

Didácticas Críticas en Educación Popular

[Didactics Critiques in Popular Education]

Mónica Martínez Barragán*

Resumen

El presente trabajo investigativo buscó analizar la forma en la que se han configurado las didácticas críticas en procesos de educación popular; durante el desarrollo esta investigación se realizó una contextualización, descripción y posterior interpretación de las didácticas críticas identificadas a partir del caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca durante el periodo 2014 – 2019. La investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo interpretativo de estudio de caso; pues lo que se buscó fue profundizar específicamente en el caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, para de esta forma identificar, describir, interpretar y analizar cómo se han configurado las didácticas críticas de educación popular en este espacio. El estudio de caso fue de tipo instrumental o encajado, debido a que se abordó a profundidad el caso para generar una mayor comprensión acerca de cómo se configuran las didácticas críticas en los espacios de educación popular. El análisis de la información de esta investigación se hizo a través de la interpretación directa, se contó con una unidad de análisis documental de 102 archivos y 5 facilitadores populares que hacen parte de la Biblioteca. Por medio de esta investigación se lograron identificar 7 formas desde las cuales se desarrollan las didácticas críticas de educación popular; unas didácticas críticas comunicativas, comunitarias, para la construcción de memorias, biográficas, emocionales y de los afectos, para la territorialización y corporales, las cuales se han configurado a partir de una ecología de saberes, del corazonar, la comunalidad y desde la territorialización y el cuerpo.

Palabras Claves: didácticas críticas, educación popular, pedagogías críticas y estudio de caso.

Proyecto Investigativo: Configuración de las Didácticas Críticas en Educación Popular: El Caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca de la ciudad de Neiva, periodo 2014 – 2019.

*Magister en Educación, Psicóloga de la Universidad Surcolombiana.

Email: monimartinez12@gmail.com

Abstract

This research work sought to analyze the way in which critical didactics have been configured in popular education processes; during the development of the investigation It has been made a contextualization, description and subsequent interpretation of the critical didactics identified from the case of the Pacho Vacca Popular Library was carried out during the 2014-2019 period. This research was based on a interpretative qualitative approach of case study; because what was searched was to deepen specifically in the case of the Pacho Vacca Popular Library, in order to identify, describe, interpret and analyze how the critical didactics of popular education in this space has been configured. The case study was type instrumental or embedded, due to the fact that was addressed in depth the case to generate greater understanding about concerning how critical didactics are configured in popular education spaces. The analysis of the information of this research was done through direct interpretation, was counted with a documentary analysis unit of 102 files and 5 popular facilitators that are part of the Library. Through this research were able to identify 7 forms from which they develop the critical didactics of popular education; a didactics Critical communicative, community, didactics for the construction of memories, biographical, emotional and of the affective, for territorialization and body; which have been configured starting from a wisdom ecology, of the heart, community and from territorialization and the body.

Keywords: Critical didactics, popular education, critical pedagogies and case studies.

Introducción

La temática a investigar en el presente trabajo fue la de las didácticas críticas en los procesos de educación popular del municipio de Neiva; pues el auge de nuevas experiencias de educación popular en el país, en el departamento y en la ciudad de Neiva a partir del siglo XXI, que han sido desconocidos e invisibilizados por la institucionalidad, no reconocidos ni sistematizados, ha generado un desconocimiento acerca de las didácticas críticas y otros conceptos desarrollados en procesos de educación popular contemporáneos; experiencias que a través de procesos de organización popular y de sus prácticas le han apostado a la construcción de nuevos saberes y a la reconfiguración de los elementos que hacen parte del proceso educativo, a partir de los cuales se han generado también nuevas prácticas educativas y metodologías de trabajo.

Esto hace que los intereses investigativos de la región deban ser direccionados a la comprensión de dichos procesos, de sus características particulares y de las formas en la que se van configurando conceptos como educación, pedagogía, saber pedagógico y didácticas en estos espacios de educación popular. Lo anterior con el firme propósito de generar nuevos aportes a la educación, de tal manera que muchos más maestros puedan conocer estas experiencias educativas para que empiece a " (...) emerger un maestro y una maestra que se reconocen como productores de saberes, al convertir la práctica en experiencia y ser los creadores de las nuevas geopedagogías en nuestros contextos." (Mejía, 2011, pág. 134).

Desde aquí se hace importante entonces iniciar una reflexión específicamente en torno al tema de las didácticas críticas de la educación popular, precisamente porque no ha sido un concepto muy analizado; pues se han hecho múltiples reflexiones sobre los conceptos fundamentales de pedagogía y educación popular, pero no sobre las didácticas de la educación popular, quedando un vacío en este campo del saber; es por eso que a partir de la comprensión de esta categoría se podrían construir nuevos horizontes de sentido que partan de las experiencias

contemporáneas, para que sean este tipo de reflexiones las que aporten otras miradas a las propuestas educativas alternativas de la educación popular.

Teniendo en cuenta que el desarrollo de la educación popular ha estado articulado con diferentes movimientos sociales y organizaciones populares, el proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca (BPPV), desarrollado en la comuna 8 de la ciudad de Neiva, una comuna que fue el epicentro de diferentes procesos organizativos y comunitarios en la década del 80; fue así como el caso de la BPPV se convirtió en un referente fundamental para la comprensión de la categoría de didácticas críticas. Por tal razón que el propósito de la presente investigación se orientó a poder analizar la forma en la que se han configurado las didácticas críticas de educación popular a partir del caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca durante el periodo 2014 – 2019, de tal manera que se pudieran generar aportes significativos para repensarse conceptos tan importantes como el de las didácticas en el campo educativo.

Marco teórico

El presente trabajo investigativo se ubica en el abordaje crítico de la educación; pues se parte de la idea que desde los procesos de educación popular y las pedagogías críticas se dan formas alternativas de enseñanza en las que se generan nuevas dinámicas a partir de los diferentes contextos en los que se da el acto educativo; desde estos espacios surgen conocimientos situados que parten del análisis y la reflexión de las realidades sociales, en donde la educación al ser un acto ético, político y pedagógico centra su interés en el compromiso con la transformación de las realidades que generan exclusión e injusticia social.

Es precisamente en estos espacios alterativos en donde empiezan a circular otros discursos, otros saberes y conocimientos, es en estos espacios en los que surge una nueva visión de didáctica, una didáctica crítica que pretende problematizar las acciones educativas. Es justamente allí donde radica la importancia de esta

investigación, la cual resalta el valor de las experiencias de educación popular contemporáneas, que se convierten en referentes fundamentales para repensarse la educación y cada uno de sus componentes desde espacios más situados en los contextos y las problemáticas sociales particulares.

Las pedagogías críticas latinoamericanas se han venido conformando desde el siglo XIX, surgen desde unas dinámicas coyunturales particulares por las que ha atravesado la región de América Latina, una región conquistada y colonizada, fuertemente marcada por dinámicas de opresión y explotación y con altos índices de pobreza, desigualdad e injusticia social. El análisis crítico de estas condiciones ha ido generando la configuración de nuevas posibilidades; es por eso que en estas pedagogías "se reconocen el carácter multifacético existente en su interior, donde se encuentran afluentes teórico-políticos de tipo democrático popular, socialista, marxista, libertario e incluso cristiano." (Caballuz Ducasse , 2015, pág. 33).

Para estas pedagogías "la educación constituye no solo una crítica del sistema social vigente, con sus pedagogías conservadoras y domesticadoras, sino también una práctica política emancipatoria de arraigo en los debates investigativos universitarios. La educación se convierte así en la herramienta indispensable de toda comunidad, una máxima que repiten tanto los educadores populares como los expertos del agenciamiento internacional." (Martínez Boom, 2016, pág. 15).

Es por eso, que de acuerdo con Mejía (2011):

Hablar de educación y pedagogía crítica desde América Latina es hablar de una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido, se trata de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad, buscando una identidad y un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a

las otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades (...) (pág. 16).

Desde esta corriente de las pedagogías críticas se habla de nuevas maneras de educación formal o informal que buscan rescatar otras formas y posibilidades de pensar, que partan de las realidades de la región y que aporten al resto de corrientes de pensamiento pedagógico.

Por otro lado, cuando se habla de educación popular nos referimos a un proceso íntimamente ligado a las dinámicas sociales; un término que se ha ido construyendo desde diferentes momentos históricos; al respecto, Romero (2009) menciona que " la educación popular ha ido creciendo y caminando junto a las luchas populares. A ella han contribuido muchas personas y procesos que convergen siempre en una misma idea: acompañar al pueblo en las luchas por sus derechos. " (pág. 5).

En ese sentido, "desde sus inicios, al asumirse como práctica política y pedagógica emancipadora, la educación popular se articuló a procesos organizativos y movimientos sociales alternativos. " (Torres Carrillo , 2016).

De acuerdo con Ortega (2016):

La educación popular comparte con la pedagogía crítica una apuesta ética y política, sustentada por fines de reconocimiento, emancipación y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, clase, etnia, sexo y condiciones de subalternidad; una actuación intencionada de corte educativo, que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales, una apuesta pedagógica en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales. (pág. 91).

Estas características particulares de la educación popular, alejadas de la educación tradicional, necesariamente implican que se dé una nueva visión de la didáctica.

De esta manera, desde la educación popular para entender el concepto de didáctica se debe partir de la conceptualización que se hace de la pedagogía; pues didáctica y pedagogía se convierten en conceptos que se encuentran íntimamente relacionados. Se puede decir entonces que desde la educación popular la pedagogía será entendida como un campo disciplinar y profesional, siguiendo los planteamientos propuestos por Klaus, Garces, & Muñoz (2010), quienes sostienen que la pedagogía es un “ (...) espacio de producción de saberes pedagógicos y prácticos, los cuales tienen lugar en un contexto histórico y social determinado, y en donde no se puede reducir la pedagogía solo a la parte operativa (...) ” (pág. 208). Para estos autores, dentro de este campo, “ (...) la didáctica aparece como subcampo de la pedagogía, y es pensada como la reflexión sobre esa parte operativa de la pedagogía” (pág. 208); de esta forma la didáctica se encargará de reflexionar sobre las diferentes situaciones del proceso educativo, para generar la transformación de los procesos de enseñanza; aspecto fundamental dentro de la educación popular.

Así, la didáctica desde una perspectiva crítica, propone una nueva alternativa dentro del campo educativo, “ (...) cuya nota fundamental es que no se debe partir de supuestos teóricos sino de la realidad educativa para pensar tanto la enseñanza de saberes como la formación de sujetos en términos generales. ” (Klafki, 1986). La didáctica crítica, como lo afirma López se convierte en:

(...) La disciplina que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje como expresión de la Construcción/Reproducción social, que tiene como propósito cuestionar los métodos y las finalidades educativas empleados, para proponer fórmulas que mediante el dialogo “simétrico” entre los actores fomenten procesos de emancipación y democratización radical. (pág. 31).

Metodología

El presente trabajo investigativo se fundamentó en el enfoque cualitativo interpretativo, el cual considera la realidad como construcciones que hacen las personas que comparten una situación determinada; "así, las realidades construidas por personas distintas pueden tener puntos de coincidencia, ser compatibles." (Stake, 1995 citado por (Ceballos Herrera, 2009, pág. 416)).

De igual forma, tomando como referencia la propuesta de Creswell, el diseño de la presente investigación fue el estudio de casos; pues se pretendió profundizar específicamente en el caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, para analizar cómo se han configurado las didácticas críticas de educación popular. El estudio de caso " (...) tiende a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual." (Neiman & Quaranta, 2006, pág. 218).

El estudio de caso de esta investigación fue de tipo instrumental o encajado, pues de acuerdo con Galeano (2012), este tipo de estudio "examina un caso particular con el fin de proporcionar mayor conocimiento sobre un tema o refinar una teoría." (pág. 71).

Proceso metodológico

De acuerdo con la propuesta de Stake (1999), este estudio de caso se desarrolló a partir de 4 momentos centrales, los cuales se convirtieron en la ruta metodológica de la presente investigación.

En un primer momento se realizó la estructura conceptual, a partir de lo cual se desarrolló una revisión de la literatura con respecto al tema en específico que se trabajó, en este caso el de las didácticas críticas en educación popular.

En un segundo momento se organizó la forma para la recolección de la información por medio de técnicas como la revisión de documentos, la línea de tiempo, la observación y entrevistas. Durante este segundo momento se inició el proceso de contextualización del caso, como uno de los elementos centrales para la comprensión del mismo.

En un tercer momento se procedió a realizar el análisis y la interpretación de la información, a través de la interpretación directa.

Finalmente, en un cuarto momento se hizo la redacción del informe, el cual estuvo compuesto por tres partes específicas, en la primera parte se hizo la contextualización del caso, en la segunda parte se presentaron las didácticas críticas identificadas en el caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, y en la tercera parte se elaboró la reflexión teórica en torno a la forma como se han configurado las didácticas críticas de la educación popular a partir del caso analizado.

Proceso de Análisis

Aquí es importante aclarar que siguiendo lo planteado por Stake (1999), "No existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos. Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales. El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones." (pág. 67). En ese sentido desde el estudio de caso el análisis de la información se da desde el inicio del proceso investigativo, en forma de espiral, avanzando a medida que se desarrolla la investigación.

Como se mencionó anteriormente, el análisis de la información de esta investigación se realizó a través de la interpretación directa, la cual según Stake (1999), consiste en ir identificando a medida que avanza la investigación, los acontecimiento que aportan al objetivo de la misma, para posteriormente asignarles un significado e ir construyendo los códigos iniciales; estos códigos permitirán agrupar los acontecimientos en categorías principales a partir de las cuales se podrán identificar

sus características; finalmente, mediante la reflexión continua y la triangulación con diferentes métodos se fortalecen los códigos identificados y las características de las categorías construidas.

A continuación, se muestra la gráfica en la se sintetiza el plan de análisis para el procesamiento de la información en la presente investigación:

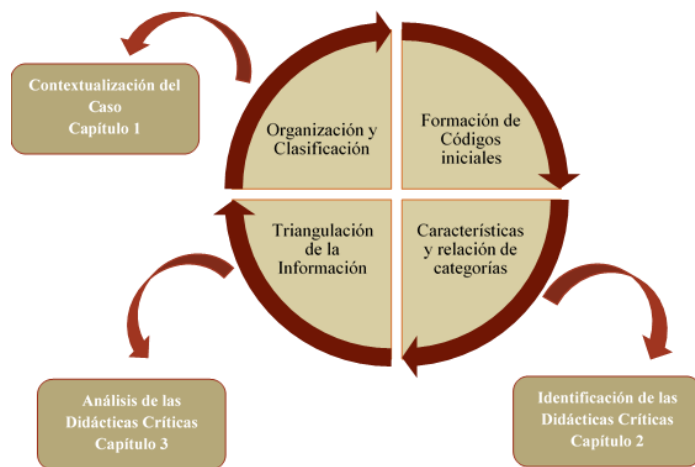


Figura 1. Proceso de Análisis de la Investigación. Fuente: Elaboración propia.

En un primer momento de este proceso de análisis, se realizó la organización y clasificación de la información, este proceso inicial permitió que a medida que se avanzó en el análisis a través de la interpretación directa, se pudiera ir elaborando la contextualización del caso.

En un segundo momento se procedió a realizar la identificación y formación de los códigos iniciales, lo que permitió ir visualizando esas temáticas en torno a las cuales giran las didácticas desarrolladas en el caso de la biblioteca.

En un tercer momento, después de la formación de esos códigos iniciales se identificaron las características a partir de la cuales se agrupan las didácticas de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, identificando su relación con los componentes de las didácticas críticas, y logrando identificar de esta forma las didácticas críticas de educación popular que tienen lugar en esta experiencia.

Finalmente, el proceso de análisis de la información culminó con el ejercicio de triangulación, el cual permitió corroborar los datos y analizar las formas en las que se han configurado las didácticas críticas de educación popular.

Unidades de Análisis

Para el desarrollo de esta investigación se contó con una unidad de análisis documental de 102 archivos, correspondientes a bitácoras, guías de trabajo, relatorías, y textos de producción, que hacen parte del archivo documental construido durante los 5 años de trabajo de la experiencia de la Biblioteca Popular Pacho Vacca. Igualmente, este trabajo investigativo se desarrolló con 5 facilitadores populares que hacen parte de la Biblioteca, quienes integran el grupo coordinador del proceso; es importante resaltar que estos actores cuentan con tiempos de vinculación diferentes; por lo que se convirtieron en los participantes pertinentes para poder adquirir una visión más específica de todo el camino recorrido durante los 5 años de trabajo de educación popular de esta experiencia.

Conclusiones

Este proceso investigativo acerca de la configuración de las didácticas críticas en educación popular a partir del caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, permitió concluir que:

La educación popular en el departamento del Huila y específicamente en la ciudad de Neiva ha tenido una importante trayectoria histórica desde la década de los años 70, momento en el que surgieron diferentes experiencias de educación popular, algunas de ellas en articulación con procesos de organización barrial y con la academia; las cuales aportaron de manera significativa a la construcción y consolidación de una educación popular en el departamento. En los años 90, muchas de esas experiencia entraron en crisis, debido a la fuerte oleada de

violencia política que generó una serie de asesinatos sistemáticos a profesores y líderes comunitarios, fracturando los procesos de educación popular construidos hasta ese momento; posteriormente, en la década del 2000 surgen nuevos procesos de educación popular, herederos de las experiencias desarrolladas en los años 70, que a la fecha se siguen sosteniendo y continúan caminando y construyendo educación popular.

La Biblioteca Popular Pacho Vacca es una experiencia de educación popular que inicia en el año 2015 y se inscribe como una propuesta dialógica y articuladora entre la dinámica de la academia de la Universidad Surcolombiana y el trabajo organizativo y comunitario desarrollado por la Fundación para la Asesoría del Desarrollo Comunitario- FADCO y la Asociación Comunitaria Integral del Huila- ASOCOMINH, dos organizaciones comunitarias con una importante trayectoria de trabajo social en la comuna 8 de la ciudad de Neiva. Esta iniciativa de trabajo popular nace con el propósito fundamental de fortalecer el tejido psicosocial comunitario, como una apuesta político pedagógica desde la educación popular y del trabajo con diferentes grupos etarios, convirtiéndose en una estrategia de invención psicosocial para la construcción de otros mundos posibles.

En el marco de esta experiencia de educación popular surgen una serie de didácticas críticas que cuestionan y problematizan las formas en las que se dan los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación tradicional; por tal razón, desde la apuesta por un proyecto educativo político pedagógico de educación popular, en el proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, se lograron identificar 7 formas desde las cuales se desarrollan las didácticas críticas de educación popular; unas didácticas críticas comunicativas, comunitarias, para la construcción de memorias, biográficas, emocionales y de los afectos, para la territorialización y corporales.

Las didácticas críticas comunicativas, son didácticas que se caracterizan principalmente por comprender el proceso comunicativo como lugar de encuentro y vinculación para la transformación social.

Las didácticas críticas comunitarias, configuran lo comunitario como eje central para la construcción de una comunalidad, de un vivir, estar y habitar juntos un espacio y territorio compartido.

Las didácticas críticas para la construcción de memorias, asumen la memoria como lugar de saberes situados, sentidos e histórico culturales, que aportan a la construcción de historias comunes y colectivas, y que generan apropiación y transformación social.

En las didácticas críticas biográficas, las historias vitales de cada ser humano se convierten en el punto de partida para los procesos de enseñanza aprendizaje situados y contextualizados.

Las didácticas críticas emocionales y de los afectos, están caracterizadas por reconocer los afectos, las emociones, la sensibilidad y el amor como eje fundamental de la vida de los seres humanos.

Desde las didácticas críticas para la territorialización, el territorio es entendido más allá de un espacio físico, como un lugar en el que se reconoce, profundiza y problematiza la vida.

Las didácticas críticas corporales, asumen el cuerpo como ese primer territorio, un territorio de aprendizajes y conocimientos, de goce y de libertad, que posibilita el encuentro, el acercamiento y los recuerdos.

Todas esas didácticas críticas identificadas en el caso de la Biblioteca, se dan en el marco de unas tensiones permanentes con un modelo de educación neoliberal en el que la racionalidad, la individualidad, la lógica de los monopolios del saber, y la desterritorialización de la vida, los cuerpos y las colectividades, son características principales; es precisamente en medio de esas tensiones que la experiencia de la Biblioteca Popular Pacho Vacca intenta reflexionarse, repensarse y configurar sus

didácticas críticas desde una ecología de saberes, que reconoce esos saberes otros; desde el corazonar, que vincula corazón y razón como eje fundamental de la vida de los seres humanos, desde la comunalidad, como forma de encuentro y de lucha contra la individualidad; y desde la territorialización y el cuerpo, como espacios para la construcción de significados e identidades que posibiliten los procesos de transformación social.





Es importante reconocer la relación fundamental que en esta experiencia, se da entre la academia y los procesos de organización comunitaria, lo que implica un reconocimiento y respeto por los diferentes saberes que se mueven en cada uno de esos espacios; en donde no se da un ejercicio de imposición de saberes y conocimientos de la academia sobre los procesos de organización comunitaria y viceversa, sino que se dialoga, se interrelaciona y se reconocen vivencias, sentires y pensares, construyéndose relaciones de cooperación y complementariedad para la construcción de otros mundos posibles.

Finalmente, esta articulación entre academia y procesos comunitarios en experiencias de educación popular en el departamento del Huila, aportan de manera significativa a la formación de una nueva generación de maestros, quienes empiecen a reconocer esas otras experiencias educativas que se dan por fuera de la institucionalidad y de la escuela; de tal forma que los saberes educativos construidos sean saberes mucho más situados y contextualizados, generando así importantes discusiones en torno a la forma como se han configurado categorías tan importante en el campo educativo, como es el caso de las didácticas críticas, que permitan la formación de un maestro reflexivo, crítico, apropiado del contexto y con deseo de generar procesos de transformación social.

Referencias

Cabaluz Ducasse , F. (2015). *Entramado, pedagogías críticas latinoamericanas* .
Santiago de Chile: Editorial Quimantú .

- Ceballos Herrera, F. A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 413-423.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido* . Mexico:Siglo XXI.
- Galeano Marín , M. E. (2012). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa, El Giro en la mirada* . Medellín : La carreta editorial .
- Klafki, W. (1986). Los Fundamentos de una didáctica Crítico-Constructiva. *Revista de Educación* , 37-79.
- Klaus, A., Garcés, J., & Muñoz, D. (2010). La Pedagogía como campo Disciplinar y Profesional. *Educación y Cultura*, 46-55.
- López Pita, M. G. (2013). *Didáctica en la Educación Popular para la formación en emprendimiento y asociatividad*. Bogotá.
- Mejía, M. R. (2011). *Educación y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Mejía, M. R. (2011). Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. *Ciencia política* , 128-156.
- Neiman , G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. V. Gialdino, *Estrategias de Investigación Cualitativa* (págs. 213-234). Barcelona : Gedisa Editorial .
- Ortega , P. (2016). *LA EDUCACION POPULAR: REFERENTE DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN COLOMBIA*. Bogotá : Dimensión Educativa.
- Romero , E. (2009). *La Educación Popular* . CASA de Maryland Inc.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Carrillo , A. (2016). *Educación popular: Trayectos, Convergencias y Emergencias*. Bogotá: Dimensión Educativa.

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

Neiva, 23 enero del 2020

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):


Mónica Martínez Barragán, con C.C. Nro. 1.079.410.216, autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado Configuración de las Didácticas Críticas en Educación Popular: El caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, presentado y aprobado en el año 2020 como requisito para optar al título de Magister en Educación.





Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

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

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

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: 

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

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Configuración de las Didácticas Críticas en Educación Popular: El Caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
----------------------------	--------------------------

Martínez Barragán	Mónica
-------------------	--------

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
----------------------------	--------------------------

Jaime Salas	Julio Roberto
-------------	---------------

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación

CIUDAD: Neiva
DE PÁGINAS: 187

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2019

NÚMERO

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

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

MATERIAL ANEXO: Sí

Formatos Instrumentos y producción de la Biblioteca.

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

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

Inglés





- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| 1. <u>Didácticas Críticas</u> | <u>Critical Didactics</u> |
| 2. <u>Educación Popular</u> | <u>Popular Education</u> |
| 3. <u>Pedagogías Críticas</u> | <u>Critical Pedagogies</u> |
| 4. <u>Estudio de Caso</u> | <u>Case Studies</u> |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El presente trabajo investigativo buscó analizar la forma en la que se han configurado las didácticas críticas en procesos de educación popular; durante el desarrollo de la investigación se realizó una contextualización, descripción y posterior interpretación de las didácticas críticas identificadas a partir del caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca durante el periodo 2014 – 2019. Esta investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo interpretativo de estudio de caso; pues lo que se buscó fue profundizar específicamente en el caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, para de esta forma identificar, describir, interpretar y analizar cómo se han configurado las didácticas críticas de educación popular en este espacio. El estudio de caso fue de tipo instrumental o encajado, debido a que se abordó a profundidad el caso para generar una mayor comprensión acerca de cómo se configuran las didácticas críticas en los espacios de educación popular. El análisis de la información de esta investigación se hizo a través de la interpretación directa, se contó con una unidad de análisis documental de 102 archivos y 5 facilitadores populares que hacen parte de la Biblioteca. Por medio de esta investigación se lograron identificar 7 formas desde las cuales se desarrollan las didácticas críticas de educación popular; unas didácticas críticas comunicativas, comunitarias, para la construcción de memorias, biográficas, emocionales y de los afectos, para la territorialización y corporales, las cuales se han configurado a partir de una ecología de saberes, del corazonar, la comunalidad y desde la territorialización y el cuerpo.

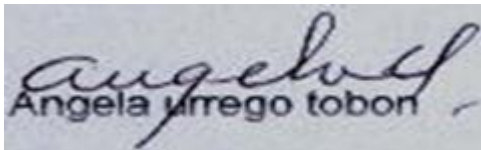
ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This research work sought to analyze the way in which critical didactics have been configured in popular education processes; during the development of the investigation It has been made a contextualization, description and subsequent interpretation of the critical didactics identified from the case of the Pacho Vacca Popular Library was carried out during the 2014-2019 period. This research was based on a interpretative qualitative approach of case study; because what was searched was to deepen specifically in the case of the Pacho Vacca Popular Library, in order to identify, describe, interpret and

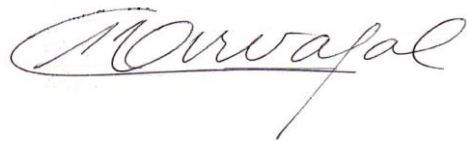
	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3

analyze how the critical didactics of popular education in this space has been configured. The case study was type instrumental or embedded, due to the fact that was addressed in depth the case to generate greater understanding about concerning how critical didactics are configured in popular education spaces. The analysis of the information of this research was done through direct interpretation, was counted with a documentary analysis unit of 102 files and 5 popular facilitators that are part of the Library. Through this research were able to identify 7 forms from which they develop the critical didactics of popular education were developed; a didactics Critical communicative, community, didactics for the construction of memories, biographical, emotional and of the affective, for territorialization and body; the which have been configured starting of from an wisdom ecology, of the heart, community and from territorialization and the body.

APROBACIÓN DE LA TESIS



Angela Yirrego Tobon



María Elvira Carvajal Salcedo



Configuración de las Didácticas Críticas en Educación Popular

El Caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca

Mónica Martínez Barragán

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación con Énfasis en Investigación y Docencia Universitaria

Neiva - Huila

2019

Configuración de las Didácticas Críticas en Educación Popular

El Caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca

Línea de Investigación: Educación, Pedagogías Críticas y Didácticas alternativas

Mónica Martínez Barragán

Director

Julio Roberto Jaime Salas

Doctor(c) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación con Énfasis en Investigación y Docencia Universitaria

Neiva - Huila

2019

AGRADECIMIENTOS

A mi padre y madre por ser mi motivación cada día y mi inspiración en este caminar.

A mi compañero de vida por la comprensión, el apoyo, el amor y la fuerza.

A mi querido asesor por sus orientaciones, reflexiones y enseñanzas durante este proceso
investigativo.

A todos mis compañeros de la Biblioteca Popular Pacho Vacca por sus aprendizajes en este lindo
caminar de la educación popular, a ellos y para ellos.

Resumen

El presente trabajo investigativo buscó analizar la forma en la que se han configurado las didácticas críticas en procesos de educación popular, procesos en los que se han ido construyendo una serie de discursos y experiencias respecto a temas específicos que aportan de manera significativa al campo de la educación; durante el desarrollo de la investigación se realizó una contextualización, descripción y posterior interpretación de las didácticas críticas identificadas a partir del caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca durante el periodo 2014 – 2019. Esta investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo interpretativo de estudio de caso; pues lo que se buscó fue profundizar específicamente en el caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, para de esta forma identificar, describir, interpretar y analizar cómo se han configurado las didácticas críticas de educación popular en este espacio. El estudio de caso fue de tipo instrumental o encajado, debido a que se abordó a profundidad el caso para generar una mayor comprensión acerca de cómo se configuran las didácticas críticas en los espacios de educación popular. Se utilizaron técnicas como la revisión documental, entrevistas, observación y línea de tiempo; el análisis de la información de esta investigación se hizo a través de la interpretación directa, se contó con una unidad de análisis documental de 102 archivos y 5 facilitadores populares que hacen parte de la Biblioteca. Por medio de esta investigación se lograron identificar 7 formas desde las cuales se desarrollan las didácticas críticas de educación popular; unas didácticas críticas comunicativas, comunitarias, para la construcción de memorias, biográficas, emocionales y de los afectos, para la territorialización y corporales, las cuales se han configurado a partir de una ecología de saberes, del corazonar, la comunalidad y desde la territorialización y el cuerpo.

Palabras Claves: didácticas críticas, educación popular, pedagogías críticas y estudio de caso.

Abstract

This research work sought to analyze the way in which critical didactics have been configured in popular education processes, processes in which a series of speeches and experiences have been built on specific topics that contribute significantly to the field of education; during the development of the investigation It has been made a contextualization, description and subsequent interpretation of the critical didactics identified from the case of the Pacho Vacca Popular Library was carried out during the 2014-2019 period. This research was based on a interpretative qualitative approach of case study; because what was searched was to deepen specifically in the case of the Pacho Vacca Popular Library, in order to identify, describe, interpret and analyze how the critical didactics of popular education in this space has been configured. The case study was type instrumental or embedded, due to the fact that was addressed in depth the case to generate greater understanding about concerning how critical didactics are configured in popular education spaces. Techniques such as the documentary review, interviews, observation and timeline were used; The analysis of the information of this research was done through direct interpretation, was counted with a documentary analysis unit of 102 files and 5 popular facilitators that are part of the Library. Through this research were able to identify 7 forms from which they develop the critical didactics of popular education; a didactics Critical communicative, community, didactics for the construction of memories, biographical, emotional and of the affective, for territorialization and body; which have been configured starting from a wisdom ecology, of the heart, community and from territorialization and the body.

Keywords: Critical didactics, popular education, critical pedagogies and case studies.

Contenido

1. Línea de investigación	11
2. Planteamiento del problema	11
3. Justificación.....	21
4. Objetivos	24
4.1 Objetivo general	24
4.2 Objetivos específicos	24
5. Antecedentes.....	25
6. Marco Teórico	42
6.1 Pedagogías Críticas.....	42
6.1.1 Contexto y Pedagogías Críticas.....	43
6.1.2 Corrientes de las Pedagogías Críticas	46
6.2 Educación Popular	54
6.2.1 Relación entre Educación Popular y Pedagogías Críticas: Una Aclaración Necesaria.....	54
6.2.2 Educación Popular y sus Características.....	58
6.3 Didácticas Críticas	60
6.3.1 Didáctica	61
6.3.2 Dimensiones de la Didáctica	62
6.3.3 Didáctica y Educación Popular	64
6.3.4 Didáctica Crítica.....	65
7. Metodología.....	68
7.1 Enfoque y Diseño de la Investigación	68
7.2 Proceso Metodológico	72
7.3 Técnicas	74
7.4 Proceso de Análisis.....	77
7.5 Unidades de Análisis	81
7.6 Validez	82
7.7 Consideraciones Éticas	83

8. Resultados	85
8.1 Capítulo 1: Contextualización	85
8.1.1 Caminos de la Educación Popular en el Huila	85
8.1.2 Ubicándonos en el espacio de la Biblioteca Popular Pacho Vacca	92
8.1.3 Diálogo con las Organizaciones para Soñar la Biblioteca Popular Pacho Vacca	95
8.1.4 Construyendo la Biblioteca Popular Pacho Vacca	97
8.1.5 Tejiendo Confianzas a Partir del Diálogo de Saberes	99
8.1.6 Pensando el Espacio Físico	100
8.1.7 Estrategias de Reconocimiento y Visibilización Ante la Comunidad	101
8.1.8 Reflexión y Planificación de las Estrategias de Trabajo	103
8.1.9 Sistematización del Proceso	106
8.1.10 Crisis Metodológica	107
8.1.11 Estrategias de Visibilización y Socialización con otros grupos	109
8.1.12 Repensando las Metodologías y Estrategias	111
8.1.13 Como se Piensa la Biblioteca Popular Pacho Vacca	115
8.1.14 Consideraciones finales del capítulo 1	119
8.2 Capítulo 2: Didácticas Críticas de la Biblioteca Popular Pacho Vacca	121
8.2.1 Didácticas Críticas Comunicativas	123
8.2.2 Didácticas Críticas Comunitarias	126
8.2.3 Didácticas Críticas para la Construcción de Memorias	130
8.2.4 Didácticas Críticas Biográficas	134
8.2.5 Didácticas Críticas Emocionales y de los Afectos	140
8.2.6 Didácticas Críticas para la Territorialización	145
8.2.7 Didácticas Críticas Corporales	148
8.2.8 Consideraciones finales del capítulo 2	152
8.3 Capítulo 3: Configuración de las didácticas críticas de educación popular	154
8.3.1 Ecología de Saberes para el reconocimiento de esos saberes otros	158
8.3.2 Corazonar, los afectos como acción política	162
8.3.3 Comunalidad como acción de encuentro	166
8.3.4 Territorialización y cuerpo, hablar de cuerpos territorializados	170
8.3.5 Consideraciones finales del capítulo 3	176

9. Conclusiones.....	178
10. Referencias	181

Listado de Tablas

Tabla 1.....	81
--------------	----

Listado de Figuras

Figura 1. Línea de Tiempo de los Procesos que Aportaron a la Construcción de la Educación Popular en América Latina.....	13
Figura 2. Investigaciones en Didáctica a Nivel Internacional.	26
Figura 3. Investigaciones en Pedagogías Críticas a Nivel Internacional.	27
Figura 4. Investigaciones en Educación Popular a Nivel Internacional.	27
Figura 5. Investigaciones en Didáctica, Educación Popular y Pedagogías Críticas a Nivel Nacional.	30
Figura 6. Nro. De Trabajos por Línea de Investigación de la Maestría en Educación grupo PACA.	38
Figura 7. Pilares de la Educación Popular. F.....	59
Figura 8. Características de la Investigación Cualitativa.....	70
Figura 9. Ruta Metodológica de la Investigación.....	72
Figura 10. Proceso de Análisis de la Investigación.....	79
Figura 11. Resultados proceso de Análisis de la Investigación.....	80
Figura 12. Línea de Tiempo del Desarrollo de la Educación Popular en el Departamento del Huila y la Ciudad de Neiva.	86
Figura 13. Programas Proyecto Alfabetización en Adultos de la Universidad Surcolombiana.....	89
Figura 14. Comuna 8 de Neiva en los años 1970.	92
Figura 15. Construcción de Casas Comuna 8.....	93
Figura 16. Francisco Vacca Reunido con la Comunidad.....	94
Figura 17. Mujeres de FADCO.	96
Figura 18. Momentos Más Significativos de la Línea de Tiempo de la Biblioteca Popular Pacho Vacca.	98
Figura 19. Espacio Físico de la BPPV.....	100
Figura 20. Actividad de Reconocimiento y visibilización (Chiva BPPV).....	101
Figura 21. Página de Facebook de la BPPV.....	101
Figura 22. Club Intergeneracional BPPV.....	102
Figura 23. Taller de Reflexividad con los Facilitadores de la BPPV..	103
Figura 24. Volante Actividades BPPV.	104
Figura 25. Diálogo con Madres Comunitarias de la 8.	104
Figura 26. Volante Actividades BPPV.	105
Figura 27. Producto Primer Taller de Sistematización BPPV.....	106
Figura 28. Guía de Trabajo de la BPPV.	108
Figura 29. Socialización de la Experiencia en Diferentes Escenarios.	110
Figura 30. Volantes de Convocatorias para Voluntariados Populares de la BPPV.....	111
Figura 31. Festival de Sueños y Cometas BPPV.....	112
Figura 32. H-escuela de Formación de Educadores Populares.	113
Figura 33. Taller de Niños y Niñas sede ASOCOMINH.....	113

Figura 34. Adecuación Espacio Físico BPPV sede ASOCOMINH.....	113
Figura 35. Cartilla de Abuelas Los Saberes y Sabores de la 8.	114
Figura 36. Funcionamiento de la Biblioteca Popular Pacho Vacca.....	118
Figura 37. Didácticas Críticas de la Biblioteca Popular Pacho Vacca.....	122
Figura 38. Taller de comunicación con niños y niñas.....	123
Figura 39. Taller ¿Qué nos representa a las niñas y niños que vamos a la biblioteca?	124
Figura 40. Taller Otras maneras de comunicarnos aquí y en casa.....	125
Figura 41. Taller Acuerdos de Convivencia.....	126
Figura 42. Taller ¿Cómo podemos convivir todas y todos en nuestra biblioteca popular? F	128
Figura 43. Taller “Construyendo nuestra biblioteca”.....	129
Figura 44. Taller “Leyendo Recuerdos”.....	130
Figura 45. Taller “Novena Popular”.....	131
Figura 46. Taller “Teatro del Oprimido”.....	132
Figura 47. Mural realizado en el marco de la “2da Minga Muralista por la memoria y la vida de la 8.....	133
Figura 48. Actividad “Día de los Muertos”.....	134
Figura 49. Actividad “Poesía día de Muertos”.....	135
Figura 50. Actividad “¿Cómo Construimos una Biblioteca?”.....	136
Figura 51. Actividad “¿Quiénes somos los niños y niñas de la comuna 8?”.....	137
Figura 52. Taller “Reescribiendo la Historia”.....	138
Figura 53. Actividad “Creación Artística con Plastilina y Música”.....	139
Figura 54. Taller “Somos Fuegos”.....	140
Figura 55. Taller de Emociones.....	141
Figura 56. Taller “Mis Quitapesares”.....	143
Figura 57. “Taller de Reconciliación y Perdón”.....	143
Figura 58. Actividad “Amigx Secreto- Detalle Elaborado”.....	144
Figura 59. Actividad “¿Cuáles son los lugares significativos de mi barrio?”.....	145
Figura 60. Actividad “¿Cómo sueño mi barrio?”.....	147
Figura 61. Actividad “¿Cuáles son las Historias que Suceden en nuestro barrio?”.....	147
Figura 62. Actividad “¿El Cuerpo a quién le Pertenece?”.....	148
Figura 63. Ejercicios de Caldeamientos.....	149
Figura 64. Taller de Danza con abuelas.....	150
Figura 65. Taller de Teatro con niños y niñas.....	151
Figura 66. Configuración de las didácticas críticas de la Biblioteca Popular Pacho Vacca.	157

1. Línea de investigación

La línea de investigación de la maestría en educación área de profundización en docencia e investigación universitaria, de la Universidad Surcolombiana, dentro de la cual se inscribe la presente investigación, es la línea de Educación, Pedagogías Críticas y Didácticas Alternativas; pues desde esta línea se abre un espacio para las investigaciones en torno a la concepción, mediación, acción y reacción de la pedagogía y la didáctica, esta última como tema central del proyecto investigativo que será presentado a continuación.

