité si los maestros que estamos asignados oficialmente no tenemos un tiempo para eso, entonces los claretianos dicen: “apoyamos económicamente a las personas que quieran vincularse allá”. Entonces Luz Posada dice: “yo no tengo grado, soy la directora de la escuela, no tengo grado y puedo trabajar con barrio”, Pacho es una persona soltera, y dice: “yo puedo trabajar con barrio en la jornada contraria de la jornada oficial” entonces comienza, otra profesora que viene a ayudarnos con los niños entra a la escuela [...] (Cruz, 2013)

Pero como no todas las cosas en la vida perduran con la misma intensidad como inician, el trabajo fuerte que se articulaba con el barrio y la comunidad fue dilatándose, hasta que para el año 2000 llega con menos fuerza, sin la firmeza que se presentaba en años anteriores. Además para este momento Signori asentaba de alguna manera que Vicente podría inscribirse solamente en el trabajo desde la escuela por las diversas circunstancias personales que no le permitía llegar hasta la comunidad y quizás por esta razón pretendió que se debía escoger solo una opción para quienes se postulaban en las dos, porque si no el trabajo no se llevaría a cabo con la misma intensidad encontrándose de lado y lado. Pero más tarde el trabajo llegó a mayor extensión, es ahí cuando se manifiesta un trabajo externo, desde la enseñanza y formación de docentes a distancia:

El trabajo barrial llega hasta el año 2000 como con cierta fuerza, con cierta fortaleza... Signori va entendiendo la posición que teníamos nosotros, no digo entendiendo sino que va conciliando con esa posición diciendo: “mire, cuando uno no está en un espacio y no puede estar en el otro, sea eficiente en uno porque tiene un compromiso, entonces él va entendiendo... porque la escuela tenía, dice, el eje *académico*, el eje *organizativo*, el eje a la *proyección a la comunidad* y el eje de la *formación continuada*; uno no puede pensar que sale todo y ya no necesita más, entonces teníamos esos

cuatro frentes y en el de la proyección comunitaria nosotros entendimos que teniendo un conocimiento más específico sobre lo pedagógico dentro de la pedagogía crítica, teníamos que trabajar con maestros, por eso nuestro trabajo fue más con maestros en el movimiento pedagógico, los ligamos al proceso de capacitación... cuando sale ley 115 dijimos: “tenemos elementos para formar maestros dentro de un elemento de innovación, de mirada crítica”, entonces cogimos el proyecto Educativo Institucional que vino con la 115 e hicimos trabajo de base, con maestros de base, entramos a la Surcolombiana con el programa para formación en básica primaria a distancia, ahí fue nuestra línea pedagógica fuerte, esa fue nuestra dimensión hacia afuera, nuestra proyección hacia afuera, mientras que los otros hacían trabajo comunitario no formal, o sea, entender que esos dos frentes no eran contradictorios, eran complementarios, logramos entenderlo al final con Ángel Signori. (Cruz, 2013)

### **Un puente entre Escuela y Comunidad: el espacio para lo alternativo.**

La articulación que surgió entre Escuela y Comunidad no se creó como proyecto impreso en el papel, pero desde el inicio de la formación como Escuela, se presentó una clara intención de que serían articuladas entre sí. De esta manera la profesora Reina Isabel, ha trabajado constantemente en la construcción de puentes entre estas dos orillas, que no distan, ni se separan mucho la una de la otra, y teniendo como principal excusa para que se presente una relación estrechamente amorosa entre las dos: la investigación:

[...] uno encuentra que los dos proyectos sí tenían la intencionalidad de que fueran articulados desde el comienzo, entonces el proceso de la escuela llevaba a que lo que se lograba trabajar a nivel pedagógico con los niños de investigar la realidad, de recogerla en diferentes situaciones que se vivían; cómo ellos lograban hacer el proceso hasta de socializar a través de cartillas, a través de diferentes formas de expresión, de comunicación; entonces que eso no quedara estancado solamente en la escuela. Por ejemplo, ellos lograban investigar todo lo que fue el proceso de las basuras, de los servicios públicos, y el barrio canalizaba esa información que se recogía desde la

escuela para seguir lo organizativo con los adultos. Entonces retomábamos y mirábamos desde eso, cómo hacer la transformación, ya que los niños lograron hasta cierto punto, pero cómo lo hacemos nosotros desde el barrio, que se vea más el impacto. Entonces ahí había un **punte** todo el tiempo, que era el ir y venir entre la escuela y comunidad y cómo dábamos la transformación de esa realidad para que pudiera ser un proceso que diera sentido, de verdad lo que había sido investigación desde los niños. Entonces esa era la riqueza todo el tiempo; era cómo unos y otros nos complementábamos, nos ayudábamos; veíamos por eso que el barrio también trabajó un buen tiempo dentro de la escuela, íbamos a la misma área de salud a hacer un proceso a nivel de salud con los niños y las familias [...] (Martín, 2014)

La formación que se propendía dentro de la propuesta de educación popular con la comunidad, fue pensada bajo las características esenciales de la *pertinencia*, para las que se tiene en cuenta las situaciones desarrolladas en el espacio de la comunidad, por lo tanto se daba la oportunidad a la Escuela, para que tomara un rol importante de gestión, que tenía el trabajo de complementar con el apoyo de los niños y las niñas, y a través de una propuesta investigativa, en la que se debía generar la acción sobre la que necesitaría mayor soporte y/o apoyo, y para la cual se presentara la necesidad más importante dentro de la comunidad. Esta propuesta era y es desarrollada en la escuela con niños, niñas, docentes y comunidad.

El profesor Vicente, igualmente desarrollaba de manera muy acorde los principios de esta articulación entre escuela y comunidad, como un tejido que se iba elaborando paso a paso y de manera organizada aunque como lo expresaba Reina sin estar plasmado como proyecto escrito, pero con las claras intenciones de ser una formación pertinente al contexto, por ello fue que Vicente aprovechó cada situación presente en la cotidianidad de la comunidad, para verla favorecida en la escuela a través de las áreas del conocimiento:

[...]entonces si uno está estudiando la familia de los niños de la escuela, de qué manera las matemáticas me ayudan a comprender la estructuración de la

familia, entonces, entra la parte estadística, la parte de cálculo, la representación, grafica, todo eso; y el lenguaje, todo el planteamiento del lenguaje de uno cómo aprende a leer y a escribir, entonces no es el ma- me- mi- mo- mu o el pa- pe- pi- po- pu, sino, las experiencias que a mí me enseñó; por ejemplo el marido de mi mamá hace casas, el chinito que explica como su realidad social, esa es la primera fase que entra a ser codificada en los grafemas. Entonces el significado que está detrás de una expresión que dice el niño de su vida, todo lo que plantea Ana Teberosky, Vigotsky, que uno construye el pensamiento en relación con los demás y todo eso, entonces los discursos van teniendo cabida en la medida en que uno explica el sentido de lo que hace.(Cruz, 2013)

Para Vicente y de manera especial para los docentes que en el momento trabajaban con una educación alternativa en la escuela, fue requisito fundamental cambiar la estructura que presenta la educación tradicional, quizás porque así mismo lo exigía el contexto de la comunidad, puesto que es bien sabido que en todos al igual que los niños, se presenta la oportunidad de aprender o grabar las cosas que más les significan en la vida, las que más interesan, y estas situaciones favorables o no, fueron (y aún lo son) el pan de cada día de los niños y niñas de la escuela, por ello cada construcción que partía de un hecho específico era aprovechado hacia el desarrollo de un aprendizaje nuevo y de esta manera los conceptos o las teorías que en otra escuela se hubieran quedado en un cuaderno, aquí, era experimentado desde una práctica enriquecida con la realidad, y qué mejor que la realidad que vivían día a día en sus hogares y en su comunidad.

Además se resalta que muchas de estas prácticas desde la escuela, partieron de las diferentes necesidades, que fueron como se ha dicho en varios momentos, convertidas en oportunidades de aprendizaje, pero como la escuela no pretendía que estas prácticas se quedaran únicamente en un saber adquirido, creó estrategias para actuar conforme a las problemáticas del momento, es por ello que en el trascurso de los relatos de docentes y comunidad, se van mostrando los alcances y aportes de cada uno.

Se tarda en incluir hasta este extremo y bajo ésta temática, la voz de una docente importante en todo este proceso, puesto que ella llega de manera tardía a la escuela en



comparación con los demás gestores, pero nunca inoportuna para adherirse como docente de la Escuela Popular Claretiana, es decir, que para el momento en que se vincula la profesora Gema a la escuela, ya había toda una estructura organizada, y ella llega para aportar de gran manera, teniendo en cuenta todas las experiencias por las que ha pasado de reflexiones y discusiones críticas hacia la transformación de la educación tradicional que se daba en el momento:

En el año 2000, tengo la oportunidad de vincularme a la Escuela Popular Claretiana, experiencia Pedagógica de reconocimiento nacional e internacional, es una gran oportunidad para confrontar la teoría con la práctica, de reafirmar varios de los elementos teóricos que había venido descubriendo y construyendo de manera individual, el enriquecimiento en el enfoque de la educación popular a partir de las lecturas sobre Freire, Freinet, pero especialmente los espacios permanentes de reflexión sobre la práctica. La metodología propuesta, a partir del trabajo en equipo, la implementación de estrategias para hacer posible los procesos de participación, el acercamiento a las familias, no eran aspectos suficientes para la formación de niños y jóvenes en una población excluida. (Trujillo, 2014)

Debido a lo anterior, Gema, se encuentra frente a frente con la cotidianidad de los niños y niñas, sus contextos, sus vivencias, es decir, todo un sinnúmero de problemáticas por abordar, aquello que anteriormente en sus reflexiones y discusiones fue sometido a crítica para que luego pudiera ser tomado como referente y además se pudieran apropiar de todo aquello desde la teoría y convertirlo a través de palabras, frases e ideas en un elemento transformador, que quedara como propuesta, estrategia o metodología con el único propósito de llevarlo a la práctica y aún después de todo este proceso, se vuelve a la autoevaluación, porque las circunstancias son cambiantes y de alguna manera se debe estar preparado para ellas, ya que hay que tener claridad que son formadores, y por lo tanto, tienen la gran responsabilidad de guiar a niños, niñas y jóvenes que por sus edades tempranas no encuentran el asidero adecuado para tomar decisiones maduras en su vida, desde luego Gema se encontraba entonces con la praxis misma en la escuela y además

desde la comunidad. Teniendo en cuenta esto, Gema se permite tomar una experiencia de un joven para contarnos lo siguiente:

Esto lo reafirmé con lo sucedido a Miller, un joven hijo de una madre soltera, cuando cursaba el grado quinto, quien siempre llevó consigo la preocupación que a ella le tocaba toda la responsabilidad de la crianza de su hijo, que el papá del chico no respondía por nada, se lamentaba, que todo le tocaba a ella. Por supuesto que su comportamiento siempre era provocador, lo cual exigía las reuniones en los comités de evaluación, citaciones con frecuencia a la mamá, desmotivación por el estudio, hasta que la mamá decidió cambiarlo de escuela. Hoy día sabemos que la suerte de Miller no fue la mejor. Este hecho ha permitido revisar una vez más, mi papel como maestra, pero no solamente éste, sino también a fortalecer mi desempeño como madre, como persona, y ciudadana. Además, la reflexión a partir de la vivencia al lado de otras personas, en especial las mujeres, para cuestionar y revisar el papel que jugamos las mujeres, como madres solteras, dentro del hogar y la implicación en la sociedad a partir de la formación de nuestros hijos. La participación en los diferentes procesos y la reflexión penamente sobre ellos me ha permitido involucrarme en la construcción colectiva de documentos y participación, asumir el reto en ponencias sobre:

“La pedagogía de Freire en la Educación Popular” ,en la Universidad Pedagógica, con motivo de la celebración del bicentenario de Freire, en mayo del 2007 y en el encuentro de experiencias Educativas Claretianas realizado en Bosa, en junio de 2007 con la temática “La vida como contenido de aprendizaje”. También en la construcción colectiva del documento sobre “la evaluación de aprendizajes” para participar en el foro Educativo Municipal, en un primer momento en el Núcleo Educativo No. 8 en mayo del 2008 y en un segundo momento, en el Foro Educativo Regional, sobre Evaluación de Aprendizajes el 24 de julio de 2008, programado por el MEN. (Trujillo, 2011)

Con el ejemplo anterior, se logra reflexionar sobre los docentes que se encuentran comprometidos con el proceso de una educación alternativa, porque siempre caminan en permanente búsqueda hacia el encuentro con unas pedagogías críticas, que fundamentan la formación de acuerdo al contexto, recordando inevitablemente la *pertinencia* para la escuela, unos docentes críticos, que están constantemente desarrollando propuestas; escribiendo sobre las vivencias actuales en educación; realizando proyectos de investigación; indagando permanentemente sobre el desarrollo de los procesos; innovando, transformando y gestionando en el campo educativo, según las situaciones de cambio en el entorno y también por qué no decirlo, en la vida de cada niño, niña y adolescente.

Por esta razón se hace énfasis especial con la experiencia de la profesora Gema, puesto que aunque no vivió el proceso de fundación de la Escuela, (recordando que fue de lucha incansable), logró vincularse a ésta, de manera que siente la experiencia como si hubiera estado desde el principio, esto lo hace sólo porque sabe y comprende el proceso, quizás también porque tuvo que afrontar de alguna manera el papel de madre soltera y esto le permitió ver el mundo desde otra perspectiva, una que es apreciativa, reflejada en diferentes espacios, porque ama todo el contexto de lo que significa Comunidad Educativa o todo lo que vincula la Escuela Popular Claretiana y esto en gran medida y sin duda logra revolucionar en papel que tienen como maestros, abriendo un espacio de reflexión hacia el quehacer en la escuela, en que podamos indagar el qué, cómo y por qué ser docente:

El año 2010 tuve la oportunidad de acompañar los procesos en la escuela Popular Claretiana, como maestra de apoyo, proceso en el que me he involucrado de manera comprometida con el proyecto, he logrado establecer 45 contactos con Instituciones Universitarias, a través de diferentes programas para dinamizar y fortalecer los procesos. Cuando mi hijo ya cumplía los diez años, siento una necesidad de afianzar mi identidad, considero oportuno reclamar mi espacio propio y asumir sola la crianza de mi hijo, pero se me convierte en un dilema, pues había sido Esperanza Martínez, la tía de mi hijo, (por parte del padre) la que me había apoyado en

la crianza en las dos primeras etapas de vida, niñez e infancia [...] De modo, que para mí como para Esperanza, Manuel Fernando, se ha convertido en un maravilloso regalo de la vida, porque cuento con su apoyo incondicional, afecto, comprensión y compañía. Cada una de las etapas de su vida escolar ha sido un regalo por su disciplina, tenacidad, compromiso, sensatez. Y gracias, a los diálogos cotidianos y reflexiones permanentes de mi experiencia, he permitido sensibilizar y tomar conciencia de la problemática social y en especial de los niños y niñas de los sectores excluidos. Su carácter firme, sus convicciones políticas y análisis frente a la realidad, como estudiante de medicina, con un compromiso social a torcer fortalecido la construcción permanente del papel como madre y maestra. (Trujillo, 2011)

Igualmente, ante las necesidades de educación y formación vinculada con la comunidad, se presentaron otras oportunidades no menos importantes para desarrollar entre las dos orillas (escuela y comunidad), de esta manera una necesidad imperante para que la educación tuviera vida y pleno desarrollo dentro de la comunidad, fue la salud, la cual se debía tomar como el principal tema antes que cualquier otro, porque es bien sabido que la alimentación en los niños y niñas, es una de las vértebras que sostiene su desarrollo físico y cognitivo; por ello a la profesora Reina se le ocurrió junto con sus gestores sociales y demás docentes, una estrategia, denominada por ella como interdisciplinaria, la cual no se quedó por fuera de las necesidades a solventar para originar acción en el campo de lo popular y no solo fue brindar una sana nutrición en los niños desde la escuela, sino también hacer escuela con los padres desde la comunidad: pedagogía para los padres, y así dar el mayor sentido al bienestar.