2. Planteamiento del problema

América Latina, una región que ha sido caracterizada por su riqueza natural y cultural; también ha sido fuertemente marcada por sus múltiples crisis a nivel social, económico y educativo; las cuales han desembocado en grandes desigualdades, que han llevado a que organismos internacionales como el Banco Mundial, y el Banco Interamericano de Desarrollo ejerzan una fuerte presión sobre los países latinoamericanos generando modificaciones estructurales en todos los procesos del Estado, y por ende en los sistemas educativos. Fue así, que, debido a los conflictos internos de estos países, generados en la segunda mitad del siglo XX, "El modelo neoliberal comenzó a instaurarse como la única solución posible para los problemas que atravesaban los Estados latinoamericanos" (López, 2007, pág. 18).

Este modelo por lo tanto transformó la educación en América Latina, pues la región en la década de los ochenta comenzó a direccionar las reformas educativas a partir de las propuestas de los organismos de financiación internacional; construyendo una educación para la producción, en la que los individuos que hacen parte de los procesos educativos son formados y encaminados al desarrollo económico. Sánchez (2001) menciona que estos planteamientos " (...) llevan implícito el propósito de la distribución internacional del trabajo, que asigna a los países menos desarrollados patrones subordinados de crecimiento que requieren desarrollar en los trabajadores sólo destrezas individuales y no capacidades creativas y críticas" (pág. 90).

Colombia, y por ende el departamento del Huila, tampoco ha sido ajeno a todas estas transformaciones educativas; en los años 80 el país también comenzó su proceso de transformación educativa, siguiendo evidentemente el modelo asumido por Latinoamérica, un modelo neoliberal; enfocando de esta manera la educación colombiana en una educación por competencias y para la producción.

Sin embargo, al mismo tiempo que se iniciaba una reforma curricular en la que se pensaba una educación para el trabajo y por competencias, de acuerdo con los lineamientos neoliberales propuestos por los organismos internacionales, se generaban corrientes y propuestas educativas alternativas para la construcción de nuevas metodologías en el campo educativo. Surgen así en América Latina experiencias de educación popular, que buscan precisamente una transformación educativa, en contraposición al modelo hegemónico dominante de educación que se empezaba a instaurar; Mejía (2011) afirma que:

En este periodo, la presencia eurocéntrica en la escuela formal fue produciendo una crítica a ella desde los escenarios formales, no formales e informales de su práctica, generando infinidad de procesos sociales, los cuales buscaban formas alternativas de educación desde los movimientos sociales, la academia crítica, los grupos cristianos ligados a las expresiones de la teología de la liberación, así como construir un escenario de sociedad civil propicio para la aparición de diversas organizaciones no gubernamentales (pág. 34).

La educación popular por lo tanto es un proceso ligado a las dinámicas sociales, pues esta propuesta educativa surge y se ha ido construyendo desde la práctica, dando vida a metodologías que parten de las realidades de los contextos. De esta manera, la educación popular en América Latina se genera a partir de diferentes momentos históricos que están unidos a las dinámicas sociales que a través de procesos organizativos en su momento generaron voces de protesta contra el sistema educativo dominante, esto permitió que poco a poco las nuevas apuestas educativas se fueran nutriendo y dinamizando. En la gráfica que se muestra a continuación se describen cuales fueron esos procesos organizativos populares de la segunda mitad del siglo XX que aportaron a la construcción de la educación popular en la región latinoamericana.

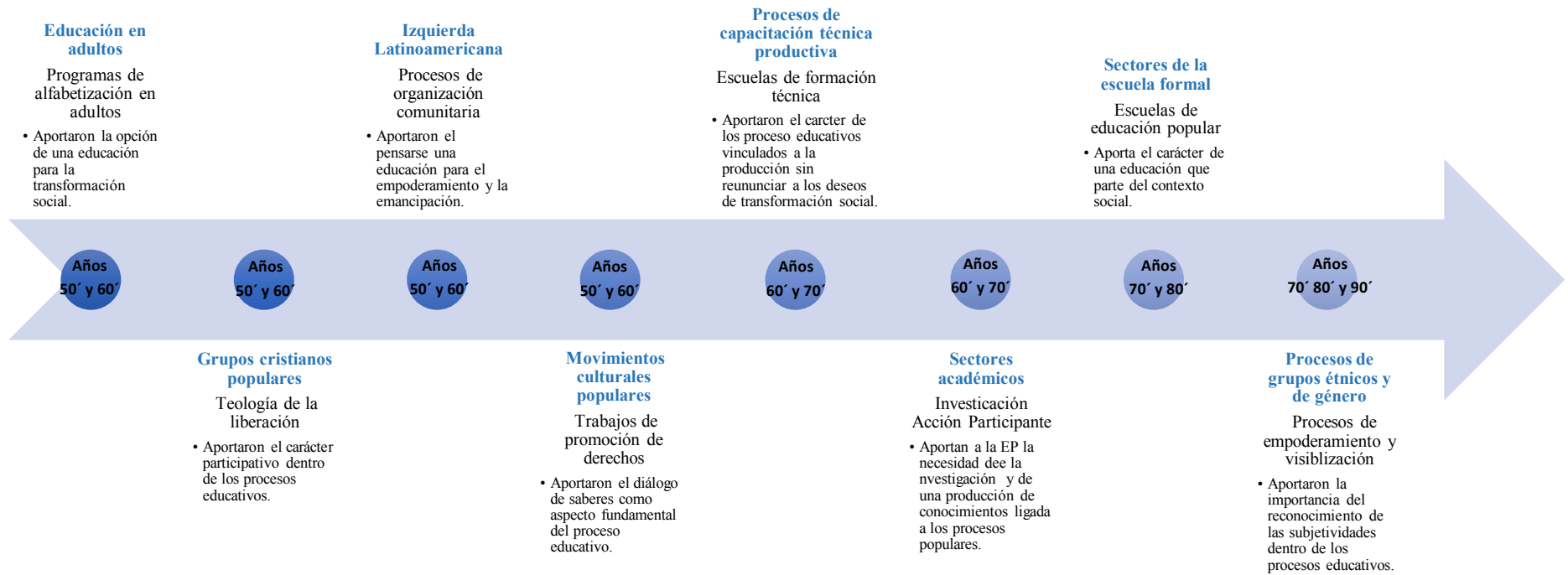


Figura 1. Línea de Tiempo de los Procesos que Aportaron a la Construcción de la Educación Popular en América Latina. Fuente: Elaboración propia con base en el texto Educación y pedagogías críticas desde el sur: Cartografías de la educación popular, Mejía 2011.

Experiencias como la organización comunitaria de los trabajadores zapatistas en México, la escuela de Formación de la Confederación de trabajadores agrarios en Brasil, el desarrollo de la Investigación - Acción- Participativa en los sectores académicos, las escuelas de educación popular en Colombia, la Universidad Amawtay Wasa en Ecuador, los bachilleratos populares en Argentina y el trabajo de los grupos cristianos populares en países como Argentina, Colombia, Brasil, Chile y Venezuela, fueron algunos de los procesos que aportaron de manera significativa a la construcción y dinamización de una educación alternativa; dejando claro que la transformación de la educación en una educación popular siempre ha estado articulada a movimientos sociales, organizaciones y procesos populares que se han preguntado acerca de cómo generar modificaciones al sistema establecido, modificaciones que en realidad partan de la comprensión y reflexión de los contextos, en donde el ejercicio de la educación popular se convierta en una acción política intencionada comprometida con la transformación.

En el caso de Colombia, los procesos de educación popular se empiezan a fortalecer a partir del surgimiento del Movimiento Pedagógico Nacional en los años 70 y 80, un movimiento que “ (...) movilizó a todos los profesionales de la educación en torno a un nuevo modelo pedagógico y a la mayor profesionalización y promoción de la actividad intelectual de los docentes. ” (Melendres Aranibar, 2002, pág. 83). A partir de allí se empezó a pensar la educación de una manera diferente, una educación para el desarrollo de las capacidades críticas y la transformación social; buscando de esta forma la construcción de proyectos educativos alternativos, replanteando la escuela y la educación, y “ (...) haciendo posible en el campo educativo la emergencia de las pedagogías, las cuales al hacerse concretas en las prácticas inmediatas han venido desarrollando líneas metodológicas (...) ” (Mejía, 2011, pág. 59).

De la mano del Movimiento Pedagógico Nacional, surgen en Colombia propuestas pedagógicas y educativas pensadas para la construcción de una educación alternativa, coherente con el entorno y que busca una transformación social. Así, las pedagogías y espacios educativos alternativos empiezan a hacer presencia en diferentes lugares del país; partiendo de la premisa de que, desde las prácticas en el aula también se hace resistencia y se gestan procesos de transformación educativa y social.

Es de esta manera que en los años 80 y 90, en diferentes lugares del país, surgen experiencias como el proyecto de radiodifusión de Acción Popular Integral de Radio Sutatenza, la corporación Con-vivamos, Corporación Cultivadores de Vida –Forculvida– Circo-teatro Capuchini, el Centro Comunitario Yira Castro, la Casa Cultural El Chontaduro, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural-UAIIN (Cárdenas Agudelo, 2016), entre muchas otras; algunas de las cuales aún siguen fortaleciendo sus procesos de educación popular.

También se generan experiencias un poco más recientes que proliferan en la actualidad y que hacen parte de un nuevo surgimiento de procesos y movimientos sociales de educación popular; tal es caso de colectivos, grupos, redes, proyectos y bibliotecas comunitarias, como el Kolectivo El Andarín, la Biblioteca Comunitaria Amauta, el Centro de Solidaridad y Esperanza – Cesoles, los Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos, la Red de Educadores Populares, los bachilleratos populares en la ciudad de Bogotá y la Red de Educación Popular entre Mujeres (Cendales, Mejía, & Muñoz, 2013).

Son precisamente todas esas experiencias mencionadas anteriormente las que han aportado de manera significativa a la construcción de la educación popular en el país, ilustrando las diferentes formas de educación popular que tendrán como punto de partida las particularidades de cada contexto. Algunas de esas experiencias estarán centradas en la educación en adultos, en el trabajo de grupos cristianos populares, en movimientos culturales, en la capacitación técnica productiva, también en sectores académicos o de escuelas formales o incluso en procesos de grupos étnicos o de género; siempre orientadas a la promoción del pensamiento autónomo y crítico que aporte a la transformación social.

El departamento del Huila no es ajeno a las experiencias de educación popular, pues en la década de los años 70 y 80, la influencia del Movimiento Pedagógico genera también unas experiencias populares articuladas con diferentes procesos de organizaciones barriales y comunitarias, desarrollando propuestas educativas alternativas, influenciadas principalmente por grupos cristianos populares, procesos de organización comunitaria, de capacitación técnica productiva y movimientos culturales populares y de educación en adultos; es a partir de estas propuestas que emergen en el departamento del Huila nuevas didácticas en el campo educativo; tal es el caso de las experiencias educativas de la Normal

Superior de Neiva y la Escuela Popular Claretiana de la comuna 8 de la ciudad de Neiva, que se dan precisamente entre los años 1970 y 1980; procesos educativos en los que la pedagogía es vista como un campo para la producción de saberes y en ese sentido sus metodologías de trabajo a punta a la participación de todos los actores que hacen parte del proceso educativo, al reconocimiento de los saberes propios y al vínculo permanente de la escuela con el contexto social.

Y aunque muchas de las experiencias de educación popular mencionadas con anterioridad, que surgieron en el país y en el departamento del Huila ya desaparecieron, algunas han permanecido y siguen fortaleciendo sus procesos de educación; lo realmente importante es que la visibilización, la sistematización y el reconocimiento de estas ha permitido el avance en la comprensión del concepto de educación popular y sus formas de trabajo en nuestro país y región, sirviendo de referente y de ruta para nuevos trabajos de educación popular.

Un claro ejemplo de los aportes de la sistematización de experiencias de educación popular en el departamento del Huila se puede identificar a partir de una serie de textos que están relacionados con procesos como la Escuela Popular Claretiana y los trabajos de organizaciones barriales en la ciudad de Neiva, los cuales muestran una historia de la educación popular en la ciudad; tal es el caso de textos como *Filodehambre: Una experiencia popular de innovación educativa* (Colectivo de la escuela popular claretiana, 1987), *La participación en la escuela: Entretejiendo pasado, presente y futuro* (Colectivo de la escuela popular claretiana, s.f), *Pedagogía de la participación en la escuela* (Posada Chávez, Camacho de Argote, Cruz Jeréz, & Signori, 2007) y el libro *Organizaciones Barriales y Educación popular* (Colectivo de trabajo barrial, 1992). Textos en los que se ha entendido la sistematización como el proceso reflexivo acerca de las experiencias, que aporta a la construcción de nuevos conocimientos y a la configuración de saberes a partir de dinámicas contextuales particulares.

Es gracias a la sistematización de experiencias educativas que en la década del 2000 empiezan a surgir procesos contemporáneos de educación popular, los cuales se dan a partir del conocimiento ya construido en otros procesos, que se convierten en referentes fundamentales para el fortalecimiento de las nuevas experiencias; así, en el departamento

del Huila inician experiencias como el Jardín de Epicuro en el municipio de Rivera y la Biblioteca Popular Uberney Quimbayo Cabrera en la comuna 9 de Neiva en el año 2018, y la Biblioteca Popular Pacho Vacca en la comuna 8 de Neiva en el año 2015; rescatando esta última experiencia como la que lleva una mayor trayectoria de trabajo comunitario dentro de estos procesos contemporáneos de educación popular en el municipio de Neiva.

Todas estas experiencias de educación popular muestran formas alternativas de construir educación a partir de las realidades y dinámicas sociales particulares de cada contexto, construyendo espacios en los que pueden empezar a circular otros discursos, que proponen opciones distintas de ser, pensar y estar en el mundo. La educación popular será situada y partirá del conocimiento profundo de las realidades y las dinámicas sociales por las que atraviesan los individuos; en ese sentido, será entendida como un proceso dinámico de concientización, que busca la formación de personas críticas y reflexivas, que sean capaces de descubrir, comprender y transformar sus realidades sociales; de tal forma que como lo menciona Freire (1970) esta se convierta en un acto permanente de descubrimiento de la realidad para actuar sobre ella.

Ahora bien, las nuevas concepciones educativas, que se generan a partir de los procesos de educación popular contemporáneos van a tener unos enfoques, teorías, prácticas, pedagogías, metodologías y didácticas particulares, que surgen de unos contextos específicos, que van mucho más allá de la escuela y los procesos educativos institucionalizados y que van a permear todas las dimensiones sociales, reivindicando las particularidades de cada territorio, apostándole a la articulación de experiencias locales y saberes populares.

Los procesos de educación popular que se han generado en el país y en el departamento de Huila van a tener por lo tanto unas líneas metodológicas y unas didácticas particulares, que estarán influenciadas por los procesos de educación popular de la década de los noventa, pero también por las nuevas dinámicas de la sociedad actual; convirtiéndose en la ruta que permitirá no solo aportar a la transformación social sino también a la reconfiguración de los elementos que componen la educación.

Es por lo tanto que desde la educación popular surgen múltiples formas de hacer escuela, múltiples líneas de trabajo, procesos metodológicos y didácticas, que van a estar situadas en unos contextos con características particulares, los cuales es preciso reconocer y profundizar en cada uno de los elementos que lo componen; pues procesos urbano populares como los centros culturales, escuelas y bibliotecas populares se convierten en alternativas educativas en las que se empiezan a construir campos del saber a partir de los cuales se constituyen propuestas pedagógicas concretas que es necesario empezar a hacer mucho más visibles. Uno de esos campos es la didáctica.

El problema radica precisamente en que a pesar del gran auge de procesos contemporáneos, político pedagógicos de transformación educativa en el país, en el departamento y en la ciudad de Neiva, estos siguen siendo desconocidos e invisibilizados por la institucionalidad, no reconocidos ni sistematizados para que muchos más maestros puedan conocer estas experiencias educativas, de tal manera que en nuestros tiempos pueda “ (...) emerger un maestro y una maestra que se reconocen como productores de saberes, al convertir la práctica en experiencia y ser los creadores de las nuevas geopedagogías en nuestros contextos.” (Mejía, 2011, pág. 134).

Se hace importante entonces iniciar una reflexión específicamente en torno al tema de las didácticas críticas de la educación popular, precisamente porque no ha sido un concepto muy analizado; se han hecho múltiples reflexiones sobre los conceptos fundamentales de pedagogía y educación popular, pero no sobre las didácticas de la educación popular, quedando un vacío en este campo del saber; es por eso que a partir de la comprensión de esta categoría se podrían construir nuevos horizontes de sentido que partan de las experiencias contemporáneas, para que sean este tipo de reflexiones las que aporten otras miradas a las propuestas educativas alternativas de la educación popular.

Está la necesidad no solo de sistematizar todos esos aportes en el campo de las didácticas críticas desde las nuevas concepciones educativas en el departamento del Huila, sino también de reflexionar, analizar y reconocer dichos aportes dentro de la academia como un saber situado que pueda aportar no solo a mejorar muchas otras experiencias de educación popular sino también a repensarse las didácticas dentro de los procesos

educativos. Pues la didáctica es una categoría muy importante, pero poco profundizada desde la educación popular; en ese sentido Carrillo (2012) afirma que:

Algunas prácticas de educación popular son escolarizadas (cursos, talleres, escuelas de formación), pero otras no. Muchos procesos de acompañamiento a dirigentes y organizaciones sociales, así como otras experiencias educativas articuladas a prácticas investigativas, asociativas y de movilización social, no se realizan a través de eventos de enseñanza. Tal vez sea por ello que la idea de una didáctica de la educación popular es limitada y que en muchas prácticas de educación popular la atención se haya centrado en lo metodológico. (pág. 11)

Pensarse la didáctica desde una perspectiva crítica implica reconocer entonces que esta se basa en el diálogo y la reflexión dentro del proceso educativo, a partir del cual se construyen discursos que parten de las realidades sociales y experiencias concretas; entendiéndose de esta manera como lo afirma Sáenz (citado en (López Pita, 2013) que la “didáctica está orientada por un pensamiento pedagógico” y llegando a concluir que la didáctica crítica, como lo afirma López se convierte en:

(...) La disciplina que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje como expresión de la Construcción/Reproducción social, que tiene como propósito cuestionar los métodos y las finalidades educativas empleados, para proponer fórmulas que mediante el diálogo “simétrico” entre los actores fomenten procesos de emancipación y democratización radical. (pág. 31).

Finalmente, teniendo en cuenta que el desarrollo de la educación popular ha estado articulado con diferentes movimientos sociales y organizaciones populares, como se ha mencionado en apartados anteriores; el proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca (BPPV), desarrollado en la comuna 8 de la ciudad de Neiva, una comuna que fue el epicentro de diferentes procesos organizativos y comunitarios en la década del 80, producto de la construcción colectiva, y en donde nacieron experiencias como la Escuela Popular Claretiana (EPC), FADCO (Fundación para la Asesoría y el Desarrollo Comunitario), ASOCOMINH (Asociación Comunitaria Integral del Huila) y el Club de amas de casa (Colectivo de la escuela popular claretiana , 1987); procesos de organización social y barrial

que estuvieron apoyados por la comunidad claretiana, inspirados en la teleología de la liberación y la educación popular, los cuales sirvieron de guía para la puesta en marcha de la BPPV.

La BPPV surge en el año 2015 como un proceso de articulación entre la academia (Universidad Surcolombiana) y organizaciones comunitarias (FADCO y posteriormente ASOCOMINH), nace con el propósito de fortalecer el tejido psicosocial comunitario a partir de procesos de educación popular y del trabajo con diferentes grupos etarios; cuenta actualmente con 2 sedes, en las que se trabaja con un grupo aproximado de 40 niños y niñas y 10 adultos mayores, con quienes se han desarrollado diferentes metodologías de trabajo que parten de las premisas de la educación popular, también cuenta con un grupo de formación de educadores populares, con quienes se realizan distintos talleres formativos en donde se reflexiona entorno a categorías como educación, pedagogía, saber pedagógico, prácticas y didácticas.

Precisamente, por su trayectoria de trabajo, la BPPV se convierte en un referente fundamental para reflexionar acerca de la educación popular contemporánea en el departamento del Huila, y más específicamente sobre la categoría de didáctica; pues desde esta experiencia popular indudablemente también se han construido conocimientos y las mismas dinámicas del proceso han implicado la configuración de nuevas didácticas dentro del trabajo de educación popular. Y es que precisamente, pensarse las didácticas críticas desde experiencias concretas como el caso de la BPPV, se convierte en un reto permanente para la construcción de saberes y sentidos en torno a los procesos educativos que se dan más allá de la educación formal.

Por lo anteriormente expuesto, el problema de la presente investigación se sintetiza en el desconocimiento que hay acerca de las didácticas críticas desarrolladas en procesos de educación popular contemporáneos en la ciudad de Neiva, procesos que son constantemente desconocidos e inviabilizados y que a partir de sus prácticas han construido un saber. En ese sentido, la pregunta que guiará la presente investigación será la siguiente: ¿Cómo se han configurado las didácticas críticas de educación popular a partir del caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca de la comuna 8 de la ciudad de Neiva durante el periodo 2014-2019?

3. Justificación

La temática a investigar en el presente trabajo son las didácticas críticas en los procesos de educación popular del municipio de Neiva, en este sentido es importante resaltar que el auge de nuevas experiencias de educación popular en el departamento del Huila a partir del siglo XXI, que a través de procesos de organización popular le han apostado a la construcción de nuevos saberes y a la reconfiguración de los elementos que hacen parte del proceso educativo, a partir de los cuales se han generado también nuevas prácticas educativas y metodologías de trabajo, hacen que los intereses investigativos de la región deban ser direccionados a la comprensión de dichos procesos, de sus características particulares y de las formas en las que se van configurando conceptos como educación, pedagogía, saber pedagógico y didácticas en estos espacios de educación popular. Lo anterior con el firme propósito de generar nuevos aportes a la educación a partir de la identificación, descripción, interpretación, análisis y comprensión de los procesos de educación popular que se desarrollan en nuestros tiempos.

Llama la atención que, en el departamento del Huila en los últimos años no se han desarrollado investigaciones movidas por el interés de comprender las formas en las que se reconfiguran los conceptos del campo educativo a partir de procesos de educación popular; como evidencia es importante mencionar que las investigaciones en educación desarrolladas por la universidad Surcolombiana desde el año 1970 al 2010, según el libro “Perspectiva genealógica de la investigación” (López Jiménez & Pérez Gutierrez, 2016), han sido desarrolladas en su gran mayoría a partir de intereses personales, y vinculadas además a proyectos de proyección social; estas investigaciones han girado principalmente en torno a estudios de carácter descriptivo para visibilizar las necesidades y las dificultades de los estudiantes dentro del proceso de lecto escritura, y para mostrar los problemas y las potencialidades del departamento en el tema de educación; se han orientado a brindar herramientas para la formación de profesionales y la modernización curricular, enfocándose en la formación integral de acuerdo a la calidad de la educación y propiciando reflexiones sobre la formación docente, la enseñanza y la pedagogía, pero desconociendo el saber producido en procesos educativos alternativos de educación popular.

De igual forma, partir del análisis realizado por el grupo de investigación In-SurGentes de la Universidad Surcolombiana, en el marco del proyecto nacional: “Regiones investigativas en Colombia. Construcción de un mapa de la investigación en maestrías y doctorados en educación y pedagogía en Colombia, 2010-2017”, liderado por el CINDE, que en su segunda versión incluye la región del sur de Colombia, se ha podido evidenciar que las investigaciones en educación desarrolladas desde la maestría del grupo PACA de la universidad Surcolombiana, han sido investigaciones primordialmente descriptivas; a partir de las cuales se ha indagado en torno a la didáctica, la pedagogía y el currículo, dirigidas principalmente a aspectos prácticos; se han generado además propuestas de currículos alternativos y didácticas alternativas como la indagación sistemática, orientadas a satisfacer las necesidades prácticas dentro del proceso educativo; además, se ha indagado acerca de las concepciones de diferentes actores sociales, en torno a evaluación, currículo y pedagogía; pero aun así no se ha profundizado sobre dichas concepciones.

Los intereses investigativos en el departamento por lo tanto no han estado dirigidos al estudio y la comprensión de los saberes construidos en los procesos de educación popular, y más precisamente en procesos que se dan por fuera de la escuela, la institucionalidad y la educación formal, en los que se piensa la educación a partir de la articulación con procesos comunitarios y populares, en donde también se construyen unos saberes específicos, lo que muestra que en estos lugares existe un gran campo de investigación para empezar a trabajar, pues se tiene un vacío investigativo en torno a la pedagogía como un espacio de producción de saberes, los cuales tienen lugar en un contexto histórico y social determinado, y en donde no se puede reducir la pedagogía solo a la parte operativa; pues la pedagogía no ha sido vista como espacio de producción de saberes y lo pedagógico como un campo profesional y disciplinar, en donde las experiencias educativas puedan aportar de manera significativa a la construcción de dicho campo.

De esta manera, se ha identificado un vacío investigativo en torno a las metodologías emergentes en los procesos educativos alternativos, por lo que se hace necesario profundizar en este aspecto del proceso educativo, acerca de cómo se configuran las didácticas en espacios educativos distintos a la educación formal; pues esto permitirá

aportar al fortalecimiento de la línea de *educación, pedagogías críticas y didácticas alternativas* de la Maestría en Educación con énfasis en investigación y docencia universitaria de la Universidad Surcolombiana; de tal forma que se dé inicio a las discusiones acerca de las características de los saberes emergentes en los procesos alternativos que se dan en el campo educativo en el departamento del Huila.

Los saberes emergentes en estos nuevos espacios educativos van indudablemente a nutrir y aportar las teorías y concepciones en el campo de la educación y la pedagogía, dando razón acerca de cómo se han ido configurando los conceptos en educación y pedagogía en este tipo de escenarios educativos, lo cual va a significar un reto para la academia. Con esta investigación se busca profundizar acerca de la forma en la que se configuran las didácticas críticas en los procesos educativos urbano populares, de tal manera que a partir del análisis de dicha categoría se pueda dar no solo un aporte conceptual sino que además se generen un reconocimiento y visibilización de todos estos procesos y su importancia dentro del campo educativo; develando la importancia de seguir estudiando este tipo de procesos educativos y despertando un mayor interés por indagar e investigar acerca de la forma en la que se configuran los saberes en estos espacios.

La pertinencia de esta investigación radica precisamente en que a través del proceso de sistematización de los saberes producidos por movimientos u organizaciones alternativas que trabajan en ciudades y espacios rurales a partir de la educación popular y en los que se ha acumulado un saber, se pueden empezar a comprender categorías tan fundamentales dentro del campo educativo como la didáctica. Iniciar este proceso de sistematización desde un caso particular de educación popular contemporánea en el departamento del Huila, como el caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca que a partir de su trayectoria de trabajo comunitario ha acumulado un saber específico, permitirá repensarse las prácticas de la educación desde la comprensión de la didáctica; aportando a ese vacío investigativo en torno a la configuración de las didácticas de los procesos educativos urbano populares.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar la configuración de las didácticas críticas de educación popular a partir del caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca durante el periodo 2014 - 2019.

4.2 Objetivos específicos

Contextualizar la configuración de las didácticas críticas de educación popular que se han desarrollado a través del caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca durante el periodo 2014 - 2019.

Describir las didácticas críticas desarrolladas en la educación popular a partir del caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca durante el periodo 2014 - 2019.

Interpretar las didácticas críticas desarrolladas en la educación popular a partir del caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca durante el periodo 2014 - 2019.

5. Antecedentes

A continuación, se presentan los archivos investigativos que sirven como referencia para la presente investigación; estos antecedentes son producto de la revisión y el análisis documental de las tesis de maestría y doctorado en educación que se han desarrollado en la Universidad Surcolombiana; igualmente, han surgido a partir de la búsqueda en bases de datos como Scopus, Sciencedirect y Taylor & Francis.

Este apartado de antecedentes estará compuesto por 3 momentos; en un primer momento se realizará un mapeo acerca de la dinámica investigativa en torno a categorías como didáctica, educación popular, pedagogías críticas y didácticas críticas, haciéndose la presentación de todos los antecedentes a nivel internacional que aporten de manera significativa al trabajo investigativo que se pretende desarrollar en esta tesis; en un segundo momento se presentarán los antecedentes a nivel nacional, ubicando las investigaciones más destacadas en el abordaje de las categorías mencionadas anteriormente; finalmente, se presentará el desarrollo investigativo que ha tenido en el departamento del Huila y especialmente en la ciudad de Neiva, la categoría de didácticas críticas.

Lo internacional

A partir del trabajo de búsqueda y análisis en las bases de datos Scopus, Sciencedirect y Taylor & Francis, tres bases de datos que contienen colecciones completas de investigaciones, artículos, libros y capítulos de libros, en diferentes áreas de saber, se evidencia la siguiente dinámica investigativa en el campo de las ciencias de la educación:

A nivel internacional, con respecto a la categoría didáctica, en la gráfica que se muestra a continuación se observa que en los últimos 9 años se ha dado una tendencia creciente de estudios que abordan esta categoría; siendo el año 2018 el momento en el que se han desarrollado la mayor cantidad de estudios. La dinámica de crecimiento en torno a investigaciones que han abordado esta categoría, muy probablemente obedezca a las diferentes discusiones, experiencias e innovaciones que se empezaron a dar en la década del 2010 en el campo educativo para repensarse una categoría tan importante como la didáctica.

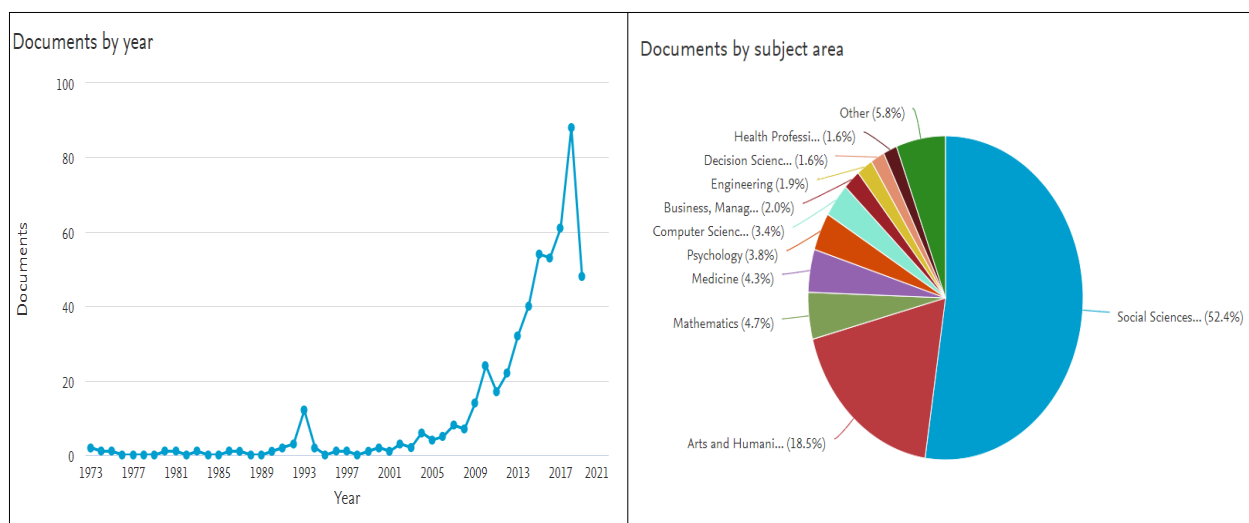


Figura 2. Investigaciones en Didáctica a Nivel Internacional. Fuente: Recuperado de <https://www-scopuscom.usco.basesdedatosezproxy.com/term/analyzer.uri?sid=ed36bfd988b3dbc4930af095b77cef50&origin=resultslist&src=s&s=TITLE-ABS-KEY%28DID%2c3%281CTICA%29&sort=plf-f&sdt=b&sot=b&sl=24&count=532&analyzeResults=Analyze+results&txGid=079fcflff9db7e2feece6dd2bfedc10b>

Igualmente, las áreas del conocimiento en las que más se han desarrollado documentos sobre la didáctica, han sido las áreas de las ciencias sociales, las artes y humanidades; contando con un porcentaje de más del 70%. Áreas que indudablemente también han sido muy influyentes en el avance, desarrollo y configuración del campo educativo.

Con respecto a la categoría de pedagogías críticas, al igual que la categoría de didáctica, se evidencia una tendencia de crecimiento, la cual se da a partir de la década del 2000; pues a pesar de que esta ha sido una categoría que empezó a construirse desde los años 1930, a través de los importantes aportes de las ciencias sociales críticas y la teoría crítica desarrollada en el escuela de Frankfurt, solo hasta siglo XXI se consolidó completamente; de ahí que en las bases de datos los estudios en cuanto a esta categoría se registren a partir del año 2007.

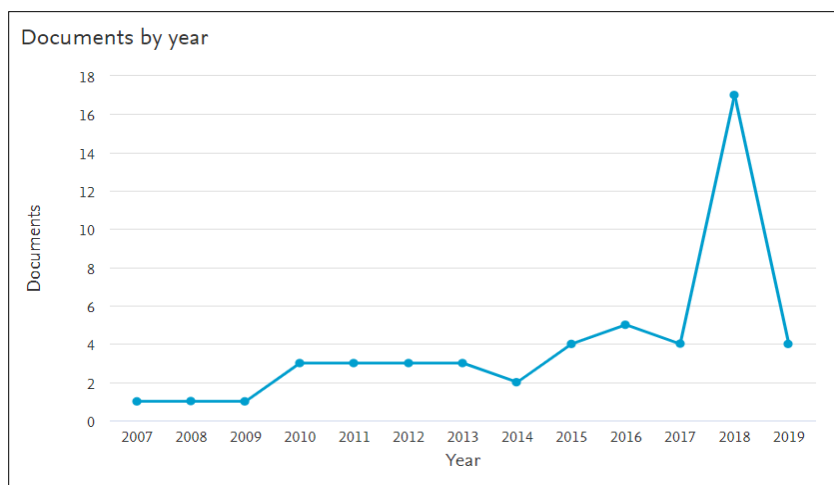


Figura 3. Investigaciones en Pedagogías Críticas a Nivel Internacional. Fuente: Recuperado de <https://www-scopus-com.usco.basesdedatosezproxy.com/term/analyzer.uri?sid=9c08167bdd727bfd e7404cc9f6f35e59&origin=resultslist&src=s&s=TITLE-ABS-KEY%28pedagog%c3%adas+cr%c3%adticas+%29&sort=plf-f&sdt=b& sot=b&sl=35&count=51&analyzeResults=Analyze+results&txGid=52545d3e01930d85520554507ad7617a>

En la categoría de educación popular se da un desarrollo de documentos investigativos a partir del año 1946, dinámica que obedece a que precisamente fue partir de la segunda mitad del siglo XX que se empezaron a generar diferentes movimientos organizativos producto de las luchas sociales en donde se iniciaron importantes discusiones con respecto a la educación, sus propósitos y estrategias; iniciando la apuesta por una educación popular.

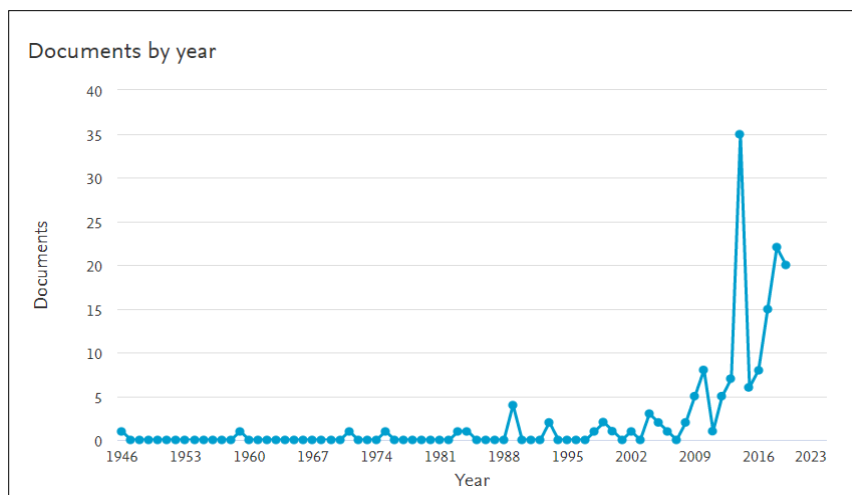


Figura 4. Investigaciones en Educación Popular a Nivel Internacional. Fuente: Recuperado de <https://www-scopus-com.usco.basesdedatosezproxy.com/term/analyzer.uri?sid=ee7bc8653739d5aa64 de31864fa791d6&origin=resultslist&src=s&s=TITLE-ABS-KEY%28educaci%c3%b3n+popular+%29&sort=plf-f&sdt=b& sot=b&sl=33&count=159&analyzeResults=Analyze+results&txGid=0e29a72ded16e5a6888f5209507a8212>

Como se evidencia en la gráfica, los principales picos con respecto a los estudios en los que se ha abordado la categoría de educación popular, presentan una importante relación con cada uno de los avances que ha tenido la categoría a partir de los diferentes momentos históricos de su desarrollo; el primero de ellos se da en el año 1946, donde se inician las luchas populares y sociales para pensarse una nueva educación; en los años 60 y 70 donde aparece Paulo Freire, máximo exponente de la educación popular, se da también el desarrollo de programas de alfabetización en adultos, procesos de organización comunitaria y el trabajo de grupos cristianos desde la teología de la liberación; igualmente, a partir de 1980 se da un importante auge de movimientos de maestros que proponen una educación alternativa como respuesta a las diferentes reformas de educación que venían presentando; ya después del año 2010, se empieza a ver un mayor crecimiento de estudios en cuanto a la categoría de educación popular, marcados también por todos los avances y la proliferación de muchos más procesos de educación popular en la región latinoamericana.

Por otro lado, los resultados de búsqueda de la categoría de didácticas críticas arrojan la producción de 9 documentos, en los que no aparece específicamente la categoría como didácticas críticas, sino que aparecen los conceptos de didáctica y crítica relacionados en algunos estudios; los cuales han sido desarrollados en los países de Chile, España y Ecuador.

Se puede concluir en este primer apartado que toda la producción de estudios y documentos a nivel internacional, ha sido acorde al desarrollo histórico y social que ha tenido la construcción y configuración de cada una de las categorías mencionadas anteriormente; es por eso que son muchos más los documentos generados desde el análisis y estudio de la categoría de didáctica, que los documentos encontrados que hablen específicamente del tema de didácticas críticas; convirtiéndose así esta categoría en un importante referente para el desarrollo de estudios y reflexiones dentro del campo educativo.

Dentro de los trabajos investigativos que se han desarrollado a nivel internacional en cada una de las categorías mencionadas con anterioridad y que aportan de manera significativa a la presente investigación, se encuentran los siguientes:

1. La didáctica tradicional y la didáctica crítica en el Centro Universitario de Occidente.

Este es un trabajo de tesis del año 2001, presentado por Genaro Juan Dolores Morales y dirigido por Edgar Antonio Mérida, para optar al título de Master en Docencia Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala. El objetivo principal de este trabajo investigativo fue determinar en qué medida ha sido sustituida la didáctica tradicional por la didáctica crítica en el proceso de enseñanza aprendizaje en el Centro Universitario de Occidente-CUNOC.

Este fue un estudio descriptivo en el que a través de cuestionarios y revisión documental se abordaron las variables de didáctica tradicional y didáctica crítica para establecer la relación entre las medidas establecidas para cada una de las variables. La población con la que se trabajó fueron 379 personas, entre estudiantes, docentes, coordinadores y directores de los programas de psicología, pedagogías y trabajo social. El estudio abarcó la descripción de instrumentos pedagógicos y didácticos que fueron utilizados tanto en la didáctica crítica como en la didáctica tradicional, incluyendo el estudio de las unidades de análisis que fueron los profesores, estudiantes, coordinadores, directores, y los programas de estudio mencionados anteriormente. A partir de esta investigación se realizó una propuesta para la implementación de una Escuela de Formación Pedagógica-Didáctica.

En términos teóricos los aportes más significativos de esta investigación a la presente propuesta investigativa giran principalmente en torno a la visualización de la didáctica crítica como una propuesta en constante construcción, la cual "se va configurando sobre el desarrollo de un trabajo educativo dialéctico, reflexivo, conceptualizado y práctico." (Morales Mérida, 2001, pág. 45); desde aquí se plantea además que la didáctica crítica es reflexiva, planificada, investigativa, evaluativa, crítica, analítica, social, creativa, constructiva, propositiva y supervisada. Desde la didáctica crítica el proceso de aprendizaje es visto como un proceso dialéctico, en donde el docente se convierte en un agente que propicia una relación de colaboración con el estudiante; " allí se busca el abordaje y la transformación de conocimientos desde una perspectiva de grupos, se valora la importancia de aprender mediante las interacciones de grupo para vincularse con los otros grupos;

finalmente, aprender es elaborar el conocimiento, es reconstruir el conocimiento. ” (Morales Mérida, 2001, pág. 53). También se propone una importante relación entre la educación liberadora y la didáctica crítica, cuya función es la transformación; por medio de la cual se llegan a propiciar espacios de confianza entre alumnos y profesor, establecer un diálogo abierto, tomar decisiones a partir del consenso, socializar y compartir experiencias y aprender haciendo.

Lo nacional

En Colombia, a partir del año 2013 también se ha dado una importante tendencia de crecimiento en cuanto a los estudios que giran en torno a las categorías de didáctica, educación popular y pedagogías críticas; acontecimiento que se ha dado de la mano de los avances y dinámicas a nivel internacional, especialmente en la región Latinoamericana; sin embargo, es importante mencionar que la producción con respecto a la categoría de didácticas críticas ha sido muy poca; pues al igual que en el ámbito internacional, muchas de las investigaciones registradas en el país vinculan de forma separada la categoría de didáctica y crítica. Convirtiéndose de esta manera las didácticas críticas en un concepto muy reciente para la investigación y la producción de saberes.

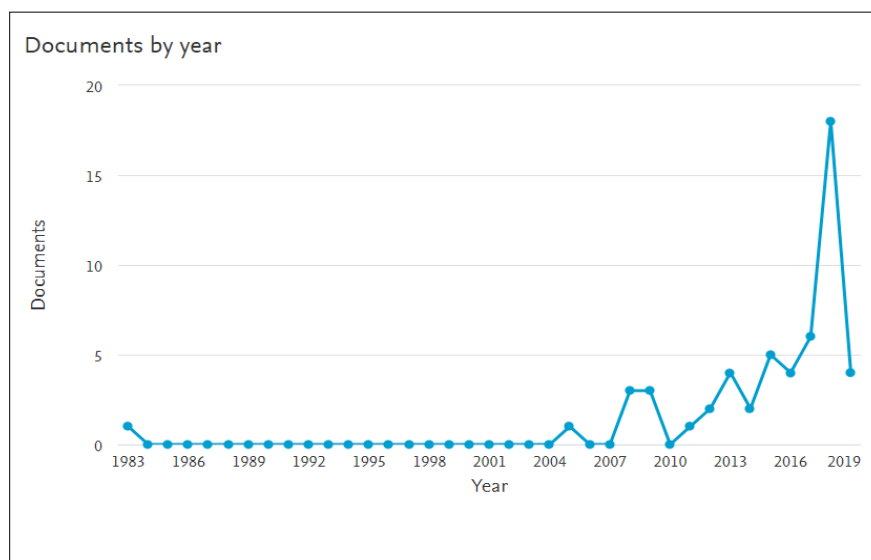


Figura 5. Investigaciones en Didáctica, Educación Popular y Pedagogías Críticas a Nivel Nacional. Fuente: Recuperado de <https://www-scopus-com.usco.basesdedatosezproxy.com/term/analyzer.uri?sid=f18e75780cc1fb422f4406ba3ec2c160&origin=resultlist&src=s&s=TITLE-ABS-KEY%28Did%c3%a1cticas+%29&sort=plf-f&sdt=b&sot=b&sl=26&count=159&analyzeResults=Analyze+results&txGid=218ab09aac338f3446fb86d2d801b03b>

Aquí es importante reconocer que, si bien en el país si se han dado importantes reflexiones con respecto a pensarse una didáctica crítica de la educación popular, a partir de autores como Alfonso Tamayo Valencia, Martha Cecilia Andrade Calderón, Clarena Muñoz Dagua, entre otros; la producción en términos de investigaciones realizadas que trabajen esta categoría realmente ha sido muy poca. Sin embargo, a continuación, se presentan esas investigaciones en las que se abordan las 3 categorías de análisis de la presente investigación, desde las cuales se pueden reconocer aportes significativos para el desarrollo de este trabajo:

1. Didáctica Problematizadora para la configuración del Pensamiento Crítico en el marco de la atención a la diversidad.

Este es un estudio investigativo desarrollado en la ciudad de San Juan de Pasto, en el año 2014 por Mario Fernando Almeida Mejía, Fanny Rubiela Coral Delgado y Myriam del Socorro Ruiz Calvache, con la asesoría de María Carmenza Grisales, para optar al título de Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. El objetivo general de este trabajo investigativo fue determinar la efectividad de la implementación de una didáctica problematizadora en la configuración de un pensamiento crítico en estudiantes de grado quinto del Instituto Champagnat de la ciudad de Pasto.

Esta fue una investigación cuantitativa de tipo correlacional en la que se trabajó con una población de 40 estudiantes, entre 9 y 11 años de edad, del grado quinto de primaria del Instituto Champagnat de San Juan de Pasto, a quienes se les aplicó un pre-test para evaluar el nivel de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes, posteriormente se aplicaron las estrategias de la didáctica problematizadora y se aplicó un post-test para establecer el grado de correlación entre la didáctica problematizadora y el aumento de los niveles de habilidades de pensamiento crítico. A partir de esta investigación se pudo concluir que la aplicación de una didáctica problematizadora si contribuye al mejoramiento de los niveles de las habilidades de pensamiento crítico generando en los estudiantes un carácter reflexivo y la comprensión de conocimientos a partir del análisis de las realidades de su propio contexto.

Dentro de los aportes más significativos de este estudio al presente proceso investigativo, se destaca el pensarse unas didácticas alternativas, en las que se busca dar al estudiante un papel más activo dentro de su proceso de formación, cuyo objetivo es formar para la vida; desde esta propuesta didáctica se escucha la voz del estudiante y el docente se convierte en facilitador para la construcción de conocimiento, desde aquí se establece entonces unos modos de relaciones más horizontales. Se proponen también dos tipos de didácticas alternativas, la didáctica no parametral y la didáctica problematizadora; la primera busca la construcción de conocimientos a partir de las realidades y los contextos de los sujetos; “ La didáctica no parametral se considera como una alternativa crítica en la constante ruptura y deconstrucción de parámetros, promueve seres autónomos, creativos y libertarios” (Almeida Mejía , Coral Delgado , & Ruíz Calvache , 2014, pág. 31). Desde la didáctica problematizadora, se busca la generación de situaciones problematizadoras que permitan al estudiante iniciar un proceso reflexivo y encontrar solución, el propósito es inquietar a los estudiantes y producir una motivación para que sean ellos mismos quienes empiecen a construir su conocimiento, se propone un aprendizaje a partir de la pregunta; desde esta didáctica la relación maestro estudiantes es una relación dialógica. El trabajo cooperativo se convierte en una importante estrategia que genera una mayor responsabilidad, interacción y diálogo entre los estudiantes.

2. Una didáctica per formativa para educar (desde) el cuerpo.

Este fue un trabajo investigativo desarrollado en el año 2016, realizado por Luz Elena Gallo, en el marco del Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia-Colombia, resultado del proyecto de investigación denominado “Didácticas de la Educación Corporal: el buen arte de la preparación de la clase”. Este artículo investigativo se encuentra publicado en la revista brasilera de Ciencias del Deporte y el objetivo principal del estudio fue conocer las didácticas de la Educación Corporal que se establecen a partir de una forma particular de dimensiones, entre otras, poética, lúdica, estética e histórica.

Esta fue una investigación desarrollada en el ámbito universitario a nivel de pregrado y posgrado, en donde se indagó por el saber de la experiencia didáctica de docentes y estudiantes; como análisis se empleó el proceso rizomático. Desde este estudio

se pone a la didáctica en clave per formativa para educar desde el cuerpo, concluyéndose que cuando se enseña a través de lo sensible la didáctica empieza a perder esa condición normativa y de instrucción.

Dentro de los aportes más importantes se plantea la necesidad de una didáctica que parta del cuerpo, colocándolo como un lugar de experiencia educativa, desde el cual es posible iniciar procesos pedagógicos que sean significativos en los estudiantes; pues "...cuando se reduce la didáctica a cuestiones meramente instrumentales se olvida el sentido de la misma porque allí no habría una didáctica sino un método, una preocupación técnica o un conjunto de pasos técnicos que en la mayoría de los casos abarca el ámbito de los objetivos, los contenidos, los métodos, las actividades, los recursos y la evaluación o el uso de protocolos para seguir las intenciones..." (Gallo , 2016, pág. 200). En ese sentido, para que la didáctica sea desvinculada de su concepto tradicional, es necesario pensarse una didáctica desde lo performativo y lo estético, en donde las experiencias de los actores que se encuentran dentro del proceso educativo se convierta en el punto de partida para la construcción de conocimiento; desde la experiencia se piensa en el cuerpo de cada ser, lo que siente y piensa; desde lo estético se piensa en la acción educativa como un acto creativo y lúdico; "...una Educación Corporal que se hace audible, visible, táctil, "experimentable y vivible "en" y "con" el cuerpo que, simultáneamente, es capaz de ser texto y ser interpretado." (Gallo , 2016, pág. 203).

3. Pedagogía Crítica en la Educación Superior: Una aproximación desde la Didáctica.

Esta es una investigación realizada por Adriana Corredor, Germán López, Neider Muñoz, Olga Pulido, Jeimy Rincón y Marcela Velandia, con la asesoría de Luis Alfonso Tamayo Valencia y Luis Alfonso Garzón Pérez, en el año 2012, para optar al título de Especialista en pedagogía y docencia universitaria de la Universidad de San Buenaventura de la ciudad de Bogotá. El objetivo principal de este trabajo investigativo fue determinar los elementos fundamentales de la pedagogía crítica, la didáctica crítica y las condiciones para implementarlos en contextos universitarios colombianos.

Este fue un estudio de carácter cualitativo con enfoque hermenéutico comprensivo, en el que se utilizaron la entrevista semiestructurada y el conversatorio como técnicas para la recolección de información. Por medio de esta investigación se identificaron como elementos fundamentales de la pedagogía y didáctica crítica, la reflexión crítica del entorno para constituir sujetos éticos y políticos, las acciones comunicativas para la transformación de las realidades, la participación activa para generar conciencia social, y la constitución de ambientes de participación; desde aquí se logró comprender que el discurso de la pedagogía crítica puede ser visible a través de la practica pedagógica y en ese sentido la didáctica no es vista únicamente como proceso de instrumentación; pues para que la pedagogía y la didáctica crítica sea implementada en los contextos universitarios es fundamental que estos se transformen en espacios alternativos y posibilitadores que partan de las realidades y dinámicas sociales.

Desde este trabajo investigativos se destacan principalmente los aportes en cuanto a la visión de la didáctica crítica; pues desde aquí "...se reafirma la didáctica como una reflexión de la práctica pedagógica, que se suscribe en un contexto histórico, político, social y subyacentes en el entramado social que reconoce a los actores educativos, las tensiones, las teorías y el cómo de la educación preguntándose el para qué, el cuándo, el qué del acto educativo." (Corredor Hernández, y otros, 2012, pág. 37); concepto fundamental para nutrir la discusión acerca de la configuración de la didáctica crítica en los procesos de educación popular.

4. Propuesta didáctica crítica para la promoción del aprendizaje autónomo en la formación de fisioterapeutas: Una investigación-acción en la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Este es un trabajo investigativo realizado en el año 2007 por Catherine Cedeño Varela, que contó con la asesoría de Doris Adriana Santos Caicedo, para optar al título de Magister en docencia de la Universidad de la Salle de la ciudad de Bogotá. El objetivo general de este trabajo investigativo consistió en desarrollar de manera conjunta con los estudiantes una propuesta didáctica crítica para el aprendizaje autónomo de los fundamentos del seminario Quemados y Amputados en estudiantes de Fisioterapia de la C.U.I.

Esta fue una investigación cualitativa desarrollada a partir de la Investigación – Acción (IA), en donde se utilizaron técnicas como la observación participante, los registros anecdóticos, diarios y cuestionarios; dentro de las técnicas de análisis se utilizó el análisis de contenido y la categorización de datos. En esta investigación se logró la construcción de una propuesta didáctica entre estudiantes y docentes que partió de las realidades y contextos específicos y que aporta a la construcción de un aprendizaje autónomo.

Como aporte importante de esta investigación se destaca la estructuración de una propuesta didáctica crítica, la cual está constituida a partir de 8 componentes; 1. La Meta didáctica, que se considera el punto de partida de cualquier didáctica, en donde se piensa un modelo pedagógico que parta de la idea de la construcción de conocimiento a partir de la autogestión de los mismos estudiantes; 2. La Teoría curricular; se piensa en la construcción de un currículo crítico en donde el estudiante también pueda aportar a su construcción, 3. La Dimensión teleológica como uno de los componentes más importantes, a partir de cual se piensa no solo en impartir un conocimiento sino en desarrollar habilidades en los estudiantes; 4. La dimensión temática, desde esta dimensión se piensan las temáticas a desarrollar desde las necesidades de los estudiantes; 5. La metódica y matética, desde aquí se plantean las múltiples posibilidades que existen para la implementación de diferentes estrategias de aprendizaje; 6. La mediática, hace referencia a las herramientas y recursos que aporten significativamente la adquisición de conocimientos; 7. La didascopeca, este componente hace alusión a los contextos, a tener en cuenta los contextos en los que se desarrollan las situaciones de aprendizaje; 8. Finalmente, el componente de evaluación es visto como mediador y propiciador de reflexión.

5. Didáctica en la Educación Popular para la formación en emprendimiento y asociatividad.

Esta es una investigación desarrollada en el año 2013 por Manuel Guillermo López Pita que contó con la asesoría de Miguel Eduardo Martínez Sánchez y fue realizada para optar al título de Magister en Educación de la Universidad Nacional en la ciudad de Bogotá. El principal objetivo de esta investigación fue construir un marco de referencia para establecer lineamientos teóricos que sirvan en la construcción de metodologías de capacitación para la conformación y fortalecimiento de Organizaciones Empresariales Solidarias en ambientes

de educación popular, mediante la revisión de experiencias sistematizadas de capacitación e intervención de las organizaciones no gubernamentales que tiene como misión la educación popular para mitigar la pobreza en Colombia.

Fue una investigación documental en la que se trabajó con los documentos de dos Organizaciones no Gubernamentales que representan los intereses de la Educación Popular en América Latina, en donde a partir de la revisión documental se organizaron y sistematizaron los archivos más importantes que aportaban de manera significativa al desarrollo de la investigación. Desde la investigación se concluye que el término de didáctica en la educación popular no es muy común; pero, aunque no se hable de didáctica si se identifican factores didácticos, al hacer referencia a los propósitos, contenidos, materiales, contextos y sujetos con los que se desarrollan los procesos de educación; esos factores que se identifican están asociados a las temáticas desarrolladas de acuerdo a las necesidades de las personas.

Como aporte muy significativo de esta investigación se plantean dos dimensiones de la didáctica, una dimensión formal en donde el currículo se convierte en un componente fundamental para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, aquí el currículo es visto como mediador del aprendizaje a partir del cual se definen los contenidos, experiencias, propósitos y materiales del proceso; y una dimensión relacional, la cual tiene que ver con el encuentro entre las personas y el contexto en el que se da el proceso educativo.

6. Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: La obra de Paulo Freire y Estela Quintar.

Trabajo investigativo que se llevó a cabo en el año 2016, realizado por John Alexander Cossio Moreno y asesorado por Diego Alejandro Muñoz Gaviria para optar al título de Magíster en Educación de la Universidad de Medellín; el objetivo general de este proyecto investigativo giró en torno a comprender las concepciones pedagógico-didácticas que se dan en clave de lectura y escritura existentes en el pensamiento de Paulo Freire y Estela Quintar, para aportar a la construcción de un pensamiento pedagógico latinoamericano.

Esta fue una investigación cualitativa con orientación en la hermenéutica crítica, en donde se utilizaron las cartografías conceptuales como técnicas de investigación, haciendo

uso de herramientas como las fichas contextuales, fichas textuales y matrices teóricas para la recolección de la información; con esta investigación se hizo una reconstrucción de los conceptos de pedagogía y didáctica a partir de las propuestas de Paulo Freire y Estela Quintar, diseñando una propuesta de métodos desde la crítica y la didáctica crítica no parametral para la enseñanza de la lectura y la escritura en contextos rurales.

Como aporte relevante a la presente investigación, desde este estudio se destaca el ejercicio de la didáctica de manera crítica, el cual tiene como propósito la concientización, problematización y el empoderamiento de los sujetos, propiciando en los espacios educativos la reflexión de las realidades para la construcción de conocimiento y la transformación social.

Lo local

A partir del análisis documental del libro *Perspectiva genealógica de la investigación* (López Jiménez & Pérez Gutierrez, 2016) y de las tesis de maestría y doctorado en educación de la Universidad Surcolombiana, al igual que producto del análisis realizado por el grupo de investigación In-SurGentes de la Universidad Surcolombiana, en el marco del proyecto nacional: “Regiones investigativas en Colombia. Construcción de un mapa de la investigación en maestrías y doctorados en educación y pedagogía en Colombia, 2010-2017”, liderado por el CINDE, que en su segunda versión incluye la región del sur de Colombia. Se ha podido evidenciar que las investigaciones en educación en el departamento del Huila han girado principalmente en torno a reflexiones sobre la formación docente, la pedagogía, la enseñanza y el currículo; la mayoría de los estudios se han enfocado en buscar herramientas para mejorar los procesos de formación docente y los procesos de aprendizaje dentro de las escuelas y universidades, también se han dirigido a hacer visibles los problemas y las potencialidades del departamento en el campo de la educación, igualmente, han estado relacionados con el tema de currículo y su modernización curricular, buscando estrategias que aporten a la consolidación de una educación de calidad a partir de los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

En el caso de la Maestría en Educación del grupo PACA de la Universidad Surcolombiana, maestría que inicio su primera corte en el año 2012, se cuenta con un total de 156 trabajos investigativos, en los cuales se ha abordado el campo educativo a partir de 5 líneas de investigación:

- Educación y Pedagogías Críticas y Didácticas Alternativas
- Currículo y Calidad de la Educación Superior
- Discurso Pedagógico, Créditos y Flexibilidad Curricular
- Evaluación y Gestión Educativa
- Las TIC y el proceso de aprendizaje

En cada una de las líneas mencionadas, se han dado discusiones muy importantes en torno a la educación y la pedagogía. En la gráfica que se muestra a continuación se puede evidenciar que las líneas de investigación de esta Maestría que cuenta con la mayor cantidad de producción investigativa son las líneas de Currículo y Calidad de la Educación Superior, y Educación, Pedagogías Críticas y Didácticas Alternativas.

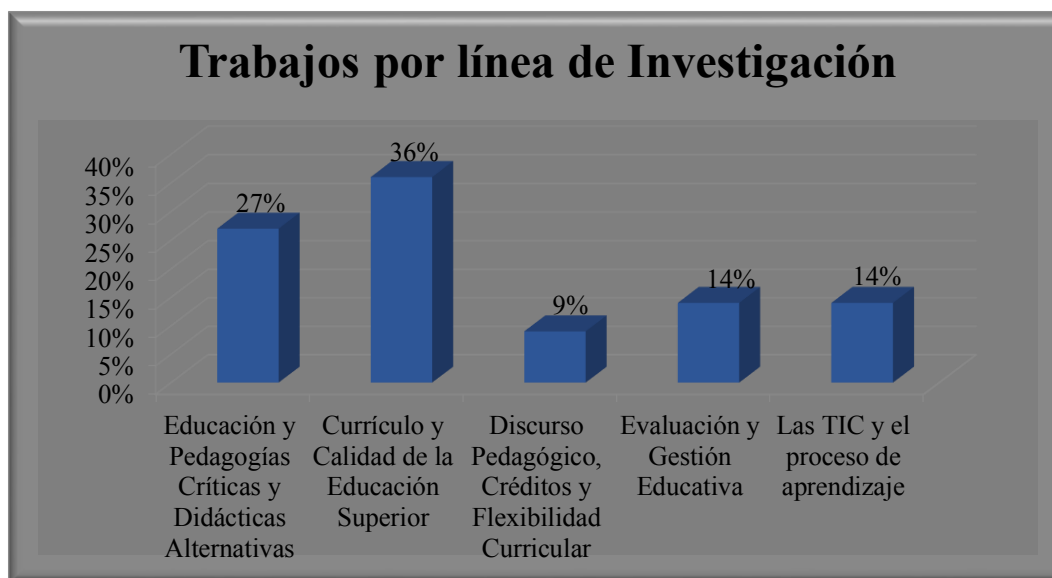


Figura 6. Nro. De Trabajos por Línea de Investigación de la Maestría en Educación grupo PACA.
Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la línea de Currículo y Calidad de la Educación Superior, en donde se encuentra una producción de 56 tesis de Maestría, correspondiente al 36% de la producción investigativa de este programa de Maestría, se han desarrollado investigaciones que han girado principalmente en torno a temas como la naturaleza, la concepción y la representación del currículo como un proceso investigativo; se han abordan categorías como el currículo alternativo y las estrategias didácticas y se busca establecer una relación entre la investigación y su inclusión para el mejoramiento de los proceso de formación y el quehacer docente; se habla además de la indagación sistemática, la importancia de la formación pedagógica para el perfil docente y de las estrategias para la disminución de los índices de deserción escolar; desde aquí se plantea la importancia de generar investigaciones con respecto a la transformación de los modelos pedagógicos y el currículo.

En el caso de la línea de Educación, Pedagogías Críticas y Didácticas Alternativas, línea en la que se inscribe el presenta trabajo investigativo, se han desarrollado un total de 42 investigaciones, las cuales corresponden a un porcentaje del 27%, y en las que se han trabajado temas como la comunicación docente alumno, la formación por competencias, la caracterización de las prácticas pedagógicas y los modelos pedagógicos, las dificultades en los aprendizajes, lineamientos y propuestas didácticas para la enseñanza de temas y áreas específicas, la correlación entre aspectos educativos puntuales y la implementación de didácticas alternativas, la investigación como estrategia didáctica y metodológica, estrategias de inclusión educativa, la caracterización de procesos de educación popular y el saber pedagógico.

Esta ha sido una de las líneas de la Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana en donde más se ha trabajado la categoría de didáctica, la cual ha sido abordada principalmente desde los contextos escolarizados e institucionalizados; desde aquí la didáctica ha sido entendida como una estrategia, herramienta, técnica o actividad que facilita los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del ejercicio educativo, planteándose propuestas didácticas para la enseñanza de conocimientos específicos; el currículo también se ha convertido en una categoría fundamental dentro de esta línea de investigación, este ha sido visto como proceso investigativo, pues desde la línea se le ha apostado a la transformación del mismo y a la implementación de una propuesta curricular desde los

núcleos temático problemáticos; de igual forma, la categoría de pedagogías críticas ha sido mayormente abordada desde la tradición inglesa, pues esta está vinculada a la transformación curricular y sus espacios de incidencia. Finalmente, desde esta línea se ha planteado la necesidad de transformar las prácticas educativas en el aula, pasar de un modelo de transmisión de conocimiento a un modelo más dialógico que tenga como eje central la investigación.

Desde aquí se puede analizar cómo las investigaciones desarrolladas a nivel departamental y en la Maestría en educación han aportado de manera significativa a la construcción de la categoría didáctica desde una educación formal, planteándose propuestas alternativas desde la visión de la didáctica como herramienta para facilitar los aprendizajes; sin embargo, en las investigaciones revisadas no se ha encontrado producción entorno a la didáctica en contextos pedagógicos no escolarizados o institucionalizados, como ejercicio dialógico y reflexivo dentro del proceso educativo; de la misma manera, tampoco se ha hablado de la categoría de didácticas críticas, de tal forma que esta categoría empiece a ser problematizada desde los ejercicios investigativos desarrollados en la presente Maestría.

A continuación, se mencionan esas experiencias investigativas que han sido desarrolladas en el departamento del Huila y la Maestría en Educación que puedan servir de referentes para el desarrollo de la categoría de didácticas críticas de la presente investigación.

1. Pensar fotografías-seducir palabras.

Esta fue una investigación realizada en el año 2015 por Anderson Hardy González Sapuy, contó con la asesoría de Myriam Ruth Posada Manzano y se desarrolló para optar al título de Magister en Educación con énfasis en docencia e investigación universitaria de la Universidad Surcolombiana. El objetivo de la investigación fue determinar la incidencia del uso de fotografías documentales en el proceso lector de los estudiantes de los grados sexto, séptimo A, séptimo B y octavo de la Institución Educativa Naranjal, del municipio de Timaná.

El trabajo investigativo tuvo un enfoque mixto y un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS). Desde la parte cuantitativa se trabajó con la encuesta diagnóstica al iniciar el

proceso (pretest) y la encuesta de comprobación al finalizar el mismo (postest), como estrategia investigativa; desde la parte cualitativa se utilizaron el diario de campo y la observación participante. A través de esta investigación se hizo un diagnóstico inicial con respecto al proceso de lectura de los estudiantes, después se realizó la aplicación de talleres a partir de la fotografía con el propósito de mejorar el proceso de lectura y finalmente se aplicó un nuevo test para determinar la efectividad de los talleres de lectura de fotografías. Se pudo concluir que a partir de la utilización de la fotografía como estrategia didáctica se logró mejorar el proceso de lectura reflexiva y crítica.

Se consideran como aportes significativos que los procesos de innovación didáctica deben iniciar una transformación y pensarse desde los contextos específicos, generando estrategias que partan primero de las realidades sociales de los estudiantes y segundo que tengan en cuenta los intereses, deseos, anhelos y motivaciones de los estudiantes; reconocer la sensibilidad y los sentimientos se convierte en parte fundamental para la estructuración de nuevas estrategias didácticas que busquen una mayor conexión con los estudiantes y que generen una mejor motivación para la continuidad del proceso educativo.

Este panorama descrito anteriormente, desde el nivel internacional, pasando por el nivel nacional y aterrizando finalmente en lo local, permite concluir que el estudio de la didáctica como estrategia y herramienta educativa dentro de los procesos de educación formal ha tenido una importante relevancia; de igual forma, las categorías de pedagogías críticas y educación popular han tenido un amplio desarrollo; sin embargo, no se ha pensado en una didáctica que se de en procesos de educación que estén por fuera de la escuela y la institucionalidad, y más precisamente, no se ha pensado en las didácticas críticas de la educación popular; pues desde el análisis realizado no se evidencian estudios que muestren específicamente el abordaje de la categoría de didácticas críticas en educación popular; igualmente, desde los estudios y procesos de educación popular tampoco se ha reflexionado ampliamente en torno a la forma en la que se han configurado las didácticas.

Desde aquí se evidencia por lo tanto un vacío investigativo en términos de las didácticas emergentes dentro de los procesos de educación alternativa; lo que hace que se dé una necesidad de iniciar trabajos investigativos y reflexiones acerca de las didácticas

críticas de la educación popular y de cómo se han configurado estas a partir de unos contextos específicos de trabajo. El análisis de esta categoría no solo se convertirá en un aporte conceptual significativo dentro del campo educativo, sino que además mostrará la importancia de reconocer los saberes construidos desde los procesos de educación popular.

6. Marco Teórico

Este trabajo de investigación tiene como estructura conceptual el abordaje de tres categorías principales; las pedagogías críticas, la educación popular y las didácticas críticas, por lo tanto este apartado será desarrollado a partir de tres momentos; en un primer momento se realizará una descripción acerca de la dinámica contextual a partir de la cual nacen las pedagogías críticas, para comprender como se dan, de donde surgen y a que responden, en este primer momento también se abordarán las cuatro corrientes de las pedagogías críticas que surgen de las tradiciones alemana, inglesa, francesa y latinoamericana, haciéndose una descripción un poco más amplia de esta última tradición. En un segundo momento se trabajará la categoría de educación popular, tratando de exponer como se ubica la educación popular dentro de las pedagogías críticas latinoamericanas, como surge y cuáles son sus principales características. Finalmente, se abordará la categoría de didácticas críticas, partiendo del concepto de didáctica y haciéndose una aproximación a las dimensiones de la didáctica, para llegar a comprender las discusiones que se han dado acerca de esta categoría dentro de la educación popular y el concepto de didáctica crítica como una propuesta teórica y metodológica alternativa para problematizar las acciones educativas en los procesos de educación popular contemporáneos.

6.1 Pedagogías Críticas

En este primer apartado se abordará la categoría de pedagogías críticas, se realizará un recorrido histórico para identificar cómo, cuándo y dónde surge esta categoría; aquí también se describirán cuáles son las corrientes de las pedagogías críticas y cada una de sus características o elementos principales.

6.1.1 Contexto y Pedagogías Críticas

Para hablar de pedagogías críticas es importante aclarar que este ha sido un concepto que se ha ido construyendo a partir de un cúmulo de experiencias, de ideas y pensamientos, por lo tanto es necesario reconocer que existen diversidad de textos y autores que hablan acerca del cómo, cuándo y dónde se originaron las pedagogías críticas; en este caso se tomarán los planteamientos propuestos por Bórquez (2006), quien le atribuye a las pedagogías críticas una estrecha relación con el desarrollo de las ciencias sociales críticas generadas en la escuela de Frankfurt.

En ese sentido, a continuación, veremos cómo surge esta escuela y cuales han sido sus aportes e influencia en la configuración de lo que denominamos como pedagogías críticas. La Escuela de Frankfurt nace como un Instituto independiente de investigación social, centrado principalmente en la investigación sociológica guiada por la teoría marxista; desde su creación, los trabajos investigativos desarrollados inicialmente en esta Escuela estuvieron centrados en la dimensión económica, posteriormente su campo investigativo se expandió, abordando dimensiones culturales, políticas y filosóficas, dando de esta manera origen a las ciencias sociales críticas. Ha sido a partir de las tres generaciones por las que ha transitado la Escuela de Frankfurt que se "han construido paulatinamente, en distintos momentos, con diversos matices y diferencias, una teoría crítica de la sociedad, coherentemente elaborada, convincente y sobre todo alternativa a la teoría conservadora positivista tradicional" (Bórquez Bustos , 2006, pág. 54); es precisamente esta teoría la base de las ciencias sociales críticas y por tanto un referente fundamental para la comprensión de las pedagogías críticas.

La primera generación de la Escuela de Frankfurt fue liderada por autores como Adorno, Horkheimer y Marcuse; en 1930 Max Horkheimer se convierte en director del Instituto, a partir de allí este autor propone la filosofía social como metodología de trabajo, pues desde sus planteamientos, los problemas sociales del mundo moderno no podían ser solo resueltos desde la sociología; argumentando como lo menciona Bórquez (2006) que:

En el fondo, la filosofía social constituye una actividad científica multidisciplinaria, donde confluyen diversas ciencias sociales, la filosofía, la cultura, la economía política, la ética, etc., y donde se articula la reflexión filosófica con la investigación científica basada en los datos empíricos. El fin último de esta actividad multidisciplinaria fue construir una teoría crítica como método de análisis de la realidad, en oposición a la teoría denominada tradicional. La Teoría Crítica se plantea como un conjunto de proposiciones referentes a un determinado dominio del conocimiento, y como el aspecto intelectual del proceso histórico de emancipación. (pág. 56).

Desde esta primera generación, al plantear la teoría crítica como método de análisis de la realidad, el objetivo de las investigaciones se centró en comprender la crisis de la modernidad desde diferentes dimensiones; por lo tanto, se realizaron críticas importantes al positivismo, al marxismo, a la sociología burguesa, a la sociedad moderna y a la cultura de masas. Plateando desde sus críticas que no existe un único método científico para la comprensión del mundo, que el conocimiento no es neutral, que desde la investigación es posible el compromiso social, que el mundo social no es un proceso natural, que desde la teoría marxista también se pueden abordar otros campos del saber y no solo el económico, que la sociología debe dejar de centrarse en intereses particulares y el análisis de la sociedad en conjunto y tratar de comprender las relaciones que construyen los individuos con la sociedad de la cual hace parte y que en la sociedad moderna, la tecnología y la cultura deberán estar al servicio del ser humano y a su construcción como actor crítico, mas no a su dominación.

La segunda generación de la Escuela de Frankfurt liderada principalmente por el sociólogo Jürgen Habermas, va a reconocer las crisis del mundo moderno identificadas por la primera generación de la escuela, y las críticas planteadas allí; rescatando que el proyecto de la modernidad es un proyecto inconcluso e inacabado y que también pueden existir otras posibilidades; pues esta segunda generación, como lo menciona Bonilla, Vanegas y Bonilla (2015):

Admite buena parte de la crítica a la razón instrumental, pero toma distancia de considerar una especie de no futuro. Para el filósofo germano el proyecto de modernidad está inconcluso, no se agota con su criticable racionalidad técnica pues todavía es posible recuperar su dimensión marginada, la de los valores emancipatorios, alusivos a la libertad, la igualdad, la autonomía, la solidaridad, la justicia, la tolerancia y la democracia. (pág. 188)

Así, esta segunda generación va a buscar rescatar el carácter emancipatorio en medio de la crisis del mundo moderno, planteando la superación de dicha crisis a través de la acción comunicativa; creando así la Teoría de la Acción Comunicativa.

La tercera generación de la Escuela de Frankfurt, en la que se destacan autores como Giddens, Arent y Beck, herederos de la teoría crítica de la primera generación y de los planteamientos propuestos por Habermas en la segunda generación; ubicados además en el contexto del mundo globalizado, centrará su interés en la comprensión de la crisis del socialismo real y los problemas contemporáneos generados a partir del capitalismo globalizado. Esta tercera generación como lo afirma Bonilla et al. (2015) "(...) cree en los nuevos movimientos sociales (...) que se proponen luchar por defender y fortalecer la democracia radical" (pág. 190)

Como hemos visto anteriormente, la Escuela de Frankfurt a lo largo de todas sus generaciones, ha estado enfocada en la elaboración de pensamientos orientados a la crítica y la transformación social, premisas fundamentales dentro de las llamadas ciencias sociales críticas. Es por eso, que los planteamientos de esta escuela se constituyen en importantes referentes dentro el campo educativo, específicamente de las pedagogías críticas; pues "la teoría de la Escuela de Frankfurt también ofrece nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que desempeñan las escuelas como agentes de reproducción cultural y social." (Giroux H. , 2004, pág. 52). Como lo menciona Di Caudo (2013):

(...) Las P.C. van recogiendo nociones clásicas de la Teoría Crítica tales como emancipación, autonomía, razón, justicia, igualdad y nuevas tesis que se van

elaborando tanto en las Teorías Críticas como Post-Críticas. (...) serán fuentes de inspiración para el desarrollo de las P. C (pág. 19).