Hoy día, esta estrategia no es ajena a la realidad de quien ha querido ejecutarla en la educación formal, aunque en ocasiones se pierda allí el verdadero sentido de su labor:

[...] lo de nutrición entonces cómo se hacía que no era solamente darles el refrigerio sino la conciencia del sentido de la salud, la formación de salud, de por qué, qué se veía dentro de los diagnósticos que se realizaba, entonces como que todo el tiempo era cómo apoyarnos unos con otros, de lo que iba

resultando con los procesos que se tenían... ahí diría era un trabajo a nivel barrial, también interdisciplinario que ayudaba mucho a que se cualificaran los procesos de educación de los niños y de las familias de los niños. Todas las áreas les ayudaban a dar de verdad esa interpretación de la realidad, entonces en ese sentido era muy rico, muy valioso. (Martín, 2014)

Conociendo lo que antecede al trabajo popular desde Freire, se instala aquí el parámetro principal del mismo, fundamentalmente porque se trabaja desde lo social, es decir para nuestro caso a tratar el compromiso con la ESCUELA y la COMUNIDAD.

El primero relacionado con la formación de niños y niñas en un estado de desigualdad económico pero no de oportunidades de enseñanza (que se ve en el deseo de sus docentes), una alternativa, con la cual nace una metodología diferente a la tradicional, que es fomentada desde espacios reales y necesidades inmediatas con el objetivo de aprender tocando la realidad e intentando cambiar situaciones desalentadoras; y la segunda igual de importante, puesto que impregna en la primera la energía, el dinamismo y la esperanza de reivindicar y vivificar permanentemente proyectos innovadores que aporten a la escuela el sello alternativo con la participación de padres y madres comprometidos con la puesta en marcha y ejecución de proyectos y en la que niños y niñas sientan el deseo no solo de aprender, sino también de enseñar a padres, docentes y comunidad que se puede surgir en medio de la marginalidad.

Desde otra voz, miramos qué hace que la educación popular refleje y tenga el toque especial en lo alternativo:

[...] entonces la escuela fue como la parte fundamental para mujeres de esa época, la escuela y su metodología, porque a la vez nuestros hijos estudiaban allá, entonces uno conocía un sistema totalmente diferente de educación, donde yo matriculaba a mi niña, pero me estaba matriculando yo también como mamá, como miembro de una comunidad, entonces venía, es decir había conocido la educación tradicional y venir a encontrar algo totalmente diferente también fue algo que nos atrajo mucho de saberse que uno podía participar incluso en los talleres que se hacían para los trabajos con los

niños, el aprendizaje de los niños no era: miremos en la cartilla, ¿por qué están las cordilleras acá?, sino, ¿cómo llevaban los niños hasta los potreros?, para que ellos mismos visualizaran ¿por qué la cordillera oriental era acá y por qué la otra era allá?, ¿por qué la quebrada la cabuya? ¿Qué pasó con la cabuya? Se trabajaba sobre nuestros propios medios. Por ejemplo, cuando en una época hablaban ¿qué había sido de la quebrada que sostenía gran parte que suministraba agua?, ¿por qué al paso de los años ya no era así?, porque habían unas arroceras muy grandes arriba y entonces ellos estaban recogiendo el agua, es decir era todo un proceso.

Es que fue un proceso tan grande, tan grande que se dio acá en nuestro sector, que uno dice pero todo llevaba a un solo sitio, a un solo objetivo, y era como querer el cambio de la forma de vida que teníamos, de tanta pobreza en la que vivíamos, y a entender que teníamos derechos, que no estábamos así porque era que Dios, Dios había dicho: no pues ustedes resígnense y quédense ahí, no, era por un sistema de desigualdad social tan grande, entonces todo, todo iba, también a enfrentarnos [...] (Salgado, 2014)

La Escuela Popular fue para Doris, así como para muchos padres y madres de familia el lugar de formación que contribuyó a la vida personal de cada uno como el complemento de aquella educación que no alcanzaron algunos y para otros esencialmente un espacio para dilucidar con sus mejores aportes hacia la construcción de una formación integral, de relaciones humanas y de socialización, por lo tanto fue y es una metodología alternativa además porque incluye de manera activa y constante la participación profunda de los padres de familia:

[...] entonces, es decir toda nuestra etapa de formación comienza allí, allí empezamos con talleres de relaciones humanas era muy común en esa época donde podíamos estar hasta una semana y uno veía cómo la gente, las mujeres caminábamos, toda una semana, de lunes a viernes, todas las tardes en la caseta de Versailles que llaman los talleres de relaciones humanas. (Salcedo, 2014)

### **Una metodología que perdura.**

La metodología de formación en educación popular fue dirigida a niños, niñas, padres y madres de familia, con mayor protagonismo de las madres, teniendo en cuenta que los padres estaban más ausentes por sus actividades económicas de la informalidad. Estas personas lideraron y desarrollaron la propuesta de Escuela Popular Claretiana, este liderazgo estuvo a cargo de formadores que le apostaron a crear una educación diferente en medio de la marginalidad, entre ellos se ha mencionado a Luz Posada quien se podría pensar que fue una de las fundadoras de la propuesta y personalmente desarrolló la misma junto con el padre Ángel Signori, detrás de ellos llegaron otros no menos importantes que hicieron educación popular; pero más tarde llega una mujer quien se encarga de hacer que el trabajo se conozca, que para entonces era ignorado en el departamento, incluso en la ciudad, aparece Lola Cendales, ella se interesó en el proyecto, siendo una mujer ajena al departamento del Huila, llega de la capital e integra todo un trabajo popular en el que ella misma participa activamente, el cual le afirmaron una vez más su nombre Filo de hambre, pero además como Pedagogía de Participación en la Escuela.

[...] la profesora Luz, el padre Ángel y Lola Cendales, si Lola Cendales fue una mujer, fue mucho, mucho de aquí de la comunidad, venia por talleres, pero fue una mujer muy entregada a su trabajo, muy entregada, con ella se hizo un proceso histórico de recoger todo para el libro Filo de hambre, hicimos ese proceso con Lola ella estuvo acá en Neiva, con ella se inició el libro paso por paso, porque es que hasta eso nos enseñaron, de cómo se hacía un libro, todas las partes, con qué se iniciaba, recoger toda las historias, ¿sí?. Entonces iniciamos con ella, todo es decir para mí y creo que mis compañeras, todo nace en la Escuela Popular Claretiana, todo partió de allí, entonces el proceso pues toda en nuestra comuna nació en la Escuela Popular Claretiana. (Salcedo, 2014)

Cabe destacar la orientación y formación que han brindado los docentes de la Popular Claretiana, con una metodología, quizás no nueva pero sí innovadora, diferente, aplicada en un lugar donde aquella era inexistente, una que ha logrado encajar en estos espacios limitados, una que ha perdurado, una metodología que logra una formación

integral, la que trabaja en valores a pesar de que además perdure la indiferencia; con resultados más que cuantitativos, se encuentran bien logrados unos cualitativos que son visibles pese a las situaciones difíciles que emergen, pasando por el trabajo barrial y la propuesta de escuela hasta lograr la constitución y desarrollo de la misma en la actualidad, es decir, con toda la problemática que ha acarreado el contexto social, las limitaciones, no sólo de espacio sino también materiales, económicas, de estrato, hasta el levantamiento de la misma comunidad, ahí en la Popular Claretiana, aunque parezca a veces increíble, la educación encontrada es acertada, apropiada, PERTINENTE, quizás porque han logrado aprovechar los espacios de dificultad para transformarlos en oportunidades de formación, pero no fue de repente, fue y es a través de cada necesidad, de un trabajo arduo y constante, así ésta sea descubierta en la escuela, el barrio o su propio hogar que va saliendo una idea y se tejen otras comunes hasta elaborar un proyecto.

De esta manera van construyendo escuela, diferente a la que se anhela e instala en los espacios en que se habla de enseñanza y aprendizaje dentro de las pedagogías alternativas y solo se presenta una educación tradicional:

[...] ahora es una escuela con otra metodología que yo no sé si usted ha ido, usted no ve una pared aruñada, usted entra a los baños nunca ve palabrotas escritas, por qué, porque se creó en el niño el sentido de los murales... entonces hay un sentido de pertenencia, de cuidado, entonces el niño no rasguña; el niño pinta, dibuja, entonces el cuida lo que él hace y más sin embargo si un niño lo hace es porque de todas maneras se da el caso, entonces se llama a la mamá y con el niño vienen y arreglan.

Donde el niño desde el primer día de clase el niño se le colocaba en un tarrito de leche (en esa época se le echaba en una cajita de colores), se le echaban los lápices, un borrador, un sacapuntas, para una sola mesa, entonces el niño aprende a compartir desde pequeñito, desde muy pequeñito aprende que puede compartir eso y que debe cuidarlo porque él debe responder por cada una de las cositas que hay ahí, porque es para el servicio del grupo. Entonces es como desde el primer añito, el niño se va creando esa



conciencia del compartir, del querer, del sentido de pertenencia [...] (Salcedo, 2014)

Una metodología que perdura con el paso del tiempo porque además de ser acogida dentro de la escuela y quiera seguir construyéndose educación bajo los mismos principios de educación popular, es la que se queda impresa y servirá como valor agregado porque cuenta, a manera de historia y relato todo un proceso de lucha constante entre la escuela y la comunidad conjuntamente para la consecución de objetivos y metas comunes, por ello este valor agregado está representado en la sistematización de la experiencia, es allí cuando encontramos una de las más relevantes en la historia del levantamiento de comunidad y escuela: *Filo de Hambre*; además porque no solo fue la experiencia vivida desde estas dos orillas lo que permitió poco a poco la reflexión en los procesos de formación, fue también el desarrollo que se dio en la creación del texto escrito, luego de permanecer por algunos años guiando la educación en la escuela. Así lo expresa Vicente:

Terminados esos cuatro años dijimos: “esta experiencia que hemos vivido no la podemos desperdiciar, toca publicarla” pero entonces yo ya había cogido, en mi tesis de grado recojo parte del trabajo dentro de la escuela como una forma de documentar eso, y luego se comienza a hacer una sistematización más rigurosa sobre lo de Filo de hambre, entonces comenzamos en el cuarto año y terminamos en el séptimo, entonces en el 87 se publica Filo de hambre.

Pero ese trabajo va siendo reconocido, lo que tratábamos también era darle el reconocimiento social, porque es lo que le da garantía de existencia, entonces participamos en algunos eventos a nivel nacional tanto oficiales como no oficiales del trabajo, entonces participamos en este evento, yo no recuerdo bien como se llamaba pero lo promovió Belisario Betancur., Lo otro era que nosotros teníamos unas discusiones que nos tensionaban, a nosotros nos decían los “pedagogistas” los que estaban con barrio, por ejemplo Pacho, Estela; aunque Estela Torres no trabajaba en barrio era muy a fin con Pacho, pero entonces pacho quería vernos, Luz también y Ángel

Signori, querían vernos a Gloria y a mí metidos en barrio y nosotros no podíamos dedicarle porque primero lo que ganábamos nosotros era muy distinto a lo que ganaban ellos, habían unas diferencias bien serias ahí y en segundo lugar nosotros teníamos dos hijos que atender, dos hijos que estaban aprendiendo a caminar, entonces eso tenía un compromiso mayor; entonces nosotros le dábamos durísimo al trabajo del aula, a recoger la información que sirva como de insumo para la sustentación de trabajo de barrio; por ejemplo con la fotografía yo tengo cientos de negativos y rollos, me faltan archivarlos porque eso es un tesoro, en fotografía podría ponerse cómo fue el proceso de evolución del barrio a través del trabajo comunitario, y las transformaciones que se han dado. Entonces nosotros nos dedicábamos más a la parte interna de la escuela y teníamos desavenencias con los que estaban afuera, nosotros les justificábamos diciendo: “es que nosotros no es que estemos en contra”, nosotros apoyábamos todo el proceso. Pero cómo nos querían ver allá; nosotros éramos muy eficientes en el trabajo del aula. (Cruz, 2013)

A pesar de ciertos inconvenientes que se presentaron al interior del grupo de trabajo de escuela y comunidad, el objetivo perseguido nunca se dejó de lado, de esta manera cada docente tomaba una gran responsabilidad en su labor, al tiempo que demostraban al grupo resultados que favorecían a los dos.

**Contexto actual: escuela y comunidad, una coyuntura social.**

Después de que la comunidad junto con la escuela lograron varios propósitos, como el hecho de que el agua ya haya llegado, el alcantarillado se haya establecido, la energía y todos los servicios se hayan instalado, inicia una etapa acorde con el bienestar anhelado; sin embargo hubo una pausa inquietante y casi incierta, que obligaba a buscar nuevos intereses y horizontes, porque a pesar de tener todos los servicios, la precariedad seguía existiendo. Para esto, Reina expone lo siguiente:

Entonces ya hay un estancamiento diría en ese sentido, de lucha social. Entonces es otro tipo de intereses, y la escuela siempre buscaba cómo impactar más en lo comunitario y ahí entra a hacer un proceso que tiene que buscarse nuevas alternativas. (Martín, 2014)

Para entonces, los intereses que emergían debían ser otros, distintos a los de un principio, diferentes de los servicios públicos. En esta época, se le dio a la capital el título de la “Ciudad Educadora”, en acuerdo con la política del cura que llegó a ser Alcalde, el padre Escandón, y dentro de ese proceso metodológico se buscaba hacer formación participativa y priorización de problemas por comunas con los ediles, presidentes de juntas de acción comunal, por tanto, se volvió a reactivar un poco el movimiento comunal y dentro de esas prioridades que contemplaron dentro de la comuna 8, fue la ampliación de la planta física de la Escuela Popular Claretiana, año 98-99.

Cuando el padre Escandón llega a la alcaldía, la planta física ya se había mejorado como lo expone Reina en líneas anteriores, y de alguna manera fue en esa administración municipal donde más se invirtió en el mejoramiento de infraestructuras educativas, porque todos los líderes comunales priorizaron las comunas, en especial ésta, la comuna 8. Entonces, siempre era en búsqueda de recursos para levantar más la escuela, porque la escuela estaba hacinada, con limitaciones.

De allí que se valoró la experiencia nuevamente de lo que había sido la innovación pedagógica en la Escuela, fue un consenso por parte de todos los líderes sociales para priorizar los recursos hacia la Escuela. Otra priorización que se presentó fue en el barrio

Panorama, en el que comenzaba igualmente a crearse, a reubicar familias por los lados del colegio; fueron los dos centros educativos en los que se priorizaron recursos.

Por lo tanto, en esa época a través de los líderes comunitarios del barrio los Alpes, representado por ediles, fue que todo se focalizó, mediante un consenso importante de participación y planeación con la comunidad en ese año, con esa infraestructura. Entonces, las necesidades ya decaen y desde el 2000 ya son otros temas, problemáticas, de pronto más de tipo familiar, la escuela de cierta manera va cambiando, cambian su personal docente y comienza a dar un nuevo giro:

Es más eso, el tema familiar que ahí se logra buscar, pero como también el equipo estaba muy cambiado, porque había salido mucho maestro de los que estábamos en esa primera etapa y hasta en la segunda, entonces habían llegado nuevos maestros y entonces también era esa parte de formación con los nuevos maestros y la necesidad... ahí dio como un impulso nuevo, la sistematización que se inició de lo que era el proceso de participación, entonces eso le dio empuje y dinámica también a la escuela, porque era de lo que ayudaba a formar mucho, también los talleres de sistematización, de verdad muy formativos de recuperar la historia, la historia del sector, la historia de la escuela, entonces como que fue lo que de verdad dio la participación de la gente y se hacía a diferentes niveles, entonces con los alumnos, con padres de familia que fueron de la escuela, con el trabajo barrial, con personas que estuvieron en los procesos organizativos y eso se alimentaba y se iba recogiendo con el equipo que estaba haciendo otra sistematizaciones de otros lugares, entonces se iba compartiendo, se iba confrontando de otros lugares hasta que se arma un poco ya como el texto final de esa sistematización y la parte final que se hace [...] (Martin, 2014)

Ahora el interés del grupo barrial, conformado por docentes, surgía en los espacios familiares, el querer fomentar bases firmes en cada hogar, trabajar en valores, en dignidad; era otro reto, quizás mayor para el grupo barrial, porque no es lo mismo trabajar para la consecución de los servicios públicos, porque estos se materializan y quedan fijos tarde o temprano; en cambio para la formación en valores humanos, se

requiere de una permanente y constante búsqueda, para los que se persiguen estrategias pedagógicas, didácticas dentro de la Escuela y dentro de cada hogar del estudiante. Un reto que aunque haya momentos en la consecución de esos logros, nunca quedará estancado el proceso, siempre se irán buscando alternativas para transformar las situaciones y el contexto presente. Las ciudades avanzan y mejoran su infraestructura, pero se viven problemas de convivencia social: drogadicción, pandillismo, violencia intrafamiliar e informalidad.