Para cerrar estos apuntes en cuanto a la influencia de la Escuela de Frankfurt y su teoría a la configuración de las pedagogías críticas, es importante tener en cuenta que no existe solo una pedagogía crítica, existen pedagogías críticas; y en ese sentido, es preciso reconocer que no solo en esta escuela se dan antecedentes significativos en la construcción de las pedagogías críticas, sino que de igual forma en Estados Unidos, Europa y Latinoamérica se dan avances fundamentales en cuanto a la configuración de estas pedagogías a partir de las características de cada uno de sus contextos; surgiendo de esta manera diferentes vertientes, corrientes y tradiciones pedagógicas, las cuales serán abordadas a continuación.

6.1.2 Corrientes de las Pedagogías Críticas

En el siguiente apartado se realizará un esbozo de las tradiciones pedagógicas inglesas, francesas, alemanas y latinoamericanas, que desde sus aportes durante el siglo XX han contribuido a la configuración de las pedagogías críticas. Cada una de estas corrientes o tradiciones han sido construidas a partir de unos contextos particulares que responden a una dinámica culturales, económicas, políticas y sociales específicas; en ese sentido cada tradición tendrá unas características concretas, pero no serán independientes unas de otras, pues todas se han influenciado entre sí; como lo menciona Noguera (2009) " (...) cada tradición no puede ser considerada como independiente y funcionando aisladamente de las otras. Efectivamente, ellas se interceptan produciendo significativos intercambios (...) " (pág. 126).

6.1.2.1 Pedagogías Críticas Inglesas o Teoría Crítica del Currículo

Las pedagogías críticas inglesas se consolidan a principios del siglo XX, caracterizándose principalmente por centrar su interés en el currículo, reconociendo en este la posibilidad de generar acciones educativas acordes a los contextos y alejadas de la cultura de dominación social. En esta tradición pedagógica, emergen "las denominadas teorías críticas del currículo, que, a diferencia de las teorías tradicionales o técnicas, ubican como centro

pedagógico y político de la pregunta por la educación y la formación, la resistencia” (Universidad Católica del Oriente, S.f). En ese sentido, McLaren (2015) afirma que:

Los teóricos críticos de la educación ven el currículo como una forma de política cultural, es decir, como parte de la dimensión sociocultural del proceso de escolarización. El término política cultural permite al teórico de la educación poner de relieve las consecuencias políticas de la interacción entre profesores y estudiantes que vienen de culturas dominantes y subordinadas. Ver el currículo como una forma de política cultural es “asumir que las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son las categorías principales para la comprensión de la educación contemporánea” (Giroux y McLaren, 1986, pp. 228–229). (pág. 46).

En esta tradición se constituye una teoría crítica de la educación que tiene influencia de las corrientes alemanas, francesas y latinoamericanas. Aquí se destacan autores como Basil Bernstein, Wilfred Carr, Peter MacLaren, Stephen Kemmis, Henri Giroux y Michael Apple, quienes desarrollaron trabajos acerca del papel de los maestros en el proceso educativo, la escuela como mecanismo de reproducción social, la democratización de los procesos educativos, las formas de subordinación, comunicación y emancipación en la escuela, y los procesos de resistencia desde la escuela para la transformación social. En ese sentido, la propuesta de Wilfred Carr y Stephen Kemmis, acerca del papel del maestro como actor reflexivo y transformador dentro del proceso educativo que parte del análisis de las realidades sociales para transformar la enseñanza, se centra en defender “la investigación-acción como una forma mediante la cual los docentes puedan llevar a cabo procesos reflexivos e investigativos desde y para el aula” (Morales, Zúñiga, 2014, pág. 13). Por otro lado, Basil Bernstein al considerar la escuela como mecanismo de reproducción social, plantea que desde esta también se pueden empezar a generar cambios sociales a través de la configuración de un nuevo currículo y de las prácticas del maestro. Peter MacLaren, Henri Giroux y Michael Apple “llegan a la conclusión de que la manera en que la institución escolar está pensada y funciona, es fundamentalmente un planteamiento autoritario (...)” (Morales, Zúñiga, 2014); es por esto, que, desde esta tradición pedagógica, como lo afirma González (2006):

La pedagogía crítica ve la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas. (pág. 83).

En términos generales, la pedagogía crítica desde la vertiente anglosajona va a ser vista como una propuesta de resistencia frente al modelo capitalista, en el que la educación parte de los conceptos de productividad y eficiencia; es por eso que desde aquí se plantea que “la dinámica social cobra importancia en la medida que los espacios de interacción se convierten en agentes de transformación y cambio frente a las relaciones de poder inequitativas establecidas.” (Corredor, Hernández , y otros, 2012). Giroux apunta a que la educación debe ser comprometida, crítica y revolucionaria, y por lo tanto debe buscar que quienes hacen parte del proceso educativo alcancen una conciencia crítica de sus realidades sociales. (Giroux H. , 2004). Para este autor, es necesaria la comprensión de la pedagogía como la formación de la autoconciencia encaminada a la transformación social, con una visión emancipadora.

6.1.2.2 Pedagogías Críticas Alemanas o Ciencia de la Educación

Las pedagogías críticas alemanas se consolidan a partir de la primera mitad del siglo XX, influenciadas por la Escuela de Frankfurt; estas pedagogías sostienen una estrecha relación con la filosofía, por lo tanto, es precisamente de allí que parten sus principales aportes en el campo educativo. Es en esta tradición pedagógica que se genera el término Bildung o formación, “(...) un término que en el uso cotidiano en lengua alemana posee un significado bifurcado hacia procesos educativos generales y hacia los resultados obtenidos, se refiere en su sentido original a los procesos autoformativos.” (Sianes-Bautista, 2017). Desde esta tradición se da por lo tanto un importante interés por el tema del Bildung o la formación para la vida, una formación que se dará más allá del proceso educativo. Desde esta tradición, de acuerdo a lo planteado por Noguera (2010):

(...) la *bildung* o formación, puede ser entendida como el desenvolvimiento del sujeto en el mundo y su relación con este, donde el sujeto logra alcanzar la racionalidad como parte de un proceso de apropiación crítica de la cultura, sin caer en el subjetivismo e individualismo, propendiendo por una educación y formación inacabada para la vida. (pág. 50).

Desde aquí se plantea una educación para la emancipación intelectual, centrándose el proceso formativo en “ (...) los conceptos de autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía y auto-actividad (...) ” (Cossio Moreno , 2016, pág. 50); de esta manera, se piensa una educación para formar una conciencia cultural en los seres humanos, dándose un proceso de humanización dentro del campo educativo, en el cual se abordan las dimensiones individuales y comunitarias. (Vilanou, 2001).

En esta tradición se destacan autores como Mollenhauer, Adorno y Klafki, este último “define el asunto de la formación como el objetivo pedagógico más importante que el ser humano alcanza a través de la adquisición y la experimentación viva y personal de determinadas motivaciones, conocimientos, experiencias, capacidades e interacciones, como fenómeno formativo. ” (Cossio Moreno , 2016, pág. 53). El proceso educativo se centrará por lo tanto en una educación que forma para generar en el ser humano una conciencia de lo que acontece en su contexto, orientándolo a la emancipación para la liberación de sus opresiones.

6.1.2.3 Pedagogías Críticas Francesas o Ciencias de la Educación

Estas pedagogías también se consolidaron en el siglo XX, estrechamente relacionadas con la psicología de educación, la sociología de la educación, la historia de la educación, la filosofía de la educación y la pedagogía, constituyendo de esta manera las ciencias de la educación. En ese sentido, en el concepto de educación se da “ la constitución, no de una disciplina sino de varias ciencias de la educación (particularmente de la sociología y la psicología) a finales del siglo XIX y comienzos del XX, en la perspectiva de abarcar la

amplia problemática relativa al fenómeno de la educación. ” (Noguera, Ramírez , 2009). Cossio (2016) afirma que:

En la escuela francesa, la educación, la pedagogía y la didáctica en su sentido más general son entendidas como “ciencias de la educación”, ya que no se constituye de una sola disciplina y está organizada sobre la base de una concepción que va más allá de las disciplinas, a las cuales llaman ciencias de la educación (...) (pág. 46).

Esta tradición tuvo influencia de teóricos como Bourdieu, Passeron, Althusser y Foucault, quienes centraron su interés en temas como los aparatos ideológicos del estado, las formas de dominación del sujeto, el papel de la educación en la sociedad y la escuela como escenario de confluencia de poderes. Desde la escuela francesa, “la educación se entiende en un sentido muy amplio, mucho más allá de las prácticas cotidianas del aula o de los ámbitos educativos específicos.” (Martínez Boom, 2016, pág. 13). Se destacan los aportes de Bourdieu, al introducir los conceptos de campo, como espacio particular en el que se dan diferentes interacciones, como “un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de concurrencia o de cooperación, entre posiciones diferentes, socialmente definidas e instituidas, independientes de la existencia física y de los agentes que la ocupan” (Moreno Durán, 2006, p. 16); y el concepto de habitus, que “hace referencia a la aptitud de los agentes a orientarse espontáneamente dentro del espacio social y reaccionar adaptativamente a los eventos y a las situaciones enfrentadas”.(Moreno Durán, 2006, p. 18).

6.1.2.4 Pedagogías Críticas Latinoamericanas y de la Resistencia

Las pedagogías críticas latinoamericanas se han venido conformado desde el siglo XIX, surgen desde unas dinámicas coyunturales particulares por las que ha atravesado la región de América Latina, una región conquistada y coloniza, fuertemente marcada por dinámicas de opresión y explotación y con altos índices de pobreza, desigualdad e injusticia social. El análisis crítico de estas condiciones ha ido generando la configuración de nuevas posibilidades; es por eso que en estas pedagogías “se reconocen el carácter multifacético

existente en su interior, donde se encuentran afluentes teórico-políticos de tipo democrático popular, socialista, marxista, libertario e incluso cristiano. ” (Cabaluz Ducasse , 2015, pág. 33). En ese sentido, como lo menciona Cossio (2016):

El pensamiento pedagógico latinoamericano está sentado desde principios decoloniales y contrahegemónicos, que conciben la educación y la pedagogía como procesos políticos, así en la columna vertebral del pensamiento pedagógico latinoamericano, se encuentra la concepción del proceso educativo como un acto de conocimiento y un acto político, que busca la transformación del hombre y su realidad. (Freire, 2013). (págs. 54-55).

Para las pedagogías críticas latinoamericanas, “la educación constituye no solo una crítica del sistema social vigente, con sus pedagogías conservadoras y domesticadoras, sino también una práctica política emancipatoria de arraigo en los debates investigativos universitarios. La educación se convierte así en la herramienta indispensable de toda comunidad, una máxima que repiten tanto los educadores populares como los expertos del agenciamiento internacional.” (Martínez Boom, 2016, pág. 15).

Desde esta lógica, las pedagogías críticas latinoamericanas buscan que, desde lo local y desde la reflexión de las dinámicas del contexto particular se pueda configurar una tradición pedagógica que también hace aportes significativos al campo educativo y al resto de tradiciones sin desconocer los aportes de las tradiciones inglesas, francesas y alemanas; pero partiendo siempre de las realidades de la región. Aquí se destacan pensadores como Simón Rodríguez, José Martí, José Mariátegui, Aníbal Ponce, Dussel, Martín Baró, Freire, Mario Kaplum, Fals Borda y Alfredo Ghiso. En esta línea, el pedagogo colombiano Marco Raúl Mejía destaca 5 trocos históricos a partir de los cuales han surgido las pedagogías críticas latinoamericanas:

El primero de ellos se ubica en el siglo XIX, en donde a partir de los planteamientos propuestos por Simón Rodríguez, José Martí y José Mariátegui entorno a una educación que no dependa de modelos foráneos, que posea un carácter social, político y emancipador y una escuela no laica que este siempre al servicio de los sectores populares. El segundo

troco histórico se ubica en la segunda mitad del siglo XX, momento en el que se dan los primeros intentos de construcción de universidades populares, en las que se generaban procesos educativos distintos a otras universidades, las cuales fueron creadas a partir de las necesidades de los trabajadores, con unas características de formación particular, que buscaban la organización sindical y la concienciación como sujetos políticos con capacidad de agenciamiento y transformación social; en este tiempo se destaca el argentino Anibal Ponce con sus ideas de una educación que tenga contexto e historia. El tercer troco, se ubica igualmente en la segunda mitad del siglo XX y está relacionado con los procesos de educación con comunidades indígenas, destacándose la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia; una experiencia que hizo que se pensara una pedagogía coherente con las diferentes realidades culturales, naciendo una escuela ligada a las comunidades.

El cuarto tronco se ubica en los años 50 del siglo XX, en donde se piensa una educación al servicio de los más invisibilizados, excluidos y desprotegidos; se le apuesta a una escuela que parta de los principios de la educación popular; aquí se destaca el trabajo del Movimiento Fe y Alegría en Colombia, que se fundamenta en la importancia de promover procesos de lucha, transformación y cambio social desde la educación popular. Finalmente, en el último tronco histórico, generado en la década del 60, se destacan autores como Dussel, con su propuesta de una filosofía de la emancipación, Martín Baró con la psicología latinoamericana de la liberación, en donde se propone una psicología enfocada en el estudio y la reflexión de la realidad inmediata, y Mario Kaplúm, comunicador popular, quien “vinculando la teología de la liberación y al constructivismo, no dudó en reconocer el aprendizaje y la educación como procesos profundamente socioculturales, que debían situarse en la realidad específica de los educandos.” (Bonilla Vaquero , S.f, pág. 7). En este último tronco también se destacaron autores como Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano que aborda el tema del colonialismo intelectual y Paulo Freire, uno de los pensadores más referenciados en el campo de la educación popular y las pedagogías críticas; quien habla de la pedagogía del oprimido y de la liberación, partiendo de la filosofía y la teología de la liberación.

Es por eso, que de acuerdo con Mejía 2011:

Hablar de educación y pedagogía crítica desde América Latina es hablar de una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido, se trata de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad, buscando una identidad y un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a las otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades (...) (pág. 16).

Estas pedagogías que se han configurado más allá de la institucionalización, se han construido a partir de un cúmulo de experiencias, de historias, teorías, prácticas, conceptos, y metodologías, siendo el resultado de diferentes procesos históricos, y apostándole a una educación situada en las realidades específicas y sus contextos, la cual debe estar al servicio de los sectores populares. Desde esta corriente de pensamiento la educación debe adquirir entonces una función social y política, que lidere proyectos pedagógicos de liberación orientados a la transformación social; la educación entonces no solo debe limitarse a un salón de clases, pues se parte del hecho de que la verdadera escuela se desarrolla articulada con la realidad.

Desde esta corriente de las pedagogías críticas se habla de nuevas maneras de educación formal o informal que buscan rescatar otras formas y posibilidades de pensar, que partan de las realidades de la región y que aporten al resto de corrientes de pensamiento pedagógico.

Para finalizar este primer apartado, en el cual se abordó la categoría de pedagogías críticas, es importante enfatizar en que estas pedagogías se han convertido en formas alternativas de enseñanza; y son formas porque no existe solo una, existen múltiples formas, de todos los matices y con sus particularidades; es a través de estas pedagogías que se proponen otras dinámicas maestro estudiantes dentro y fuera de un aula de clases, pues estas plantean unas formas de relación más horizontales y parten del hecho de que

todos y cada uno de los individuos poseen una historia y un conocimiento que merece ser reconocido. De esta manera, las pedagogías críticas generan espacios alternativos a partir de los cuales pueden empezar a circular otros discursos; estas son pedagogías situadas, que parten del conocimiento profundo de las realidades y que buscan la formación de personas críticas y la transformación de las realidades sociales; es por eso que aquí la educación tiene un carácter político y se convierte en un proceso dinámico de concientización de sujetos.

6.2 Educación Popular

En este segundo apartado se abordará la categoría de educación popular, aquí se describirá inicialmente cómo y dónde surge la educación popular y cuál es su relación con las pedagogías críticas; posteriormente se expondrán las principales características de la educación popular para tener un referente más claro con respecto a lo que se identifica como educación popular.

6.2.1 Relación entre Educación Popular y Pedagogías Críticas: Una Aclaración Necesaria.

Para iniciar, es importante aclarar que la educación popular al igual que las pedagogías críticas, son términos que han sido construidos a partir de una gran variedad de aportes, significados y referentes; es por eso que si bien, en muchos textos los inicios de la educación popular se referencian a partir de la década del 60, no se deben desconocer los aportes de pensadores como Simón Rodríguez, José Martí y José Mariátegui que desde el siglo XIX ya se pensaban una educación alternativa, al servicio de las clases populares, con unas características particulares que se alejaba completamente de los planteamientos educativos tradicionales y dominantes, que estaban fuertemente influenciados por las culturas europeas y norteamericanas; desde esta época se pensaba una educación para la transformación social, un educación ligada a las realidades sociales, en donde se abría un espacio a los movimientos sociales de liberación.

Es por eso que cuando se habla de educación popular nos referimos a un proceso íntimamente ligado a las dinámicas sociales; un término que se ha ido construyendo desde diferentes momentos históricos; al respecto, Romero (2009) menciona que “la educación popular ha ido creciendo y caminando junto a las luchas populares. A ella han contribuido muchas personas y procesos que convergen siempre en una misma idea: acompañar al pueblo en las luchas por sus derechos.” (pág. 5).

En ese sentido, “desde sus inicios, al asumirse como práctica política y pedagógica emancipadora, la educación popular se articuló a procesos organizativos y movimientos sociales alternativos.” (Torres Carrillo, 2016). Fueron las experiencias de educación en adultos, a través de los programas de alfabetización que surgieron en diferentes países de América Latina, en las décadas del 50 y 60, las que aportaron a la educación popular la opción de una educación pensada para la transformación de las realidades que crean injusticias y dominación. De igual forma, en esta misma época, el auge de los grupos cristianos populares que se ubicaron principalmente en países como Argentina, Colombia, Brasil, Chile y Venezuela, a partir de los cuales surgió la teología de la liberación, aportó el carácter participativo dentro de los procesos educativos; la izquierda latinoamericana también jugó un papel importante en esta nueva apuesta educativa, pues esta generó diferentes procesos comunitarios que le apostaban a la transformación social, aportando el principio del empoderamiento de los sectores populares marginados a partir de la organización social; tal es el caso de los trabajadores zapatistas en México.

En los años 50 y 60, el movimiento cultural popular también se convirtió en un importante referente histórico que aportó a la educación popular de América Latina, pues fue precisamente a través de estos movimientos que diferentes grupos aportaron el considerar “la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las acciones de los diferentes grupos humanos.” (Mejía, 2011, pág. 28) por lo que precisamente, dentro de la educación popular se vuelve indispensable el trabajo de los procesos culturales. De igual forma, en los años 60 y 70, los procesos de capacitación técnica productiva, como la experiencia de la Escuela de Formación de la Confederación de trabajadores agrarios en Brasil, cumplieron un papel fundamental en la construcción de la educación popular en América Latina, pues estos procesos buscaron fortalecer la formación técnica para la

producción y el agenciamiento de los sujetos, sin dejar perder el carácter político transformador de la educación.

En las décadas del 60 y 70, los sectores académicos y de la escuela formal también cumplieron un papel fundamental en la dinamización de la educación popular; pues para la academia era necesario sacar el conocimiento del claustro de las aulas y dar la opción de la construcción de un conocimiento popular a partir de los saberes del pueblo, lo cual implicaba que esta nueva apuesta educativa se centrara en un análisis permanente de la realidad por lo que la investigación-acción- participativa se convirtió en la herramienta fundamental para “ligar el conocimiento y su producción a los procesos populares” (Mejía, 2011, pág. 31). Y aunque la escuela formal siempre fue considerada como el lugar de producción del conocimiento ligado a los sistemas institucionalizados, la propuesta de la educación popular en los años 80, fue romper con los muros de las escuelas para dirigir la mirada a los contextos de sus estudiantes y que a partir de allí se generen reflexiones para la transformación de las pedagogías y metodologías que tradicionalmente habían permanecido en las escuelas; experiencias como las escuelas de educación popular generadas en Colombia, la Universidad Amawtay Wasa en Ecuador y los pre bachilleratos populares en Argentina, son referentes importantes de estas nuevas formas de pensar la educación.

Finalmente, para terminar de referenciar los aportes a la educación popular que se dieron en diferentes momentos históricos, es importante mencionar también que en los años 70, 80 y 90 surgieron procesos un poco más contemporáneos como los trabajos con grupos étnicos y de género, surgidos en Latinoamérica, que hicieron visible la importancia de tener en cuenta dentro de los procesos educativos las subjetividades e historias individuales que atraviesan constantemente a cada persona que hace parte de los procesos de educación; dar valor a las subjetividades se convierte por lo tanto para la educación popular en un elemento fundamental para entender las realidades e iniciar procesos de transformación desde el empoderamiento de cada ser humano.

Aquí también es importante mencionar que Paulo Freire, uno de los principales representantes de la Educación popular, fue quien construyó una propuesta pedagógica

reconocida como la primera propuesta de educación popular. A través de su libro pedagogía del oprimido (1970) lanza una fuerte crítica a los métodos tradicionales de educación, reconociendo en ellos una educación bancaria que parte de la memorización de conocimientos y no permite la reflexión y el empoderamiento de los educandos a partir del análisis de sus realidades; este autor según Torres (2011):

Al mismo tiempo propone un método de alfabetización que denomina concientizador, el cual, a la vez que posibilita que los adultos aprendan a leer y escribir, contribuye a que estos tomen conciencia de su propia realidad, estableciendo un puente entre sus propias vivencias y el lenguaje escrito. Esta propuesta de Educación como práctica de la libertad centra su interés en “la integración del individuo con su realidad”; alfabetizar se convierte en sinónimo de concientización; ello significa liberar al alfabetizando de su conciencia oprimida e ingenua para posibilitarle la comprensión de las causas de su realidad social; las acciones organizativas y transformadoras de dicha realidad serían una consecuencia necesaria de la concientización. (págs. 30-31).

La educación popular es por lo tanto una educación dotada de intencionalidad, fuertemente marcada por su carácter político, pensada para la transformación del hombre y su realidad social, orientada a generar en los individuos un empoderamiento y recontextualizar los conocimientos y prácticas. Para paulo Freire (1970) la educación posee un carácter reflexivo, lo que implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad, una realidad que es vista como un proceso en transformación, y esa transformación de las realidades sociales solo se logra según Freire a través del agenciamiento de los sujetos educativos; la educación se rehace constantemente en la praxis y parte además de un carácter histórico y contextual.

Ahora bien, es necesario especificar cuál es la relación entre educación popular y las pedagogías críticas; para algunos autores “la educación popular es una de las manifestaciones más importantes de las pedagogías críticas en Latinoamérica.” (Guelman, Cabaluz, & Salazar, 2018, pág. 33); y es que precisamente cuando se habla de pedagogías críticas indudablemente nuestra mirada se dirige a la educación popular, y pensar en

educación popular también nos remite a las pedagogías críticas. Pues como lo menciona Ortega (2016):

La educación popular comparte con la pedagogía crítica una apuesta ética y política, sustentada por fines de reconocimiento, emancipación y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, clase, etnia, sexo y condiciones de subalternidad; una actuación intencionada de corte educativo, que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales, una apuesta pedagógica en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales. (pág. 91)

Así, tanto la educación popular como las pedagogías críticas tienen un marcado interés en generar procesos de transformación social desde el campo educativo, poseen un carácter reflexivo, partiendo siempre del análisis y la reflexión de los contextos, reconociendo los diferentes saberes que circulan en los territorios y abriendo un espacio dentro y fuera de las escuelas para la formación de personas críticas con capacidad de agenciamiento y de transformación de las injusticias sociales.

6.2.2 Educación Popular y sus Características

A partir del análisis de los textos de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* y *la Educación como Práctica de Libertad*, Núñez (2005) menciona que es posible identificar 4 pilares fundamentales que caracterizan a la educación popular, los cuales son expuestos en la siguiente gráfica:

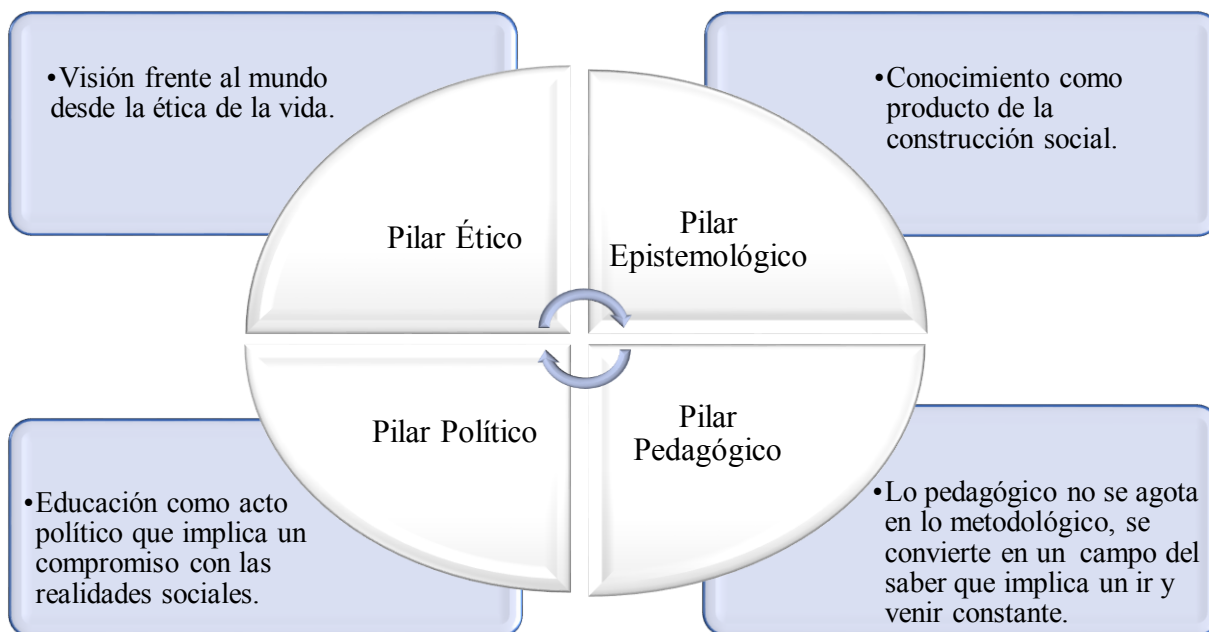


Figura 7. Pilares de la Educación Popular. Fuente: Elaboración propia con base en el texto Educación popular: una mirada de conjunto, Núñez 2005.

Desde la educación popular el **pilar ético** dará cuenta de una visión frente al mundo, que posiciona a la educación en una comprensión de las realidades y en un compromiso con la transformación de las injusticias sociales; el **pilar epistemológico**, que está relacionado con el conocimiento, considerará que este al ser producto de la construcción social, se genera a partir de la interacción dialógica y reflexiva de los individuos dentro de los procesos educativos; en ese sentido, una educación que busca la emancipación, la transformación y la liberación parte de un marco epistemológico en el que el conocimiento es fruto de la praxis. El **pilar pedagógico**, el cual hace referencia al como de la educación popular, partirá de la propuesta de que lo pedagógico no se agota en lo metodológico, sino que va más allá, convirtiéndose en un campo del saber, en donde la acción reflexión acción es la estrategia principal dentro del proceso educativo; finalmente, el **pilar político**, define la opción y posición política de la educación popular, pues al ser entendida la educación como acto político, indudablemente siempre tendrá una intencionalidad y por lo tanto nunca será neutral; esta educación asumirá un compromiso con los proceso de empoderamiento de los individuos para la transformación de las injusticias sociales.

Estos pilares dan una visión de lo que es fundamental dentro de la educación popular y orientan el que hacer de esta propuesta educativa; ahora bien, es necesario también reconocer esas características un poco más concretas que distinguen a la educación popular de la educación tradicional. A continuación, se presentan algunas características de la educación popular con base en el análisis de algunos de los textos de Paulo Freire, quien habla de una educación problematizadora que sirva para la liberación de los hombres.

- ✓ La educación popular implica una comprensión crítica de la realidad social.
- ✓ La educación popular promueve una relación horizontal y dialógica educador educando.
- ✓ Para que se dé una verdadera educación popular, tanto educador como educando deben ser transformados durante el proceso educativo.
- ✓ La educación popular abre un espacio para el diálogo de saberes; es por eso que el educador no es quien educa, sino quien también es educado.
- ✓ La educación popular posee un carácter reflexivo, que permite ir a la práctica, reflexionar sobre ella y regresar nuevamente.
- ✓ La educación popular no solo propicia la reflexión sino también la acción para la transformación.
- ✓ La educación popular propicia espacios para que los educandos que también poseen un saber puedan empezar a reflexionar sobre sus realidades y actuar sobre ellas.
- ✓ La educación popular parte del contexto específico y del carácter histórico del mismo.
- ✓ La educación popular siempre parte de la pregunta, la cual permite una reflexión constante.
- ✓ La educación popular abre espacios de participación y escucha.

6.3 Didácticas Críticas

En este último apartado se abordará la categoría de didácticas críticas; se partirá del concepto de didáctica para comprender posteriormente las dimensiones de esta y así poder hablar de didáctica y educación popular; también se expondrán las discusiones que se han

dado entorno al concepto y la configuración de una didáctica crítica, como una propuesta teórica y metodológica alternativa para problematizar las acciones educativas en los procesos de educación popular contemporáneos.

6.3.1 Didáctica

Etimológicamente el concepto de didáctica proviene del griego DIDASKEIN, en el que DIDAS- significa enseñar y KEIN- significa arte; la didáctica por lo tanto es entendida como el arte de enseñar (Comenio , 1657). Existen variedad de autores que parten de esta conceptualización etimológica de la didáctica y por lo tanto este se convierte en un concepto íntimamente ligado a la instrucción y la enseñanza; Juan Amos Comenio, quien es considerado el padre de la didáctica también la conceptualiza de esta manera; pues para este autor la didáctica es el arte de enseñar y por lo tanto tiene la función de instaurar los métodos pertinentes para que los alumnos puedan alcanzar los aprendizajes deseados (Comenio , 1657). En esta misma línea, Luis A de Mattos (citado en (Torres Maldonado & Girón , 2009) considera que "la didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de incentivar y de orientar eficazmente a sus alumnos y alumnas en el aprendizaje".

Esta visión de didáctica, que se enmarca en la organización y el método, se va a preocupar específicamente del aprendizaje, buscando la formulación de diferentes métodos que sean eficaces para que el maestro logre, dentro del proceso enseñanza aprendizaje, que el alumno adquiera los conocimientos necesarios con respecto a alguna ciencia. La didáctica por lo tanto es entendida como “la rama de la pedagogía experimental que se ocupa de los métodos de enseñanza o del aprendizaje (...)”; y en ese sentido, “(...) la obra del maestro se ha transformado y su verdadera función consiste en organizar el ambiente escolar, estimular al niño y dirigirlo como un guía” (González , 2008).

En esta misma línea, autores un poco más contemporáneos, como Sonia Cristina Gamboa y German Vargas Guillen, para quienes la pedagogía es vista como *saber o práctica*, consideran necesario la utilización de dispositivos que puedan transmitir, dentro

del proceso de aprendizaje, a los estudiantes unos saberes científicos, y eso solo es posible a través de la *didáctica*; pues los autores conciben la didáctica como forma de socializar los resultados de una ciencia. (Gamboa & Germán , 2008).

Más adelante, después de conocer las dimensiones de la didáctica, se describe como a partir de la educación popular y de las pedagogías críticas el concepto de didáctica es repensado y transformado, llegándose a hablar de una didáctica crítica.

6.3.2 Dimensiones de la Didáctica

Según Wolfgang Klafki la didáctica puede ser entendida desde dos dimensiones; una formal y una relacional; este autor habla de una didáctica científica, la cual “ (...) se identifica en general con la teoría de los contenidos educativos y del plan de estudios (...) ” (Klafki, 1986, pág. 40). En este sentido, esta didáctica se va caracterizar según López (2013) por “1) concentrarse más en los currículos y el plan de estudios, 2) dar mayor relevancia a los contenidos que al método, y 3) reconocer que la didáctica específica va de la mano con la ciencia que enseña. ” (págs. 30-31). Y aunque de acuerdo a Klafki la didáctica científica le da una importante relevancia a los contenidos proporcionándole un sentido formal a la enseñanza, desconoce los contextos de interacción social. Es por eso que para este autor es importante que se reconozcan las dos dimensiones de la didáctica, la dimensión formal y la dimensión relacional. La primera estará más relacionada con los procesos formales que responden específicamente a los contenidos, objetivos y recursos del currículo y del plan de estudios; y la segunda, la dimensión relacional, se conectará más con los contextos y las relaciones e interacciones que se dan entre los actores que hacen parte del proceso educativo.

En la dimensión formal, la cual se ocupará concretamente de la organización del currículo para que el educando alcance los aprendizajes deseados, se pensará en los recursos necesarios a implementar dentro del proceso de enseñanza a aprendizaje para que desde la visión del maestro y a partir de las necesidades del educando se pueden alcanzar determinados aprendizajes para cada área del conocimiento. En esa medida “ (...) es el

currículo el que deberá lograr la mediación entre intereses y expectativas de educandos, y experticias y perspectivas de educadores. Dicha mediación debe definir propósitos, contenidos, experiencias, materiales y formas de evaluación, del proceso de enseñanza. ” (López Pita, 2013).

Desde esta dimensión de la didáctica se tiene presente que cada campo del conocimiento posee un determinado saber, por lo que la organización de los contenidos del currículo va a estar mediada por las habilidades y conocimientos requeridos para cada campo de conocimiento. Lo importante es que, como lo menciona López 2012:

Para que la dimensión formal de la didáctica no caiga en intereses instrumentales y alienantes, se requiere de una construcción dialógica por parte de los actores que intervienen en los procesos, de modo que los propósitos, contenidos, experiencias, medios y evaluación inicien desde aquí el fin último de la educación crítica, la búsqueda permanente de la autonomía, la crítica y la solidaridad. (págs. 37-38).

Por otro lado, desde la dimensión relacional, la cual se ocupa del análisis de las relaciones que se construyen entre los actores del proceso educativo, se reconoce que es “allí donde se presentan las interpretaciones sociales, históricas y políticamente construidas y validadas para el contexto” (López Pita, 2013, pág. 38); interpretaciones construidas por los sujetos y que se convierten en punto de partida para la reflexión de los espacios y las estrategias que tienen lugar en los procesos educativos; desde esta dimensión, la didáctica como lo menciona Cossio (2016) se convierte en:

(...) una reflexión constante sobre el acto educativo, a problematizar lo aparentemente normal o común y a reflexionar lo no pensado, desnaturalizando lo dado como natural; en otras palabras, una didáctica, que rescate en los sujetos latinoamericanos su capacidad de pensar, de narrarse y de concretarse en el mundo, no solo dentro de la escuela como espacio para la educación, sino en el mundo de la vida, en la cotidianidad y en la cultura, a fin de que sean espacios de construcción de conciencia y aprendizaje; conciencia que se construye con el otro y con lo otro,

para promover sujetos potentes y conscientes, capaces de elaborar sus propias maneras de ser y de vivir. (pág. 92).

6.3.3 Didáctica y Educación Popular

Como se presentó en el apartado anterior, cuando se habla de educación popular se piensa indudablemente en una educación que tiene un carácter ético y político y que está orientada a generar procesos de transformación social a partir del empoderamiento de los seres humanos y del análisis crítico de las realidades; este proceso educativo implica siempre partir de la reflexión, la cual se convierte en un acto constante que permite reconocer el entorno y avanzar. Estas características particulares de la educación popular, alejadas de la educación tradicional, necesariamente implican que se dé una nueva visión de la didáctica.

De esta manera, desde la educación popular para entender el concepto de didáctica se debe partir de la conceptualización que se hace de la pedagogía; pues didáctica y pedagogía se convierten en conceptos que se encuentran íntimamente relacionados. En ese sentido, se puede decir que desde la educación popular la pedagogía será entendida como un campo disciplinar y profesional, siguiendo los planteamientos propuestos por Klaus, Garces, & Muñoz (2010), quienes sostienen que la pedagogía es un “(...) espacio de producción de saberes pedagógicos y prácticos, los cuales tienen lugar en un contexto histórico y social determinado, y en donde no se puede reducir la pedagogía solo a la parte operativa (...)” (pág. 208). Para estos autores, dentro de este campo, “ (...) la didáctica aparece como sub-campo de la pedagogía, y es pensada como la reflexión sobre esa parte operativa de la pedagogía” (pág. 208); de esta forma la didáctica se encargará de reflexionar sobre las diferentes situaciones del proceso educativo, para generar la transformación de los procesos de enseñanza; aspecto fundamental dentro de la educación popular.

Así, la didáctica se convierte entonces de cierta forma en un saber complejo sobre la práctica de la enseñanza; citando a Paulo Freire (1994):

“pedagogía y didáctica es reflexionar sobre los saberes necesarios para una práctica educativa crítica; en ese sentido, enseñar no es transferir conocimientos, es que el

maestro logre crear las posibilidades para la construcción y producción de conocimiento.... Pues es en el intercambio social de saberes y en la práctica en donde van surgiendo métodos y estrategias para enseñar. De esta manera, enseñar exige una reflexión permanente sobre lo que se hace; es crear las condiciones para la construcción de conocimiento.” (pág. 39).

Es así que desde la educación popular la didáctica va a ser entendida como proceso de reflexión para la transformación, construcción y producción de conocimiento.; dándole a este concepto una postura mucho más crítica.

5.3.4 Didáctica Crítica

Esta conceptualización crítica de la didáctica, va a ser la guía del presente trabajo, pues al estar íntimamente relacionada con los procesos educativos orientados desde las didácticas críticas y la educación popular, va a permitir que se genere un punto de reflexión frente a las didácticas que se empiezan a entretener desde procesos educativos no formales y que se pueden convertir en referentes para nutrir el concepto de didáctica crítica de la educación popular.

Para entender el concepto de didáctica crítica, es importante de acuerdo a Ortega, López & Tamayo (2013), citar tres referentes fundamentales:

1. La teoría crítica de la enseñanza de W. Carr y S. Kemmis

Este primer referente se encuentra fuertemente articulado a la tradición anglosajona de la educación, la cual fue descrita en uno de los apartados anteriores. Desde aquí se asume la didáctica como investigación, por lo que esta estará ligada a la pregunta, la cual se convertirá en el punto de partida para que los maestros a través de la investigación- acción, que genera reflexión, puedan empezar a construir su propia teoría de la enseñanza desde sus propios conocimientos y prácticas. Estos autores, hablan de una Teoría-Acción-Educativa para la transformación de las prácticas del maestro como investigador y de la didáctica como un saber complejo sobre la práctica de la enseñanza. (Ortega Valencia, López

Cardona, & Tamayo Valencia, 2013). De esta forma, la didáctica como saber complejo, estará “ (...) articulado a la racionalidad crítica y construida por los mismos maestros en una dinámica permanente entre los contextos sociales, sujetos y saberes, orientados por un interés emancipador para la construcción de una sociedad más justa a través de la educación.” (pág. 166).

2. La perspectiva de Martín Rodríguez Rojo

Este autor propone un modelo didáctico ecológico comunicativo como alternativa al modelo neoliberal y tecnicista de la enseñanza; en este modelo, basado en la teoría de la acción comunicativa, va a hacer posible la configuración de una didáctica crítica, la cual será entendida como la “ciencia teórico- práctica que orienta la acción reestructuradora del conocimiento, en un contexto enseñanza aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora” (Rodríguez Rojo , 1997, pág. 140), esta noción de didáctica crítica estará orientada a la acción reestructuradora del conocimiento; será una ciencia que extrae sus conceptos, principios y teorías del análisis de la práctica, transformará el ambiente de clase en un lugar de participación, de respeto, democracia y diálogo, y verá al maestro como quien orienta, guía y posibilita, y al estudiantes como ser humano autónomo.

3. La didáctica en la perspectiva de Paulo Freire

En muchos de los textos de Paulo Freire no se menciona explícitamente el concepto de didáctica, aun así, por sus importantes reflexiones acerca de los procesos educativos que parten de la práctica, este autor se convierte en pieza fundamental para comprender la didáctica crítica; él menciona que tanto pedagogía como didáctica implican reflexionar sobre los saberes que se van construyendo a partir de la práctica. Pues es precisamente por medio del intercambio de saberes producto de la reflexión de la práctica que se van generando los métodos y estrategias más adecuadas para la enseñanza, las cuales van a partir del reconocimiento de las dinámicas del contexto. Desde esta autor se propone el

ejercicio de Acción Reflexión Acción, el cual permitirá ir construyendo un conocimiento situado. Ortega, Et al. (2013) menciona que:

(...) La lección que Paulo Freire nos entrega es que la didáctica es un saber complejo sobre la práctica pedagógica que supone una visión del hombre, de los valores, de la sociedad, del conocimiento y de la realidad a partir de contextos concretos y sujetos reales en situaciones sociales y económicas específicas frente a lo cual, el maestro toma la posición y decide su actuar. (pág. 193).

Para cerrar este apartado final, es preciso mencionar que la didáctica desde una perspectiva crítica, propone una nueva alternativa dentro del campo educativo, “ (...) cuya nota fundamental es que no se debe partir de supuestos teóricos sino de la realidad educativa para pensar tanto la enseñanza de saberes como la formación de sujetos en términos generales. ” (Klafki, 1986).

Es por eso que pensarse la didáctica desde una perspectiva crítica implica reconocer entonces que esta se basa en el diálogo y la reflexión dentro del proceso educativo, a partir de la cual se construyen discursos que parten de las realidades sociales y experiencias concretas; entendiéndose de esta manera como lo afirma Sáenz (citado en (López Pita, 2013) que la “didáctica está orientada por un pensamiento pedagógico” y llegando a concluir que la didáctica crítica, como lo afirma López se convierte en:

(...) La disciplina que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje como expresión de la Construcción/Reproducción social, que tiene como propósito cuestionar los métodos y las finalidades educativas empleados, para proponer fórmulas que mediante el dialogo “simétrico” entre los actores fomenten procesos de emancipación y democratización radical. (pág. 31).

Para cerrar este marco teórico, después de realizar la revisión de diferentes textos y autores, a partir de los cuales se abordaron las categorías de pedagogías críticas, educación popular y didácticas críticas; a modo de síntesis, es importante resaltar que el presente trabajo investigativo se ubica en el abordaje crítico de la educación; pues se parte de la idea

que desde los procesos de educación popular y las pedagogías críticas se dan formas alternativas de enseñanza en las que se generan nuevas dinámicas a partir de los diferentes contextos en los que se da el acto educativo; desde estos espacios surgen conocimientos situados que parten del análisis y la reflexión de las realidades sociales, en donde la educación al ser un acto ético, político y pedagógico centra su interés en el compromiso con la transformación de las realidades que generan exclusión e injusticia social. Es precisamente en estos espacios alterativos en donde empiezan a circular otros discursos, otros saberes y conocimientos, es en estos espacios en los que surge una nueva visión de didáctica, una didáctica crítica que pretende problematizar las acciones educativas. Es justamente allí donde radica la importancia de esta investigación, la cual resaltaré el valor de las experiencias de educación popular contemporáneas, que como se justificó con anterioridad, se convierten en referentes fundamentales para repensarse la educación y cada uno de sus componentes desde espacios más situados en los contextos y problemáticas sociales, y que para el caso esta investigación centrará su mirada en el componente de la didáctica crítica.

7. Metodología

7.1 Enfoque y Diseño de la Investigación

El presente trabajo investigativo se fundamenta en el enfoque cualitativo interpretativo, el cual considera la realidad como construcciones que hacen las personas que comparten una situación determinada; “así, las realidades construidas por personas distintas pueden tener puntos de coincidencia, ser compatibles.” (Stake, 1995 citado por (Ceballos Herrera, 2009, pág. 416)). Este tipo de investigación se interesa “ (...) por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada (...) ” (Vasilachis de Gialdino , 2006, pág. 33). Al respecto Morse (2002) afirma que:

La investigación cualitativa es una cosmovisión particular adjunta a un enfoque teórico particular para informar e interpretar la realidad (...) esta permite

comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, reconocer similares características en otros casos. Provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento (pág. 875).

De esta manera, siguiendo también los planteamientos de Creswell (2007), la investigación cualitativa será por lo tanto “ (...) un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. ” (pág. 44). “El propósito de la investigación no es descubrir la realidad, sino construir una cada vez más clara y sólida, que pudiese responder a la duda sistemática. ” (Silva & Aragón, 2000; Stake, 1995, 2005 citado pro (Ceballos Herrera, 2009)).

Irene Vasilachis (2006), en su libro *Estrategias de Investigación Cualitativa*, destaca que las características de este tipo de investigación pueden ser distinguidas a partir de tres componentes; el primero de ellos responde al a quién y qué se estudia, el segundo a las particularidades del método y el tercero a la meta o propósito de la investigación. En el cuadro que está a continuación se muestra a que se refieren cada uno de esos componentes.

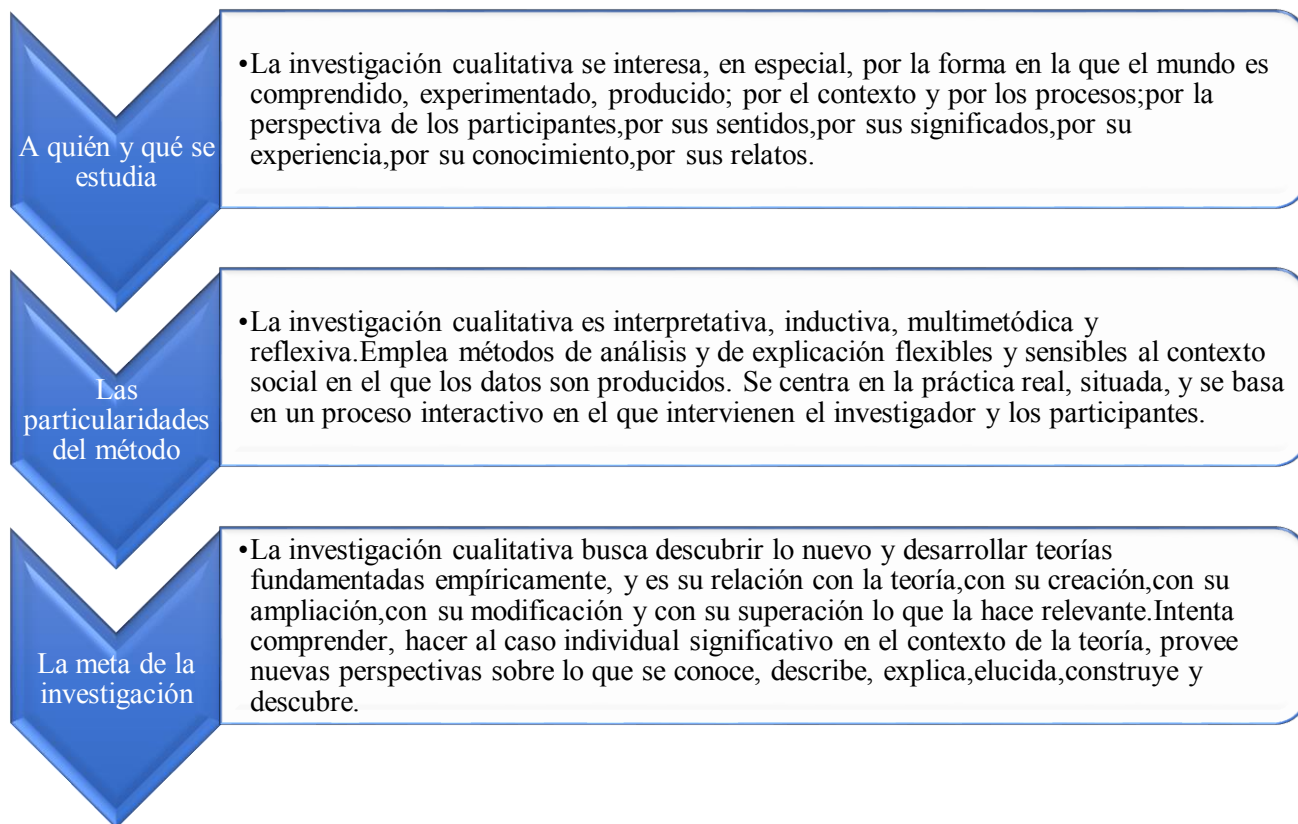


Figura 8. Características de la Investigación Cualitativa. Fuente: Elaboración propia con base en el libro Estrategias de Investigación Cualitativa, Vasilachis (2006).

Al estar la investigación cualitativa íntimamente ligada al interés por comprender las historias, experiencias, significados, sentidos, vivencias y relatos que construyen las personas en un entorno particular, situado y específico, se convierte en el enfoque ideal para llevar a cabo la presente investigación; pues al querer responder a la pregunta acerca de ¿Cómo se han configurado las didácticas críticas de educación popular a partir del caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca de la comuna 8 de la ciudad de Neiva durante el periodo 2014-2019?, hace que esta investigación se sitúe en un espacio y temporalidad determinada, y se busque comprender y reflexionar acerca de cómo en ese lugar se han ido construyendo una serie de discursos y experiencias respecto a un tema en específico, en este caso el de las didácticas críticas de educación popular.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, la investigación cualitativa se basa en distintas tradiciones metodológicas; según Creswell (1998), dentro de estas se encuentran la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio

de caso. Cada una de estas tradiciones posee unas características e intereses particulares. Este autor en su libro *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elegir entre cinco enfoques*, hace un cuadro comparativo en el que se identifican las diferencias fundamentales entre cada una de estas tradiciones metodológicas de la investigación cualitativa; allí se analizan las tradiciones a partir de cinco dimensiones, el foco u objetivo, la disciplina de origen, la recolección de los datos, el análisis de los datos y la forma narrativa.

Tomando como referencia la propuesta de Creswell, el diseño de la presente investigación será el estudio de casos; pues lo que se pretende es profundizar específicamente en el caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, para de esta forma identificar, describir, interpretar y analizar cómo se han configurado las didácticas críticas de educación popular en este espacio. El estudio de caso " (...) tiende a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. " (Neiman & Quaranta, 2006, pág. 218). Según Galeano (2012):

Mediante esta estrategia se logra una mayor comprensión de un caso particular y mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico específico, o se indaga un fenómeno, una población o alguna condición general. Se conocen aspectos esenciales de la situación o el problema, se reconoce aquello que constituye lo esencial, los hechos o aspectos de los que depende todo lo demás (...) (pág. 78)

Según Stake (2005) "El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (pág. 11). Es por eso que de acuerdo a lo planteado por Yin (2011), "el estudio de caso busca generar una comprensión profunda con respecto a un caso o casos en particular para que a partir de allí se pueda dar un nuevo aprendizaje. Este tipo de estudio será posible " (...) a través de una recolección de datos detallada, en profundidad que involucra múltiples fuentes de información ricas en contextos. " (Creswell, 2007, pág. 97).

El estudio de caso de esta investigación es de tipo instrumental o encajado, pues lo que se pretende es abordar a profundidad el caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca para generar una mayor comprensión acerca de cómo se configuran las didácticas críticas en estos espacios de educación popular. De acuerdo con Galeano (2012), este tipo de estudio “examina un caso particular con el fin de proporcionar mayor conocimiento sobre un tema o refinar una teoría.” (pág. 71).

7.2 Proceso Metodológico

De acuerdo a la propuesta de Stake (1999), el estudio de caso se desarrolla a partir de 4 momentos centrales, los cuales se describen en la siguiente gráfica. Estos momentos se convertirán en la ruta metodológica de la presente investigación.



Figura 9. Ruta Metodológica de la Investigación. Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta de Stake (1999).

Aquí es importante aclarar que siguiendo lo planteado por Stake (1999), "No existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos. Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales. El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones." (pág. 67). En ese sentido desde el estudio de caso el análisis de la información se da desde el inicio del proceso investigativo, en forma de espiral, avanzando a medida que se desarrolla la investigación.

A continuación, se describe de manera más detallada en qué consisten cada uno de los momentos de la ruta metodológica de la presente investigación:

- ***El primer momento:*** En este primer momento se realizará la estructura conceptual, a partir de lo cual se realizará una revisión de la literatura con respecto al tema en específico que se pretende trabajar, en este caso el de las didácticas críticas en educación popular. Después de esta organización conceptual, se realizará la formulación de los temas concretos a trabajar dentro del campo de las didácticas críticas, esto para que a partir de allí se pueda realizar la formulación de las preguntas temáticas, preguntas que estarán orientadas a buscar la información necesaria para el análisis y reflexión de la categoría a trabajar, las didácticas críticas; en este primer momento también se realizará la formulación de las preguntas informativas generales, por medio de las cuales se buscará obtener la información necesaria para la descripción del caso.

- ***El segundo momento:*** En este segundo momento primero se organizará la forma en la que será recogida la información para posteriormente proceder a la recolección por medio de técnicas como la revisión de documentos, la línea de tiempo, la observación y entrevistas; cada una de esas técnicas conducirán a una mejor comprensión del caso, por lo que será importante tener clara la organización de este proceso. Durante este momento, a medida que se va recolectando la información se realizará un análisis preliminar, a partir del cual se irán identificando y construyendo las categorías emergentes.

Igualmente, durante este segundo momento se iniciará el proceso de contextualización del caso, como uno de los elementos centrales para la comprensión del mismo

- ***El tercer momento:*** En este momento se procederá a realizar el análisis y la interpretación de la información, a través de la interpretación directa; inicialmente se hará una organización y clasificación de la información, se formarán unos códigos iniciales, se describirá de forma detallada el caso y su contexto, se confrontarán los datos con las categorías de análisis, y se procederá con la triangulación de la información para la interpretación de los datos.

- ***El cuarto momento:*** En este último momento se procederá a realizar la redacción del informe, el cual estará compuesto por tres partes específicas, en la primera parte se hará la contextualización del caso, en la segunda parte se presentarán las didácticas críticas identificadas en el caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, y en la tercera parte se presentará la reflexión teórica en torno a la forma como se han configurado las didácticas críticas de la educación popular a partir del caso analizado.

7.3 Técnicas

Para Yin (2011) "La investigación de estudios de caso no se limita a una sola fuente de datos, como en el uso de cuestionarios para realizar una encuesta. De hecho, los buenos estudios de caso se benefician de tener múltiples fuentes de evidencia." (pág. 11). Las múltiples fuentes de información pueden incluir observación, entrevistas, materiales audiovisuales, reportes y documentos.

Para el caso de la presente investigación se hará uso de las siguientes técnicas de recolección de información:

1. **Revisión Documental:** La revisión de documentos da una mirada adicional dentro de la investigación, aportando información muy relevante para el posterior análisis y reflexión en torno a una categoría. De acuerdo a MacDonald y Tipton (1993):

Los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social. Claramente esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar el mundo social- los informes oficiales, por ejemplo- pero también los registros privados y personales como cartas, diarios y fotografías, los cuales puede que no se hayan hecho para sacarlos a la luz pública (...) que, sin embargo, nos dicen algo sobre los valores, intereses y propósitos de aquellos que los encargaron o produjeron. (pág. 188).

Al constituir la revisión documental una rica fuente de información, que nos puede dar una mirada acerca de los procesos, propósitos, intereses y formas de organización dentro de un grupo social; en esta investigación se realizará el análisis documental de las guías de trabajo y demás archivos documentales que hacen parte del proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, pues estas guías darán cuenta del desarrollo de los trabajos de educación popular en este espacio y por ende de las estrategias didácticas utilizadas allí. Para Stake (1999):

La recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista. Hay que tener la mente organizada, aunque abierta a pistas inesperadas. Se deben prever cuidadosamente las preguntas de la investigación, y establecer un sistema para que las cosas se desarrollen según lo previsto. (pág. 66).

Los formatos para la revisión documental que serán utilizados podrán ser visualizados en la carpeta anexos / formatos instrumentos / anexos 1 y 2.

- 2. Línea de Tiempo:** Esta es otra importante técnica que puede aportar información significativa para contextualizar el caso de nuestro interés, de tal manera que se dé una mayor comprensión del mismo; de acuerdo a David Denborouhg (2008), las "líneas de tiempo pueden conectar el esfuerzo de los participantes a sus propios lugares, historias, comunidades y cultura y proveer una representación visual de estos (...) enlazan las historias de cada participante a un tema colectivo en común, a un propósito en común." (pág. 11). En ese sentido, lo que se busca en esta investigación a través de la utilización de esta técnica, es comprende cómo se entrelazan las historias, las vivencias y los recuerdos de los participantes de la Biblioteca del proceso de educación popular que han liderado por cerca de 5 años.

El formato utilizado para la recolección de la información a través de la línea de tiempo puede ser encontrado en la carpeta anexos / formatos instrumentos / anexo 3.

- 3. Entrevistas:** Esta técnica permite obtener una gran cantidad de información, "proporciona al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas (incluso por derroteros no previstos), en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo que la entrevista estructurada o de encuesta." (Valles , 1999, pág. 196). Esta técnica permitirá por lo tanto la obtención de una gran cantidad de información de carácter holístico y más contextualizada; en palabras de Stake (1999) a través de esta técnica se podrá dar el cruce principal de información para poder llegar a comprender esas realidades múltiples, que son compartidas entre distintos actores; lo cual es fundamental dentro del trabajo investigativo que se pretende desarrollar. Al respecto, Yin (2011) menciona que:

El formato flexible de las entrevistas abiertas sirve, si se hace correctamente, para revelar cómo los participantes del estudio de caso construyen la realidad y piensan sobre situaciones, no solo para proporcionar las respuestas a las preguntas específicas de un investigador y sus propias conclusiones implícitas de la construcción de la realidad. (pág. 11).

El formato utilizado para recolectar información a través de la entrevista puede ser visualizado en la carpeta anexos / formatos instrumentos / anexo 4.

- 4. Observación:** Esta técnica conducirá a que se dé una mayor comprensión del caso, pues la observación " (...) permite al investigador contar con su versión, además de las versiones de otras personas (protagonistas, informantes...) y las contenidas en los documentos. " (Valles , 1999, pág. 144). Para esta investigación, la observación estará dirigida a las acciones humanas y los entornos físicos, de tal forma que se pueda generar una mayor comprensión del caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca y del desarrollo de la categoría de didácticas críticas en este caso en particular.

El formato utilizado para la guía de observación utilizada para recolectar información, puede ser encontrado en la carpeta anexos / formatos instrumentos / anexo 5.

7.4 Proceso de Análisis

El análisis de la información de esta investigación se realizará a través de la interpretación directa, la cual según Stake (1999), consiste en ir identificando a medida que avanza la investigación, los acontecimiento que aportan al objetivo de la misma, para posteriormente asignarles un significado e ir construyendo los códigos iniciales; estos códigos permitirán agrupar los acontecimientos en categorías principales a partir de las cuales se podrán identificar sus características; finalmente, mediante la reflexión continua y la triangulación con diferentes métodos se fortalecen los códigos identificados y las características de las categorías construidas.

En un primer momento de este proceso de análisis, se realiza la organización y clasificación de la información, este proceso inicial permitirá que a medida que se avanza en el análisis a través de la interpretación directa, se pueda ir elaborando la contextualización del caso; esta contextualización como un primer paso para la comprensión del mismo será producto de la revisión documental y la aplicación de las demás técnicas de

recolección de información mencionadas anteriormente. La contextualización del caso será presentada en el primer capítulo de resultados.

En un segundo momento se procede a realizar la identificación y formación de los códigos iniciales, lo que permitirán ir visualizando esas temáticas en torno a las cuales giran las didácticas desarrolladas en el caso de la biblioteca.

En un tercer momento, después de la formación de esos códigos iniciales se identifican las características a partir de las cuales se agrupan las didácticas de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, identificando su relación con los componentes de las didácticas críticas, y logrando identificar de esta forma las didácticas críticas de educación popular que tienen lugar en esta experiencia. Las didácticas críticas identificadas en este caso serán presentadas en el segundo capítulo de resultados.

Finalmente, el proceso de análisis de la información culmina con el ejercicio de triangulación, el cual permitirá corroborar los datos y analizar las formas en las que se han configurado las didácticas críticas de educación popular. La configuración de las didácticas críticas de educación popular del caso de la Biblioteca será presentada en el tercer capítulo de resultados.

En las figuras que se encuentran a continuación se visualiza el plan de análisis para el procesamiento de la información y los resultados producto de dicho análisis.



Figura 10. Proceso de Análisis de la Investigación. Fuente: Elaboración propia.

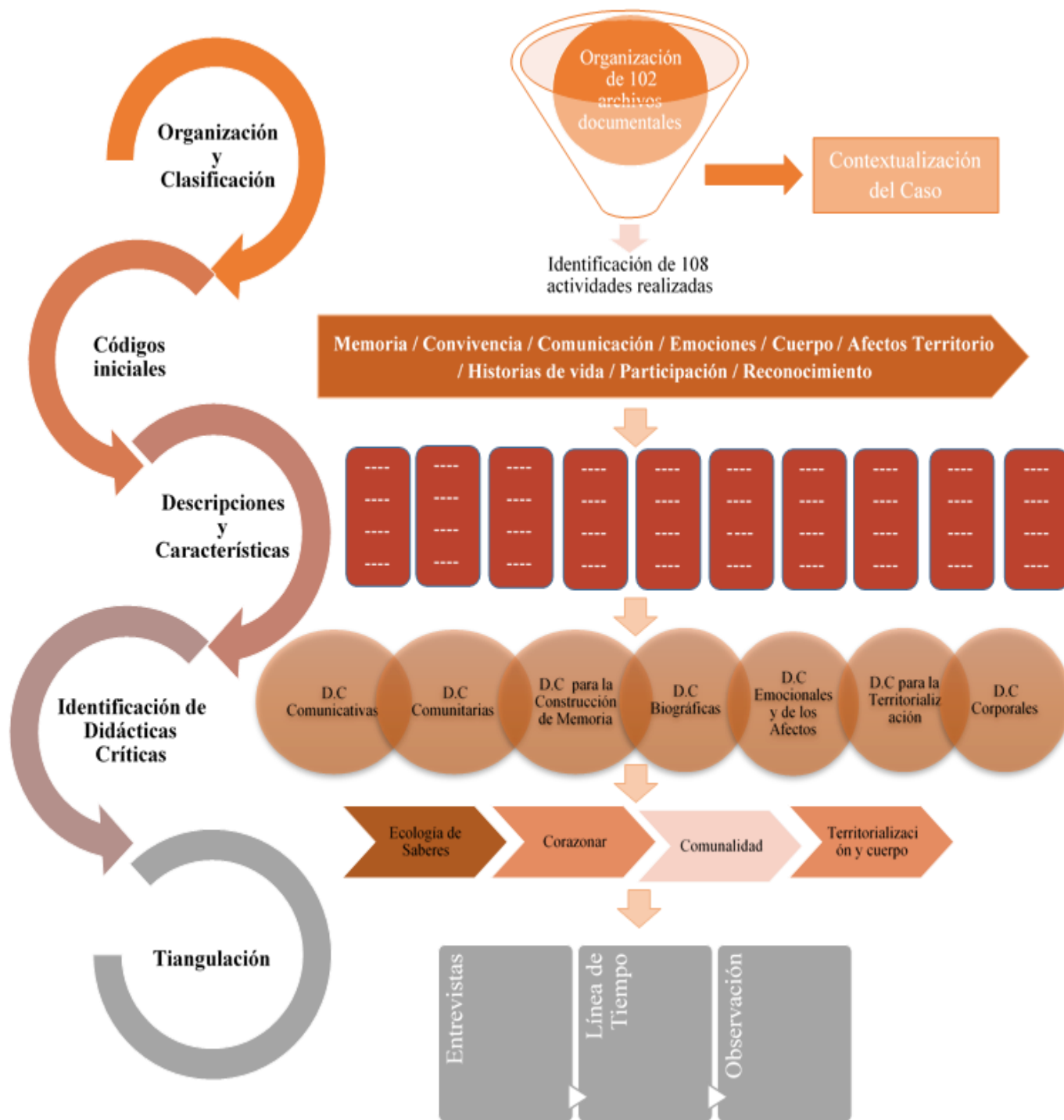


Figura 11. Resultados proceso de Análisis de la Investigación. Fuente: Elaboración propia.

7.5 Unidades de Análisis

Documentales

Para el desarrollo de esta investigación se contará con una unidad de análisis documental de 102 archivos, correspondientes a bitácoras, guías de trabajo, relatorías, y textos de producción, que hacen parte del archivo documental construido durante los 5 años de trabajo de la experiencia de la Biblioteca Popular Pacho Vacca.

Humanas

Este trabajo investigativo será desarrollado con 5 facilitadores populares que hacen parte de la Biblioteca, quienes integran el grupo coordinador del proceso; cada uno de ellos representa alguno de los espacios que se dan dentro de la Biblioteca Popular Pacho Vacca (Club de niños y niñas, Tejedores de Saberes, Club de abuelas, Club Intergeneracional, Escuela de formación de facilitadores); también es importante resaltar que estos actores cuentan con tiempos de vinculación diferentes; por lo que se convierten en los participantes pertinentes para poder adquirir una visión más específica de todo el camino recorrido durante los 5 años de trabajo de educación popular de esta experiencia.

En la tabla que se encuentra a continuación se describen quienes serán los participantes de este proceso investigativo, especificándose el tiempo de vinculación y los códigos de identificación que serán utilizados para referenciar los relatos recogidos por medio de la técnica de entrevistas.

Tabla 1

Participantes del proceso investigativo

Participante	Tiempo de vinculación	Código de identificación
Ana María Villaquirán	2 Años	AV2AE
Danna Marcela Reinoso	5 Años	DR5AE

Diego Alejandro Vega Medina	5 Años	DV5AE
Erika Palomares	2 Años	EP2AE
Laura Vanesa Rojas	7 Meses	LR7ME

La Tabla 1 muestra los participantes del proceso, su tiempo de vinculación y el código de identificación. Fuente: Autoría Propia.

7.6 Validez

Según Galeano (2012), "La validez y el carácter probatorio del estudio de caso depende de su realidad y autenticidad, es decir, de su representación de la situación analizada y no de su frecuencia o su representatividad con relación a un promedio estadístico." (pág. 76). En esta medida, de acuerdo a lo plateado por la autora, en el estudio de caso existen tres estrategias a partir de las cuales se puede garantizar la validez de la investigación.

1. Persuasión: Esta estrategia tiene que ver con que los argumentos y las interpretaciones producidas en el estudio sean lo suficientemente coherentes y convincentes.
2. Corresponsabilidad: Por medio de esta estrategia se busca que los datos analizados por el investigador sean socializados y verificados con los participantes de la investigación, para poder analizar qué tan identificados se sienten con las interpretaciones realizadas.
3. Replicabilidad: Esta estrategia consiste en que los datos producto de la investigación sean accesibles para futuras investigaciones a partir de las cuales se pueda poner en evidencia la validez del análisis realizado.

De esta forma, para que los hallazgos que se den dentro de la investigación de un estudio de caso, sean lo más precisos, sólidos y válidos posibles, y que generen una mayor confiabilidad de la investigación, es necesario que se mantenga una cadena lógica en la que se haga visible la clara relación entre las preguntas de investigación formuladas, la información recopilada, y las conclusiones sacadas.

En la construcción de esta cadena lógica juega un papel muy importante la triangulación de la información, la cual permitirá que se establezcan unas “ (...) líneas convergentes de evidencia, lo que hará que los hallazgos sean lo más sólidos posible. ” (Yin , 2011, pág. 13). Según Stake (1994):

La triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno. (pág. 241).

7.7 Consideraciones Éticas

Teniendo en cuenta que a través de esta investigación se pretende profundizar en el caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca para comprender el tema de las didácticas críticas dentro de los procesos de educación popular contemporáneos, es importante reconocer que el acercamiento implica la necesidad de adentrarse en unos espacios íntimos, tanto colectivos como individuales, lo cual requiere un manejo cuidadoso de la información y un respeto por esos espacios compartidos. Por tal razón, antes de iniciar con el proceso de recolección de la información, la presente investigación será socializada con el equipo que hace parte del proceso de la Biblioteca, esto con el propósito de que se tenga claridad acerca del trabajo que se va a desarrollar, enfatizando en que a través de la investigación no se pretende instrumentalizar el proceso solo como un medio para cumplir con un requisito de grado, si no que lo que se busca es una comprensión profunda del caso para generar aportes significativos que puedan contribuir a los procesos desarrollados en la Biblioteca.

Se explicará cuáles serán los aspectos que se van a estudiar, y para garantizar el respeto, junto con los participantes se establecerán unos límites en cuanto a la forma de acceder a la información y a los espacios en los que adelanta el proceso de educación popular. De igual forma se garantizará la confidencialidad de la información y el anonimato.

También, como retroalimentación del proceso se dará a conocer el informe final antes de ser entregado, para que los participantes tengan acceso a lo que se ha escrito y reflexionado acerca del proceso de la Biblioteca, de tal manera que puedan manifestar sus opiniones.

La devolución de lo construido durante la presente investigación será otro de los compromisos adquiridos para con la experiencia de la Biblioteca Popular Pacho Vacca; pues esta acción se convierte en parte fundamental del proceso investigativo desarrollado.

8. Resultados

8.1 Capítulo 1: Contextualización

Comprender el contexto en el que se ubica la Biblioteca Popular Pacho Vacca implica reconocer cuales han sido las dinámicas de educación popular que se han dado en el departamento del Huila, específicamente en la ciudad de Neiva; pues esto permitirá situar el desarrollo de la Biblioteca y entender como se ha dado su proceso.

Es por tal razón que este primer capítulo de análisis partirá de hacer un mapeo de la educación popular en el departamento del Huila y la ciudad de Neiva, a partir de textos como Filodehambre: Una experiencia popular de innovación educativa (Colectivo de la escuela popular claretiana , 1987), La participación en la escuela: Entretejiendo pasado, presente y futuro (Colectivo de la escuela popular claretiana, s.f), Pedagogía de la participación en la escuela (Posada Chávez, Camacho de Argote , Cruz Jeréz, & Signori, 2007), Organizaciones Barriales y Educación popular (Colectivo de trabajo barrial, 1992) y la tesis doctoral denominada Modelo Pedagógico de las experiencias de educación Popular de la Universidad Surcolombiana (Dussan, Calderón , 2004); de tal forma, que se pueda aterrizar luego en el proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vaca y describir el contexto social y geográfico en el que se ubica esta experiencia. Posteriormente, producto del análisis de los datos recolectados a través de las técnicas de línea de tiempo y revisión documental, se presentará una línea histórica del recorrido que ha tenido esta experiencia de educación popular durante el periodo 2014 al 2019, explicándose también la forma en la que funciona la biblioteca.

8.1.1 Caminos de la Educación Popular en el Huila

Para empezar, es necesario mencionar que al igual que en la región Latinoamericana y en Colombia, los procesos de educación popular en el departamento del Huila también surgen en articulación con diferentes procesos de organización barrial y comunitaria, a partir de los cuales se comienzan a desarrollar propuestas educativas influenciadas por grupos cristianos populares, procesos de organización comunitaria, de capacitación técnica productiva, movimientos culturales populares y de educación en adultos; algunos de estos

procesos con una importante influencia del Movimiento Pedagógico Nacional. Y aunque a diferencia de otras zonas del país, en el departamento del Huila no se han desarrollado de forma tan amplia procesos de educación popular, es importante reconocer que, si se han dado y se encuentran en crecimiento, por lo que es fundamental hablar de ellos. En ese sentido, en la gráfica que se muestra a continuación se puede identificar como se ha dado el desarrollo de la educación popular en el departamento del Huila y la ciudad de Neiva durante la segunda mitad del siglo XX e inicios del siglo XXI.

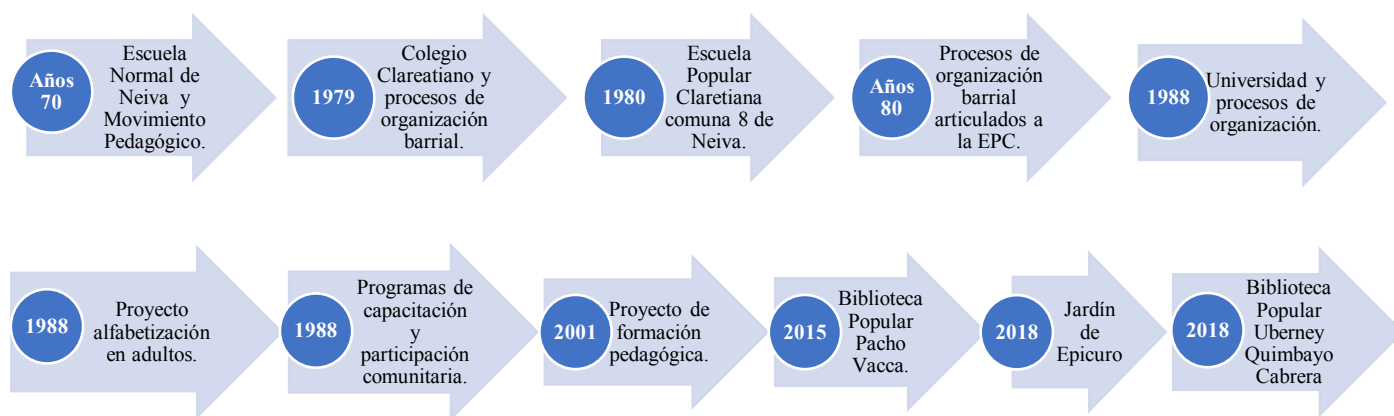


Figura 12. Línea de Tiempo del Desarrollo de la Educación Popular en el Departamento del Huila y la Ciudad de Neiva. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la gráfica anterior, las experiencias de educación popular en el departamento del Huila y la ciudad de Neiva se dan a partir de los años 70 y 80. En la década del 70, surge la Escuela Normal Superior de Neiva, lugar en el que se da una importante influencia de maestros que hacían parte del Movimiento Pedagógico Nacional, quienes consideraban que desde las prácticas en el aula también se hacía resistencia y se gestaban procesos de transformación educativa y social; desarrollando así, desde la institucionalidad, procesos educativos que partían de la visión de la pedagogía como campo de producción de saberes y por lo tanto sus metodologías de trabajo se dirigían a promover la participación en el aula, el reconocimiento de los saberes y el vínculo constante con el contexto social. Esta influencia del Movimiento Pedagógico en la experiencia de la Escuela Normal Superior de Neiva, marcó un importante ejercicio dentro de la educación popular en el departamento del Huila que aún se sostiene a través de la realización de los Foros de vida y debida, en los cuales los estudiantes del programa de formación complementaria de

la Escuela, presentan los resultados del proceso reflexivo acerca de su práctica pedagógica investigativa, la cual es desarrollada a partir de los proyectos de aula de su interés.

Esta experiencia de educación influenciada por el Movimiento Pedagógico deja un aporte muy significativo a la educación popular en el departamento del Huila; pues desde allí se piensa una educación ligada al territorio, convirtiéndose la labor del maestro en un ejercicio reflexivo que le apuesta al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad a partir de la educación.

Posteriormente, en el año 1979 en la comuna 8, al sur de la ciudad de Neiva, hace presencia un grupo de jóvenes y educadores del Colegio Claretiano para realizar acompañamiento a los procesos de organización barrial para la recuperación de tierras y la construcción de viviendas.

Desde el colegio claretiano de Neiva, se fomenta la organización de un grupo juvenil, el cual se acerca al sector suroriental de la ciudad en fase de expansión, como un espacio para sus actividades sociales. Acompañados por un profesor del centro de capacitación laboral del Colegio, recorren las primeras invasiones, participan en reuniones del comité de vivienda, desarrollan eventos culturales, organizan la navidad con la presencia del padre claretiano Héctor Guzmán y proponen a los habitantes del barrio Santofimio (hoy los Alpes) un trabajo de capacitación permanente. (Colectivo de trabajo barrial, 1992, pág. 20).

De esta manera, desde esta experiencia se hace visible la fuerte relación entre la educación popular y los procesos de organización comunitaria y barrial en el departamento del Huila, aportado así a la educación popular el carácter de apropiación de los territorios, la organización y el empoderamiento de las comunidades para el mejoramiento de las condiciones de vida y la transformación de las realidades sociales y políticas.

Por otro lado, todos los procesos de organización barrial que se venían desarrollando en la ciudad de Neiva durante los años 70, hicieron que misioneros claretianos que adelantaban trabajos de educación popular en la ciudad de Bogotá, dirigieran su mirada a la comuna 8 de la ciudad, popularmente llamada Filodehambre; estos misioneros religiosos guiados por la propuesta de Paulo Freire de una educación liberadora

para la concientización de sujetos, buscaban emprender acciones de acompañamiento a comunidades vulnerables y excluidas para que a través de procesos de educación popular se pudiera empoderar a las comunidades para que ellas mismas fueran las responsables de su desarrollo.