El grupo barrial también inició un proceso grande, luego de ver importantes resultados a partir del trabajo con la comunidad y la escuela, se vio la necesidad de impregnar en el papel lo significativo de las experiencias por ello pensaron en sistematizar el trabajo logrado, como un proceso especial de lectura de sus mismas voces:

El proceso de sistematización, da toda una mirada nueva a reconstruirnos, a recuperar lo que había sido el proceso y cómo todo eso le volvía a dar el sentido que tenía de la participación de la propuesta educativa. Entonces ahí fue de verdad un momento muy especial de capacitación, porque es lo que yo siempre he dicho, porque de las tres sistematizaciones, la de Filo de Hambre, la del libro de trabajo barrial y educación popular y esta última que era la de los 25 años que era la de la participación en la escuela. (Martín, 2014)

La escuela nace en el año 80, pero fue desde el 78 que se lograron los primeros contactos con la comunidad. La primera sistematización salió en el año 87, pero todo el proceso de recolección de información del primero se dio en el 84. Ya para el año 88 y 89 se inició la sistematización del trabajo barrial. Y luego éste llega para el año 92. En este año es cuando Reina sale de la escuela, entonces el proceso de trabajo barrial para ella queda allí. Entonces, ahí quedó la publicación del libro, y el de la participación en la escuela aproximadamente siete años. Para el año 2010 la Escuela cuenta con 30 años, y ahí es donde se publica el libro, el tercer libro de participación.

Para la época del 2000, ya muchos docentes han salido, entre ellos una de las fundadoras de la propuesta de Escuela, Luz Posada; tampoco estaba el padre Ángel Signori quien fue otro precursor del proyecto de educación popular, sin embargo el apoyo a la propuesta seguía vigente:

No estaban, sólo que ellos si nos seguían asesorando en talleres, ellos venían, hacían seguimiento, todo. Por ejemplo los procesos pedagógicos, ellos venían generalmente, trimestralmente a hacer seguimiento en el proceso de evaluación y de reformulación de los nuevos proyectos y desde donde estaban nos asesoraban porque nos enviaban... ellos nos hacían las observaciones, o sea, el acompañamiento de ellos fue una constante, aunque no estuvieran aquí haciendo presencia [...] (Martín, 2014)

Por otro lado, se da otra coyuntura en la escuela, puesto que no se encontraba adscrita a ninguna Institución Educativa, de esta manera se pensó en la Normal Superior de la ciudad, entendiéndose dentro del propósito, el que tiene como misión fundamental (además de guiar una educación de calidad como cualquier otra), la de formar educadores, y claramente esta pretensión va muy unida a las claras intenciones que promueve una educación alternativa en la Escuela Popular Claretiana, no por el hecho de querer formar educadores, más bien por la intensión que se percibe en el proceso de guiar una enseñanza-aprendizaje, para el que se debe tener en cuenta como base firme, unas relaciones más de tipo social y humanas.

Precisamente, por ello, en principio la Escuela Popular Claretiana acogió la propuesta de la Normal para recibir a sus practicantes, y desde luego la escuela abrió el espacio quizás pensando en generar un proceso más como en búsqueda de alternativas que inyectaran a la educación popular:

Con la normal ya veníamos trabajando las prácticas pedagógicas, pedíamos al estudiante que antes de entrar a las prácticas, conversara con el maestro, conversara con los niños, que mire que estamos trabajando nosotros, no es que venga aquí y diga “vengo yo aquí y vengo a hacer lo que yo pienso” no, el proceso de negociación es el principio de toda democracia, entonces veníamos en ese proceso de habernos acercado. Entonces hicimos una carta diciendo, argumentando: la Escuela Popular Claretiana tiene esta

tradición; y si bien la ley 715 es más economicista que pedagógica, nosotros pedimos ser adscritos a la Normal no fusionada, o sea nuestro proyecto conserva su identidad y más bien la escuela es la que le apuesta la pauta a la Normal, por la tradición de todo eso, el contexto, la pedagogía que representa, en ese sentido el planteamiento de la pedagogía crítica, el trabajo ya no por asignaturas sino por proyectos de investigación y que las asignaturas en vez de ser transmitidas como un saber ya elaborado, contribuyan a comprender las realidades, en ese sentido nos acogieron la propuesta y nosotros nos hemos ido vinculando, hoy día ya cumplí mi ciclo en la escuela y estoy aquí y no me puedo ir a otro sitio para comenzar de nuevo, sino a darle continuidad, además pues tiene mucha lógica: tratando de formar maestros que tengan idea de una escuela diferente, este era el espacio, porque aquí es formadora de maestros, y nos aceptaron, después de corcovear un poco la Secretaria de Educación de ver que éramos rebeldes, nos aceptaron incluirnos en la Normal y desde ahí estamos aquí. (Cruz, 2013)

Con el tiempo, la escuela pasó a formar parte de la Normal y el panorama que se observaba en la Escuela con nuevos profesores adscrita a la Normal era diferente, porque el maestro que ingresaba debía integrarse por completo al proceso, de ahí se determina cómo ha sentido la dinámica o tal vez logran mostrar resistencia hacia la propuesta (la misma dinámica que presentaba Doris con los nuevos integrantes de su asociación en el barrio). Además de que la Escuela haya pasado a formar parte de otra Institución Educativa:

Uno encuentra que a pesar de tener la experiencia tantos años, y que viendo las experiencias de este tipo que ha habido en otros lugares, que han terminado, que quedaron en una etapa y ya no existen, pues uno encuentra que ya la escuela si mantiene todavía el asidero de trabajo pedagógico en la misma línea de la que se le ha venido imprimiendo. Entonces hay todavía como muchas motivaciones y mucha dinámica de parte y parte de los que han quedado y que entienden la propuesta y que han podido como también apropiarse, continuar dándole toda la unidad, no de pronto el énfasis que se dio en otras etapas, pero sí buscándole como nuevas alternativas.

Entonces lo que de pronto también crea- diría uno como una nueva forma y expectativa -es el que se haya dado la política de unificar las instituciones y de crear otras. Nosotros decimos todavía que estamos asociados y no estamos... porque lo que se dice es que nosotros somos... cuando nos unimos las instituciones a una institución grande... no es asociados... es como cuando ya se pierde la total autonomía. Nosotros todavía en eso nos resistimos, mantenemos nuestra propia organización interna, tanto, que se mantiene la asociación de padres de familia, tenemos los comités, entonces no nos dejamos absorber por la institución grande. (Martín, 2014)

Debido a la situación planteada con respecto a tener claridad si la escuela, se encontraba o no, fusionada a la Normal Superior, era otra coyuntura que debían aclarar para que ella misma no entrara a romper con la estructura que se había fundado, que era claramente la de proponer y trabajar en el marco de una pedagogía crítica, alternativa, popular, para la que se hallaban contextualizadas en la escuela las situaciones reales de tratamiento dentro y fuera del aula, en la que se desarrollaba por proyectos y no con la metodología tradicional del trabajo por asignaturas, en fin, fueron un sinnúmero de motivos que dieron pie para pensar que la Escuela Popular Claretiana no debía promoverle el título de fusión con relación a la Normal Superior, porque era evidente que ésta no tomaba parte de la pedagogía apropiada en la Escuela.

Abiertamente, la escuela a través de la voz de sus maestros, dejaron ver la distinción entre las dos, requiriendo que aunque estuviera adscrita y no fusionada, la escuela seguiría bajo libertad en cuanto a los parámetros que ya estaban establecidos y fundados por ella misma, en representación de sus maestros que es ser una Escuela de Educación Popular.

Luego de que Vicente y su esposa desarrollaron las primeras bases en la formación de escuela, pasaron a trabajar con la Normal Superior, y como claramente lo expresa él, llegar a la Normal es la oportunidad de dar continuidad al proceso que se inicia en la escuela. Sin embargo el pasar de la escuela a la Normal, ha sido un gran reto para los estudiantes, y por qué no decir también para los padres, como lo ha logrado expresar una madre de familia, Doris Salcedo, también protagonista de esta historia, y parafraseando



sus palabras, decía que no era igual llegar a la Normal aunque se pretenda dar continuidad, porque siempre se terminaban de romper procesos que nunca debieron desintegrarse, y esto ha generado caos y problemáticas con los estudiantes que se incluyen luego de salir de la Popular Claretiana, incluso con una de sus hijas, quien al querer e intentar hacer valer sus derechos, fueron confundidos por intenciones de carácter rebelde y agresivo, los cuales son castigados y señalados en la Normal.

Entendemos entonces, que estas situaciones no están exentas de presentarse, primero porque la Escuela Popular aborda al estudiante para enfrentarse a las situaciones cotidianas que se van presentando en la vida de cada uno, de una manera crítica, constructiva, con opciones de lucha, y segundo, porque tan sólo se incluyeron dos docentes que conocen la experiencia del trabajo popular y alternativo, y quizás unos pocos que se unan de corazón y le apuesten a aprehender el proceso, por lo tanto es difícil llegar a comprender este proceso y es más difícil alcanzarlo cuando no se ha crecido con él.

Por lo anterior una tarea que siente tener hoy día Vicente en la Normal, es formar a docentes bajo una pedagogía que alcance a pensar en el ser humano, en su contexto, en cada escenario presente, de ahí que hablemos de unas pedagogías críticas que conduzcan a la transformación de realidades.

La Escuela Popular Claretiana, al entrar a formar parte de la Escuela Normal Superior (y aunque con cierto desdén lo describe Reina), aún persiste la idea en la independencia en la Popular Claretiana, debido a que los procesos no podrían ser los mismos, iniciando por el contexto a pesar de hacer parte una de la otra, la educación popular no da cabida y paso a la formal o tradicional:

La normal era la alternativa tal vez que en el tiempo fuera una fusión. Nosotros no decimos que ya nos fusionamos, estamos asociados. Entonces la alternativa que se encuentra de pronto como más acorde, porque era formación de maestros lo que más se da, ¿no? Entonces encontrábamos, se encontraba, porque yo no estuve en esa etapa.

Entonces ahí quedamos con la Normal, pero sí se encuentra que se pierden algunas dinámicas propias, entonces hasta el manejo de recursos que siempre

lo tenía la misma escuela, así fueran pocos, pero eran propios, hasta lo mismo que llegaba de aportes que llegaba de nutrición lo manejaba totalmente la escuela, entonces alrededor de eso creaba la dinámica de participación de los padres, de ellos integrarse en diferentes cosas, para ellos poner estrategias, pero de una manera activa y no solamente de veedores; es que no solamente en este momento, se convierten en veedores pasivos en cierta forma, entonces eso era bien significativo, el contar con la autonomía en todo sentido.

Ahora no, ahora es lo que nos llega de la Normal y allá lo manejan que ellos son los que llevan cuentas, ellos son lo que tienen toda la autonomía cómo los recursos se distribuyen, cómo los dan, aunque siempre buscando... la escuela no ha querido decir, nosotros dejamos que ellos decidan por nosotros, la escuela siempre dice: esto lo que se requiere, esto lo exigimos, y la búsqueda siempre de intervenir para que no sea la intervención de ella la que predomine, pero si crea como más... como un obstáculo diría uno, para seguir generando los propios procesos. (Martín, 2014)

En palabras de Reina, la asociación que se estableció con la Normal Superior no fue el anhelo imperante para la Escuela Popular Claretiana. Como lo refleja ella, se cortaron varios procedimientos en la toma de decisiones propias de la Escuela, ahora ya dependen de la otra, y ésta última alcanza a perder mucha autonomía en la generación de procesos; por ello la actitud siempre va a ser aún de resistencia. Sin embargo, en medio de los cambios institucionales, se levantaron algunos puentes de comunicación, en los que hubo personas significativas e importantes para este proceso, como lo fue el caso de Gloria (hermana de Reina) y Vicente, debido a que ellos se trasladan a trabajar a la Normal Superior:

[...] pues ellos, la propuesta de la escuela pues la hacen, hacemos que de verdad se permee dentro de lo que es la propuesta general de toda la institución, entonces la formación de maestros va también con todo lo que es el trabajo a través de lo que es proyectos de aula, entonces en eso sí, la escuela lo reconoce, ha sido el asidero también para generar la propuesta,

generar la propuesta que ahora tiene la Normal, porque ahí Gloria y Vicente también se han mantenido. (Martín, 2014)

La intensión con el trabajo de Vicente y Gloria desde la Normal, fue trabajar con practicantes (porque recordemos que están formando docentes), en el oficio de encontrar estrategias pedagógicas que estuvieran fundamentadas de alguna manera en educación popular, por ello, se rescataba el trabajo alternativo en el aula con la formación de los nuevos docentes.

Al encontrarse la pareja de docentes en la Normal, permitía que la experiencia se multiplicara más y así, generar más semilleros con trabajo investigativo como se venía desarrollando en la Escuela Popular Claretiana desde el trabajo por proyectos. De esta manera no se queda solo como un referente de la experiencia en la Escuela, sino que se acrecienta, permitiendo extenderse y proyectarse aún más con una educación alternativa, sensibilizando a nuevas generaciones de maestros en estas perspectivas y posibilidades:

Eso depende mucho también de que se reactive los movimientos de pedagogía alternativa y de tipos pedagógicos, porque cuando se dio todo el movimiento pedagógico, ese sí tuvo de verdad mucho asidero para poder mirar las experiencias también como las nuestras, y mirar un espacio de retroalimentación y de poder también llevar como los impactos de lo que también se iba logrando en la escuela, pero cuando también vuelve el bajón del movimiento pedagógico, pues se pierde mucho ese espacio, porque en ese tiempo de la experiencia, nos visitábamos y hasta hacíamos talleres que realizábamos con maestros que fue el primer libro, ese libro se tallereó con maestros, que decíamos también, que ahí fue el esfuerzo y el espacio de foguearnos también. Nos incluíamos, siempre se ha tenido el criterio, los antiguos con maestros nuevos, teníamos que mirar cómo dirigíamos los talleres, entonces eran espacios de formación. Pero si fue como muy rico y había mucho dónde trabajarlo, ahorita está mucho más difícil, no hay movimiento que diga, recogemos esa red de experiencias educativas que busquemos cómo fortalecernos unos con otros, no, ese está estancado. (Cruz, 2013)

Además de realizar un trabajo desde la Normal, los docentes de la Popular Claretiana incluyeron de manera profunda a los nuevos docentes que ingresaron a la Escuela, sin embargo como lo anota la docente, los procesos con el tiempo se dilataron, pero no en la inclusión de las nuevas prácticas, sino bajo la problemática de que ahora ya no se presentan siquiera tentativas hacia nuevas sistematizaciones de las actuales prácticas.

Acorde a lo anterior, es que con mayor interés se incluye a través de esta propuesta, quizás no a realizar un trabajo de sistematización, sino de mostrar que el trabajo por proyectos, investigativo, alternativo, popular y pedagógico, en cuanto a pedagogías críticas, se presenta en un espacio olvidado, ajeno también a la ciudad donde se desarrolla, por lo tanto, la intención va como un intento de visibilizar lo que aún es invisible para los ojos de muchos que no han reconocido esta experiencia como importante y valedera dentro de los procesos pedagógicos.

Luego, también se ha anhelado y soñado en la posibilidad de pasar de la primaria a la secundaria dando continuidad a la formación en educación popular, porque siempre lo que se presenta es que el estudiante está en la Popular Claretiana, culmina su formación allí y luego ingresa a un colegio en el que la única opción es encontrar un modelo tradicional.

Entonces los estudiantes se enfrenta a varios factores que determinan la situación de cambio, más de dificultad que de aciertos; primero porque algunos padres y madres de familia no gustan de los nuevos procesos en las nuevas instituciones educativas; segundo, los estudiantes chocan con los modelos pedagógicos implementados por los docentes, acorde con el plan curricular establecido por la institución; tercero, desinterés, porque no encuentran una proyección hacia el trabajo investigativo y de campo; cuarto, indiferencia ante el trabajo logrado en valores dentro de la familia, porque no se establece junto con padres un trabajo en equipo, y barrial.