Nace de esta manera, a principios de los años 80, la experiencia de la Escuela Popular Claretiana, un proyecto educativo que parte de “(...) los aportes pedagógicos y didácticos de Celestín Freinet y de la propuesta de educación popular de Paulo Freire (...)” (Posada, Chávez, Camacho de Argote, Cruz Jeréz, & Signori, 2007); esta experiencia de educación popular más allá de ser un espacio para la formación de los niños y niñas de la comuna, tenía como propósito convertirse en un eje articulador para la construcción y el fortalecimiento del tejido social comunitario; la escuela surge por lo tanto del esfuerzo, la dedicación y el trabajo colectivo de toda la comunidad de Filodehambre.

En este proceso de educación popular se dio inicio al proyecto de trabajo barrial, a partir del cual se desarrollaron experiencias como el Comité Cívico Pro alcantarillado, el Club de Amas de Casa, Grupos Juveniles, El Programa Semillitas de Cuidadoras de la Primera Infancia, La Fundación para la Asesoría del Desarrollo Comunitario-FADCO, el Centro de Medicina Alternativa y Homeopatía, La Panadería las EME, el Centro de Costura, La Asociación Comunitaria Integral del Huila- ASOCOMINH y la articulación con otras organizaciones sociales y movimientos cívicos de la ciudad de Neiva. El reconocimiento de todas estas experiencias articuladas a la Escuela Popular se da gracias al proceso de sistematización adelantado por maestros y líderes de la comunidad; y aunque muchas de esas experiencias generadas a partir del trabajo comunitario en el marco de la Escuela Popular Claretiana, ya no existen, han sido reconocidas gracias a la sistematización de experiencias, proceso fundamental que también ha permitido que algunos de esos procesos aún continúen desarrollando trabajos organizativos y de educación popular.

Aquí, se puede evidenciar que la sistematización se convierte en parte fundamental de los procesos de educación popular, pues esta hace que los procesos sean reconocidos, visibilizados y que permanezcan a lo largo del tiempo, generándose una memoria del camino recorrido.

Otro de los acontecimientos importantes dentro de la historia de la educación popular en la ciudad de Neiva es el proyecto de alfabetización en adultos, el cual inició en el año 1988, como un proceso de articulación con programas de proyección social de la Universidad Surcolombiana; de acuerdo con Dussan (2004) este proyecto surgió:

(...) Con el propósito general de contribuir con la erradicación del analfabetismo en el Huila y generar procesos de desarrollo comunitario a través de la capacitación de los alfabetizados en los campos de la salud, la nutrición, asistencia técnica, organización cooperativa, gestión de proyectos y participación comunitaria, con énfasis en la vida local. (pág. 153).

El proyecto se desarrolló en las comunas 6 y 8 de la ciudad de Neiva, y se hizo efectivo a través de la implementación de los siguientes programas, cada uno de estos con unos objetivos concretos que aportaban al propósito general del proyecto:

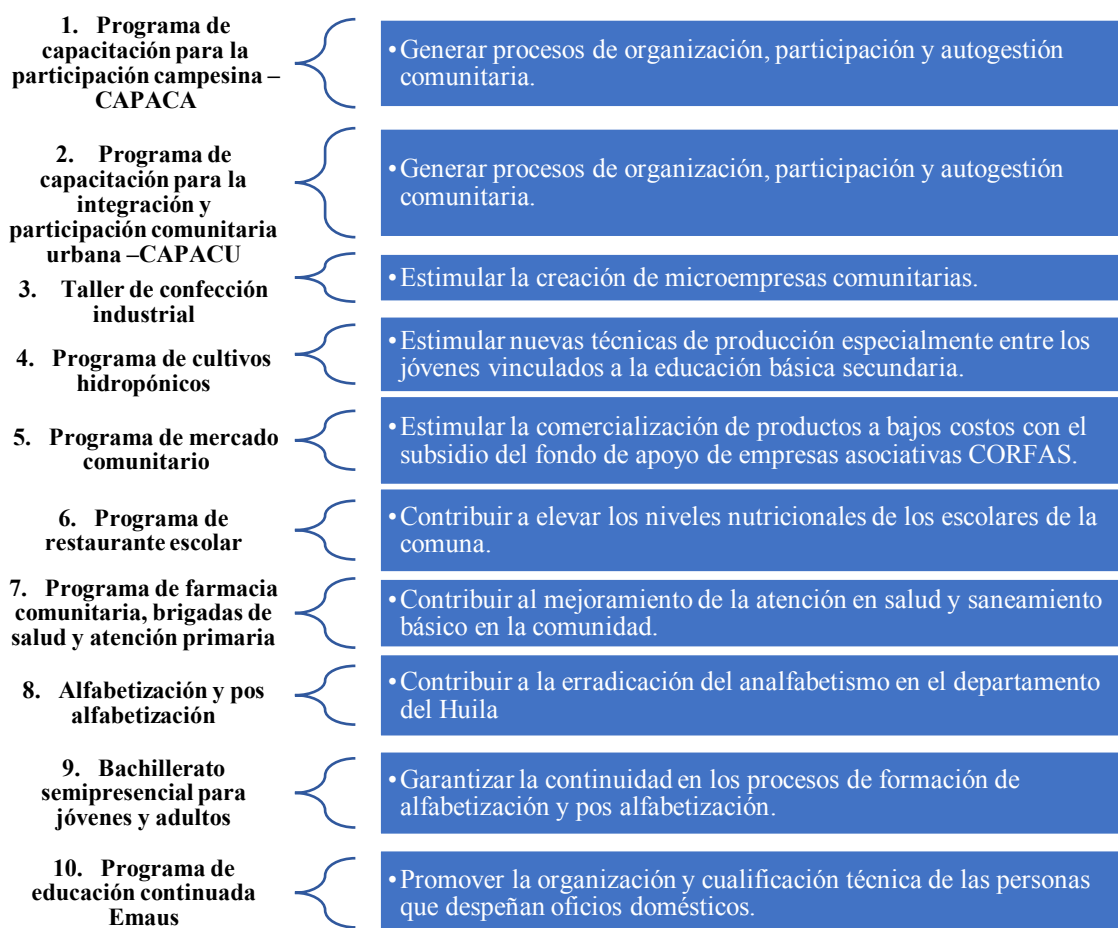


Figura 13. Programas Proyecto Alfabetización en Adultos de la Universidad Surcolombiana. Fuente: Elaboración propia con base en la tesis doctoral Modelo Pedagógico de las experiencias de educación Popular de la Universidad Surcolombiana, Dussan 2004.

Posteriormente, en el año 2001 surgen nuevos procesos de educación popular articulados a la academia; se desarrolla entonces el Proyecto de formación pedagógica para la resolución de conflictos y la participación ciudadana, el cual tuvo lugar en 9 comunas de la ciudad de Neiva y en los municipios de Aipe, Palermo, Rivera, Villa vieja y Campoalegre del departamento del Huila; este proyecto al igual que el proyecto de alfabetización con adultos del año 1988, se desarrolló con el apoyo de la Universidad Surcolombiana y en convenio con la gobernación del departamento del Huila; el propósito principal de este nuevo proyecto fue “(..) fortalecer y promover la organización y participación comunitaria en escenarios de formación de actores sociales con capacidad de comprensión y solución de conflictos sustentados en la equidad, la justicia, la solidaridad y el pluralismo.” (Dussan, Calderón , 2004, pág. 155).

Desde estos procesos de educación popular que se dieron en articulación con la academia y otros organismos como el ICBF, el SENA, EMCOSALUD y CAFAM, se ha realizado un importante ejercicio de recopilación de información para medir los impactos y la pertinencia de los programas en la comunidad; de igual forma se ha realizado un análisis del modelo pedagógico implementado en los procesos y se ha evidenciado además un aporte en cuanto al empoderamiento de las comunidades a partir de procesos de formación, capacitación y organización; sin embargo, se ha quedado corta la reflexión de cada uno de los programas en términos teóricos, de construcción de conocimientos y el análisis de categorías fundamentales para la educación popular como la pedagogía y la didáctica.

Finalmente, en la década del 2010 también se da inicio a otros procesos contemporáneos de educación popular; es así como en el marco de toda esa dinámica de la educación popular de los años 70, 80 y 90 en el departamento del Huila, aparece en el año 2015 la Biblioteca Popular Pacho Vacca, como una expresión articulada a los procesos organizativos en la comuna 8 de la ciudad de Neiva, con el propósito de convertirse en una estrategia de invención psicosocial para el fortalecimiento del tejido social comunitario.

Luego, en el año 2018 surgen experiencias como la Escuela de Arte y Pensamiento el Jardín de Epicuro en el municipio de Rivera, cuyo propósito fundamental es generar un espacio para el desarrollo y fomento del arte y el pensamiento en los jóvenes; igualmente, en este mismo año, aparece la Biblioteca Popular Uberney Quimbayo Cabrera en la comuna

9 de la ciudad de Neiva, la cual tiene como propósito la construcción de alternativas desde el arte, la cultura y el deporte para la transformación de las realidades sociales.

De esta manera, podemos concluir acerca de este recorrido histórico del desarrollo de la educación popular en el departamento del Huila y específicamente en la ciudad de Neiva, que existe una trayectoria de procesos de educación que se han desarrollado por fuera de la escuela, procesos educativos que han tenido una importante influencia del Movimiento Pedagógico Nacional, que también han estado articulados a diferentes movimientos y organizaciones sociales y populares y que se inscriben dentro de lo que se reconoce como educación popular. Estos procesos de educación se han caracterizado principalmente por el trabajo con sectores populares, el reconocimiento de sujetos históricos con capacidad de agenciamiento y responsables de su propia transformación, el reconocimiento de las realidades sociales, la promoción de la organización comunitaria y la participación para la transformación social, la contextualización de los procesos educativos, el reconocimiento de los saberes populares, el diálogo de saberes, la construcción de conocimientos colectivos, el empoderamiento de sujetos, la educación como proceso social y de participación y el reconocimiento de niños, niñas, jóvenes y adultos como sujetos activos dentro del proceso de aprendizaje y de los maestros como facilitadores y acompañantes de ese proceso.

Así mismo, dentro de esos procesos se han dado también sistematizaciones acerca de cómo se han desarrollado las experiencias, haciéndose una reconstrucción de estas y una recopilación de las actividades realizadas; la sistematización de muchas de las experiencias se ha limitado a un proceso de organización secuencial o temporal de lo que se ha desarrollado a lo largo de la misma, y de cómo se han logrado los objetivos planteados; sin embargo, no se han dado sistematizaciones y reflexiones acerca de ese saber producido dentro de los espacios de educación popular, no se han dado reflexiones teóricas sobre el ejercicio pedagógico, las pedagogías y las didácticas en contextos no escolarizados y por lo tanto tampoco se han dado discusiones en torno a estas categorías tan importantes dentro del campo educativo, de tal forma que se pueda hacer una lectura crítica de la educación popular y reflexionar dichas categorías; de ahí la importancia de poder pensar la didáctica

como un eje fundamental para realizar reflexiones teóricas a partir de los procesos de educación popular que se dan por fuera de la escuela.

Finalmente, la Biblioteca Popular Pacho Vacca surge como heredera también de todas esas experiencias y dinámicas de la educación popular a nivel de Latinoamérica, el país, el departamento del Huila y la ciudad de Neiva; de ahí que estudiar su caso y entender como se ha dado su proceso de consolidación, sistematizarla e iniciar un proceso reflexivo teórico sobre uno de los ejes centrales como lo son las didácticas críticas, puede permitir entender su articulación sobre esos proceso que se han dado, tanto en la comuna 8 como en el departamento del Huila, aportando además al desarrollo de la educación popular en el departamento desde una reflexión teórica de los saber construidos en procesos de educación popular.

8.1.2 Ubicándonos en el espacio de la Biblioteca Popular Pacho Vacca

“No teníamos alcantarillado, nuestras aguas corrían por las calles, había un pozo séptico, el alumbrado era escaso, la mayoría de las casas eran construidas en tablas y en paroi” (Doris Serrano líder FADCO. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Bitácora Callejiarte 2016.)



Figura 14. Comuna 8 de Neiva en los años 1970. Fuente: Archivo de la comunidad

Este proyecto de educación popular tiene lugar en la comuna número 8 de la ciudad de Neiva, una comuna ubicada en la periferia al sur oriente de la ciudad, entre las cuencas del río del Oro y la quebrada Santa Teresa; la comuna cuenta con 8 barrios, de los cuales hacen parte 29 sectores o urbanizaciones. Está conformada en su gran mayoría por familias desplazadas de la violencia producida en la década del 70, quienes llegaron a la ciudad en búsqueda de un

lugar donde vivir y hacer realidad su proyecto de vida.

Históricamente esta ha sido una comuna estigmatizada e invisibilizada por las autoridades y la misma sociedad Neivana; pero al mismo tiempo, como se ha mencionado en apartados anteriores, esta también ha sido una comuna líder y epicentro de diferentes procesos organizativos y comunitarios que se generaron desde la década del 70, producto del trabajo y esfuerzo



Figura 15. Construcción de Casas Comuna 8. Fuente: Archivo de la comunidad.

colectivo que contó con el apoyo de diferentes programas, proyectos e iniciativas de educación popular.

“Para solicitar el alcantarillado fue una lucha grande, nos tuvieron presos en la alcaldía por hacer manifestaciones, pero se consiguió, entonces empieza uno a sentir que cuando la gente se une, cuando hay una necesidad sentida por la comunidad, se pueden conseguir muchas cosas.” (Doris Serrano líder FADCO. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Bitácora Callejiarte 2016.)

Entre los años 80 y 90 en el país, el departamento del Huila y por ende en la comuna 8 se da una oleada de violencia estructural, se empiezan a generar una serie de asesinatos políticos sistemáticos a profesores y líderes comunitarios, marcados por atentados, amenazas y desapariciones, dándose una fuerte violencia antisindical contra el magisterio huilense. Esta oleada de violencia política en el departamento se da en el marco de un importante auge de procesos educativos influenciados por el Movimiento Pedagógico y las luchas populares; como lo menciona Quimbayo (2012), “Las víctimas pertenecían a un sector crítico y consciente de que la escuela –como sistema escolar– debía tener un papel determinante en la concientización de los educandos, a fin de contribuir a las transformaciones sociales.” (pág. 366).

Dentro de estos asesinatos a líderes y profesores, el día 4 de junio de 1997, se da el asesinato de Francisco Pacho Vacca, personaje muy representativo de la comuna 8 y muy

apreciado por sus habitantes debido a su gestión y apoyo a diferentes procesos organizativos no solo en la comuna, sino también en el departamento del Huila; Francisco Pacho Vacca fue docente de la Escuela Popular Claretiana, se caracterizó por sus ideas de transformación social a partir de procesos educativos y de organización barrial, destacándose su desempeño por la articulación de diferentes procesos y el empoderamiento de las comunidades en búsqueda de mejores posibilidades de vida. Pacho Vacca, como se le llama de cariño, fue ese líder que trabajó



Figura 16. Francisco Vacca Reunido con la Comunidad.
Fuente: Archivo de la comunidad.

incansablemente por la comuna y que con su carisma, solidaridad y esfuerzo se ganó el afecto de sus habitantes; tanto así que a pesar de los intentos de borrar su memoria de la historia de la educación popular en el departamento del Huila, esta aún sigue viva entre los habitantes de la comuna, quienes los recuerdan con el más grande aprecio por ser esa persona que los acompañó en sus procesos organizativos para mejorar sus condiciones de vida, y que de cierta forma dio su vida por los procesos de educación popular. Su asesinato obedeció indudablemente a sus características de líder comunitario y maestro con una visión crítica que buscaba la transformación social a partir del empoderamiento de las comunidades por medio de procesos de educación y organización comunitaria.

Esta violencia, junto con la muerte de Pacho Vacca hizo que muchos de los habitantes que fueron parte fundamental de los procesos de organización barrial de la comuna, tuvieran que salir forzosamente del barrio, generándose una desarticulación y ruptura en el tejido social comunitario que se había logrado construir en ese momento. Quienes se quedaron re- existiendo en este territorio, intentaron dar continuidad al trabajo comunitario y se mantuvieron experiencias de organización barrial como FADCO y ASOCOMINH, experiencias compuestas por un grupo de mujeres que día a día se reinventaban para dar continuidad a sus procesos de organización social.

Desde aquí se puede ver como la violencia política y sistemática que se dio en el departamento y en el país, contra la oposición, el magisterio, los movimientos sociales y grupos populares, generó una ruptura de los procesos de organización comunitaria, fracturando diferentes experiencias de educación popular que buscaban el empoderamiento de las comunidades, su participación, organización y la transformación de las realidades sociales y políticas. En este sentido, se hace visible como la historia de la educación popular en el departamento del Huila también ha estado permeada y marcada por toda esa violencia estructural que ha ocasionado una estigmatización e invisibilización de diferentes procesos y experiencias de educación popular que siguen resistiendo, algunas de ellas en la comuna 8 de la ciudad de Neiva.

8.1.3 Diálogo con las Organizaciones para Soñar la Biblioteca Popular Pacho Vacca

“Se plantea la idea de construir una biblioteca, nuestro primer amor, amor comunitario. Emprendimos la construcción de este espacio y surgieron luego, diferentes diálogos con las diferentes mujeres de FADCO acerca del proceso que queríamos comenzar a construir con ellas.” (Facilitador de la BPPV. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Taller grupo Focal Facilitadores).

La Biblioteca Popular Pacho Vacca nació de un diálogo de saberes con los diferentes procesos de organización social y comunitaria que se mantuvieron en la comuna 8 de la ciudad de Neiva luego de la oleada de violencia política y estructural que se dio entre los años 80 y 90.

El primero de esos procesos que continuó con el trabajo barrial fue FADCO, la Fundación para la Asesoría del Desarrollo Comunitario, un proceso organizativo de mujeres que nació en el año 1985 con la asesoría y acompañamiento de un grupo de maestros y curas salesianos, entre ellos Ángel Signori, Luz Posada Chávez y Francisco Pacho Vacca; esta fundación se creó con el propósito fundamental de buscar y generar alternativas de desarrollo social para el mejoramiento de las condiciones de vida personales y de la comunidad. Este proceso de organización barrial lleva un camino recorrido de aproximadamente 34 años de trabajo organizativo con los habitantes de la comuna 8.

“Éramos un grupo grande, algunas compañeras se han ausentado, otra falleció, otra regresó a su departamento natal y otra compañera, Martha, socia fundadora, por cuestiones de salud ha tenido que retirarse un poco, somos cinco de todas maneras. ”

(Doris Serrano líder FADCO. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Bitácora Callejiarte 2016.)



Figura 17. Mujeres de FADCO. Fuente: Archivo de la comunidad.

Otras de las experiencias es ASOCOMINH, la Asociación Comunitaria Integral del Huila, una organización que desde el año 1985 ha desarrollado diferentes propuestas de trabajo con mujeres, enfocadas principalmente en la dotación de elementos que puedan darle a la mujer un mayor protagonismo en los diferentes ámbitos de la vida, desarrollando alternativas que propicien el desarrollo de la comunidad. Este proceso también lleva un camino recorrido de 34 años, e igualmente fue acompañado por algunas madres maestras como Aurora Gonzales, Adelina Omero, Olga Díaz y los maestros Rafael Gamara y Francisco Pacho Vacca.

De esta manera, tanto FADCO como ASOCOMINH, dos procesos organizativos que trabajaron conjuntamente en la búsqueda de condiciones de vida apropiadas para las familias de la comuna, empezaron a pensar en un espacio para el encuentro de la comunidad que permitiera la construcción de otros mundos posibles. Fue así como las mujeres que hacían parte de estas dos organizaciones, en el año 2008, a partir del diálogo y la articulación con docentes y estudiantes de la Universidad Surcolombiana, integrantes de la Fundación Mundos Posibles, la Casa de Exigibilidad de los DESCA y la Revista Lanzas y Letras, que trabajaban en procesos de organización comunitaria y barrial desde la educación popular, soñaron con la posibilidad de crear un espacio de encuentro para la comunidad, soñaron con la construcción de una Biblioteca Popular para la 8. Este sueño empezó a tejerse desde ese momento, pero solo se hizo posible en el año 2015 a través del

diálogo y la articulación entre el Colectivo de Investigación-acción In-SUR-Gentes de la Universidad Surcolombiana y Doris Serrano Yusunguaira, mujer líder del proceso de FADCO, quien abrió el espacio de la fundación para hacer efectivo el sueño de la Biblioteca.

Fue así como nació la Biblioteca Popular Pacho Vacca de la comuna 8 de Neiva, su nombre en honor al líder y docente Francisco Vacca; la biblioteca surgió como una iniciativa de educación popular en el marco de esa memoria histórica de trabajo comunitario de la 8, heredera también de procesos organizativos como FADCO y ASOCOMINH, y que se inscribe como una propuesta dialógica y articuladora entre el trabajo organizativo y comunitario, y la dinámica de la academia dentro del territorio de la comuna 8. Esta iniciativa de trabajo popular nace con el propósito de fortalecer el tejido psicosocial comunitario, como una apuesta político pedagógica desde la educación popular y del trabajo con diferentes grupos etarios.

Desde aquí se puede evidenciar como la articulación entre academia y organizaciones comunitarias y sociales se convierte por lo tanto en un eje fundamental para el desarrollo de procesos de educación popular, en donde el diálogo de saberes es el punto de partida para el establecimiento de este tipo articulaciones; un diálogo que reconoce la importancia de los saberes construidos localmente y que busca la construcción de nuevos saberes a partir de un proceso de comunicación horizontal, en donde la academia deja de ser vista como la única poseedora de conocimiento capaz de generar procesos de transformación a través de sus programas de proyección social, y se convierte en un eje articulador. Así, la Biblioteca Popular Pacho Vacca no solo se hace posible a través del establecimiento de un diálogo de saberes entre academia y procesos de organización social, sino que también es producto de la confianza construida y tejida años atrás con la comunidad.

8.1.4 Construyendo la Biblioteca Popular Pacho Vacca

“Lo bonito de la biblioteca es que constantemente estamos cambiando, nos reta, no es un ejercicio lineal.” (Facilitador de la BPPV. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Taller grupo Focal Facilitadores).

La Biblioteca Popular Pacho Vacca cuenta actualmente con 2 sedes ubicadas en las organizaciones comunitarias de FADCO y ASOCOMINH y trabaja con un grupo aproximado de 45 niños y niñas, 10 adultos mayores y 8 madres, con quienes se han desarrollado diferentes metodologías de trabajo que parten de las premisas de la educación popular; además, también cuenta con una escuela de formación de educadores populares, en la que participan aproximadamente 20 personas, y en donde a través de distintos talleres formativos se reflexiona entorno a categorías como educación, pedagogía, saber pedagógico, prácticas y didácticas.

En la línea de tiempo que se encuentra a continuación se mencionan los momentos más significativos dentro del proceso de construcción y consolidación de la Biblioteca Popular Pacho Vacca en la comuna 8 de la ciudad de Neiva. La línea de tiempo completa se puede observar en la carpeta de anexos / línea de tiempo.

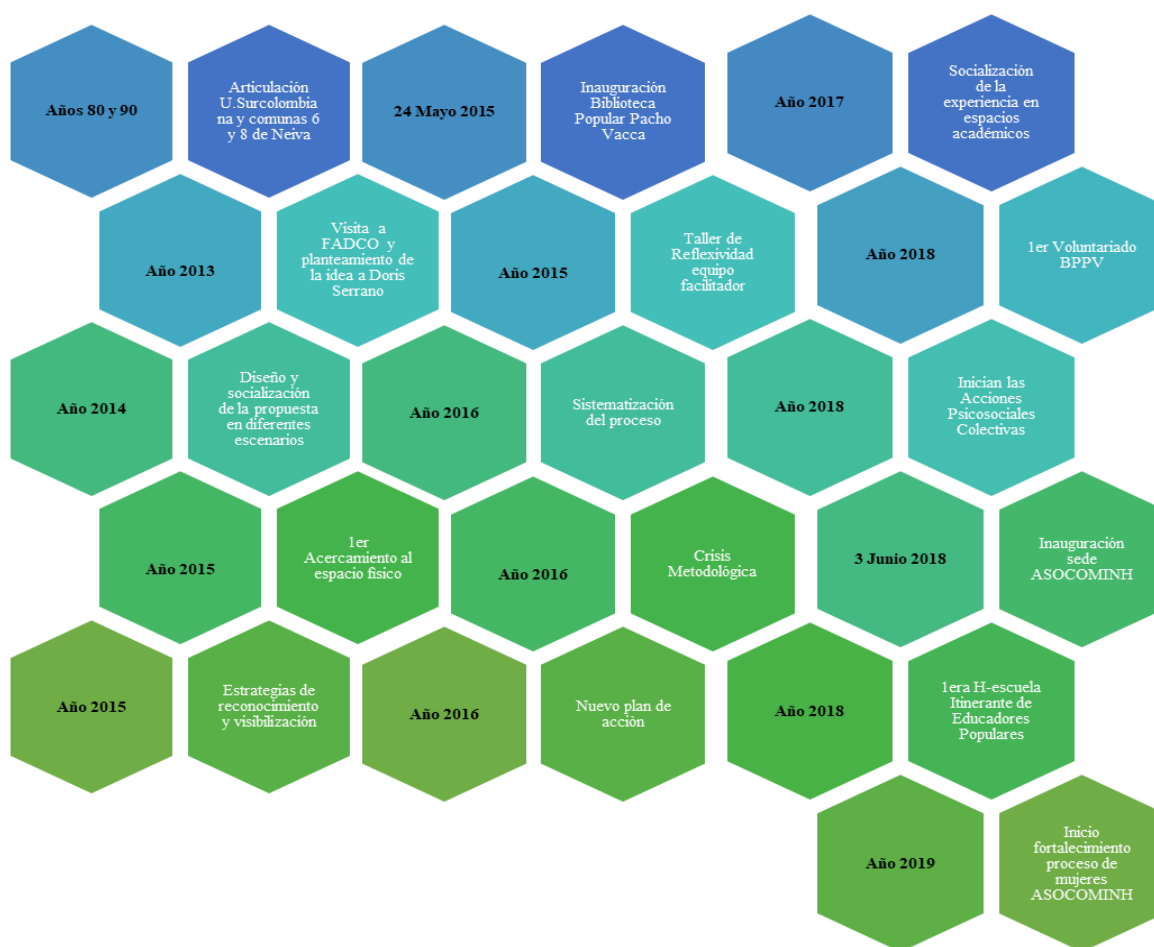


Figura 18. Momentos Más Significativos de la Línea de Tiempo de la Biblioteca Popular Pacho Vacca. Fuente: Elaboración propia con base en la revisión documental y el taller de línea de tiempo.

8.1.5 Tejiendo Confianzas a Partir del Diálogo de Saberes

“Básicamente coincidimos y no es gratis que lleguemos y estemos ahí. Evidentemente la importancia de Julio Jaime que ya venía trabajando dentro de esta zona y la interacción de cada uno de los procesos anteriores.” (Facilitador de la BPPV. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Taller grupo Focal Facilitadores).

Como se describe en la Línea de tiempo de la BPPV, esta iniciativa tiene sus inicios a finales del año 2014 y principios del año 2015, momento en el que se dio una etapa de planificación, estructuración y socialización de la propuesta; sin desconocer el importantísimo trabajo previo que se dio antes del año 2014, en el que se estableció un diálogo de saberes entre la academia y los diferentes procesos de organización social y comunitaria; la idea para la construcción de una Biblioteca fue socializada inicialmente con Doris Serrano, líder de FADCO, quien compartió y socializó la idea con las demás mujeres de la organización; posteriormente, después de estructurada la propuesta esta fue socializada con las integrantes de la fundación, en los espacios de encuentro del grupo de investigación y del programa de psicología de la Universidad Surcolombiana.

Los diálogos constantes, la comunicación y la socialización de la propuesta hizo que se empezaran a tejer lazos de confianza para iniciar el camino que hiciera posible este proyecto; incluso, los encuentros de acercamientos que se dieron en el segundo semestre del año 2013 y que permitieron conocer las experiencias de FADCO y ASOCOMINH, fueron un punto fundamental para iniciar un proceso de articulación.

La Biblioteca popular Pacho Vacca también es heredera de todos esos procesos de educación popular que surgieron en América Latina y en el país durante la segunda mitad del siglo XX, procesos que creían en el empoderamiento de la comunidad para la transformación de la realidad a partir de la educación, una educación liberadora y crítica. Una educación en la que el diálogo de saberes se convierte en el punto de partida para el trabajo con comunidades.

8.1.6 Pensando el Espacio Físico

“La Biblioteca como un espacio de encuentro para la gente y para uno mismo; un espacio de encuentro, de tranquilidad.” (Facilitador de la BPPV. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Taller grupo Focal Facilitadores).

Durante el primer semestre del año 2015, después de socializada la propuesta y de haber consolidado las confianzas tejidas tiempo atrás, este proceso orientó sus esfuerzos



Figura 19. Espacio Físico de la BPPV. Fuente: Archivo fotográfico BPPV.

principalmente a las acciones tendientes a la consecución de recursos para la adecuación del espacio físico, se llevaron a cabo entonces actividades como la Librotón, para la donación de libros y actividades culturales para la consecución de recursos económicos. En este mismo periodo, en articulación con las prácticas del área de psicología comunitaria, del programa de psicología de la Universidad

Surcolombiana, se dio inicio, aún sin ser inaugurada la biblioteca, al primer club de lectura denominado “El parche de la memoria”, que trabajó con niños y niñas de la comuna 8; finalmente, el 25 de mayo del 2015 se realizó la inauguración de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, y solo hasta el mes de Junio del mismo año abrió sus puertas al público, esto en gran medida fue debido al proceso de planificación de actividades que emprendió el grupo facilitador del proceso.

Si bien la Biblioteca Popular no se piensa solo como un espacio físico, sino como una estrategia de invención psicosocial, es importante reconocer que en la medida en que la comunidad reconoce el territorio común y compartido de la Biblioteca, también se puede empezar a generar una mayor visibilización y sentido de apropiación y pertenencia. De ahí la importancia de la adecuación del espacio físico, un espacio compartido, acogedor y agradable, en el que cada uno de los habitantes de la comunidad lo sientan como propio.

Este espacio se convierte en la excusa perfecta para el encuentro de la comunidad a partir de lo cual se va transformando la Biblioteca en una estrategia que empieza a posibilitar otros mundos posibles, sin quedarse solo en un espacio físico.

8.1.7 Estrategias de Reconocimiento y Visibilización Ante la Comunidad

“La biblioteca Popular Francisco Pacho Vacca abrió sus puertas por primera vez el 25 de mayo de 2015 con un carnaval cultural que recorrió diferentes calles de sus barrios cercanos y diferentes muestras artísticas para hacer visible el espacio.” (Facilitador de la BPPV. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Bitácoras 2016).

El segundo semestre del año 2015 estuvo marcado principalmente por las actividades de divulgación y promoción del proyecto de la Biblioteca, esto con el objetivo de que los habitantes de la comuna 8 de la ciudad de Neiva tuvieran conocimiento del nuevo espacio de encuentro que tendría lugar en su territorio. De esta forma, se idearon diferentes estrategias de comunicación como el perifoneo, el volanteo, el carnaval y la chiva de la Biblioteca; posteriormente, se creó la página web de la Biblioteca en la red social de Facebook.



Figura 21. Página de Facebook de la BPPV.



Figura 20. Actividad de Reconocimiento y visibilización (Chiva BPPV). Fuente: Archivo fotográfico BPPV.

En este periodo también se dio apertura al espacio de prácticas profesionales para los estudiantes del programa de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana, quienes iniciaron un trabajo con los niños que se acercaron al espacio; de igual forma, se dio inicio al trabajo con abuelos a través del club de lectura y se desarrollaron clubes de lectura intergeneracionales, entre los niños, niñas y abuelos.



Figura 22. Club Intergeneracional BPPV. Fuente: Archivo fotográfico BPPV.

En este hito del proceso histórico de la biblioteca, se muestra la importancia que tiene en la educación popular no solo la visibilización de la experiencia ante la comunidad con la cual se trabaja, con el objetivo de construir un proceso verdaderamente a partir de la participación de los habitantes; sino que además se hace muy significativo el trabajo con todos los grupos etarios de la comunidad, lográndose la vinculación de todas las edades, épocas y generaciones en un mismo espacio denominado club intergeneracional.

La apertura de un espacio de trabajo con los abuelos denota de cierta forma el reconocimiento que se le da a este grupo etario desde el proceso de educación popular de la Biblioteca; un grupo que histórica y socialmente ha sido olvidado y excluido y que a través de la experiencia de la biblioteca ha sido visibilizado y reconocido como poseedor de importantes saberes. La educación popular no solo se limita al trabajo con niños y niñas, sino que también vincula los diferentes grupos etarios que se encuentran en la comunidad,

propiciando un diálogo de saberes entre generaciones para la construcción de conocimientos colectivos.

8.1.8 Reflexión y Planificación de las Estrategias de Trabajo

“El ritual de reflexividad permitió el conocimiento del propio cuerpo, la descarga de todas esas tensiones e inconvenientes que se habían presentado; además propició el acercamiento y conocimiento de las personas que hacen parte de la biblioteca y repensarse las estrategias de trabajo.” (Facilitador de la BPPV. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Relatoría 24 octubre 2015).

Otro de los eventos significativos que se dio en el segundo semestre del año 2015 fue la realización de un taller de reflexividad con el grupo facilitador de la Biblioteca, taller que tuvo como propósito realizar la reflexión en torno al camino recorrido hasta ese momento en la biblioteca, fortalecer el grupo facilitador, conocer lo que soñaban cada



Figura 23. Taller de Reflexividad con los Facilitadores de la BPPV. Fuente: Archivo fotográfico BPPV.

uno y cada una con el proceso y planificar las acciones y estrategias que se querían desarrollar en el espacio a partir de los saberes de cada facilitador.

Producto de este taller se planificaron una serie de talleres a desarrollar en diferentes espacios y con distintos grupos etarios, dependiendo de los intereses de la comunidad; se hizo entonces la divulgación a través de volanteo para socializar con la comunidad las actividades y los espacios que ofrecía la Biblioteca en ese momento.

Este periodo finalizó con el cierre de los clubes de lectura y talleres, con el propósito de hacer una evaluación del proceso y debido en gran medida a la época de

vacaciones de la Universidad Surcolombiana; pues la gran mayoría de los facilitadores eran estudiantes universitarios que tenían sus hogares en otros lugares del departamento.



Figura 24. Volante Actividades BPPV.
Fuente: Archivo fotográfico BPPV.

El primer semestre del año 2016 inició con un ejercicio de reflexión del proceso y planificación de las estrategias a implementar, se proyectó la apertura de espacios de refuerzos escolares, de un cine club y la estructuración de la propuesta de hogares biblioteca; esta última propuesta fue socializada con algunas madres comunitarias de la comuna 8 interesadas en abrir un espacio de lectura dentro de cada uno de sus hogares.



Figura 25. Diálogo con Madres Comunitarias de la 8. Fuente: Archivo fotográfico BPPV.

Durante este semestre el equipo planificador acordó trabajar una programación mensual de cada una de las actividades a desarrollar, por lo que los encuentros semanales para el compartir de experiencias y mensuales para la planificación de actividades se convirtieron en importantes espacios para repensarse cada día el proceso, poniendo en práctica el ejercicio de acción- reflexión- acción, fundamental en los procesos de educación popular. En este periodo se dio continuidad a la segunda etapa del club de lectura descubriendo historias con los abuelos y también se hizo la presentación y socialización del proyecto, sus objetivos y formas de funcionamiento a los nuevos practicantes del programa de Licenciatura en Lengua Castellana.

“Hemos buscado que la construcción de los cronogramas de actividades sea de manera dialogada y que emerja de nuestros gustos y los intereses de los chicos.” (Facilitador de la BPPV. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Bitácoras 2017).

BIBLIOTECA POPULAR
PACHO VACCA PROGRAMACIÓN FEBRERO 2016

REFUERZOS ESCOLARES

Miércoles: Matemáticas y Sociales
 Jueves: Matemáticas y Biología
 Viernes: Inglés y Español
 Sábado (Mañana): Inglés y Español
 Sábado (Tarde): Biología y Sociales

Abierta de Miércoles a Sábado
 Miércoles a Viernes: 3p.m a 6:30p.m
 Sábados: 9am a 12m
 2:30pm a 6:30pm

Clubes de Lectura

Saberes Medicinales Populares
 Sábados 12 y 26 Feb

Cocina Popular
 Viernes 3pm

Cine Club
 Sábados 4pm
 Ciclo Miyazaki

6 Feb: El Castillo Vagabundo
 13 Feb: La Princesa Mononoke
 20 Feb: El viaje de Chihiro
 27 Feb: Mi Vecino totoro

LUGAR: Calle 2 Bis #35-04 FADCO/ Panadería Las EMES/ Barrio Los Alpes/Comuna 8
 Teléfono 8707341/ 3162574220/315262729/3143309375

Figura 26. Volante Actividades BPPV. Fuente: Archivo fotográfico BPPV.

Aquí se les da una importante relevancia a los procesos de acción- reflexión- acción dentro del grupo de facilitadores de la Biblioteca; un ejercicio que permite evaluar y reflexionar sobre lo realizado, pero que además parte de los interés, sueños y propuestas de quienes facilitan y dinamizan los espacios; si este ejercicio no se hiciera se caería nuevamente en un proceso de dominación en el que no tienen lugar los saberes de cada una de las personas que integran el proceso. Desde la Biblioteca Popular se podría decir entonces que la planificación de actividades y talleres no solo parte de los intereses y deseos de la comunidad, sino que además está atravesada por un ejercicio que parte de los

saberes de cada uno de los facilitadores; pues si el ejercicio educativo no mueve a quienes lo desarrollan, muy probablemente será poco efectivo en la comunidad; de ahí la importancia del desarrollo de actividades y estrategias que también partan de los saberes de cada uno y cada una de quienes integran el proceso.

8.1.9 Sistematización del Proceso

“En esta medida decidimos iniciar el proceso de sistematización como investigación; para lo cual era necesario plantearnos unas preguntas que se hacen desde las IAP y de las cuales partimos para formular unos objetivos que guíen dicho proceso de sistematización.” (Facilitador de la BPPV. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Relatoría 5 abril 2016).

Quizás, uno de los momentos más significativos que se dio durante el primer semestre del año 2016, fue la realización del primer taller de sistematización, a partir del cual se definió la forma en la que se realizaría la sistematización del proceso para ser compartida y socializada con otros procesos y la academia. Este primer ejercicio de sistematización consistió en el reconocimiento del camino recorrido durante el periodo 2014-2016 y se dio más como un proceso de organización de la información. El grupo facilitador de la

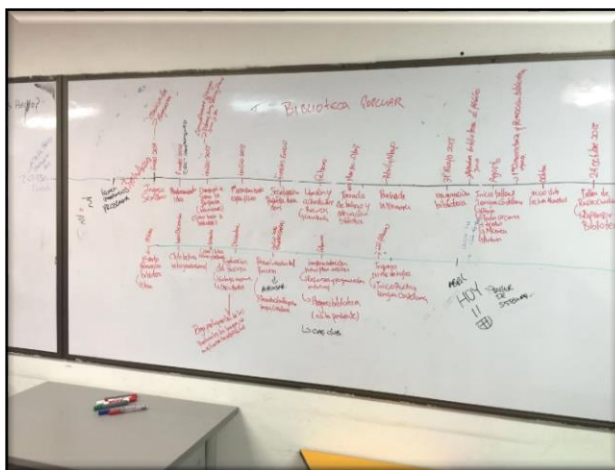


Figura 27. Producto Primer Taller de Sistematización BPPV. Fuente: Archivo fotográfico BPPV.

Biblioteca a través de técnicas como la línea de tiempo, los grupos focales, las bitácoras, entrevistas y revisión documental, hizo la reconstrucción del proceso histórico de la Biblioteca, lo que permitió reconocer la forma en la que se había dado la experiencia, sus fortalezas y debilidades; a partir de allí se inició también un ejercicio de planificación teniendo en cuenta los aspectos a mejorar.

Este acontecimiento deja clara la importancia que tiene dentro de la experiencia de la Biblioteca Popular Pacho Vacca la organización de la información y la reflexión del saber construido a lo largo de la experiencia; la sistematización no solo como un ejercicio de organización de la información, sino también como proceso reflexivo para identificar fortalezas y debilidades, e iniciar acciones de mejora continua que permitan el crecimiento y fortalecimiento de la experiencia de educación popular; esto se convierte en un importante punto de partida para la construcción de conocimientos y el aporte a la configuración de categorías tan importantes dentro del campo educativo y la educación popular, como las didácticas.

8.1.10 Crisis Metodológica

“En la problemática actual de la biblioteca se concluye que existe una falta de comunicación, pues no se conoce el personal que trabaja en la biblioteca, no se ha tenido ningún contacto ni socialización del proyecto con todas las personas que hacen parte y apoyan este proyecto; habiendo poca claridad sobre quienes están desarrollando los talleres actuales y cuáles son sus objetivos en común con la biblioteca. ”
(Facilitador de la BPPV. Fuente: Archivo documental de la BPPV-Relatoría 8 octubre 2016).

Producto del proceso de reflexión colectiva y de la sistematización inicial de la experiencia de la Biblioteca, durante el segundo semestre del año 2016 el proceso atravesó por una crisis metodológica, principalmente influenciada porque durante sus inicios, la Biblioteca se consideró como un lugar en el que fueron acogidas todas las propuestas del trabajo, sin hacer una discusión rigurosa sobre su pertenencia y el aporte al objetivo principal de la misma, el fortalecimiento del tejido social comunitario.

De esta manera, durante el primer año de trabajo en la Biblioteca empezaron a llegar nuevas personas al proceso para hacer parte del grupo facilitador, todos con realidades diferentes en torno a cómo se había concebido desde esta experiencia el desarrollo del trabajo con la comunidad a partir de la educación popular; en esta medida, la crisis metodológica respondió principalmente al ingreso de nuevas personas al proceso, a la

imposibilidad de poder manejar de forma acertada el ingreso de nuevos agentes y a las marcadas diferencias en cuanto a las concepciones de trabajo desde la educación popular. Esto ocasionó que no se tuvieran claridades entre las apuestas de cada uno de los espacios que se abrían en la Biblioteca, lo que generó choques entre el grupo de facilitadores, ocasionando la ejecución de actividades sin un horizonte claro, que no aportaban a los procesos comunitarios de la comuna, y totalmente aisladas y desarticuladas entre cada uno de los espacios.

Fruto de esta crisis metodológica, el grupo de la Biblioteca se dio a la tarea de la creación de guías de trabajo a partir de las cuales se iniciaría la planificación de actividades; las guías debían partir del objetivo principal del proceso, de tal forma que las actividades planeadas empezaran a contribuir a los objetivos y la razón de ser de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, en donde la lectura fuera el eje articulador de las diferentes metodologías de trabajo.

GUÍA ORIENTADORA DE ACTIVIDADES DE LA BIBLIOTECA POPULAR "PACHO VACCA"	
Clubes de lectura	
1. DESCRIPCIÓN	
2. OBJETIVOS	<p>Objetivo General</p> <p>Fortalecer el tejido psicosocial comunitario de la comuna 8.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar, describir y reconocer las trayectorias biográficas individuales y colectivas, las memorias sociales de los procesos comunitarios, barriales y organizativos, las practicas histórico culturales, las dinámicas de socialización política, las practicas relacionales y afectivas y las relaciones eco-territoriales de los niños, niñas, jóvenes, mujeres, adultos y abuelos que participan en el proceso de la biblioteca popular Ampliar la comprensión de las trayectorias biográficas individuales y colectivas, las memorias sociales de los procesos comunitarios, barriales y organizativos, las practicas histórico culturales, las dinámicas de socialización política, las practicas relacionales y afectivas y las relaciones eco-territoriales de los niños, niñas, jóvenes, mujeres, adultos y abuelos; entendiéndolo como un proceso político pedagógico desde lo popular. Recrear las trayectorias biográficas individuales y colectivas, las memorias sociales de los procesos comunitarios, barriales y organizativos, las prácticas histórico culturales, las dinámicas de socialización política, las prácticas relacionales y afectivas y las relaciones eco-territoriales de los participantes del proceso de la biblioteca para fortalecer el tejido social comunitario y la buena vida de los territorios.
3. METODOLOGÍA (Describe con quienes va a trabajar, a través de qué actividades y con qué técnicas)	
4. ¿PARA QUÉ LO PROPUESTO?	
5. CRONOGRAMA	
6. PRODUCTOS	
7. RECURSOS	

“La biblioteca popular somos todos y por esta razón se debe trabajar en colectivo, no se debe aceptar la fragmentación y se deben construir la confianza, y para esto es necesario el conocernos y respetarnos.”

(Facilitador de la BPPV. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Relatoría 8 octubre 2016).

Figura 28. Guía de Trabajo de la BPPV. Fuente: Archivo documental BPPV.

“Realizar la planeación de los talleres con el esquema respectivo nos permite tener un orden y facilita el proceso de sistematización.” (Facilitador de la BPPV. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Relatoría 8 octubre 2016).

Lo importante de esta crisis, fue el reconocimiento de las fallas como proceso de educación popular; al ser un proceso nuevo todo el equipo tuvo que aprender a cómo resolver los inconvenientes presentados por el ingreso de nuevos agentes, pues la solución no era simplemente cerrar los espacios y la posibilidad para que llegaran nuevas personas al proceso, sino tener claridades y aprender a manejar las forma en la que se permitiría el ingreso de nuevas personas.

Esta crisis hizo que de cierta forma, se diera un avance dentro de la experiencia; el reconocimiento de los aciertos y desaciertos y el repensarse el ejercicio desarrollado en el espacio de la Biblioteca, hacen visible que dentro de los procesos de educación popular no todo puede ser perfecto, antes bien, al ser la educación popular un ejercicio de encuentro de saberes atravesado también por afectos, emociones y pasiones, indudablemente también tendrá sus momentos de desencuentro, lo importante es saber reconocerlos y partir de la reflexión para la reorganización y la mejora continua del proceso.

8.1.11 Estrategias de Visibilización y Socialización con otros grupos

“El compartir la experiencia de la Biblioteca en otros espacios ha hecho que se nutra el proceso, ha sido algo maravilloso, una experiencia muy significativa.” (Facilitador de la BPPV. Fuente: Archivo audiovisual BPPV- Taller línea de tiempo).

Producto también de todo el proceso de sistematización y reflexión de la experiencia durante la crisis metodológica, en el segundo semestre del año 2016 y en el año 2017; el grupo facilitador de la Biblioteca empezó a reflexionar teóricamente la práctica desarrollada hasta el momento en el proceso, problematizando las acciones llevadas a cabo con la comunidad desde lo teórico, lo metodológico y lo epistemológico; esta reflexión y problematización teórica de la práctica desarrollada incluyó el diálogo con otros saberes, la socialización en otros espacios y con otras experiencias de educación popular, por lo que se

realizaron presentaciones de la Biblioteca en algunos espacios que tenían una importante relevancia en el campo de la educación popular y el desarrollo de procesos sociales y comunitarios.

De esta forma, la Biblioteca dio inicio al proceso de visibilización en diferentes escenarios, a través de la ponencia denominada BPPV como estrategia de invención psicosocial, presentada en el mes de septiembre del año 2016 en la ciudad de San



Juan de Pasto durante el III Congreso de Psicología, Pedagogía y Prácticas

Figura 29. Socialización de la Experiencia en Diferentes Escenarios. Fuente: Archivo fotográfico BPPV.

Liberadoras; de igual forma, en la ciudad de Popayán, en marco del VI Encuentro Internacional de Educación Popular y IX Encuentro Regional de Experiencias en Educación Popular, se hizo la presentación de las metodologías de trabajo desarrolladas en el Club de Abuelas de la BPPV.

Este proceso de visibilización a través diferentes espacios se ha continuado desarrollando, pues en el año 2019 se hizo la presentación de 3 ponencias, por medio de las cuales se socializó la BPPV como estrategia de invención psicosocial, las metodologías desarrolladas en La Minga Muralista por la memoria y la vida de la 8 y el Festival de sueños y cometas de la 8; esto en el marco del VII Encuentro Internacional de Educación Popular y X Encuentro Regional de Experiencias en Educación Popular en la ciudad de Popayán.

En este mismo periodo se dio continuidad a la tercera y cuarta etapa del club de abuelas y se abrieron otros espacios de trabajo con niños, como "Cine a la pacho", "Cuenta mundos", "Callejiarte", la escuela audiovisual "Creando sueños al grabar" y actividades como los talleres de clow, de teatro y de tejido, que se realizaron en la época de vacaciones.

El ejercicio reflexivo dentro del proceso no solo permitió hacer frente a la crisis de la Biblioteca, sino que también aportó a la consolidación del espacio en términos teóricos,

metodológicos y epistemológicos; lo cual permitió dar inicio a la visibilización y el compartir de la experiencia en los espacios académicos, pero también permitió dar inicio a un nuevo proceso de sistematización través de la reconstrucción de las estrategias de trabajo desarrolladas en los diferentes espacios del proceso; quedando pendiente la reflexión acerca del saber construido a partir de categorías como la pedagogía, la práctica pedagógica y las didácticas críticas.

8.1.12 Repensando las Metodologías y Estrategias

“Nuestro colectivo es muy completo debido a la diversidad y la particularidad de cada integrante, la organización y la creatividad nos fluye.” (Facilitador de la BPPV. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Relatoría 19 enero 2019).

Durante los años 2018 y 2019, la Biblioteca Popular Pacho Vacca abre dos convocatorias de voluntariado, con el propósito de fortalecer el grupo de facilitadores y realizar una transición generacional; pues muchos de los facilitadores que acompañaron el proceso desde sus inicios, por diferentes motivos personales y académicos debieron distanciarse un tiempo de la Biblioteca.



Figura 30. Volantes de Convocatorias para Voluntariados Populares de la BPPV. Fuente: Archivo fotográfico BPPV.

A través de estas convocatorias llegaron nuevos integrantes al proceso, con nuevas ideas y propuestas de trabajo desde la educación popular; a partir de allí, de la reflexión constante acerca de la experiencia y teniendo en cuenta además la crisis metodológica por la que atravesó el proceso; junto con el nuevo grupo de integrantes se empezaron a repensar las formas de trabajo.

Así, la planificación de actividades se estructuró a partir de clubes de lectura o colectivos, los cuales estarían articulados a las temáticas generales mensuales que se definieran; adicionalmente, se dio inicio a las acciones psicosociales colectivas, las cuales vinculan a todos los espacios de la Biblioteca.



Figura 31. Festival de Sueños y Cometas BPPV. Fuente: Archivo fotográfico BPPV.

“Para el fortalecimiento de las organizaciones se determina hacerlo a través de las acciones psicosociales de movilización comunitaria.” (Facilitador de la BPPV. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Relatoría 23 julio 2018).

Dentro de esas acciones psicosociales colectivas desarrolladas en la Biblioteca, se encuentran La Minga Muralista por la memoria y la vida de la 8, El Festival de sueños y Cometas de la 8, El Foto reportaje de la 8, La novena Popular de la 8, El Taller de tejido colectivo y El Festival de muertos de la 8.

Igualmente, en este mismo periodo se dio inicio a la escuela de educadores populares, que se encuentra en su tercera generación, a partir de la cual se realiza la

formación de los facilitadores del proceso desde la educación popular y las pedagogías críticas, aportando así a la consolidación de las bases teóricas de la experiencia.



Figura 32. H-escuela de Formación de Educadores Populares. Fuente: Archivo fotográfico BPPV.

La nueva reestructuración metodológica del proceso de trabajo, al igual que la apertura de convocatorias para voluntariados populares, permitió que se abriera un nuevo espacio de encuentro, una nueva sede de la Biblioteca; esta nueva sede, ubicada en ASOCOMINH fue inaugurada el 3 de junio del año 2018, en el marco de la primera Minga Muralista por la memoria y la vida de la 8. La apertura de este nuevo espacio vinculó a muchas más personas de la comunidad y fue la excusa para dar inicio al trabajo de acercamiento y fortalecimiento con las mujeres de ASOCOMINH.



Figura 34. Adecuación Espacio Físico BPPV sede ASOCOMINH. Fuente: Archivo fotográfico BPPV. Figura 33. Taller de Niños y Niñas sede ASOCOMINH. Fuente: Archivo fotográfico BPPV.

En este periodo también se dio continuidad a los clubes de lectura con niños y niñas, se abrió el espacio de tejedores de saberes, un espacio dirigido principalmente a niños y niñas de edades un poco más avanzadas, y se continuó con el trabajo del club de abuelas; desde este último se generaron productos muy significativos que recogieron el trabajo y los saberes construidos con las abuelas desde el año 2015; se compartieron las cartillas de los sabores de la 8, los dolores de la 8 y se hizo el lanzamiento de la radionovela "Las Cuchachas de Pacho". Las cartillas elaboradas pueden ser visualizadas en la carpeta de anexos / producción de la Biblioteca.



Figura 35. Cartilla de Abuelas Los Saberes y Sabores de la 8. Fuente: Archivo BPPV.

Todo este proceso de reconfiguración de las formas de trabajo dentro de la Biblioteca, generó una mayor articulación no solo entre los espacios y colectivos de los diferentes grupos de trabajo, sino que además generó una apropiación de los facilitadores y una mayor vinculación de la comunidad al proceso a través de las acciones psicosociales colectivas. Es claro como dentro de los procesos de educación popular es necesario la transición generacional no solo como una acción de vinculación de más personas a los procesos sino además como una estrategia para hacer crecer el proceso, con nuevas ideas, propuestas y alternativas que aporten a la consolidación de la experiencia; pues esto permite que se dé un diálogo de saberes y compartir de experiencias que empiecen a nutrir las formas en las que se desarrolla el proceso.

8.1.13 Cómo se Piensa la Biblioteca Popular Pacho Vacca

“La Biblioteca Popular Pacho Vacca es vista como un proceso político pedagógico, que ha atravesado cada una de nuestras vidas. Espacio para la construcción colectiva.” (Facilitador de la BPPV. Fuente: Archivo documental de la BPPV- Taller grupo Focal Facilitadores).

A partir de las diferentes reflexiones que se han generado a lo largo de este proceso, finalmente, la Biblioteca Popular Pacho Vacca ha sido entendida como una estrategia de invención psicosocial para el fortalecimiento comunitario; desde este proceso se usa la palabra de “invención para enfatizar la relación horizontal de la construcción de saberes y hacer evidente el principio de radicalidad contextual que implica la construcción colectiva de la acción psicosocial comunitaria.” (Jaime Salas, 2018, pág. 20). Esta invención implica entonces un conocimiento profundo de la realidad y surge del hecho de que es la misma comunidad a partir de sus dinámicas y la reflexión de sus vivencias la que se reinventa y plantea nuevas posibilidades.

Ha sido la misma reflexión del proceso la que ha permitido que desde la Biblioteca Popular se plantee una propuesta de educación que parta de cuatro principios elementales:

1. Considera al ser humano como un sujeto socio-histórico, político, con capacidad de agenciamiento, en construcción constante y como actor principal de la realidad.
2. Considera un modelo de salud alejado de la enfermedad y centrado en el bienestar (Blanco, A.; Rodríguez, J., 2007).
3. Considera la intervención como un dominio de actuación no solo psicológico-individual (interno), sino psicosocial (actuar sobre el modelo de relación sujeto-medio) y/o directamente macro- o microsocio comprometido con la transformación social, y con la emancipación (Blanco, A.; Rodríguez, J., 2007).
4. Se parte del conocimiento profundo de las realidades de los contextos como principio epistemológico para la transformación.

De igual forma, el ejercicio de sistematización que se ha desarrollado dentro de este proceso también ha permitido la organización de la experiencia en términos metodológicos

y epistemológicos; lo cual ha generado que se establezca que el trabajo de la Biblioteca se desarrolle a partir del abordaje de 7 dimensiones que se consideran fundamentales para fortalecer el tejido psicosocial comunitario; una dimensión subjetiva, una dimensión grupal, una dimensión sociopolítica, una dimensión histórica cultural, una dimensión emocional-relacional y una dimensión eco-territorial.

Desde la dimensión subjetiva se busca la reconstrucción de una memoria individual y de las historias de vida las cuales al momento de ser compartidas pasan a ser acciones comunitarias; desde la dimensión grupal los espacios de diálogo propiciados por los clubes de lectura se transforman en espacios de recuerdo para la reconstrucción de la memoria colectiva fragmentada debido a las diferentes dinámicas y conflictos sociales; pues por medio del proceso de lectoescritura, se busca restablecer los lazos comunitarios tejidos en algún momento por diversas reivindicaciones y representados en los procesos y en los líderes comunitarios que han dejado un legado y por ello la necesidad de la construcción colectiva de su memoria; en la dimensión sociopolítica se busca favorecer la participación de manera activa de los integrantes de la comunidad en los procesos de reconstrucción de la memoria, de saberes populares y en la formación como seres sentí-pensantes; desde la dimensión histórico cultural se pretende compartir y socializar las historias y vivencias colectivas para lograr un reconocimiento de los saberes propios compartidos de generación en generación y contribuir así a la construcción de sueños colectivos, en donde los participantes inicien búsquedas alternativas para la transformación de sus realidades; desde la dimensión eco-territorial se busca resignificar las relaciones de los individuos con los territorios y el contexto en el que se encuentran y comparten; y desde la dimensión emocional-relacional se pretende resignificar las relaciones afectivas de los niños, niñas, jóvenes, mujeres, adultos y abuelos para que se reconozcan a sí mismos y a los otros como seres sentí-pensantes.

Cada una de las dimensiones mencionadas anteriormente se trabaja a partir de tres niveles:

1. Nivel epistemológico: Implica el conocimiento profundo de las realidades socio comunitarias, partiendo de la idea de una radicalidad contextual, que desde Stuart Hall es entendida como el reconocimiento de las múltiples interacciones y

relaciones que se dan en las realidades históricas, pues partir de esas realidades se convierte en un aspecto indispensable para comprender el mundo y el contexto en el que se está. Se entiende además la persona no solo como un individuo vivo separado del resto del mundo, sino como ser relacional que hace parte de un gran todo, planteamientos que desde la analéctica y la ontología relacional de la que habla Enrique Dussel, consisten principalmente en el reconocimiento del otro, ese otro como ser histórico, consiente de sí y del mundo, con capacidad de agenciamiento; en donde lo orgánico, lo sobrenatural, lo espiritual y sus múltiples interrelaciones forman parte fundamental del mundo de las personas.

2. Nivel teórico: Se parte de los principios de la IAP y la educación popular, como el diálogo de saberes, la construcción colectiva de conocimiento, la autenticidad y compromiso, la socialización y devolución permanente, la reflexión- acción-reflexión, y la construcción de relaciones horizontales.
3. Nivel metodológico: Se incluyen 4 tipos de estrategias; *las educativas*, a partir de las cuales se pretende abordar el ámbito de la d-formación, generando procesos de alfabetización y des-alfabetización crítica, y el fortalecimiento de habilidades para la Escuela y procesos de educación comunitaria crítica que permitan el desarrollo social y personal; *las culturales* en donde a partir del diálogo de saberes, se reconoce la multiplicidad de prácticas y valores comunitarios y se potencian como herramientas para la construcción de conocimiento colectivo y la configuración de la identidad pluriétnica y pluricultural de la comuna 8; *las políticas* a partir de las cuales se abordan los procesos organizativos comunitarios desde la despatriarcalización de las relaciones de poder y hacia la emancipación, el poder popular y la construcción de un proyecto histórico político crítico comunitario; finalmente, se encuentran *las estrategias Lúdico-eróticas*, las cuales a través del amor eficaz hecho juego, palabra, canción, abrazo y ternura posibilitan el reconocimiento del mundo emocional y afectivo y el hacer-sentir-pensar colectivamente.

Ha sido precisamente toda la historia, las reflexiones y dinámicas que se han llevado a cabo dentro del proceso, las que le han dado un sentido y una forma de organización y funcionamiento a la Biblioteca; es por tal razón que la Biblioteca Popular Pacho Vacca como estrategia de invención psicosocial hace efectivas cada una de las estrategias metodológicas mencionadas anteriormente a través de la implementación de clubes de lectura generacionales e intergeneracionales, talleres, acciones psicosociales colectivas y escuelas de formación. En la gráfica a continuación se muestra la forma de funcionamiento de la biblioteca, los espacios que hay, sus principales características y participantes.



Figura 36. Funcionamiento de la Biblioteca Popular Pacho Vacca. Fuente: Elaboración propia.

8.1.14 Consideraciones finales del capítulo 1

A lo largo de este primer capítulo de contextualización se ha analizado el importante desarrollo de la educación popular en el departamento del Huila y la ciudad de Neiva, sus principales características y aportes a la consolidación de una educación alternativa, que parte del conocimiento profundo de la realidad, busca empoderar las comunidades y generar procesos de transformación social.

La educación popular ha estado acompañada de procesos organizativos y de movilización social, y, por lo tanto, la ciudad de Neiva no ha sido ajena a ese contexto; sin embargo, los procesos de sistematización de las experiencias de educación popular en el departamento han sido ausentes, y han sido pocas las reflexiones teóricas realizadas en torno a las mismas.

La Biblioteca Popular Pacho Vacca se inscribe dentro de esas experiencias significativas de educación popular en el departamento del Huila, y por lo tanto surge de esas tradiciones y se mueve en medio de las diferentes tensiones por las que ha atravesado la educación popular en el departamento; por tal razón, ha sido a partir del desarrollo del proceso y de cada uno de los momentos que ha tenido, que la Biblioteca se ha encontrado con distintas tensiones que han llevado a que dentro de la experiencia se empiece a cuestionar el ejercicio metodológico desarrollado, pensando si en realidad se está haciendo desde la educación popular; pues como lo menciona Mejía (2011) "La educación popular también inicia reelaboraciones de propuestas y conceptualizaciones, las cuales buscan dar respuesta a estos tiempos cambiantes y de transición, denominados de múltiples maneras." (pág. 149).

Hoy, la educación popular necesita empezar a pensarse las líneas metodológicas desde donde se está trabajando, desde los procesos de educación popular que se están desarrollando; de ahí la importancia de que entendamos que el contexto de la educación popular y más de una experiencia local como la Biblioteca Popular Pacho Vacca, empieza a convertirse en referente de los procesos locales que se están dando, problematizando la didáctica crítica como eje fundamental dentro de todo ese ejercicio.

El proceso de sistematización de la Biblioteca ha permitido identificar cuáles son esos aspectos fundamentales que hacen parte de los procesos de educación popular, ha permitido, además, generar reflexiones dentro de la academia acerca de la importancia de este tipo de espacios fuera de la escuela, alejados de la institucionalidad y que se inscriben como procesos de articulación, que parten del diálogo de saberes con las organizaciones sociales lideradas dentro de las comunidades.

Se puede concluir entonces que a lo largo del camino recorrido, la Biblioteca Popular Pacho Vacca ha mostrado los importantes giros en términos metodológicos y epistemológicos que se han tenido durante cerca de los 5 años de trabajo de la experiencia; sin embargo, no se han dado reflexiones y discusiones en torno a categorías esenciales dentro del campo educativo, como la didáctica y específicamente las didácticas críticas; precisamente de ahí la importancia de reconstruir como ha sido, de qué manera se ha dado, como se ha pensado y como se han configurado las didácticas críticas de educación popular en el marco de la Biblioteca, de su historia, sus principios, dimensiones, estrategias y contexto como proceso de educación popular.

En ese sentido, en el siguiente capítulo se describirán las didácticas críticas que se han desarrollado, que han sido discutidas y problematizadas a lo largo del proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca de la comuna 8 de la ciudad de Neiva.

8.2 Capítulo 2: Didácticas Críticas de la Biblioteca Popular Pacho Vacca

En este segundo capítulo se presentarán y describirán las didácticas críticas que se han desarrollado y fueron identificadas dentro del proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca de la comuna 8 de la ciudad de Neiva, a través de un riguroso análisis que inició con un ejercicio de revisión documental, continuó con la realización de una línea de tiempo, para posteriormente desarrollar entrevistas y observaciones participantes; técnicas de recolección de información que aportaron de manera significativa al proceso de identificación de las didácticas críticas.

Cada una de las didácticas críticas desarrolladas en este proceso serán explicadas y expuestas junto con sus componentes, características y razones por las cuales se inscriben dentro de lo que se entiende como didácticas críticas; de igual forma, se compartirán algunas de las actividades, talleres o acciones desde las cuales se han desarrollado este tipo de didácticas dentro del proceso de educación popular del caso de la Biblioteca, foco de análisis de la presente investigación.

Antes de dar inicio a la presentación de las didácticas críticas que tienen lugar en el proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, es necesario aclarar que a partir de toda la reflexión, producto del análisis de los antecedentes investigativos que generaron un aporte significativo, al igual que la revisión teórica que ha marcado una posición, un camino y un lugar de enunciación desde la presente investigación, las didácticas críticas son entendidas como estrategias que buscan problematizar el proceso de enseñanza aprendizaje a partir del reconocimiento de los saberes e intereses de las personas que hacen parte del mismo, todo esto en el marco de un proyecto político pedagógico.

La conceptualización de las didácticas críticas, mencionada anteriormente, fue la guía para poder identificar este tipo de didácticas en el proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca de la comuna 8 de la ciudad de Neiva. Unas didácticas que no se dan de manera independiente, sino que se encuentran íntimamente conectadas, son interdependientes y relacionales, pues se complementan unas con otras, o se dan de manera simultánea en algunos de los espacios.

Al igual que las didácticas críticas de este proceso, es importante mencionar que cada una de las actividades, talleres y acciones psicosociales colectivas que tienen lugar en esta experiencia de educación popular, se encuentran interconectadas y relacionadas entre sí, no son actividades aisladas; lo que permite desarrollar un importante ejercicio popular en el marco de ese proyecto político pedagógico que significa la Biblioteca Popular Pacho Vacca.

En la gráfica que se muestra a continuación se pueden visualizar las didácticas críticas identificadas, las cuales serán descritas en los siguientes apartados.

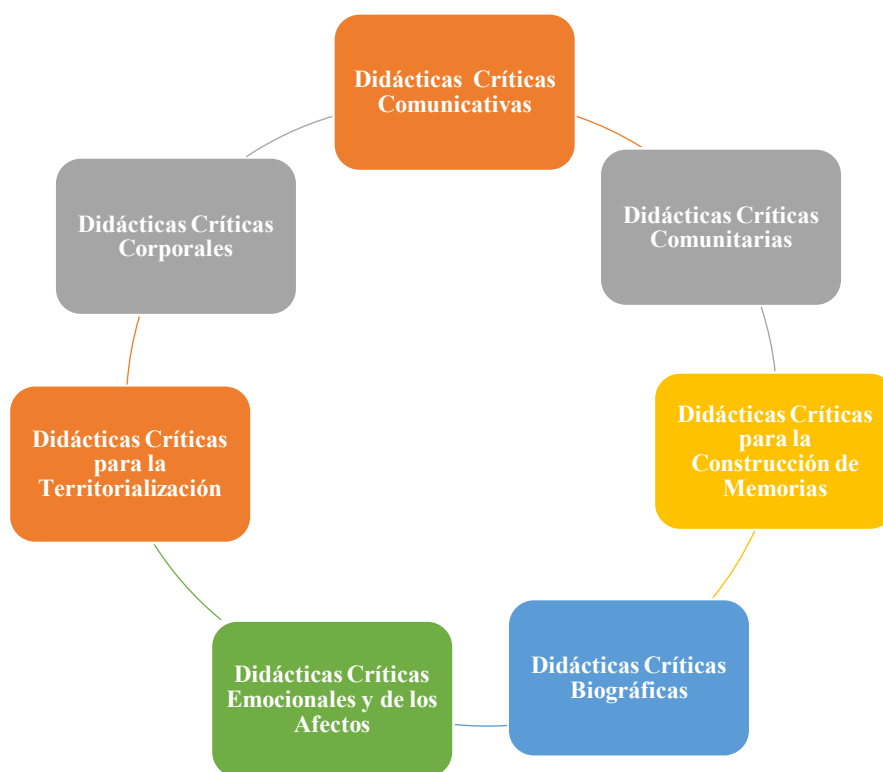


Figura 37. Didácticas Críticas de la Biblioteca Popular Pacho Vacca. Fuente: Elaboración propia.

8.2.1 Didácticas Críticas Comunicativas

Las didácticas críticas comunicativas son aquellas que asumen la comunicación como lugar de encuentro y vinculación para la transformación social; desde este tipo de didácticas la comunicación deja de ser entendida como un simple proceso de transmisión de información, que para hacerse efectiva es necesario la presencia de un emisor activo y un receptor pasivo que se encargue de recibir el mensaje deseado; desde aquí, el proceso comunicativo es entendido más bien como espacio de encuentro y de acercamiento, que parte del diálogo y el reconocimiento de los otros con quienes se comparte, en donde cada uno de los agentes implicados en el proceso forman parte de manera activa dentro del acto comunicativo.



Figura 38. Taller de comunicación con niños y niñas. Fuente: Archivo fotográfico BPPV.

Es este espacio de encuentro el que propicia el acercamiento gracias al intercambio de vivencias, experiencias, sueños, conocimientos, sentimientos, intereses y anhelos, que al ser compartidos empiezan a contribuir a la construcción de relaciones interpersonales de cercanía y afecto, a partir de lo cual se abandona el individualismo tradicional de la escuela y se piensa en colectivo.

*“Intentamos pues tener mucho en cuenta, y
últimamente aún más, como ver precisamente el
interés que ellos tengan.” LR7ME*

Esta visión de comunicación al generar un acercamiento y conocimiento de los intereses, deseos, sentimientos y anhelos del grupo, hace que se construya una red entre quienes integran el espacio educativo; aquí, la figura de emisor como el único agente activo se desvanece y se empieza a construir la idea de que es precisamente el compartir, el reconocimiento y el acercamiento a los otros lo que permite que se establezca una comunicación más efectiva y real, a partir de la cual cada una de las personas tienen un papel activo y se piensa en la transformación social.

El plantear una forma alternativa de comunicación y problematizar precisamente el acto comunicativo que tradicionalmente se da en la mayoría de los espacios educativos, hace que este tipo de didáctica se inscriba dentro de las didácticas críticas de la educación popular, pues no solo se problematiza el proceso a partir del cual se da la comunicación, sino que, además se plantea una comunicación para la transformación, por lo que se haría evidente el carácter político del acto comunicativo.

“A veces no sabía mucho cómo actuar con los niños y demás, entonces uno recurre a lo clásico, a lo tradicional, a creer que el grito puede solucionar, decir ¡No, no hagas esto!, pero después uno empieza a cuestionar precisamente esto.” LR7ME

Esta forma de comunicación se da de manera horizontal, es bidireccional y parte del diálogo de saberes; en donde el compartir de las experiencias, vivencias, conocimientos e historias se convierten en el punto de partida para la construcción de formas de comunicación más efectivas.



Figura 39. Taller ¿Qué nos representa a las niñas y niños que vamos a la biblioteca? Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

En la actividad denominada “ ¿Qué nos representa a las niñas y niños que vamos a la Biblioteca? ”, se buscó construir elementos que identifiquen al colectivo de niños y niñas que asisten a la biblioteca; para tal propósito, se planteó la realización de un ejercicio de reconocimiento que parte del juego, por medio del cual los integrantes del espacio reflexionaron acerca de esas cosas que les gusta hacer, lo que sueñan y los que más los identifica; esta construcción de los elementos individuales, que al ser compartidos se convierten en elementos comunes, propicia el encuentro y acercamiento de quienes integran el espacio y facilita la comunicación, aportando a la consolidación de una forma de comunicación alternativa, en la que se reconoce al otro como agente activo, con intencionalidad y capacidad de transformación.

Por otro lado, en la actividad denominada “ Otras maneras de comunicarnos aquí y en casa”, la cual tuvo como propósito aprender a comunicarse de otras maneras con la familia y amigos, se realizó la elaboración de unos dispositivos (Susurradores) a partir de los cuales se habló de la importancia de aprender a comunicarse de otras maneras, teniendo en cuenta los deseos, intereses y sentimientos de quienes comparten los espacios; por medio de esta actividad se reflexionó acerca de las diferentes formas de comunicación y se planteó la idea acerca de cómo los susurradores se convierten en elementos importantes que pueden ayudar a mejorar la comunicación con los otros, una comunicación que inicia con un proceso de escucha activa hacia eso que quiere transmitir el otro.



Figura 40. Taller Otras maneras de comunicarnos aquí y en casa. Fuente: Archivo de la BPPV.

Cada una de las actividades y talleres desarrollados a partir de las didácticas críticas comunicativas plantean una visión de comunicación diferente, que problematiza y critica las maneras en las que comúnmente se da el acto comunicativo en los espacios de enseñanza aprendizaje, un acto que desconoce a quienes integran cada uno de los espacios educativos y reconoce al docente como único emisor. Desde esta propuesta didáctica la evaluación también se constituye en un elemento fundamental, pues el abrir un espacio en el que la opinión y participación de quienes hacen parte del proceso sea tomada en cuenta, es un punto de inicio para el reconocimiento de los otros y el fortalecimiento de nuevas formas de comunicación.

“ (...) Las ideas de trabajo también surgen del diálogo con la comunidad, como se intenta entablar un tejido comunicativo allí. ”DR5AE

8.2.2 Didácticas Críticas Comunitarias

Las didácticas críticas comunitarias son aquellas que configuran la comunitario como eje central para la construcción de una comunalidad, de un vivir, estar y habitar juntos un espacio y territorio compartido. Desde aquí, lo comunitario se constituye entonces como una forma de construir lazos y relaciones de confianza con quienes se comparte un espacio, en ese sentido, la comunalidad no solo implica el respeto por las normas para la prevención de conflictos, sino que además también incluye el desarrollo de una serie de habilidades que generen que los espacios compartidos sean espacios interculturales, agradables, pacíficos y armónicos, basados en el respeto hacia los otros; un respeto que surge del establecimiento de acuerdos colectivos entre quienes integran los espacios.



Figura 41. Taller Acuerdos de Convivencia. Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

En la Biblioteca, esos espacios compartidos son construidos a partir de procesos reflexivos generados por las mismas personas que los integran; allí la imposición de normas y formas de conducta que parten de los intereses de un facilitador, no tienen lugar; pues es por medio de la reflexión por parte de los participantes, que se llega a la construcción de acuerdos compartidos, unos acuerdos que buscan aportar a la consolidación de una colectividad, en donde el cuidado y el respeto se convierten en elementos fundamentales.

El establecimiento de unos acuerdos colectivos implica precisamente hablar de la construcción de comunidad, de lo comunitario, de una comunidad que es diversa; entonces, la búsqueda de eso común, de eso que vincula, está dirigida al estar juntos y al fortalecer ese estar juntos; entrando en una lucha constante, porque desde los espacios de educación tradicional se instaura una didáctica de la competencia, que aniquila completamente esa posibilidad de construir colectivamente un espacio y de iniciar un trabajo educativo desde lo común.

" (...) Hay algunos acuerdos que se han pactado para el espacio, y la forma en como también hemos acordado que nos gustaría actuar allí, sin dejar a un lado lo que somos como personas, no es algo que esté obligado a hacerse de alguna manera, simplemente es algo que fluye desde lo que cada uno y cada una siente y puede aportar. " AV2AE

Se parte de la visión de que en la medida en la que las normas dejan de ser impuestas y parten de un proceso reflexivo, un asunto colectivo acerca de cómo cuidar el espacio común y como encontrarse en medio de la diferencia, insistiendo en que hay cosas comunes, que nos hacen ser más humanos, ser parte de un territorio, de unos afectos, se empieza a construir un proyecto político de comunalidad, de habitar y vivir juntos, el cual inicia con el reconocimiento de eso que es común, dándose una mayor apropiación de los espacios compartidos y los acuerdos construidos, haciendo que las formas de colectividad sean más sinceras y no obligadas. Son los integrantes de estos espacios quienes tienen la posibilidad de acordar medidas de respeto por los mismos.

Este espacio también implica por lo tanto una consolidación de relaciones de confianza, cercanía y escucha, lo cual ayuda al mejoramiento de las relaciones construidas y las formas de hacer uso de la biblioteca.