De esta manera se han presentado varios factores de tipo más específico que dejan ver en estudiantes y padres de familia total desacuerdo con la ruptura pedagógica del estudiante, debido al cambio de Institución Educativa:

Uno diría -yo no sé-, que es un espacio que sería válido siempre y cuando se den los equipos, los equipos que van a estar al frente de una institución más grande con una dinámica de verdad como clara, porque uno lo que siempre dice, la escuela, el equipo base que fue motor y que todavía se mantiene es porque hay claridad en la opción que se tiene. Crear otra institución con la misma línea requeriría tener maestros que estén con la claridad de tener alternativas educativas diferentes, porque esa es la dificultad que se encuentra de entre todas en la Normal; o sea, cómo el modelo tradicional se enfrenta con lo que se quiere también hacer, de educación popular diferente, ellos no lo aceptan y entran es en conflicto, es un constante, más bien como bloqueo de unos con otros porque ellos no lo aceptan, entonces uno dice: eso es un ideal pero es una cosa que tendría que mirársele desde espacios más amplios, desde la universidad. Creo que William Torres está con esa, de que quieren usar la universidad popular, entonces uno dice, bueno, si se crean de verdad condiciones podría ser uno de los sueños que se vaya logrando, pero mientras tanto no, no porque el equipo cada vez... al ser oficial, cuando entra a hacer oficial, esos cambios de maestros afectan muchísimo. (Martín, 2014)

Por otro lado Doris, nos regala un puntual aporte con relación a la importancia de dar continuidad a la formación en la secundaria, siendo optimista en que tarde o temprano se ejecutará este proyecto, aunque sus hijas ya hace mucho hayan salido de la escuela, para esto manifiesta que:

“Indudablemente para que esta educación tenga un proceso y no se pierda, debe haber continuidad acá, por eso ya se tiene la idea de las metas que hay a un futuro es eso”. (Salcedo, 2014)

En el momento en que la Normal superior “adopta” a la Escuela Popular Claretiana, se supone que se puede establecerse una línea de continuidad con el trabajo que se venía haciendo en la Escuela, además como se anotó en principio, por añadirse a la Normal, el propósito que se le suma al formar para formar, es decir, es el lugar donde se forma para ser docente y se tiene la pedagogía y el mérito para hacerlo, por esto, pensaríamos que

hay un puente especial en el que se puedan establecer estos procesos en miras al desarrollo de una formación crítica, diferente, alternativa y además popular.

Pero para infortunio de algunos estudiantes que han adoptado esa opción, no ha favorecido sus primeros intereses. Hablar además de otra institución como lo dice claramente Reina, implicaría no solamente las condiciones en las instalaciones, el equipo, el personal docente, sino también las ganas y el interés en formar el personal para que éstos creen una educación diferente a la tradicional y que le apuesten a ese cambio, porque además como se anota en líneas anteriores, el grupo de maestros puede ser cambiante por causa de intereses laborales y personales, entre ellos los traslados, y entonces se encuentra también con la dificultad de hallar maestros que no están comprometidos con el nuevo modelo y esto causaría ruptura en el desarrollo de los procesos:

Algunas veces el grupo no está. Lo que sí se dio en otro tiempo y era que uno, el equipo, escogía el perfil de maestros, lo ubicaba, como... dónde se encontraba ese maestro o maestra, y entonces se proponían a Secretaria de Educación esos candidatos y allá se respetaban los maestros que se proponían; ahorita no, ahora eso es muy difícil, los que se han propuesto-ellos van nombrando el que quiera. Entonces es una lucha que nos lleguen maestros que de verdad tengan un perfil, que ayude de verdad a mantener la experiencia. Entonces en ese sentido el equipo tiene debilidades que no son como tan fáciles de superar, ahí es como la limitación de lo oficial diría uno. (Salcedo, 2014)

Actualmente, la Escuela puede mostrar el proceso por el que ha pasado, de acuerdo a la trayectoria de sus docentes, evidencia de ello, se halla a través de las voces de estos relatos, no sólo la de Reina, sino también la de madres de familia que han vivido los cambios. En este sentido se han encontrado con docentes que ágilmente acogen la propuesta y otros que se muestran desinteresados y reacios al cambio:

Algunos tienen la tendencia a veces a no aceptar y continuar haciendo su trabajo como lo venían haciendo, con sus esquemas; otros son más abiertos, empiezan a mirar, cómo hacerlo, cómo implementarlo, le ven el sentido,

buscan dar tiempos, porque es que la escuela sí exige tiempos extras y como que se van encarretando, se van enamorando de la propuesta ¿sí? No es como lo común, por lo general, sí terminan diciendo que es demasiado el tiempo que exige la Escuela, que no es posible dar de verdad de lo que cada uno tiene de su tiempo, entonces limita, porque la escuela de por sí, eso sí ayuda mucho cuando uno puede hacer talleres los fines de semana o en horas extras, todas esas capacitaciones que se hacía en tiempo diferente a la escuela, era lo que ayudaba a mantener [...] (Salcedo, 2014)

Se suma a lo anterior, el hecho, de que no es sólo el trabajo del nuevo y antiguo docente en la Escuela, sino que además, es contar con la disposición de tiempo en el trabajo de formación con estudiantes, padres de familia y comunidad en general, porque se tiene claridad que se desarrollan proyectos extras a la Escuela, como un trabajo de campo dentro del barrio y en los hogares de los estudiantes, además en las capacitaciones, y en cada rincón donde se logre ejercer formación popular:

Cuando eran las capacitaciones largas se tomaban tres días de Semana Santa, eran internos en algún lugar. Pero entonces, ahora sí hay mucha limitación en ese sentido. Hay de todo, hay maestros que quieren quedarse y seguir dándole ahí al trabajo, pero también, lo rico de los que llegan con ideas de búsqueda, es que le imprimen dinámicas nuevas, entonces como que uno siente que se oxigena y que ya son jóvenes que tienen el dinamismo de uno también, aunque el de uno va bajando en muchas cosas... pero fundamentalmente uno encuentra que la base del maestro que llegue, que se comprometa, es porque es un maestro responsable que quiere hacer una práctica que llegue con una ética profesional, así no tenga la claridad de lo que es educación popular, pero ese compromiso lo lleva a ir haciendo coherentemente su práctica y poco a poco va en el camino como aclarándose, o sea es mas eso, como una formación como persona que lo abre a búsquedas diferentes y a comprometerse.(Martín, 2014)

Los nuevos maestros que le apuesten a la propuesta de Educación Popular, no solamente deben sentir interés en la formación, ni basta con la disponibilidad de tiempo, se suma aún más, que sea una persona íntegra, humana, comprometida, porque como es bien sabido, se trabaja con una población vulnerable en muchas situaciones, tanto

económicas como sociales, desde luego que no sólo se necesitan los factores arriba en mención, sino un aporte más de tipo humanizante, con algún referente ideológico, político o quizás cristiano que los lleva a ser coherentes con todo el proceso, a manifestar con responsabilidad, en pensar en ayudar con la educación de sectores marginados, hacia los centros populares, por ello tampoco es requisito específico que tengan posgrados, que si los tiene que los acrediten a través del comportamiento de docente integral, humano, entregado a una nueva misión:

“[...] que fácilmente no tira la toalla, porque hay otras cosas que mueven también a comprometerse, si es que tiene de todas maneras como unos valores como base que hace que pueda ser un trabajo como más significativos [...]” (Martín, 2014)

Por el esfuerzo logrado en el trabajo de cada una de las experiencias en la escuela, se iban creando espacios de aprendizajes significativos, los cuales llamaban la atención de quienes trabajaban con educación alternativa, sobre todo con la educación popular, por ello, como se menciona en páginas anteriores, desde un principio llega Lola Cendales a establecer más vínculos al mostrar la experiencia en otros espacios académicos, para que el trabajo logrado por la comunidad educativa en general lograra reconocerse y tuviera un valor adicional, saliera de la escuela y del barrio, por ello Lola desafía a los docentes a abrir nuevas rutas, en la que se lograra sistematizar las experiencias y visibilizar cada práctica que allí se abordaba y permitir que una metodología diferente perdurara con el tiempo:

Por las cosas de la vida, Lola cendales llega y dice: “mire, la universidad le gustó, está recogiendo experiencias de participación para analizarlas y mirar cómo se construye democracia” y lola Cendales les dice: “pues todas son de educación no formal, y la única formal es la Claretiana Popular”, entonces dice: “les van a financiar el proceso de sistematización de los procesos de la escuela y les van a financiar un porcentaje de la publicación y un evento de compartir la experiencia en Bilbao, entonces ahí al que le tocaba el turno... eso es otra cosa que tiene muy bonita la escuela, es que los turnos de participar en eventos internacionales se van mirando de acuerdo a la



producción y de acuerdo a los años de estar también en la experiencia, entonces nos fuimos con Elvira Camacho. (Cruz, 2013)

El permitir que la experiencia se visibilizara en otros espacios, no solo significaba que se mostrara en un lugar diferente que no fuera el de la escuela y la comunidad para las que tanto habían trabajado, además de ello, significaba un proceso mucho más profundo que era el de la retroalimentación de saberes, porque como bien lo expresa Vicente, la experiencia de sistematización les permitía viajar a un territorio diferente y contar lo que se hacía con la educación popular, pero además de ello, es recibir gran acogida, sugerencias y más propuestas que nutrieran aún más el proceso de formación alternativa:

Las limitaciones económicas de los niños, afectivas, nutricionales, cognitivas, demanda de un tiempo sagrado extra de dedicación para poder lograr lo mínimo, tener que gastar tiempo haciendo unos trámites para sacar unos libro nos pareció terrible, entonces optamos no gástemele tiempo a eso, gastémosle tiempo a la edición nacional; cómo la normal tiene una placa pa publicar porque la publicación vale cómo 14 millones, eran mil ejemplares, entonces la normal daba un plata, la escuela tenía unos ahorros que le había dado la comunidad claretiana y la otra la había dado la alcaldía de Neiva, entonces se hizo esa publicacioncita, está bonita, usted la ha visto? El último de la participación en la escuela. (Cruz, 2013)

Luego se hace un reconocimiento de quiénes hicieron parte de cada una de los lados, tanto el trabajo barrial y el trabajo pedagógico en la escuela. Reconociendo además que ninguna de las dos partes renunció en aquella época al proyecto (mientras ellos permanecieron inscritos en el trabajo), a pesar de la disminución de fuerzas, resaltando de esta manera el trabajo con los niños y niñas, pero además con los jóvenes en el barrio y las mujeres que conformaron grupos a partir de pequeñas empresas:

Lo bonito del proyecto es que la gente sigue trabajando porque ahí hubo un trabajo de formación de Ángel, Luz y Lola Cendales; Pacho era más de la acción, del trabajo, de la motivación... eso hay que reconocerle muy bien, pero ya el de formación, formación, lo hace Luz, lo hace Lola Cendales, lo

hace Ángel Signori, entonces qué beneficios dio. A pesar de la crisis barrio continúa, entonces por ejemplo las señoras del comité de salud siguen trabajando, la panadería sigue trabajando, los claretianos intentan adentrarse a la comunidad con los novicios, compran una casa allá y ponen a los novicios pero resulta que no tuvieron éxito ahí apenas un año de experiencia, porque eso tiene muchos perendengues. (Cruz, 2013)

---

### **Educación en la marginalidad**

La lucha incansable que llevó a la comunidad a propender por una vida digna, llevó hasta la muerte a algunos de sus importantes líderes y representantes. Los años ochenta, la muerte y desaparición de líderes sociales se presentó también en ese sector popular de Neiva, como parte de la estrategia de la guerra sucia que padeció el país, hacia grupos de izquierda y de la oposición.

Como muchos casos en el país, se logra tomar como referente la propia ciudad de Neiva, en la que tan solo el hecho de reclamar lo necesario se convierte en la piedra en el zapato para algunos y como si fuera la solución, se pretenda acallar lo que va saliendo a la luz pública de manera violenta e insensata, tan sólo esto denota la gravedad del asunto. Luego, resulta que se apodera de la comunidad la zozobra y el miedo. Esto permite afirmar que nunca ha sido fácil para el necesitado pretender saciar sus deseos, sean tangibles o no, sin tener que pagar una cuota alta por ello, para entonces no fue gratuito el haber conseguido que se instalaran los servicios públicos en la comunidad:

[...] de pronto al obtener ya lo que necesitábamos en ese momento, que era el de los servicios públicos más básicos, como que ha hecho que, la gente, como que nos aplacáramos, ¿no cierto? Como que también pienso que hubo una época que fue el temor, nos fue llevando como que cálmese, porque pues muere Yesid y de todas maneras, muere Pacho, muere Eliécer, es que fueron tres personas fundamentales dentro del proceso que se vivió, que fueron desapareciendo así uno detrás del otro. (Salcedo, 2014)

Esto sucedió y aún persiste en la comunidad, en la que no sólo carecían de lo más básico como los servicios públicos, para los que actualmente se encuentran gracias a ese esfuerzo que cobró algunas vidas, sino que también se volvieron escasas otras opciones menos tangibles, como el derecho a la salud y a la educación, al trabajo y todo unas condiciones de marginalidad generan problemas de convivencia social, debido a que aún persiste por la falta de conciencia, algunos grupos organizados que delinquen dentro de la comunidad.

Otro aspecto es la alimentación en los niños y niñas, siendo fundamental para su desarrollo físico y cognitivo, de allí depende el bienestar en todas sus dimensiones. De

una alimentación saludable se logra obtener mejores resultados en la escuela, de esta manera se refleja la participación activa de niños y niñas, por el contrario lo que demostrarían debido al trastorno alimenticio o la falta de nutrición en sus vidas, sería el bajo interés por la participación activa en las actividades propuestas, sueño en clase, desatención constante y por supuesto enfermedades debido a la desnutrición; con estas características desalentadoras, se evidencia que son nada prometedoras para el buen rendimiento escolar de niños y niñas.

Esto fue lo que ocurrió en la comunidad de lo que es hoy día el barrio Los Alpes, dejando claro que estos desagradables ejemplos no cesan de existir en nuestro país, casos tan graves como la muerte a causa de la desnutrición y enfermedades infecciosas en niños y niñas:

[...] como ahí no solamente estaban mis niñas, habían muchos más, entonces era preocuparse uno no solamente por mi hija, sino por el bienestar en común de todos los niños, entonces allí también se ve la necesidad de buscar una solución al problema de la alimentación de los niños, porque eran niños que se dormían en clase, eran niños enfermos, eran niños que no rendían académicamente, entonces la escuela desde un principio crea el mecanismo que debe ir a la casa del niño, para mirar cómo vive el niño, por qué el niño es así, ¿sí? Y crear un vínculo más cercano con los padres de familia de cada niño. Entonces esto crea una visión muy clara de la vida del niño, entonces se ve la necesidad y se descubre que es que el niño prácticamente aguanta hambre; los papás salen a trabajar, los niños también llegan sin desayuno, llegan sin almuerzo a la escuela entonces también qué vamos a hacer como padres de familia y como comunidad.

Pensar en qué podíamos hacer, entonces nace la idea de que empecemos a preparar un refrigerio en nuestras casas, porque la escuela era una cosa pequeñita, donde no hay, es decir, todo, todo es una pobreza muy grande, pero eso sí, la parte humana está, entonces iniciamos los padres y madres de familia en las casas, llevábamos los refrigerios, los empacábamos y los repartíamos allí, entonces algo que aprendíamos de la escuela era a

gestionar, a conocer organizaciones internacionales que se interesaban por la situación que vivía Colombia de pobreza, entonces empezamos a vincularnos con una entidad en Holanda a través de los Claretianos.

Ellos empiezan a financiar un programa que llama *salud y nutrición*, salud para el barrio y nutrición para los niños de la escuela, entonces logramos con ellos un recurso y eso nos permite ya construir medianamente un “cuchito” en la escuela que lo llamábamos cocina, pero era un “cuchito” donde cocinábamos con estufa de gasolina y una estufa eléctrica que no le servía sino un puesto, allí empezamos a prepararles algo más reforzado a los niños [...] (Salcedo, 2014)

La pobreza de los padres de familia condenaba a los niños y niñas a aguantar hambre, lo que sentían los niños y niñas al llegar y permanecer en la escuela y no en casa, era la explicación de todo.

Además los padres y madres de familia desempeñaban trabajos que no eran de mayor ejemplo para la “moral” de sus hijos, si algo de ello existía en su momento; madres prostitutas, padres pandilleros; se ganaban la vida día y noche para llegar a sus hogares y brindar lo poco o mucho que se recogía de lo que ellos denominaban trabajo. Luego es difícil pensar en el ejemplo, el modelo de padres que debían reflejar para sus hijos, de ahí el trabajo fuerte que le correspondía a la escuela, pero hablamos aquí es de la educación que recibían por parte de los docentes de la escuela.

No es nada fácil tan sólo el hecho de pensar en formar niños y niñas en situaciones similares. Las estrategias que debían inventar, los maestros para crear un ambiente propicio y saludable, un discurso valedero para que aquel no fuera destruido al abrir la puerta de sus casas luego de llegar de la escuela. ¿Cómo formar con la barriga vacía? ¿En qué pensarían cuando se les hablaba de dignidad e igualdad en la clase de ciencias políticas o ética? ¿Qué pensar en la clase de biología cuándo se les explica el proceso de los alimentos? ¿Cómo analizar un problema matemático o un pequeño fragmento de un texto, si no se posee el ánimo para pensar? Estaba en juego el impacto de la buena formación en aquellos pequeños, pero para entonces los maestros se dieron cuenta que el trabajo no era simplemente con los niños y niñas dentro de la escuela, tocaba salir de ella

y llegar a las casas para encontrar a aquellos padres y madres e iniciar una formación profunda en valores y estrategias frente a aquella realidad imperante.

Pero volviendo a la situación de pobreza, quizás debido a los trabajos bien o mal habidos que podían obtener los padres y madres, nunca fue suficiente llenar la barriga de aquellos pequeños con una alimentación saludable y requerida, por ello, siempre queremos resaltar el desempeño que cumple la Escuela muy de la mano con la Comunidad para el caso de lo popular, destacando esta estrategia creada por padres y madres de familia de entregar un pequeño refrigerio para aportar un poco.

De ahí que la idea de incluir dentro de los requerimientos de la escuela, la alimentación en los niños y niñas, a causa de la gran necesidad existente, no pareció una idea tan descabellada para la entidad encargada en el gobierno de su época, porque la adoptaron como suya, incluyéndola de manera global:

[...] cuando Bienestar Familiar creó lo de los restaurantes escolares, ya nosotros estábamos trabajando con eso, cuando Bienestar Familiar creó lo de las madres comunitarias, ya en nuestra comuna teníamos un proceso de las madres maestras, que era igual, lo único era que no tenían el recurso para brindarle la alimentación al niño, pero más sin embargo se le daba un refrigerio al niño, igual, cuidaban los niños en la casa de alguna de las señoras y no tan solo los cuidaba sino que los preparaban para llegar a la escuela, entonces fue todo un proceso que se dio también de comunidad que nace de la escuela, hasta que ya unos años más tarde ya, no al principio, asume la modalidad de la escuela, entonces ya, eso fue otra lucha bien grande, porque eso fue que creemos que fue criticado y cuestionado [...]  
(Salcedo, 2014)

Una prueba más de que la Escuela y la Comunidad han ido tan de la mano como Escuela Popular Claretiana y barrio Los Alpes, fue la estrategia de incluir programas y talleres apoyados por entidades internacionales, *Salud y Nutrición*, como de buena manera lo explica Doris, la salud brindada para la comunidad y la nutrición para los niños y niñas en la escuela, construyendo así la famosa cocina, que como bien se anota, era tan solo un pequeño cuarto en el que se encargaban de preparar y ofrecer un

refrigerio que cumpliera con la dosis completa en nutrición para los pequeños, y que fue por mucho tiempo el sustento de muchos niños y niñas que llegaban sin la comida más importante del día, el desayuno.

Esto para resaltar que a pesar de las necesidades, la comunidad, padres y madres de familia, no permitieron que las carencias económicas del momento, les dejara ver con ojos de indiferencia la necesidad de llenar pequeñas barrigas, un reconocimiento más de la parte humana de aquellos que han vivido siempre al margen de todo.

El aunar esfuerzos pretendió crear una comunidad digna, porque la que se encontraba le faltaba mucho para conseguirla, entre esas privaciones estaba la educación para los niños y niñas de la comunidad, que se convertiría en el segundo objetivo de lucha para padres y madres de familia junto a los docentes y líderes que quisieron construir escuela.

Luego de que llegaron docentes de otros departamentos como Reina, Gloria y Vicente, y se interesaron en el proyecto de escuela popular, comenzaron a trabajar en talleres con padres y madres de familia, los mismos docentes y por supuesto los niños y niñas de la comunidad.

Cómo lograr formar, avanzar, desarrollar y mostrar hasta dónde ha llegado la experiencia Filo de Hambre, si pareciera que cada vez que la escuela y la comunidad buscan los recursos materiales e intelectuales (porque urgen los mismos), se frenan todos los esfuerzos puesto que no se le ha dado el verdadero reconocimiento a la experiencia o al laboratorio pedagógico, como bien lo denominan en el libro Filo de hambre: un sueño, ¿acaso por lo singular de su formación? Constantemente han pretendido conseguir los recursos bajo las mismas presiones y pretensiones, y siempre se han visto obligados a retomar el camino más difícil, de la misma manera es sorprendente que ni siquiera los propios habitantes de la ciudad conozcan la Escuela y no lo decimos solamente por su infraestructura, principalmente por la experiencia de innovación en educación que le ha dejado al departamento:

[...] uno no se explica por qué la escuela que le ha dado tanto conocimiento al Huila, a Neiva, siempre ha sido tan abandonada ¿sí?, nunca hemos podido conseguir nada por las buenas, sino que todo ha sido así, si se va un maestro

no podemos esperar dos o tres meses, porque entonces vayámonos a hacer un plantón a la Normal donde corresponde ahora y antes era en Secretaria de Educación, porque de otra manera nunca conseguíamos nada. Necesitamos construir la escuela, pues nosotros mismos vaya a conseguir los recursos para poderla arreglar ¿sí?, y aun hoy en día que la escuela forma parte del municipio, hoy en día es igual, se sufre mucho [...] (Salcedo, 2014)

Vale la pena rescatar y tener en cuenta las anécdotas de Doris que hacen que algunos acontecimientos no se repitan nuevamente cuando se peca por ignorante. La importancia de esta para el caso, no es sólo hasta dónde logró llegar la experiencia de manera escrita, sino reflexionar cuán ignorante se es ante las cosas que les rodea del mismo pueblo en el que se habita:

Una anécdota muy bonita de cuando el padre Escandón, fue alcalde, fue que alguien vino a conocer la escuela porque uno de los dignatarios del padre Escandón viajó al Brasil y él estando en el Brasil, allá le hablaron de la Escuela Popular Claretiana, entonces le preguntan a él, por la Escuela Claretiana y él no sabe, él no da razón de la Escuela Claretiana en Neiva, que fue ese señor de apellido Cuervo que andaba con el padre Escandón, entonces él no sabe qué contestar, porque no conoce nada, nada de la escuela, entonces viene del Brasil, viene a conocer la escuela, porque a él le hablaron del libro y le muestran el libro Filo de hambre allá en el Brasil y él no tenía ni idea que esto existía, entonces imagínese hasta dónde, hasta dónde fue a parar el libro, entonces todas esas son anécdotas y el mismo hecho de Filo de hambre, ¿sí? Lo que yo explicaba [...] (Salcedo, 2014)

Este ejemplo se sitúa bajo el título de la “marginalidad” porque también se cree que es insólito si quiera pensar que sucedan hechos semejantes, al desconocer por lo que verdaderamente nos puedan reconocer.

Pero lo más importante de ésta anécdota no es la ignorancia de algunos, es como lo anota Doris, pensar hasta dónde fue a parar el libro; porque de esta experiencia sin duda, fueron capaces de unir dos orillas que a veces se creen y vemos tan distantes, mediante



la creación de un puente entre Escuela y Comunidad, ahora imaginar uno más largo, más ancho, que traspasa fronteras.

Para el caso de la profesora Reina Isabel, la Escuela Popular se ha visto determinada por la marginalidad, pero a raíz de esta, se han creado y repensado en nuevas posibilidades para afrontar éstas barreras que a veces se creían imposibles de tumbar, de esta manera es que se conoció que lo que era indispensable en un principio para la comunidad, ya se encontraba dentro de ella, y esto fue un gran avance dentro de todos los procesos, sin embargo ya en la dinámica del 2000, en que no hay problemas de servicios públicos, por los cuales se convocaba a la gente, como el problema del agua, del alcantarillado, las necesidades primarias básicas, ya estaba resuelto, permitió que las dinámicas de participación cambiaran, por ello, encontrarse con que persisten unas problemáticas muy ligadas, como las crisis en la familia, el fenómeno de casos de violencia intrafamiliar, el tema de salud, entre otras, que se deben introducir dentro de la temática a tratar dentro y fuera de la Institución Educativa. Por lo tanto, la comunidad sigue siendo un espacio marginal:

Lo de salud sigue siendo otro de los ejes con los que se trabajan en la formación también, entonces para lograr también con ellos, cómo hacer conciencia de unas formas de mejor salud, también de hábitos alimenticios, pero también entonces, el otro es como de pautas de crianza, o sea hay diferentes ejes con los que se ha trabajado alrededor de la familia. Y también por las problemáticas que se viven, en este momento uno siente como un ahogo de cierta forma como con tanta violencia que se está generando alrededor, porque es mucho lo que el niño vive en medio de esa violencia y uno ahí dice: la escuela tiene que ser eso, un espacio donde el reto de todos es buscar que viva en un ambiente más de tranquilidad. Pero no es posible del todo, porque llegan con muchas cosas generadas desde la violencia que viven en sus barrios, entonces ahí uno dice y eso cómo, cómo responde uno si es que no se logra del todo. (Martín, 2014)

La violencia que se ha vivido en la comunidad no es solo intrafamiliar, también es hallada fuera de los muros de un hogar, es en las calles donde se presentan casos de

violencia, muerte, asesinato, contemplado de manera normal para la comunidad, y por lo visto para los niños y niñas que conviven dentro de ella.

Imaginar entonces, un ambiente tenso por los continuos enfrentamientos de bandas, en el que los niños y niñas son testigos, y preguntémonos, ¿de qué manera se piensa formar en la escuela, cuando se generan este tipo de situaciones? Creer que es un gran reto para los docentes y la escuela en general, por ello en todos los casos en que se presentan situaciones similares, se es necesario que haya una formación con proyección popular, diferente, asimilada con padres y madres de familia para lograr criterios de cambio:

En este tiempo por ejemplo, hay enfrentamientos semanales, dos veces a la semana. La familia y los niños llegan, y se tuvieron que esconder debajo de las camas. Que mataron frente a ellos; que ahorita último están regando mucho los gas pimienta; o sea, es mucho el trabajo, hay mucha confrontación de la policía con las pandillas, entonces el ambiente normal para ellos es ver eso, ver la violencia generalizada y el conflicto todo el tiempo.

Entonces la escuela en medio de eso, el reto es mayor, y es cómo brindar una educación que sea más para el disfrute del niño, pero que a veces uno no lo logra, bueno, por las problemáticas que ellos traen conflictivas de su familia; por otro lado, como se sigue imponiendo lo de los estándares, lo de las pruebas saber, entonces es donde uno tiene que responder al Estado, pero también cómo le responde a la realidad, cómo se dedica más a crear esos espacios en el que el niño también vaya como asimilando y comprendiendo de una manera como que no lo afecte, entonces eso le crea como mucho reto a la escuela dentro de la formación, de lo que es el niño y las familias, entonces uno busca hacer que los papás puedan tener espacios de talleres a nivel psicológico, pero los padres de familia aun no logran entender que ese trabajo es algo que les va a ayudar, sino que piensan que es porque los niños y ellos están locos, entonces que ellos todo lo que tienen en la cabeza del psicólogo, entonces no es para ellos llamativo. (Martín, 2014)

La situación que viven los niños y niñas de la comunidad no es nada fácil, aunque ellos perciban normal los acontecimientos de violencia, por la costumbre de vivir a diario lo mismo.

De allí que para la Escuela se presenta como reto, generar y lograr espacios de confrontación, amenos, sin tratar de evadir y tapar la realidad, sino tratando de crear conciencia de esperanza y cambio, al trabajar sobre las mismas problemáticas con grandes posibilidades de salidas.

Pero por otro lado, la Escuela se enfrenta también con el gran reto de seguir por una línea establecida mediante los estándares, las pruebas saber, que además de querer homogenizar la educación, resta tiempo para desarrollar los procesos inmediatos de la realidad que se presentan en cada rincón de la comunidad, como las problemáticas vigentes. Por ejemplo, existen problemáticas de total cuidado y atención que tienen que ver con la falta de dedicación de padres a hijos, debido a los diferentes intereses que se presentan

La sobrevivencia es lo fundamental, uno puede ir por los intereses de formación que es lo que uno detecta, pero ellos (padres) lo económico, es la lucha diaria y si uno les dice los talleres, pero ellos tienen en sus manos la sobrevivencia porque no hay de otra, pues no responden. El proceso de seguimiento al niño lo dejan a un lado también, el de formación. Entonces es una situación bien complicada, difícil de lograr, no encuentra uno en muchas familias proyectos de vida, es vivir por vivir, entrar en la dinámica que mejor les ofrezca, si es la venta de drogas, si es el robo, si es por lo que le resulte sobrevivir y la corrupción generalizada que resulta por todos lados, alimenta con mayor razón todo lo que ahí se ve, entonces el sin sentido de la vida, todo eso entonces crea como muchas incertidumbres; hay es un reto mucho más grande el que uno tiene, y uno entonces a veces se agota, se agota en su práctica, no sabe por dónde. (Martín, 2014)

Los docentes se ven enfrentados a situaciones difíciles, porque son ellos mismos quienes han tomado la tarea de conocer el ambiente en el que se desenvuelve el estudiante diariamente, por ello, a veces se torna difícil, y saber qué hacer, se convierte

también para el docente en un reto diario. Es una situación compleja percibida desde éste punto, por lo mismo, los maestros en ocasiones se sienten y ven inmersos en la problemática:

También a veces, uno se deja llevar por los conflictos de los mismos niños, de las mismas familias, entonces crea mucha tensión y uno necesitaría tener un espacio donde se libere de todo eso como para poder llegar con cosas nuevas, sin que se vuelva uno el que les crea más conflicto por la forma como uno les exige, como uno cree a veces. Si hay una dinámica que es lo bonito que hay que ver... me parece que el proyecto barrial que se está ahorita tratando de conformar, es para brindarle esos espacios de aprovechamiento del tiempo libre, que le de otra dimensión de lo que es también la vida, entonces es fundamental todo lo que es la parte de deporte, de recreación, de encuentros, eso es fundamental.

El espacio de la escuela se agota, no es posible impactar más, si no hay lo que canalice desde el barrio y se logre que pueda desde allí crearse la forma como es, el niño que sale de la escuela, tiene otras posibilidades, entonces ese trabajo barrial es fundamental, diría uno si eso se logra dar, puede también seguirse viendo que no se ahoga la escuela dentro de la dinámica interna. (Martín, 2014)

Se puede percibir con el anterior relato de Reina, que la Escuela debe ser un espacio dinámico, en el que se estimule con ciertos eventos, no solo internos, como relatábamos antes, sino que en la situación tan limitante por la que pasa la comunidad, es necesario que hayan diferentes dinámicas en las que se aporten estrategias que conduzcan a nuevos procesos, sin dejar de lado la intención principal que apunta a la educación popular y alternativa. No sólo se es dinámica la Escuela para que los estudiantes y padres de familia no agudicen más sus situaciones de tensión, sino también para dar un respiro a sus a los docentes, quienes dirigen estos progresos.

## **Las pedagogías críticas como referente en la transformación de la escuela y la comunidad**

La pedagogía crítica debe adoptar un concepto de resistencia que permita a maestros y educadores generar prácticas pedagógicas pertinentes a las experiencias de sus estudiantes, sin romantizarlas... Los maestros deberían utilizar el deseo utópico que se halla escondido en esas resistencias, deseo utópico en términos de nucleamientos de lo colectivo alrededor de la experiencia, deseo e intereses que posibiliten movilizar múltiples sentidos de lo social\*. (Ortega, 2009, Pág. 34)

Llegar a hablar de pedagogías críticas, es referirse a situaciones particulares de tipo social, cultural y político presentes en la formación y educación que se enmarca en el ámbito pedagógico. Por ello referirse al tema, es identificar cuáles son esas situaciones, ideas o conceptos y quiénes están detrás de esta articulación.

### **El papel del maestro como sujeto social y político**

A continuación, se exponen a partir de las voces de los grandes gestores, a otros protagonistas que han trabajado durante la última década en construir y llevar hasta cada rincón a donde han logrado llegar, la alternativa de enseñar y aprender a través de la metodología de las pedagogías críticas; ellos han llegado con un interés particular, el interés de ser docentes comprometidos con su profesión, una que los conduce al cambio, a la transformación, a la resistencia y a la movilización como bien lo apunta la frase inicial, características que identifica a un maestro que impulsa una pedagogía crítica dentro y fuera del aula de clases.

En los relatos de Doris se logra identificar al trazar una línea en el tiempo, a cada uno de los docentes que fueron vinculándose a la escuela y que por su gran labor allí desempeñada, han dejado ver en ella una hazaña como aquel maestro inolvidable en la vida de la escuela y la comunidad, sea por su metodología implementada, su disciplina o su estricto carácter, de esta manera *Doris* nos regala un poco de este recorrido histórico de docentes que de buena manera aportaron a una pedagogía crítica y al modelo de maestro a seguir:

- Desde los inicios, Reina fue mi maestra, yo siempre he dicho, Reina me hizo llorar muchas veces, porque uno, uno no está acostumbrado como a cumplir ¿sí?, como que eso si se pudo bien se hizo, pero no, Reina fue una mujer tenaz, muy disciplinada y eso nos sirvió, eso hoy en día yo siempre digo, yo a Reina le agradezco todos los días de mi vida eso, porque ella fue muy disciplinada en su trabajo, a pesar de que era una mujer tan joven, pero tenía una disciplina bien estructurada para manejar grupos y sobre todo que tenía claro como que esto no es por unos días, esto es algo que no es para hoy sino pensando en muchos años. Reina la conocí como ese ser entregado a la comunidad, luego como maestra, ella sigue conservando, sigue como con esa tradición con la que iniciamos, con esa visión todavía.
- Por ejemplo Héctor, Héctor ha sido un tipo tan futurista, que uno dice pero Héctor ¿será que tiene una bola de cristal? Héctor Guzmán, el padre, él siempre nos hablaba de todo lo que iba a suceder, cuando se dio cuenta que las escuelas se convertirían en empresas, lo mismo que la salud, esos fueron muchos años antes, cuando él nos decía y uno decía, ¡pero cómo!, ¡cómo va a ser así! Él nos decía eso, la salud va a dejar de ser salud y se va a convertir en una empresa, en un negocio, donde como siempre los más perjudicados van a ser los más pobres, que la educación también iba a ser así, que llegaría un momento... como querer decir, la base fundamental no era la persona querer como persona, sino como máquina. Por ejemplo que ya no teníamos en nuestros salones 14 o 15 niños, sino serían 30 a 40 niños porque de lo contrario no daba resultado, entonces ya iban a existir salones muy pequeños... todo eso nos lo pronosticó. Entonces uno dice ese tipo es futurista.
- Luz Posada como que no encuentra palabras a lo que ella ha hecho. En una ocasión estuvimos de visita en el apartamento de ella y duramos casi como hasta la una de la mañana hablando... y uno entiende que desde muy jovencita tuvo esa vocación. Ella inició en Bogotá trabajando con lo que en esa época llamaban “gamines”, ¿sí?; ella dice que se metía por allá en esos

barrios más pobres a ayudar niños, entonces yo le decía: Luz y usted ¿por qué nunca pensó en tener hijos? Y me dice: le parece poquito, todos los que he tenido (se ríe). Entonces ella en cada niño vio un hijo, entonces ella dice que nunca vio la necesidad de tener un hijo, sus hijos de su vientre porque tuvo muchos, muchos...

- Con Vicente y con Gloria en lo personal no tuve mucho como un acercamiento a ellos, como maestros excelentes, Gloria por ejemplo, tenía esa visión con Gloria, grado que Gloria cogiera, tenía que ser el mejor, porque ella les metía a esos muchachos que tenían que ser los mejores de ese año.
- Vicente, un excelente maestro, de él me encantaba cómo utilizaba las matemáticas, la metodología para enseñar a los niños matemáticas, que no era que dos por dos son cuatro, sino cómo se inventaba cosas, se inventaba juegos, de una forma, de otra. Una vez nos llevó al Colegio Claretiano y era todo a través de juegos, la matemática para los niños, entonces también con una visión de trabajo muy consagrada y sobre todo hacia los niños menos favorecidos; que ya por cuestiones de salud de Gloria se tuvieron que ir de la escuela, pero no saben que ellos aún, desde la Normal y como formadores hoy en día de estudiantes para futuros maestros, uno dice de verdad que los estudiantes están en unas manos excelentes, lo único es que pongan en práctica lo que ellos les enseñan, porque la misión y visión de ellos es que sean maestros críticos, maestros formadores, no el maestro tradicional.
- Estela... Estela Torres, también otra mujer excelente muy entregada, que ya a raíz de unas dificultades que se dieron en la escuela se fue, tal vez también quería otros horizontes, su esposo también muere, en otras condiciones, entonces también ella... creo que todo eso la hizo ir, pero fue una mujer excelente.
- Blanca, Blanquita ya una señora de edad que vive en Cándido, una señoras hermanas, que llegó ya siendo de edad, pero fue una señora, una maestra que

parecía monja, pero una monja moderna digámoslo, porque con una forma de ser hacia los niños, de inculcarle valores a los niños, excelente.

- Siempre se ha trabajado por proyectos, siempre estamos los padres de familia ahí con ellos, con los niños, ayudando, siempre como con ese compromiso de que se cuidan los niños y se cuidan los padres de familia, entonces es algo que a pesar de todas las dificultades, retiro en la escuela, ya a ratos uno siente miedo, uno siente miedo porque uno ve que unas se van, se pensionan, se fue Elvia, que por ejemplo Elvia fue una persona súper especial, Elvia era otra maestra también, uno la veía como con esa actitud como osca, pero uno al verla ya con los niños allá, era otra persona diferente, era esa maestra que quería a esos niños, los valores también. como que la misión fundamental de la escuela, que era como, como crear valores, y partir de allí el niño se desenvuelva más, en un entorno diferente y que eso perdure, porque es que uno ve la situación del niño cuando sale de la escuela y va al colegio. El niño se enfrenta, el niño choca con esa realidad, porque va de un sitio donde el niño habla, el niño critica, el niño opina, el niño ayuda a aclarar, a gestionar sus propios recursos para su trabajo y llegan a un colegio donde el único que tiene la razón es el maestro, es terrible, por eso, yo en lo personal viví eso con mi hija (Salcedo, 2014)

Luego de este recorrido que regala Doris de cada uno de los maestros que recuerda que han pasado por la Escuela Popular Claretiana, permite visualizar un poco sobre quién es y cómo ha sido ese maestro que se ha apropiado de las características especiales que *hacen* a la Escuela un lugar para el que se forma con una misión y visión particular y diferente a la formación tradicional a la que estamos acostumbrados de ver. Encontramos a docentes que apropiándose de las realidades y de la cotidianidad del momento, permiten que a partir de éstas se abran espacios de ilustración académica, es decir uno para el que hay oportunidad de hacer uso de las diferentes ciencias del conocimiento, pero también del amor reflejado en los valores que posee cada uno de los docentes. Por ello quizás *Doris* termina diciendo en este aparte, que la escuela ha sido destacada, gracias a que los docentes que han transitado en ella se identifican con su labor:



La escuela en cuanto a eso ha sido muy favorecida, yo digo que el maestro que ha llegado y se ha quedado es porque le gusta el trabajo, porque viene y se identifica con el trabajo, porque también hemos conocido maestros que vienen, conocen la experiencia y como que nada que ver, sencillamente se van, entonces yo pienso que el maestro que se queda hoy en día, es porque se identifica con esa clase de trabajo. (Salcedo, 2014)

Además no sólo los docentes guardan protagonismo en la construcción de esta Escuela, como se reitera desde que se está trazando este tejido, la escuela y el barrio se van convirtiendo en un solo propósito y para esto encontrar que el trabajo se hace es en conjunto, por ello, padres y madres de familia también en esta experiencia, son personas que conocen el proceso de educación alternativa, una que lleva consigo la práctica de unas pedagogías críticas y que aunque algunos no tengan claridad sobre lo que ello significa o implica, sin saberlo han puesto en marcha la pedagogía más crítica del momento, porque han revolucionado la educación a partir del trabajo y la consecución de este mismo hacia la construcción de una escuela diferente (se reitera que a veces ignorando la metodología), porque también se han unido para apoyar el proceso formativo de sus hijos, puesto que se han movilizad o en las situaciones que ameritan claridad, transparencia e igualdad en los procesos hacia la dignificación de la vida, la educación, la salud y la niñez.

Así es que Doris por ejemplo, a pesar de que en este momento ninguna de sus hijas esté estudiando en la escuela porque terminaron hace algunos años, siente que aún hace parte de ella, porque esos lazos son inquebrantables para quienes se sienten comprometidos con la estrecha relación entre escuela y comunidad, persiguiendo como objetivo primordial: la formación de los niños y las niñas:

Yo de todas maneras estoy en la escuela, de alguna manera estoy vinculada allá, bien sea porque estoy con mis nietas o también va la mamá, pero ese vínculo no sé... la escuela es como parte... es un lazo bastante fuerte que nos une, y a uno ya le hace falta estar en la escuela, saber qué es lo que está pasando. No ha de faltar quien me llame: ¡venga hay una reunión! o ¡hay un

taller!, ¡por favor venga y nos acompaña, nos cuenta un poco su experiencia con la escuela!, entonces siempre ese lazo está ahí... (Salcedo, 2014)

A partir de las anteriores afirmaciones en las que reafirmamos mediante las voces de los gestores, que las prácticas pedagógicas alternativas, son promovidas de manera diferente a la educación tradicional, específicamente sujetas por una metodología denominada *pedagogías críticas*, es que se hace la siguiente pregunta:

*¿Se puede pensar una propuesta de educación popular al interior de la educación formal?*

En este caso es acertado pensar que no solo por el hecho que una determinada comunidad presente signos de vulnerabilidad, entre ellas la escases de recursos económicos, materiales y hasta éticos, y que de allí surja la existencia de grupos de delincuencia común, pandillaje, asimismo las pocas oportunidades laborales para padres de familia, quienes toman alternativas de trabajo que no son bien vistas para la sociedad; han llevado a estigmatizar de cierta manera a que la educación popular sólo se pueda lograr en estos sectores y bajo estas circunstancias, no obstante la educación popular lleva consigo una línea formativa que está estrechamente relacionada con un pensamiento que indiscutiblemente aporta en gran medida a situaciones anteriormente descritas, quizás por ello se viene argumentando que “una aproximación sobre las pedagogías críticas en Colombia se hace fundamentalmente desde El reconocimiento de la educación popular” (Ortega, 2009, Pág. 27) pero por su puesto porque es ella la que lucha, resiste, revoluciona, se moviliza y ha tratado de optimizar su quehacer pedagógico en la escuela a partir de la observación, de entender que existe un método tradicional y rutinario en la escuela, el que no promueve, no es coherente y tampoco significa y tiene sentido en la práctica pedagógica, de esta manera es preciso comprender principalmente que gracias a éstas circunstancias de precariedad en la escuela es que se ha logrado una movilización hacia la re- significación del proceso educativo, por ello encontramos que tiene un fundamento teórico y metodológico que ha pretendido favorecer a la escuela, independientemente de la posición en que ésta se encuentre, por esta razón la educación popular la hemos visto ligada bajo los parámetros de las pedagogías críticas que le apuestan a un cambio formativo, cambio que se logra desde cualquier espacio donde no

se construya un pensamiento crítico en estudiantes, padres y madres de familia, administrativos y docentes, por ello no es casualidad afirmar que:

“La pedagogía es entendida en esa medida como parte de un proyecto político-cultural, en el que la acción pedagógica se propone como lo plantea Mélich y Bárcena, 2000, como una relación de alteridad, un encuentro con el otro, una relación ética basada en la responsabilidad y la hospitalidad, por ello se asume la escuela como un espacio social de formación, en contexto de desigualdad y diferencia” (Ortega, 2009, Pág. 26)

De allí que se piense que la escuela en determinados momentos y bajo ciertas circunstancias nunca va a estar exenta de presentar desigualdades que la hacen vulnerable (sobre todo en lo público), pero para la que existen alternativas de solución o por lo menos de tomas de decisión que permitan abrir espacios alternativos y se inicie un proceso con metodologías diferentes que se van a desarrollar y a ver efectivo los cambios con el pasar del tiempo.

Entonces esto invita de alguna manera a que se puede hacer algo por las escuelas, que se puede intentar salvar espacios, momentos, bajo una mirada crítica, pertinente y coherente con el contexto de la escuela y la comunidad educativa, por ello se sigue insistiendo en que “La pedagogía crítica se propone como un campo de crítica cultural, que problematiza e interroga las relaciones múltiples de subordinación”. (Ortega, 2009, Pág. 26)

De acuerdo a lo anterior, el profesor Vicente abre un espacio para el que reafirma que la Educación Popular, sí alcanza otros lugares, es decir el lugar en cualquier escuela, especialmente la del sector público, donde cabe también el espacio de la comunidad:

Entendida la educación popular como un proyecto realmente que permita de ganar en conciencia de la dignidad y el derecho que uno tiene como persona común y corriente se puede hacer, yo creo que ya cuajada la idea, la metodología no puede ser transmisión de conocimientos; la metodología tiene que ser: construir el conocimiento apoyado por el aporte de las ciencias, quizás sea un planteamiento muy teórico, pero qué quiere decir, que el niño desde pequeñito puede empezar a leer su propia realidad y el

maestro tiene que generar esos espacios de lectura de la realidad para que el niño sepa, con quién vive, cómo vive, qué es lo que come, qué es lo que tiene que aprender, qué es necesario y entonces ahí entran en juego las distintas áreas del saber para ser posible la construcción de un nuevo saber, o por lo menos de recrear el que ya está y en la medida en que uno avanza y cualifica los procesos profundizan en el conocimiento y entiende mejor la realidad, entonces es posible, sobre todo para la educación pública; la educación privada se sostendrá por sus propios recursos y tiene las posibilidades de ser pero la educación pública demanda una responsabilidad político de los maestros; es posible porque hay que dignificar la vida y lo popular en qué está, en que la gente del común tiene derecho a vivir dignamente y la escuela puede hacer ese papel, pero tiene que romper con una cantidad de trabas y clarificarse... (Cruz, 2013)

Vicente expone claramente el papel de la educación popular en la escuela, una que persigue elementos especiales, una para la que existen unas pedagogías críticas que cuestiona el entorno y el interior de la escuela, los procesos formativos, la organización, sus fundamentos teóricos y las “bases” que arroja el Ministerio de Educación a través de sus planes metodológicos que lo que hacen dentro de la educación popular es desvirtuar los propósitos, además de coartar el conocimiento, estandarizarlo y no permitir que se lleve a cabo el proceso que va en búsqueda de la pertenencia y la coherencia del contexto en el que se mueven los estudiantes y padres de familia, porque éstos no son los mismos para todos:

[...] por ejemplo los tales estándares, qué propósitos hay detrás de eso, hay propósitos políticos y económicos, no hay propósitos sociales, entonces entender eso para un maestro le cuesta y por eso consideramos nosotros que de cierto modo hacer educación popular dentro de la educación formal cuesta, cuesta más que recursos económicos, cuesta desaprender lo que uno le puso la universidad, porque la universidad tiene que cuestionarse enormemente sobre la metodología y la finalidad de la educación, porque la universidad es la que más parcela el conocimiento y como dice el dicho

popular: “divide y vencerás”, entonces como el conocimiento está parcelado y por un lado estudia biología y por otro lengua castellana, y por otro la matemática y entonces la mentalidad cuál es, que uno estudia para obtener un título, qué cosa tan absurda, no, uno estudia para entender la propia vida y uno estudia para transformar las relaciones injustas y para producir con mayor calidad de vida, etcétera, etcétera, etcétera. (Cruz, 2013)

Debido a lo anterior, es que se ha pensado firmemente en desarrollar una pedagogía crítica, que aborde la vida misma del estudiante y la comunidad en la que se encuentran, una que incluya todas las áreas del conocimiento, la ética y los valores humanos, que no logre dividir al maestro desde la misma universidad, porque por esto vemos posibles unos resultados desfavorables en la práctica pedagógica del maestro:

Pero cómo hacer posible si el pensamiento está tan parcelado en la universidad, esa es la parcelación del conocimiento y hay que retomar lo que dice Rodolfo Llinás últimamente, dice: “uno tiene que aprender a ver la globalidad y en medio de la globalidad aprehender también la especificidad” o sea, uno no puede mirar sólo lo específico olvidándose del resto, y el cerebro humano dice que los niños tratan de ver la globalidad y la escuela trata de cerrarle los ojos y le pone tapa ojeras para que mire solamente a una dirección, entonces eso es... pues aquí aunque no parezca acá el trabajo en la Normal en eso de la educación popular, digamos, mire: acabamos de hacer una experiencia muy bonita con los chicos del cuarto semestre; nos dedicamos al tema de la alimentación, pero no abstracto ni fuera de ellos sino que es lo que come cada estudiante, y encontramos que el 60% de los estudiantes no desayuna, entonces nos ponemos a analizar qué significa eso, dice que el cerebro humano necesita glucosa, necesita proteínas en las primeras horas de la mañana si no la encuentra, comienza a buscarla en el hígado, comienza a buscarlas en los tejidos, de los músculos, de los huesos y saca las proteínas que necesita el cerebro de ahí y se van degenerando los otros, y comprobamos que estos chicos hasta las diez de la mañana producen

alguna idea, de ahí para adelante ya no, porque el cuerpo que no ha comido, no ha desayunado, no puede producir.

Tan elemental como eso, entonces, el trabajo que realizamos durante seis meses ha hecho que los que venían sin desayunar, hoy todos vienen con su desayunito, mire a ver ahora como es la producción, del grupo que tiene ahora Nohemí, usted los va a ver y es un grupo excelente, lindo, muy unido, de mucha claridad en el pensamiento, no es que hayamos alcanzado la gloria, pero entender un solo proceso de su propia vida, en lo que contribuye al desarrollo del pensamiento y a cambio de actitud, entonces eso es lo que decimos, que si la vida ha de entrar, si la vida de los jóvenes va a entrar al salón de clase y se va a convertir en motivo de aprendizaje es saber hecho un recorrido interesante, entonces ese es el planteamiento y en ese sentido la educación popular que es, es darle dignidad o conseguir y construir la dignidad de la gente, de las mayorías. (Cruz, 2013)

Vicente ofrece un claro panorama de las vivencias al interior de la escuela, la precariedad con la que llegan muchos estudiantes y con las cuales se debe enfrentar diariamente, pero la invitación aquí desde luego es ponerle de frente la cara al problema en la escuela, es buscar alternativas de solución y es también comprender que bajo esas circunstancias se puede enseñar y aprender sobre la propia vida, porque un reto fundamental del maestro en la escuela es hacer que los estudiantes se preparen para la vida y sepan tomar decisiones en momentos oportunos sobre qué hacer y cómo enfrentar las diversas situaciones que se presentan a diario.

Además que todo esto no es así porque sí, es porque tienen unos derechos fundamentales por los que deben luchar si éstos les son arrebatados, entonces aparece la escuela para abrir ese espacio:

[...] el derecho a vivir, el derecho a la vida, de todos los discursos luego se encuentran con el discurso de la soberanía alimentaria, es decir, hacer valer el conocimiento, hacer valer la variedad, la biodiversidad que nosotros tenemos y no a dejar imponerse sin ningún criterio todo lo que viene de afuera, cómo establecemos los famosos diálogos de saberes, qué lo que yo sé

no puede ser contradictorio de lo que otros saben, entonces cómo establecemos esos diálogos, qué es lo difícil, entonces la escuela tiene que ser ese espacio para el diálogo, ese espacio para el reconocimiento, no para transmitir saberes y ahí sí Paulo Freire da los elementos básicos. (Cruz, 2013)

### **Algunos aportes teóricos**

Hacia una construcción de Escuela, aquella que fuera con una pedagogía diferentes, siendo consecuentes con la permanente construcción de saberes y de estrategias metodológicas que apoyaran una formación alternativa, los docentes encargados de la propuesta, comenzaron a nutrirse con bases teóricas y metodológicas firmes en las cuales estaría sustentado y sostenido el proyecto de educación popular.

Desde entonces se ha rastreado minuciosamente (para no caer en equivocaciones), en aquellos autores que podrían ayudar a sostener sólidamente la Escuela y no por su estructura física, sino mas bien por una estructura ideológica, porque ella iba aportando con soluciones específicas de tipo pedagógico:

Freire nos ayudó mucho en los documentos, por ejemplo Pedagogía del oprimido, Pedagogía de la autonomía, Pedagogía de la esperanza, entender que en medio del conflicto uno tiene que guardar la esperanza y no pensar que el enemigo es su compañero, sino que aquí hay un peligro mayor, un proyecto político del imperio por acabar todos los principios desde la base e imponer su ideología; entonces eso nos ayudó muchísimo, el pensamiento de Freire. Después que conocimos a McLaren, a Giroux, a Michael Apple, todos esos seguidores del pensamiento de Freire pues uno dice, no estamos solos, lo que hacemos tiene sentido y son norteamericanos, John Dewey el que habla de la escuela democrática, Ángel Signori era devoto de John Dewey, vio que era, vio que era antiimperialista, ¿cómo un norteamericano podría ser? Yo me puse a mirar los planteamientos, las ideas sobre una escuela democrática y muy chévere, muy buenos... Nosotros íbamos entendiendo lo de Fals Borda. Lo de Freinet, lo de Freire, íbamos entendiendo en la medida que hacíamos reflexión sobre lo que hacíamos. Es

decir: qué beneficio tiene esto, cual es el principio que alimenta nuestra acción y después de la acción, vuelvo a la reflexión, entonces ahí estaba acción-reflexión-acción todo el tiempo. No era un círculo vicioso sino que iba en espiral avanzando en la comprensión y también en la acción, en la cualificación de la acción. (Cruz, 2013)



## **Inauguración de la biblioteca Ángel Signori en la Escuela Popular Claretiana**

Fecha: 06 de junio de 2014

Mientras se está dibujando y formando un árbol en un cartel ubicado en el suelo, los gestores que hicieron parte de este gran proyecto de Escuela Popular Claretiana, van contando cómo inició la construcción de esta realidad. De manera que uno a uno fueron reconstruyendo la historia sobre el inicio de la escuela y cómo aportaron para dejar parte de su historia en ella. Así, se permite que las siguientes líneas, sean la evidencia literal de los principales actores de este propósito, siendo éste el de visibilizar aún más aquellos procesos que se vinculan con la posibilidad de formar de manera diferente, acertadamente lo que se ha denominado como Educación Popular:

**Gloria:** Esto sin techo ni árboles ni nada, pero frente a la obra, dispuesto todo el tiempo como el devolverle al americano su dignidad, yo no sé pero siendo él español, digo siendo italiano, se compenetraba tanto con nosotros que abandonó su familia, abandonó su lugar de origen, abandonó prácticamente su cultura y la vino a reconstruir con nosotros con un amor y de manera absolutamente infatigable (aplausos).

- También recuerdo mucho a Pacho fervoroso, tenaz, osado, valiente, entregado, olvidado de sí mismo todo por la causa, absolutamente hecho uno con la causa.
- A Luz pues es nuestra madre común, ella nos ha abrigado de una u otra forma que dependemos de esa familia que ella generó y que es la familia que nosotros de alguna manera escogimos y que nos regaló la vida. A Héctor que nos invitó a venir a éste sitio a éste lugar, que creyó en nosotros que pensó que éramos los que podíamos ayudarle a gestar esta idea que era una utopía en Freire, una utopía de la teología de la liberación, una utopía de la comunidad claretiana, entonces... pues lo llevamos impreso en nuestro corazón y en nuestro pensamiento en todo lo que hacemos y en todo lo que seguimos proyectando día a día.
- A Lola Cendales, pues yo recuerdo todo, no sólo recuerdo sino que mantengo viva la presencia viva de Lola Cendales como esa persona

sencilla, absolutamente sencilla pero profundamente sabía que respetó todo el tiempo la forma como se iba desarrollando el proceso y lo iluminaba al punto de que cada luz que daba se potenciaba el proyecto y se potenciaba de pronto hacia dónde iba el proyecto. Con ella también recuerdo obviamente a German Mariño, a todos los de Dimensión Educativa que fortalecieron los primeros esfuerzos por construir lo que Freinet y Freire nos inspiraba, la imprenta, los primeros libros, el primer BT, los primeros periódicos, Filo de Hambre y de ahí todos los que siguieron...

- De quién más... de un poconon de gente, de Isabellita que está por aquí detrás, le estaba diciendo que se le volvieron los ojos más azules por la cantidad de groserías que aprendió aquí (risas). Nos enseñó a desmitificar las groserías, definitivamente yo no decía groserías y le aprendí muchísimas (risas), pero eso era una manifestación de su alegría, de su descomplique, de su identidad también con los que todos los días hablamos diciendo groserías...
- Y de tanta gente... de Elvia, pues de Elvia su seriedad, su responsabilidad, su exigencia consigo mismo, su misión más allá de sus deseos y sus sueños, su amor por la obra que también. De Gema, pues esa fraternidad tan impresionante de Gema, eso de ponerse al servicio, eso de estar siempre dispuesta, por encima de la familia, por encima de todo... Es que yo aquí todos, por ejemplo Amaparo, Amaparo definitivamente volvió a la escuela, su familia, es aquí donde ella prácticamente desarrolló mucho sus sueños y sigue ahí empeñada en que esto tiene futuro.
- A Vicente pues imagínese, porque renunció a su tierra que es lo más grande que una persona puede hacer para venir en pos de otro camino y otra forma de ser hombre nuevo, buen esposo, buen papá, excelente maestro, de todo... Y pues Reinita, pues mi hermanita linda que vino

con nosotros y en el pretexto de querer ayudarnos a nosotros, terminó siendo quien hizo el puente.

- Y Libardo, lo quiero infinitamente con toda mi alma, porque su flexibilidad ha permitido de alguna manera un poco osada y a veces como... no sé si irrespetuosa hablar de la Escuela en todas partes, donde quiera se acuerda de la Escuela, si se casó, sino se casó, si vino del Caquetá, vino por la Escuela... aquí trajo a su esposa, aquí trajo a sus niños y donde quiera que está habla de la Escuela.
- A Milena, porque ella es como esa fortaleza joven, como ese dinamismo, esa alegría, como ese aplauso permanente para estimular la vida de los niños y de las niñas... Pues todos, todos...
- Mabel y todos los que me hacen falta porque si no me alargaría demasiado, son la familia que Dios nos ha dado, cuando recordándole a Abraham la vocación de formar un pueblo, llama Dios a Abraham y le dice vete a la tierra que yo te mostraré y multiplicaré tu descendencia como las estrellas del cielo y como las arenas del mar. Entonces parte de esas estrellas, del cielo y de esas arenas del mar son todos los padres de familia, los alumnos, los compañeros que no he mencionado, nuestros hijos y todos los que se han ido vinculando a este proyecto (aplausos).

**Vicente:** yo creo que la tarde y la noche no alcanzaría para recordar a todas las personas que han puesto las manos para construir esta obra, no tanto la física, pero como el simbolismo marca la pauta voy a recordar un hecho muy importante de Ángel Signori cuando se estaba construyendo esta placa, la Gobernación dejó sin presupuesto, no querían poner las conexiones eléctricas y nos quemamos los dos al rayo del sol poniendo todas las tuberías, los plafones para fundir la placa. Con eso quiero decir la dimensión de Ángel de ser un intelectual orgánico, de combinar el pensamiento, la teoría, la acción, la práctica, me parece lo más valioso, el ser coherente entre lo que se piensa y lo que se hace.

- Me huele todavía la comida quemada de Luz (risas) porque en su afán de sacar el proyecto adelante todo el tiempo, el día y la noche, estaba pensando en el proyecto y se olvidaba de comer y lo que estaba preparando se le quemaba. Quiero destacar esa dedicación exclusiva al proyecto, pensando en dar todo el amor para que esa obra adquiriera como un profundo significado humano.
- A Lola Cendales que está aquí, los aportes que nos hizo supremamente interesante para construir, sistematizar el libro Filo de Hambre y que nos ha ido acompañando y luego volvió a los 25 para darnos toda la energía y recoger, porque fíjese que el que no escribe no existe, entonces pues nos pusimos a la tarea de sistematizar y esa fue una experiencia supremamente valiosa porque se volvió a recuperar la memoria con los ex alumnos, con los ex padres de familia, con los ex maestros para recuperar la memoria y dejar plasmado en la historia, el proceso para que no se pierda el para dónde vamos...
- y quizás una mención especial a Blanquita Delgado, que cuando llegó aquí, dijo yo de estas cosas no sé, pero voy a poner todo el empeño para aprender. La dedicación, la responsabilidad y el cariño en la acción pedagógica contribuyó enorme y significativamente a que los niños encontraran en Blanca una mamá, una maestra, una persona, encontraran el cariño que de pronto no encontraban en la casa, pero con la firmeza de ser una maestra que tenía claro hacia dónde quería ir y confiando en sus propias potencialidades para sacarlo como los proyectos. Bueno, hay muchas otras personas que me faltan y Gloria ya me ganó, pero bueno, todas las personas que están aquí yo pienso que se merecen todo el amor, el reconocimiento, la valoración porque el cariño que se le pone a esta obra es muchísimo, va más allá de lo personal, supera con creces...

- entonces así en especial a Johanita que ha venido desde la Normal y que le ha puesto, como que ha cogido al proyecto en sus manos y esperamos que así sean las maestras jóvenes.
- Está Rosemary, otra maestra ingresada desde la Normal que ha entrado queriendo entender y se ha dedicado de lleno al trabajo, son las maestras jóvenes que comienzan a marcar el camino, a aportar su saber, a dar ese nuevo toque pero siempre en la línea de dar amor, de construir con los sectores populares una educación de calidad que sea más humana. Gracias (aplausos).

**Gema:** pues de verdad que hay una personita, que yo pienso que ha estado desde el principio, y ya Gloria hizo la memoria que fue quien invitó a un puñado de personas, que trajo desde el exterior aquí y entonces ahí en el árbol estamos que pensamos y pensamos qué puede ser: si es la raíz, si es la sabia, si es el alma, el árbol no tiene alma pero resulta que está en cada uno de nosotros, la energía, es esa sanación que nos hace pensar desde lejos, entonces es el padre Héctor (aplausos), está en todo el árbol.

**Héctor:** comenzó sencillamente en ese patio, pero antes de eso se inició organizando la invasión de este terreno, porque gracias a eso existe esto... llegaron unas 400 familias botadas de sitios donde ya habían tratado de echar raíces y las sacaron a la fuerza y curiosamente fueron llegando a toda esta pared, no quiero decir el nombre del famoso ricachón de Neiva dueño de esto, que se quedó sin esto gracias a esa invasión y a la organización que se hizo. Aquella noche cuando todo el mundo creía que no íbamos a ser capaces de enfrentar el ejército, de enfrentar la policía, de enfrentar las fuerzas del gobierno; en eso es que, en esas 400 familias logramos conseguir unas 100 mujeres que quisieron ponerse de frente y aguantar las balas, el bolillo, las palabras y todo lo demás de quienes iban ahí a enfrentar la invasión, entonces fueron las mujeres y algunas de ellas están todavía en el trabajo comunitario, todavía quedan los vestigios. Entonces llegaron aquí la policía, llegó el ejército a sacarnos como pudieran, echaron gases lacrimógenos y bueno ya sabemos que con la leche no pasa nada... fue largo el asunto pero no logramos tampoco utilizar armas, revolver o fusiles, el hecho es que esto vive gracias a.... Que esto no se pierda, que no se convierta esta escuela en una pequeña

escuela de cómodos de burguesitos, de niñitos y niñitas consentidas, sino de gente que trabaje al servicio del pueblo y que siga creyendo que es posible transformar la historia no como los poderosos sino con la fuerza de los humildes y sencillos, esto nos lo demostró claramente el padre Ángel que no fue uno de los fundadores, él llegó tardesito...

**Lola Cendales:** yo quisiera decir primero que la escuela ha sido escuela para mí, yo tengo siempre como referente de aprendizaje mi vínculo con la escuela, lo que yo aquí he aprendido, que es educación formal... porque yo he tenido más vínculo con la educación de personas jóvenes y adultas y mis acercamientos a la escuela son los que me han dado esa dimensión más amplia. En el origen de esto está remotamente un curso que recibimos sobre Freinet en Bogotá que vino el Laboratorio Educativo, de ahí la motivación inicial mía fue hacer una experiencia en el Colegio Claretiano de Bosa, ahí el cómplice era Héctor, entonces en un salón que ya habían desechado, que era botadero de basura yo creo, abrimos una escuela con una maestra donde apoyaba... obviamente tanto Héctor porque eso no se podía, porque en un colegio de clase media abrir una escuela con niños que había dejado la escuela formal, los había dejado por fuera, no habían podido ir a la escuela formal, los niños no habían podido entrar, salimos a recogerlos porque se habían quedado por fuera e hicimos una escuela Freinet con todo lo que podíamos hacer, realmente fue una experiencia estupenda y yo salí en el 80 y seguimos exactamente el método natural, nunca lo he repetido, pero fue la experiencia más significativa de aprendizaje que yo haya tenido de educación, de enseñanza de lectura y escritura para niños.

Pienso, por ahí tengo líneas escritas de lo que fue eso, cuando me han pedido a veces a reflexiones con maestros yo remito esa experiencia porque es sumamente valiosa. Luego entramos, yo me retiré un año, cuando volví la escuela de Bogotá no había podido continuar por algunas circunstancias, no había habido condiciones para continuar, entonces lo que encontré era que Inmelda ya estaba aquí, yo vine acá cuando Inmelda que se había abierto la escuela, Inmelda estaba frente a la escuela o sea que el primer año, él se abrió la escuela acá con la inspiración de Freinet siempre porque luego pues Luz, Ángel... tuve el privilegio de estar los primeros años, he tenido el privilegio

de también estar en dos recuperaciones históricas y sistematizaciones que ha habido, que ha sido el libro de Filo de Hambre y el último que ha sido Participación... por qué, porque en la escuela también ha habido la ventaja de la escritura, de volver momentos especiales de la experiencia objeto de investigación, porque la producción de un texto es fruto de la investigación colectiva que hicieron los maestros, entonces haber estado en esas dos experiencias para mí ha sido una riqueza invaluable.

Por último la hija de una profesora que estuvo en la Popular Claretiana, nos regala una biografía completa de la vida de Luz Posada.

Hoy para el mes de Octubre del 2015, el proyecto que se gestó como Escuela Popular Claretiana, cumple sus 35 años de levantamiento. En homenaje a esta fecha, se encuentra en la ciudad de Neiva y precisamente en la Escuela, Luz Posada y Lola Cendales, para seguir aportando a la propuesta...

## Conclusión

Inicialmente la propuesta de indagar, conocer y realizar un acercamiento profundo sobre lo que es Educación Popular en el posgrado, fue claro desde un principio, porque en la Universidad realmente queda faltando mucho por decir, por explorar, sobre todo porque no se dan los espacios suficientes para reflexionar acerca de una educación alternativa, los docentes en este caso, se muestran más preocupados para que no obtengamos el título de licenciados sin conocer los lineamientos curriculares que expide el Ministerio de Educación, y así en el afán por construir planes de clases en nuestras prácticas docentes, nos llevan a aplicar estratégicamente currículos de acuerdo a esos lineamientos, desconociendo en ese momento la variedad de contextos, texturas, colores, figuras y pieles que reflejan los niños, niñas y jóvenes desde nuestras *diferentes* escuelas.

Luego ingreso a la Maestría en Educación de la misma Universidad y allí empiezo a conocer muy de cerca la posibilidad de desarrollar una educación diferente, una que lograba romper paradigmas ante la educación tradicional. Inicialmente con la docente Piedad Ortega, quien nos asigna al azar la responsabilidad de llevar a cabo una exposición sobre la vida de Lola Cendales y su trabajo popular. El acercamiento que tuvimos junto con mi compañera expositora fue de una semana completa, en la labor de encontrar textos físicos y en la web, que nos arrojara más información sobre aquella mujer que desconocíamos para entonces.

Para nuestra sorpresa aunque fueron varios días de permanente búsqueda por la escases de documentos, encontramos casi que al final de la exploración, textos muy precisos que nos llevaron a descubrir qué había detrás de esta gran mujer. Fue entonces que descubrí una experiencia completamente ajena y desconocida en mi vida y puedo decir casi que para la vida de la Universidad porque nunca se presentó como un modelo alternativo a la educación tradicional, por ello al leer la experiencia de lo que significaba el nombre Escuela Popular Claretiana despertó en mí el interés por seguir indagando no sólo a Lola Cendales, sino a quienes formaban parte de esta experiencia. No sobra decir que la exposición fue un éxito, porque me sedujo tanto el tema, que fue apasionante describir lo que Lola Cendales había logrado no sólo en sus proyectos anteriores de



alfabetización, sino también en la labor alcanzada junto con docentes y comunidad entera del barrio Los Alpes, para construir una propuesta alternativa en la que se vinculaba la escuela y la comunidad en un solo proceso, y además la labor que conquistó para enseñarles a sistematizar su propia experiencia dentro de la construcción de escuela y comunidad.

De lo anterior, surge la idea casi irreversible de plantear ese primer interrogante que se expone siempre dentro de nuestro proyecto de grado, en mi caso particular y en principio: ¿por qué no se desarrolla educación popular en la educación formal?, si los resultados que se habían obtenido desde las experiencias vividas estaba ligado con la pertinencia según el contexto, y suponía entonces que ese era el método más adecuado para hacer educación.

Recuerdo con claridad que nuestros docentes de maestría nos motivaban en los encuentros académicos a hondar en el tema de nuestro proyecto de investigación, a indagar para ir encontrando el rumbo e ir construyendo el esquema base de nuestra propuesta, desde entonces mis preguntas siempre surgieron con relación a la educación popular, ligado a ello a una educación alternativa y finalmente a conocer de qué se trataban las pedagogías críticas. Luego encuentro que llega un docente a formar parte de nuestras citas académicas a hablarnos también de Educación Popular e igualmente de la experiencia de la Escuela Popular Claretiana, muy conocida para él, porque de alguna manera hizo parte del proyecto desde las referencias teóricas en las que se fundamentan sus textos, así Marco Raúl Mejía me sumerge nuevamente a explorar con mayor detalle mediante el ejercicio de la consulta la experiencia de lo que un día se denominó: Filo de Hambre.

Pronto abordo la idea de mi propuesta investigativa e inicio a consolidar el propósito de lo que era para entonces solo un interés, uno que fue motivado definitivamente bajo el concepto de fundar una educación diferente, alternativa y definitivamente popular, que anhelaba conocer y plantear en los espacios donde lograra desarrollar mi labor como docente. En aquel momento me dirigí a la Escuela Popular Claretiana para conocer más de cerca la experiencia, con la intención-repito-en principio de conocer la propuesta y dar respuesta al interrogante del por qué no incluir una educación popular en un espacio

de educación formal. A medida que fui conociendo más la propuesta de escuela, algunos de sus docentes y algunas madres comunitarias, permitió que el interrogante cambiara, indiscutiblemente por los procesos y las nuevas estrategias (en mi caso particular) que iba hallando.

Lo anterior dio paso a reconocer que aún quedaba faltando algo importante en la escuela, la comunidad, pero sobre todo para la ciudad en la que nos encontrábamos y fue el de identificar a otros actores que también construyeron la escuela, la comunidad, sus propias vidas al lado de la experiencia de la Escuela Popular Claretiana.

Es por ello, que mediante esta propuesta, intentamos visibilizar a los gestores, ciertamente que detrás de cada historia encontramos mucho de cómo se hace escuela, comunidad; qué estrategias metodológicas implementar; cuáles son los propósitos de la educación popular; cómo se trabaja en la escuela, pero también cómo relacionan escuela y comunidad; cuáles son las temáticas que aborda la escuela; qué le aporta la escuela a la comunidad y viceversa; en fin son un sinnúmero de motivos por los cuales tomamos la decisión de cambiar el interrogante, y digo *tomamos*, porque junto con el profesor Aldemar Macías Tamayo que ha acompañado mi propuesta, ha aportado grandemente a develar los propósitos de la escuela a través de encuentros pedagógicos sobre la misma y además a participar de importantes citas que han tenido como excusa el goce de conocer aún más de qué se trata la educación popular y las pedagogías críticas.

En definitiva, hablar de educación popular, alternativa, pedagogías críticas, es encontrar el pretexto para remitirnos esencialmente a la indagación sobre el reto que tenemos actualmente en educación, sobre el papel que desempeña el docente dentro y fuera de un aula escolar; las dinámicas actuales que dicta el Ministerio de Educación acordes o no con el contexto de cada escuela; repensar el papel que viene desempeñado teóricamente las pedagogías críticas, las que no se queden definitivamente en eso, teorías, sino que verdaderamente se lleven a la práctica; la función de la comunidad como ente promotor de formación, una integral, no sólo para la formación en valores, sino la que permita servir de puente entre estas dos orillas; una formación que permita autoevaluar los procesos, además de actualizarse; una escuela que logre crear espacios para el diálogo y el consenso, donde definitivamente se desarrollen procesos políticos de

revolución, innovación, movilización y lucha constante por la justicia y la igualdad; donde se promuevan los derechos esenciales de la vida indiscutiblemente para los niños, niñas y adolescentes, a la educación, la salud, la libre expresión; necesitamos en definitiva una educación que revolucione la actual, reiterando, una que sea PERTINENTE y acertada a la escuela y a la comunidad, de esta manera al pretender visibilizar estos actores junto con estos procesos que han generado cambios, investigación, nos permitimos proponer que la educación y la calidad de la educación en Colombia puede tomar otro rumbo si nos preocupamos más por educar para la vida y por la vida, de paso estaríamos desarrollando una revolución educativa, social, cultural, política que permitirá consolidar espacios de diálogos y alternativas de mejora hacia la calidad en la formación de nuestros estudiantes y comunidad.

Por ello, una metodología que logra precisar y aunar todos estos propósitos, es apostarle a inyectar estratégicamente a la educación, necesariamente a la pública, dosis importantes de educación popular, alternativa y abrir espacios para desarrollar lo que significan las pedagogías críticas.

**Analogía:**

Escuela y Comunidad se amaron con mayor intensidad en un principio. Hoy día, esa relación como pasa con casi todas que comienzan a entretener un sueño al compartir sus vidas, se va deteriorando y con el transcurso del tiempo, el camino se vuelve más escabroso, en el que es fácil tropezar, y éstos son representados en intereses particulares desde cada costado que no son propios para cada una, sino ajenos, reflejados en personas que no encuentran sentido a la relación, que llegan de cada lado y no ven el proyecto como compromiso y les es difícil comprender de qué se trata la propuesta, qué es educación popular, cuál es la correspondencia entre Escuela y Comunidad y mucho menos cuál ha sido su historia.

No obstante, en medio de la precariedad, se sigue trabajando en ésta propuesta, porque encontramos grandes gestores que son impulsados aún por quienes iniciaron con amor a formar y a construir bases firmes desde las dos orillas, pero en la que queda faltando la pasión de un principio.

### Referencias

- Baltodano, M. (2004) Los Movimientos Sociales y la Globalización. En: Memorias seminario “Los desafíos de los MS y ONG’s en el contexto actual de la globalización”, Nicaragua, Managua.
- Bolaños, G; Tattay, L. (2013) Entrelazados de la educación popular en Colombia; La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos CEAAL. Bogotá: Desde Abajo
- Bolaños, G y Tattay, L. (2013) La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos.
- Borquez , R. (2006) Pedagogía Crítica. Editorial Trillas.
- Bourdieu; Passeron. (1977) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona.
- Carlos Bolívar, Jorge Elías Guevelly y otros (1997). Filodehambre: Un Sueño. Universidad Surcolombiana, Neiva.
- Cendales, L; Muñoz, J. (2013) Entrelazados de la educación popular en Colombia; Antecedentes y presencia del CEAAL en Colombia. CEAAL. Bogotá: Desde Abajo.
- Colectivo E. Popular Claretiana (1987) Filodehambre, Una Experiencia de Innovación Educativa, Neiva, Dimensión Educativa
- Colectivo de Barrio (1992) Organizaciones Barriales y Educación Popular, sector Suroriental de Neiva. Dimensión Educativa.
- Escobar, L. (2013) Entrelazados de la educación popular en Colombia; Pedagogía y educación popular hoy. CEAAL. Bogotá: Desde Abajo.
- Escobar, Luis. (S,F) Pedagogía y educación popular hoy.
- Faletto, E. (S,F) Notas sobre estilos alternativos de desarrollo. Política y movimientos sociales.
- FECODE (2015) el sindicato Nacional de los maestros en Colombia, plantea los PEPA (Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos).

- Freinet, C. (1976) Del libro: Nacimiento de una pedagogía popular. Ed. Laia. Barcelona. y Por una escuela del pueblo. Fontanella. Barcelona.
- Freinet, C. (1976) Por una escuela del pueblo. Fontanella. Barcelona
- Freire, P. (2007) Pedagogía de la tolerancia. (Organización y notas de Ana María Araújo Freire). FCE-CREFAL. Buenos Aires (Arg.)
- Gajardo, M. (1985) Teoría y Práctica de la Educación Popular. México. PREDE.
- Gajardo, M. (1985) Teoría y práctica de la educación popular. “En torno a la teoría y la práctica de la educación popular”. Pátzcuaro, Mich., México: CREFAL-PREDE/OEA-IDRC.
- Giroux, H. (1997) Los profesores como intelectuales. Barcelona.
- Gallardo, H. (2006) Derechos Humanos como Movimiento Social, Bogotá D.C, Ediciones Desde abajo – DEI.
- Herrera, D. (2013). Entretejidos de la educación popular en Colombia; La educación popular en la acción política de los movimientos sociales. CEAAL. Bogotá: Desde Abajo.
- Herrera, D. (S.F) La educación popular en la acción política de los movimientos sociales.
- McLaren, P. (1993) Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo. Buenos Aires, Aique Editor.
- McLaren, P. (2005) La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo xxi editores
- Mejía, M. (2011) Las escuelas de las globalizaciones II: Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones. Bogotá D. C.
- Mejía, M.(2013) Entretejidos de la educación popular en Colombia; La educación popular con y desde las NTIC. CEAAL. Bogotá: Desde Abajo.
- Mejía, M. (S.F). La educación popular con y desde las NTIC: Una propuesta para la sociedad con un acumulado.

- Múnera, L (2013) La trama de la educación popular en Colombia. Recuperado de <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/carta/prologo-entretajidos-2013.pdf>
- Múnera, L (2013) Prólogo del libro Entretajidos de la Educación Popular en Colombia; La trama de la educación popular en Colombia. CEAAL, 2013).
- Posada, L; Camacho, E; Cruz, V; Signori, Ángel. (2014) Asesoría: Cendales, Lola. Pedagogía de la participación en la escuela. Bogotá, Los autores.
- Ortega, P; Peñuela, D; López, D. (2009) Sujetos y Prácticas de las Pedagogías Críticas. El Búho.
- Santana, P. (1989) Los Movimientos Sociales en Colombia, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia
- Torres (2007) en su libro La Educación Popular, trayectoria y actualidad,
- Torres, A. (2012) La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá: El búho.
- Urán, O. (2003) Acciones colectivas y movimientos sociales. Elementos para su análisis y gestión, Colombia, Medellín, IPC.

## Anexos



***Ilustración 1 Inauguración de la biblioteca Ángel Signori en la Escuela Popular.***

Claretiana 06 de junio de 2014. A la derecha, Luz Posada cortando la cinta como símbolo de reinauguración de la biblioteca Ángel Signori



*Ilustración 2* **Árbol construcción de la Escuela Popular Claretiana**

Árbol que representa la construcción de la Escuela Popular Claretiana, en sus fuertes ramas encontramos los rostros de Francisco Bacca, Luz Posada y Ángel Signori.





*Ilustración 3 invitados.*

Docentes, madres de familia. Al fondo el padre Héctor, Luz Posada y Lola Cendales.



*Ilustración 4 Al fondo Luz Posada y Lola Cendales en su intervención.*



*Ilustración 5 Padre Héctor, Luz Posada, Lola Cendales, Gloria Martín y Vicente...*



*Ilustración 6 Gestores del proyecto Escuela Popular Claretiana, acompañados por docentes y madres de familia.*



*Ilustración 7 De izquierda a derecha: Luz Posada, Lola Cendales y Daisy Johana Díaz P.*



*Ilustración 8 Aldemar Macías Tamayo y Lola Cendales.*