(...) son los afectos que se construyen con la comunidad, los vínculos que se construyen con la comunidad, un elemento importante dentro del proceso de la Biblioteca. DV5AE

Es esta una didáctica crítica en la medida en la que problematiza las formas en las que se da lo comunitario, a partir de las cuales se construyen los espacios, en donde la única manera de encuentro es a través de la imposición de normas y la vigilancia constante para el cumplimiento de las mismas; desde aquí buscar lo común, parte de la reflexión que conlleva al conceso entre quienes integran el espacio, para hacer de este un espacio agradable, armónico, de cuidado y respeto. Desde estas formas de lo comunitario se tiene en cuenta la interculturalidad y las maneras de ser de cada individuo, su mundo y contexto; y en lugar de convertirse la Biblioteca en un espacio que castiga y excluye, es un lugar que vincula e invitan a la unión y la comunalidad.



Figura 42. Taller ¿Cómo podemos convivir todas y todos en nuestra biblioteca popular? Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

La función del facilitador dentro de los espacios comunitarios que se dan en la Biblioteca, no es la de vigilante, impositor y castigador; antes bien es quien propicia el diálogo, el encuentro, la participación, la unión y la reflexión para la construcción de

comunidad, en donde el reconocimiento de las diferencias se convierte en parte esencial de los encuentros.

Desde las didácticas comunitarias el juego desempeña un papel muy importante, pues este genera una mayor apropiación de las actividades, lo que indudablemente ayuda a alcanzar los propósitos de las mismas.

En el taller denominado “¿Cómo podemos convivir todas y todos en nuestra Biblioteca Popular?”, cuyo propósito fue la construcción de acuerdos de convivencia; por medio del juego se conformaron cuatro grupos, con los cuales se compartió una lectura, propiciando el diálogo a través de la pregunta ¿Cómo podemos convivir todas y todos en nuestra Biblioteca Popular?; producto de este taller, los niños y niñas que integran el espacio de la Biblioteca identificaron qué es eso que tienen en común y construyeron una telaraña de los acuerdos en la que consignaron sus compromisos para favorecer los espacios comunitarios en los que reinara el respeto; pensando en la construcción de una comunalidad agradable, pacífica y armónica, en donde tienen lugar la diferencia, las vivencias, los deseos y anhelos de todos quienes comparten el espacio común de la Biblioteca.

Otra de las actividades muy significativas que parten de la puesta en práctica de las didácticas de la convivencia, fue la actividad denominada “Construyendo nuestra Biblioteca”, a partir la cual se identificó el espacio común compartido, y se crearon unos acuerdos de convivencia con los niños y niñas de la Biblioteca; esta actividad que también partió del juego, permitió la reflexión de quienes hacen parte del espacio a través de la imaginación de un



Figura 43. Taller “Construyendo nuestra biblioteca”.
Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

mundo en el que solo han sobrevivido quienes están en la Biblioteca; dicha reflexión generó la construcción colectiva de unos mínimos de convivencia, que partieron de los conocimientos y saberes de cada uno de los integrantes, unos acuerdos no impuestos sino

construidos colectivamente desde la reflexión grupal que apuntaban a la construcción de una comunalidad.

Las dos actividades expuestas anteriormente dejan en evidencia la importantísima labor de la no imposición de acuerdos para la construcción de espacios comunitarios, la liberación de estructuras de dominación y el rescate de formas de colectividad que parten de la reflexión colectiva entre quienes integran cada uno de los espacios.

8.2.3 Didácticas Críticas para la Construcción de Memorias

Las didácticas críticas para la construcción de memorias asumen la memoria como lugar de saberes situados, sentidos e histórico culturales, que aportan a la construcción de historias comunes y colectivas que generan apropiación y transformación social; es por tal razón que, desde estas didácticas, las memorias se encuentran completamente desligadas de un simple ejercicio mecánico, lineal y repetitivo, útil para el aprendizaje de conocimientos sin entender su significado o contexto.

Desde este tipo de didácticas críticas la memoria está vinculada con los sentires, las emociones y las historias de cada una de las personas; esta es vista como un proceso de significación y apropiación que parte de un ejercicio de encuentro con los otros, un encuentro para el compartir, la reflexión y el conocimiento de las



Figura 44. Taller “Leyendo Recuerdos”. Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

realidades y los contextos. Las didácticas críticas para la construcción de memorias se desarrollan a partir del reconocimiento de los otros, de sus historias, vivencias, emociones, pasiones y sentimientos, las cuales se integran y vinculan de manera colectiva por medio del diálogo de saberes y el compartir de experiencias, pues es a través de este ejercicio que la comunidad moviliza y comprende sus historias.

Es precisamente el reconocimiento de esas vivencias y experiencias personales e individuales, a partir de las cuales se identifican puntos de encuentro que propician la reconstrucción de unas memorias colectivas, las cuales unifican, vinculan y acercan, en la medida que abren las posibilidades de conocimiento de otras experiencias. Es el diálogo el que permita aprender de los otros con quienes se comparte, aceptando la diferencia en la diversidad de formas de ser y estar en el mundo. De ahí la importancia de reconocer esas historias personales que se van entretejiendo y transformando en historias colectivas.

“ (...) Cuando llegamos al colectivo, lo que tratamos de hacer primero, era precisamente reconocer esa memoria, ese saber popular. ” EP2AE

El ejercicio de memoria planteado desde estas didácticas críticas, es un ejercicio que permite la problematización del contexto para la transformación social crítica; es un ejercicio con intención, que busca la reflexión acerca del lugar social en el que se encuentran los participantes por medio de la comprensión de sus contextos y la apropiación de sus historias.



Figura 45. Taller “Novena Popular”. Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

Este tipo de didácticas se inscriben dentro de lo que se entiende como didácticas críticas, en la medida en la que cuestionan las formas en las que se dan los procesos de memoria, a partir de las cuales la memoria se convierte en el medio para la adquisición de unos aprendizajes y conocimientos que son aprendidos de forma repetitiva; pues desde este tipo de didácticas, las memorias, en plural, como proceso de intercambio de saberes, unifica y genera en los participantes una apropiación de la historia de su comunidad y contexto, lo que implica conocerse y conocer a los otros para una mayor comprensión y para inventar otros mundos posibles; pues si esto se hace posible dentro del proceso de

enseñanza aprendizaje, la apropiación de conocimientos que partan verdaderamente de los contextos reales será mucho más efectiva.

“ (...) Buscamos que la memoria sea uno de los ejes fundamentales en la Biblioteca, entonces, eso implica preguntarnos acerca del lugar en donde está ubicada la Biblioteca, que era ese sitio, cuál es su historia (...) ” DR5AE

Las didácticas críticas para la construcción de memorias se han hecho efectivas dentro del proceso de la biblioteca popular a través de la ejecución de talleres como “Mi línea de tiempo de la ciudad”, “Teatro del oprimido”, “Leyendo recuerdos”, y “Novena Popular de la 8”; pues ha sido por medio de cada uno de esos talleres que se ha buscado propiciar los recuerdos de historias personales y colectivas en los procesos históricos de la ciudad y de construcción del barrio, conocer las vivencias de los participantes del espacio de la biblioteca entorno a los procesos comunitarios, y rescatar y reconocer los conocimientos de cada uno de los integrantes con respecto a un tema en específico.



Figura 46. Taller “Teatro del Oprimido”. Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

Otros de los talleres realizados en el marco de estas didácticas críticas han sido “Los sabores de la 8” y “Los dolores de la 8”, los cuales se llevaron a cabo con las abuelas que hacen parte del proceso de la Biblioteca; estos talleres fueron desarrollados con el propósito de rescatar y recupera los conocimientos que poseen las abuelas sobre la cocina y el manejo de las plantas; productos de los talleres se crearon dos cartillas, “Los sabores de la 8: Una

cartilla que relata el poder del amor en la comida” y “Los dolores de la 8: Saberes para la salud comunitaria” (ver carpeta de anexos / producción de la Biblioteca); estas cartillas fueron elaboradas como un ejercicio de sistematización de saberes, en donde la memoria se convirtió en un elemento central. Allí la oralidad y el ejercicio de ori literatura como posibilidad de escribir a través de la palabra fue la estrategia fundamental para la construcción de memorias.

“La Minga muralista por la memoria y la vida de la 8”, fue otra de las estrategias de movilización comunitaria desarrolladas desde las didácticas críticas para la construcción de memorias; esta actividad, realizada en el marco de lo que desde la experiencia de la Biblioteca se denomina como acciones psicosociales colectivas, precisamente porque vinculan a toda la comunidad, tuvo como propósito el reconocimiento de la memoria barrial de la comunidad; allí el muralismo se



Figura 47. Mural realizado en el marco de la “2da Minga Muralista por la memoria y la vida de la 8”. Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

convirtió en una forma de construir y relatar la memoria del barrio, pues los murales pintados fueron producto de un ejercicio de indagación que vinculó a toda la comunidad en torno a esas historias más significativas acerca de los procesos organizativos liderados por sus habitantes; los lugares elegidos para realizar cada uno de los murales, no fueron lugares al azar, sino que fueron lugares que guardaban un importante valor para la comunidad, lugares con memoria de las luchas y procesos de organización comunitaria. Esta actividad además de aportar a la reconstrucción de la memoria barrial también fue muy importante para generar procesos de vinculación de la comunidad al proceso de la Biblioteca.

Cada uno de los talleres y actividades mencionadas anteriormente que han sido desarrolladas a partir de las didácticas críticas para la construcción de memorias, han generado espacios de encuentro que inician con el diálogo, promoviendo una reconstrucción de la memoria por medio del reconocimiento de los saberes de todos y cada uno de los integrantes del grupo, lo que ha permitido trazar un camino desde las vivencias e

historias de los integrantes, las cuales al convertirse en historias colectivas favorecen la reconstrucción de una memoria comunitaria que propicia la reflexión; construyendo así alternativas diferentes de comprender la memoria dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Desde este ejercicio se insiste constantemente en que no solo se habla de una memoria, sino de memorias plurales, en las que se reconocen los saberes propios; se busca la reconstrucción de memorias barriales, memorias de la comunidad, las cuales han sido fragmentadas por las diferentes formas de violencia; y en ese sentido, estas didácticas críticas le apuestan también a la reconstrucción de las memorias comunitarias, acerca de las formas de resistencia, de lucha y de trabajo comunitario que han permitido el fortalecimiento de la comunidad. De ahí que, en cada uno de los talleres y actividades adelantados en la Biblioteca en el marco de estas didácticas, se hable de la construcción del barrio, los momentos significativos durante ese proceso, las historias del barrio, de los líderes, de las personas del barrio y de los lugares representativos del barrio.

8.2.4 Didácticas Críticas Biográficas

Las didácticas críticas biográficas son aquellas en las que las historias vitales de cada ser humano se convierten en elemento central como punto de partida en el proceso de enseñanza aprendizaje; desde aquí se tienen en cuenta los valores, sentidos y significados que cada ser humano le ha dado a los diferentes aspectos que atraviesan su vida. Estas didácticas parten de la idea de que el reconocimiento de los aspectos



Figura 48. Actividad “Día de los Muertos”. Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

significativos en la vida de las personas permite la construcción de saberes colectivos, pues precisamente las biografías y las trayectorias vitales se enfrenta a fenómenos como la muerte, el amor, los afectos, las tradiciones y las formas de leer el mundo, y desde allí se

empiezan a configurar de manera particular una serie de significados construidos desde lo vivido.

“ Las didácticas dentro del proceso de la biblioteca se dan desde lo dialógico, desde lo experiencial, desde lo vivencial, desde lo activo, y también desde esas historias individuales. ” DV5AE

El reconocimiento de las biografías también lleva implícito una intensión de emancipación y liberación de lo que comúnmente se ha impuesto y del significado que históricamente se le ha dado a diferentes acontecimiento y aspectos de la vida de los seres humanos; significados que muchas veces están desconectados de las realidades de cada uno de los contextos y las biografías de quienes integran los mismos.

Desde estas didácticas, se plantea la importancia del reconocimiento de las trayectorias vitales propias y de los otros, como punto de partida para el conocimiento, el acercamiento, la comprensión y la construcción de relaciones y lazos afectivos verdaderamente significativos en la vida de cada uno de los participantes. En ese sentido, las vivencias, los afectos, los sentires y las relaciones, se convierten en un elemento fundamental para la reconstrucción y la transformación de las personas; esto implica que



Figura 49. Actividad “Poesía día de Muertos”. Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

los integrantes de cada uno de los espacios que hacen parte Biblioteca, a partir del diálogo, puedan vincular sus experiencias y saberes, de tal manera que conlleven a darle un nuevo significado a esos aspectos tan importantes en la vida cotidiana, contribuyendo de esta manera no solo a la construcción colectiva de nuevos saberes sino también al reconocimiento desde las propias realidades, vivencias y sentires.

La construcción de las historias biográficas permite además el reconocimiento de las diferentes formas de ver el mundo, entendiendo que es posible el encuentro en medio de la diversidad y que las formas de ser y vivir no deben ser formas únicas y cerradas, sino que tienen la característica fundamental de ser construidas partiendo de los sentimientos y las particularidades de cada una de las personas.

Desde la Biblioteca, las didácticas biográficas parten de la evocación de vivencias y experiencias y de lo que eso genere y significa en la vida de los integrantes. La reconstrucción de las hebras vitales que configuran el entramado comunitario.

Estas didácticas son críticas en la medida en la que cuestionan las maneras en las que se reconoce a los otros y el lugar que se les ha dado a las biografías dentro de los espacios educativos; planteando la necesidad de pensarse actividades que vinculen y reconozcan a los participantes de los espacios como seres humanos autónomos, con unas trayectorias vitales particulares, con capacidad de decisión, con sueños, anhelos y metas.

Desde estas didácticas se abre la posibilidad de construir unos saberes que surgen de los sentires, deseos, anhelos y experiencias de cada una de las personas, iniciando un proceso de liberación que tiene como punto de partida el reconocimiento y que busca alejarse de esas estructuras socialmente impuestas que no tienen en cuenta los contextos y que se alejan de las historias vitales y las tradiciones locales.



Figura 50. Actividad "¿Cómo Construimos una Biblioteca?". Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

A través de las actividades denominadas "Día de los Muertos" y "Poesía de Muertos", se buscó comprender los significados que desde cada una de las trayectorias vitales, se le ha atribuido al fenómeno de la muerte; la primera de estas actividades se inició generando un diálogo a partir de las preguntas ¿De dónde viene el día de los muertos?, ¿Qué es la muerte? y ¿Diferencias del día de los muertos y Halloween?, durante el desarrollo de la misma se compartió una lectura alusiva al significado del día de muertos y se proyectó una película; en la segunda actividad, por medio de la lectura de poemas se evocaron algunos recuerdos para construir a manera de cadáver exquisito un poema colectivo alusivo a la muerte; al finalizar, en cada una de las actividades se abrió un espacio de reflexión que permitió identificar la muerte como elemento que debe ser reconocido y no ocultado, y que tiene un valor muy significativo en la medida en la que no solo se convierte en un hecho triste en la vida de los seres humanos sino que además es posible resignificarlo a través del recuerdo, convirtiéndose este en un aspecto muy importante.

La actividad "¿Cómo construimos una Biblioteca popular?", tuvo como objetivo reconocer los intereses, sueños y anhelos de los niños y niñas en la Biblioteca; esta actividad que se desarrolló por medio de la narración con títeres logró recoger los intereses, sueños y deseos de los niños desde cada una de sus historias de vida, con respecto al



Figura 51. Actividad "¿Quiénes somos los niños y niñas de la comuna 8?". Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

desarrollo de los espacios dentro de la Biblioteca; dejando así en evidencia la gran importancia que se da al reconocimiento de las biografías de quienes hacen parte del proceso, en donde las preguntas acerca de cómo se sintieron en el espacio, que les gustó y que no, se convierten en un importante elemento que empieza a vincular a los participantes como agentes activos dentro del proceso.

Otra de las actividades significativas desarrolladas a través de las didácticas críticas biográficas, fue la denominada “¿Quiénes son los niños y niñas de la comuna 8?”, esta actividad tuvo como objetivo apropiarse a los niños de su comuna; fue por medio del cine y de las preguntas ¿Quién soy yo?, ¿Cómo es mi familia? y ¿Cómo son mis amigos?, que se buscó dar un lugar verdaderamente importante a los participantes, vinculando sus historias personales, familiares y barriales; desarrollando una serie de aprendizajes acerca de su comuna y de los otros con quienes comparten los espacios, unos aprendizajes desde las vivencias y experiencias propias.

El taller “Reescribiendo la historia”, también jugó un papel muy significativo en la implementación de las didácticas críticas biográficas; este taller tuvo como propósito poder reconocer y reconstruir la identidad de los niños y niñas del club de lectura; fue por medio del juego y de dos tarjetas nombradas como “yo soy niño o niña y puedo...” y “yo soy niña o niño y no puedo.”, que los participantes lograron reconocerse y reconocer en los otros sus capacidades, habilidades, deseos y anhelos; fortaleciendo de esta manera los procesos de visualización de los seres humanos con capacidad de agenciamiento y de las múltiples posibilidades de ser y estar en el mundo; dejando claro que cada individuo tiene la oportunidad de escribir su propia historia.



Figura 52. Taller “Reescribiendo la Historia”. Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

El Taller de “Creación artística con plastilina y música”, realizado con el grupo de abuelas de la biblioteca, también fue una de las actividades más importantes desarrolladas a través de estas didácticas críticas; el objetivo principal de esta actividad fue identificar las sensaciones negativas y positivas en cada una de las integrantes del club; por medio del

trabajo con plastilina se reconocieron las biografías de cada una de las integrantes del club, reflexionando e intentando dar forma a los dolores, mientras se hablaba de los mismos, escuchando música de fondo que permitiera evocar recuerdos. Aquí la maleabilidad de la plastilina se relacionó con el potencial de resignificar los dolores, por medio de lo cual se abrió la posibilidad de destruir el dolor formado para ser transformado.



Figura 53. Actividad "Creación Artística con Plastilina y Música". Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

Estas actividades desarrolladas a través de las didácticas biográficas dejan en evidencia la importancia que tiene para este proceso de educación popular el reconocimiento y la reflexión sobre las trayectorias vitales de los integrantes de cada uno de los espacios de la Biblioteca, los significados que desde allí se les dan a fenómenos como la muerte, la vida o el amor, se convierten en un punto importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se plantean la necesidad de que cada una de las acciones, actividades y talleres desarrolladas inicien con la escucha de quienes integran los espacios, teniendo en cuenta sus trayectorias vitales, capacidades, habilidades, sueños e intereses; pues este sería el primer paso para la construcción de propuestas que se generen desde los sentires de cada uno de los participantes, teniendo en cuenta sus contextos, reconociéndolos como agentes activos, con una historia, con voz, con capacidad reflexiva y con unos saberes que aportan al desarrollo de las actividades.

Es precisamente el reconocimiento de las biografías de cada uno de los participantes lo que permite identificar la cantidad de posibilidades que hay en el mundo, comprendiendo que cada vivencia, que cada experiencia y que cada acontecimiento puede tener un valor y significado diferentes y que no es necesario pensar de la mismas forma, tener las mismas prácticas y darle el mismo valor a las cosas para poder encontrarse y dialogar con otros; entendiendo y reconociendo la multiplicidad de historias y trayectorias vitales que existen en los entramados comunitarios.

8.2.5 Didácticas Críticas Emocionales y de los Afectos

Estas han sido una de las didácticas que se han desarrollado de forma más amplia dentro del proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca; se parte de la idea de que en la mayoría de los espacios educativos, emociones y afectos son aspectos que se encuentran totalmente desvinculados de los procesos de formación; desde estas didácticas, las emociones y los afectos se convierten en parte fundamental de la vida de los seres humanos, de ahí la importancia de su reconocimiento y la reflexión en torno a las mismas; las didácticas críticas emocionales y de los afectos implican el reconocimiento propio y el de los otros como seres sensibles, emocionales y afectivos; aspectos muy importantes que son necesario tener en cuenta dentro de los procesos de educación.



Figura 54. Taller "Somos Fuegos". Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

Desde este proceso lo afectivo y lo emocional no solo vincula y genera relaciones de cercanía, confianza, apoyo y de comunicación a partir de la interacción con los otros, sino que además se convierte en un elemento esencial para el proceso de establecimiento de prácticas de cuidado y transformación, es un acto político, de acción sobre el mundo; pues si cada persona desde sus vivencias y experiencia es capaz de reconocer en sí mismo y en los otros una sensibilidad, unas emociones y unas necesidades de afectos, será capaz de generar procesos de reflexión y comprensión de su contexto y el de los otros, para empezar a reconstruir otros mundos posibles.



Figura 55. Taller de Emociones. Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

Desde estas didácticas se busca que las personas que hacen parte de cada uno de los procesos lleguen a comprender que hay muchas formas de relaciones con los otros, muchas formas de amar y de construir relaciones de confianza, amor y respeto; desde estas didácticas se piensa acerca de cómo eso emocional y afectivo también puede contribuir a la resignificación de los lugares, las relaciones, el valor y la importancia que se le da a cada una de las personas con las que se comparten los espacios.

“ (...) Otro aspecto muy importante dentro del proceso son los afectos, que va muy de la mano con las relaciones, en mi caso con los niños, que creo que es como fundamental en términos de la confianza que hemos podido construir (...) ”DR5AE

hemos podido construir (...) DR5AE

Los procesos de reflexión de emociones y afectos generados desde este tipo de didácticas parten del reconocimiento y el manejo de emociones como aspecto fundamental de la vida; en donde se deja de ver a los seres humanos como seres planos que deben ocultar eso emocional y afectivo; estos espacios de reflexión permiten avanzar en los procesos, promueven prácticas de cuidado, comprensión de los otros y evitan que los conflictos generados se incrementen.

Ese reconocimiento como seres sensibles, con emociones y necesidad de afectos, que es el punto de partida de este tipo de didácticas, inicia con el diálogo de saberes para el conocimiento de las experiencias, vivencias, emociones e intereses de los participantes a través de la escucha; esto propicia el acercamiento y la construcción de relaciones mucho más cercanas; desde aquí no solo se trabaja con las emociones positivas y agradables, sino que también se reconocen esas emociones que tal vez no son tan agradables en la vida de las personas, realizándose un ejercicio de reflexión para poder enfrentarlas y manejarlas, dotando a las personas que asisten al espacio, de herramientas para el manejo de sus emociones y las múltiples formas y posibilidades que existen para la resolución de conflictos.

A través del desarrollo de la sensibilidad emocional y afectiva se busca propiciar las buenas prácticas para con los otros, en donde será necesario reconocer en el otro ese ser emocional y sensible que existe; de ahí la importancia de partir del reconocimiento de las emociones y los afectos propios y de los otros.

Estas didácticas son críticas en la medida en la que problematizan el lugar que se le da a los afectos y las emociones dentro de los espacios educativos, un lugar en el que comúnmente son invisibilizados, excluidos y no reconocidos; en ese sentido, estas didácticas reconocen estos dos aspectos como elementos fundamentales para el desarrollo, el agenciamiento y el empoderamiento de los seres humanos; en donde se parte del reconocimiento, la comprensión, la valoración, los significados y la multiplicidad de emociones y afectos que se pueden dar para la comprensión como seres sensibles, emocionales y afectivos.

Dentro de los talleres y actividades desarrollados en la Biblioteca, a través de las didácticas críticas emocionales y de los afectos, se identifican los siguientes:

- ✓ Taller de Emociones
- ✓ Taller Somos Fuego
- ✓ Derecho a las Emociones
- ✓ Amor Eficaz
- ✓ La Fábrica de los Apapachos
- ✓ Taller de Reconciliación y Perdón
- ✓ Mis Quitapesares
- ✓ El Pájaro del Alma
- ✓ Encuentros Intergeneracionales



Figura 56. Taller "Mis Quitapesares". Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

Cada una de las actividades y talleres mencionados anteriormente fueron desarrollados a través de la utilización de diferentes técnicas y herramientas como la lectura compartida de textos, lectura sonora, el carrusel de las emociones, la expresión de emociones, la construcción de cajones del alma, el papiro de los miedos, el mural de las emociones, los apapachos individuales y grupales, la construcción de quitapesares individuales y colectivos, el teatro y el tejido.



Figura 57. "Taller de Reconciliación y Perdón". Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

Otra de las actividades significativas desarrolladas a través de este tipo de didácticas críticas, fue la denominada "Amigx secreto – Detalle elaborado"; el objetivo de esta actividad fue el compartir de afectos a partir de detalles elaborados; esta inició compartiendo una lectura en torno a la amistad, a partir de lo cual los participantes reflexionaron acerca de su importancia y significado; después se elaboró un detalle para jugar al amigo secreto. A través de la actividad no solo se logró resignificar el concepto de la amistad a partir de los saberes de los participantes; sino que además se resignificó el valor que generalmente se le da al juego del amigo secreto, en donde los detalles entregados van más allá de algo material y vinculan emociones, afectos y sentimientos.



Figura 58. Actividad "Amigx Secreto- Detalle Elaborado". Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

Las actividades realizadas desde las didácticas críticas emocionales y de los afectos han permitido que los participantes del proceso de la Biblioteca puedan reconocer, ponerle palabras y expresar cada una de las emociones propias y de los otros; se han reconocido y compartido los miedos y los dolores como aspecto que hace parte de la vida de todos los seres humanos y se han construido reflexiones y herramientas para enfrentarlos; de igual forma, se ha reflexionado acerca de la importancia de los afectos, el perdón, la reconciliación, el amor, las formas de amar y los abrazos. Finalmente, los talleres de tejido, teatro, fogón popular e historia oral, que fueron desarrollados vinculando los diferentes grupos etarios con los que se trabaja en la biblioteca, abrieron la posibilidad de reconocer

las emociones y los afectos entre generaciones, estrechando de esta manera las relaciones y los lazos afectivos intergeneracionales.

(...) desde el espacio lo que se busca principalmente es formar para la vida reconociendo los afectos y los saberes de las personas quienes participan allí, y tratando de establecer relaciones horizontales y dialógicas dentro del marco de un diálogo de saberes o un diálogo intercultural. DV5AE

8.2.6 Didácticas Críticas para la Territorialización



Figura 59. Actividad "¿Cuáles son los lugares significativos de mi barrio?"; Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

Las didácticas críticas para la Territorialización son aquellas que consideran el territorio como eje fundamental en el aprendizaje, lugar en el que se reconoce, profundiza y problematiza la vida. En ese sentido, desde este tipo de didácticas críticas, el territorio no es visto solo como un espacio geográfico, sino como un espacio relacional, que identifica y que vincula; este es un espacio vivido, sentido y habitado, es un

espacio común y compartido, en el que los seres humanos construyen múltiples interacciones. Los territorios se tejen a partir de las biografías personales, en donde los sujetos se reconocen a sí mismos y a los otros, construyendo identidades colectivas.

Las didácticas críticas para la territorialización, piensan en el territorio como espacio dinámico que posibilita los sueños y el encuentro con otros para el empoderamiento y la transformación social; este se convierte en un espacio atravesado por historias, sentires y vivencias, por lo que se encuentra íntimamente ligado con la vida humana; por lo tanto, sujeto y territorio se influyen mutuamente; este también es un lugar para la apropiación y

construcción de conocimientos colectivos, unos conocimientos que parten de las experiencias cotidianas de cada persona, lo que conlleva al reconocimiento, la reflexión, la construcción y la apropiación de historias de los lugares compartidos, unos lugares que se convierten en parte esencial de la vida de los seres humanos.

“ (...) hay muchas formas de educación, una educación crítica que desde la Biblioteca tiene que ver con una educación que se construye desde los propios territorios, por lo tanto, pues es más contextualizada, en donde se reconocen los saberes y los conocimientos de los otros. ” DR5AE

conocimientos de los otros. ” DR5AE

Estas didácticas son críticas porque a través de ellas se busca resignificar los territorios como lugares vividos y sentidos, habitados y soñados; dejando de verlos como simples espacios geográficos o físicos, y propiciando la construcción de identidades colectivas y un sentido de pertenencia por los mismos, elementos fundamentales para generar proceso de transformación social.

La Biblioteca se ha convertido entonces en un espacio seguro, que propicia el encuentro con los otros y que brinda la posibilidad de que niños y niñas, abuelos, y abuelas puedan sentirse cómodos, en un lugar que les genere confianza y que sienten como propio; un lugar en el que puedan expresarse libremente, disfrutar y ser felices.

“ (...) El espacio también se convierte en un elemento significativo dentro del proceso, un espacio que los niños y niñas sientan como propio, como suyo (...) ” DR5AE

En las actividades denominadas “ ¿Cuáles son las historias que suceden en nuestro barrio?”, “¿Cuáles son los lugares significativos de mi barrio?”, “¿Cómo sueño mi barrio? y “Así es mi barrio”, desarrolladas a través de la didácticas críticas del territorio, se buscó identificar y reconocer todos esos lugares y espacios significativos del barrio, las historias tejidas alrededor de los mismos y las formas como son soñados los espacios, ese territorio en el que se ubica a Biblioteca; fue por medio de la utilización de historietas, crónicas,

cartografía social y mapa de sueños, que se logró que los participantes de los encuentros pudieran a partir de un ejercicio de reflexión de sus historias personales empezar a identificar y reconocer esas historias barriales, identificando los lugares significativos, los que tienen una mayor importancia dentro de la comunidad, pensando además que desean que mejore, que cambie o que permanezca, compartiendo como sueña ese territorio colectivo.



Figura 60. Actividad “¿Cómo sueño mi barrio?”. Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

Otra de las actividades significativas desarrolladas a través de las didácticas críticas del territorio, fue la denominada “¿Qué entendemos por mitos y leyendas?”, esta actividad tuvo como objetivo reconocer a Francisco Pacho Vacca como una leyenda propia de la comuna 8; fue por medio de la narración oral de mitos y leyendas que los participantes del espacio pudieron empezar a contar las historias del barrio, lo que los identifica y quien fue Francisco Pacho Vacca; construyendo de esta manera una memoria colectiva de su territorio.



Figura 61. Actividad “¿Cuáles son las Historias que Suceden en nuestro barrio?”. Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

Todas y cada una de las actividades y talleres desarrollados por medio de las didácticas críticas para la territorialización han permitido la comprensión de un territorio que va más allá de un lugar físico, un espacio que es compartido, que es vivido, que está en constante movimiento, atravesado por historias y vivencias personales, las cuales al ser compartidas se convierten en historias colectivas; un territorio que ha sido resignificado, que identifica y que se visualiza también como un espacio de encuentro, de sueños y de transformación.

“La cartografía social, los mapas corporales, los mapas de sueño, los cuentos sin fin y el teatro espontáneo comunitario, permiten un elemento muy participativo dentro de los espacios.” DV5AE

8.2.7 Didácticas Críticas Corporales

Las didácticas críticas corporales asumen el cuerpo como ese primer territorio, un territorio de aprendizajes y conocimientos, como lugar de goce y de libertad, como posibilidad de encuentro, de acercamiento y de recuerdos; este es un cuerpo que cuenta historias, vivencias, experiencias, que aprende, que reflexiona y que transforma; un cuerpo que no solo es materia, sino también experiencias, vivencias, emociones, y afectos. El cuerpo como territorio de poder, desde la escuela tradicional es marginalizado e ignorado; allí el



Figura 62. Actividad “¿El Cuerpo a quién le Pertenece?”.
Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

cuerpo debe ser educado y normalizado, permanecer quieto, atado, oprimido y limitado.

Desde estas didácticas cada acción, cada actividad y cada taller hacen que el cuerpo sea disfrute, dándole un verdadero valor y función dentro de los procesos

educativos; pues por medio del cuerpo es posible mirarse, sentirse, escucharse, encontrarse y acercarse a los otros; por lo que se convierte en un elemento que vincula, relaciona y reconoce a los otros. Por medio de este tipo de didácticas críticas se le da al cuerpo la libertad de sentir y moverse, de aprender, de construir y de transformar. El cuerpo también es construido en relación con los otros, pues este aprende a través de la vivencia y de la experiencia.

Las didácticas críticas corporales visualizan los encuentros como espacios de movimiento, en los a través del juego se pone en libertad el cuerpo, un cuerpo que empieza a ser vivido, que empieza a conocerse y a conocer, generándose un modo particular de vincularse con el mundo.

Para estas didácticas el cuerpo en un territorio sentido, un territorio de educación y de transformación, a través del cuerpo se vive, se expresa, se conoce y se acerca; a través de cuerpo se aprende, de ahí la importancia de pensarse las actividades en las que el cuerpo sea el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje. Es un cuerpo dispuesto a aprender y conocer. Desde estas didácticas se abren múltiples posibilidades, en donde se hace fundamental el reconocimiento, la sensibilidad y el respeto del cuerpo propio y el de los otros.

(...) Los caldeamientos con los niños y niñas se convierten en un elemento muy importante dentro de cada una de las actividades y talleres (...) AV2AE



Figura 63. Ejercicios de Caldeamientos Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

Esta es una didáctica que atraviesa los demás tipos de didácticas críticas expuestas anteriormente, pues aunque dentro del proceso de la Biblioteca se desarrollan actividades y talleres muy específicos que tienen como propósito reivindicar el lugar y la función del cuerpo dentro de los escenarios educativos; en todas las actividades desarrolladas también a través de las otras formas de didácticas críticas, el cuerpo se convierte en un elemento central; pues es por medio de los caldeamientos que en las actividades, acciones, talleres y eventos, el cuerpo es vivido, dinámico y de goce.

Las didácticas corporales son críticas en la medida en la que cuestionan el lugar del cuerpo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, un cuerpo que desde los escenarios educativos tradicionales es excluido y atado, despojándolo de su verdadera esencia; desde estas didácticas críticas el cuerpo recupera su lugar, como territorio de aprendizajes, de placer y de conocimiento, como territorio político, que tiene una intención, que es acción y transformación, y que está en continuo cambio, lo que abre la posibilidad de vincular y reconstruir.

Por medio de la actividad denominada "¿El cuerpo a quién le pertenece?", la cual tuvo como objetivo comprender la importancia del cuidado del cuerpo y que fue desarrollada a través de la utilización de la cartografía corporal respondiendo a la pregunta ¿Cómo es nuestro cuerpo? y realizando además el juego de vendas; se logró que los participantes pudieran comprender que cada persona es dueña de su cuerpo, que es necesario no solo cuidarlo sino también respetar el de los otros y que por medio del cuerpo se es posible conocer y sentir a los demás.



Figura 64. Taller de Danza con abuelas. Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

Los "Talleres de danza y teatro", también se constituyen en elementos fundamentales desarrollados por medio de las didácticas del cuerpo; estos talleres buscaron reconocer el cuerpo como territorio y como lugar de recuerdos; por medio de la implementación de los mismos, los participantes pudieron comprender que el cuerpo es movimiento, es ritmo, es historia, es recuerdo y también memoria; es un territorio que facilita el encuentro con los otros, permite sentirlos, es un cuerpo que habla, cuenta historias y vivencias.

Finalmente, el taller denominado "La dimensión lúdica en la Educación Popular", dirigido a los facilitadores del proceso de la Biblioteca, también fue desarrollado por medio de las didácticas del cuerpo; este taller buscó reconocer y afianzar la lúdica desde la epistemología de la educación popular como herramienta de reflexión ético-política; la utilización del juego cooperativo, el teatro del oprimido y el muro dinámico, permitieron que los facilitadores pudieran reflexionar en torno al lugar y el papel del cuerpo dentro del proceso, las historias que cuentan los cuerpos y las formas en las que son educados; también fue posible reflexionar acerca de la importancia de la lúdica para los cuerpos y que implicaciones éticas y políticas tiene esto.



Figura 65. Taller de Teatro con niños y niñas Fuente: Archivo fotográfico de la BPPV.

8.2.8 Consideraciones finales del capítulo 2

A modo de cierre de este segundo capítulo, se puede concluir que todas las didácticas críticas identificadas a través del caso de la biblioteca Popular Pacho Vacca, comprenden un carácter problematizador, acerca de la forma en la que se piensa la comunicación, lo comunitario, las memorias, los afectos, las emociones, el cuerpo, las biografías y el territorio dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje; al ser este un espacio no institucionalizado, que se da por fuera de la escuela posibilita la construcción de otras formas, otros saberes y otras maneras de hacer y aprender que dejan una marca en las subjetividades de los participantes por fuera de las temporalidades institucionales y escolarizadas.

Las didácticas críticas planteadas en esta experiencia de educación popular no son entendidas como un objeto aislado o como una herramienta instrumental, sino que se entienden como una estrategia problematizadora que se despliega en múltiples dimensiones en el marco de un proyecto político-pedagógico, de ahí su carácter de interdependencia, precisamente porque no están apartadas y dirigidas únicamente a un objeto de enseñanza aprendizaje, si no que se cruzan, se conectan y se relacionan, convirtiéndose en un elemento constitutivo de las pedagogías críticas.

Si bien es cierto, en estas didácticas críticas se hacen unos énfasis específicos en un objeto de enseñanza aprendizaje, como el cuerpo, eso no quiere decir que se deje de lado el territorio, lo biográfico, las emociones, lo comunitario, la comunicación o las memorias. Por lo tanto, la forma y el sentido de estas didácticas críticas es interdependiente y no separadas unas de otras.

Desde este ejercicio también se han identificado unos principios éticos orientadores de las didácticas críticas, como lo son el reconocimiento de diversos saberes, la resignificación de los espacios, la autonomía, la libertad, la participación, el diálogo de saberes, la ternura, la escucha, el reconocimiento de las historias de vida y la construcción de relaciones de cercanía, confianza, respeto y afecto; estos principios indudablemente se inscriben dentro de los planteamientos que hacen parte de la Biblioteca, en los que se parte del reconocimiento de los sujetos como seres socio-históricos, políticos, con capacidad de

agenciamiento, se piensa en un modelo de salud centrado en el bienestar, se ve la necesidad de un accionar psicosocial comprometido con la transformación social y se inicia con el conocimiento profundo de las realidades de los contextos como principio epistemológico para la transformación.

La experiencia de la Biblioteca Popular como proceso en continúa construcción y transformación no ha sido ajeno a esas otras formas de didáctica que no se inscriben dentro de lo que desde esta investigación se considera como didácticas críticas; pues es importante reconocer que aquí también se han desarrollados actividades y talleres que parten de la lógica de las didácticas tradicionales y es que es precisamente cuando no se piensa en esa interdependencia de las didácticas cuando se pierde el sentido de las didácticas críticas; eso ha generado tensiones y provocaciones para pensarse didácticas alternativas, didácticas sentidas, movidas por el cuerpo y por la vida, nuevas formas desde las cuales se ubica a las personas como protagonistas dentro de los procesos educativos, partiendo de sus intereses, deseos y anhelos, generando procesos de reflexión y transformación social.

Estas didácticas se dan entonces en medio de tensiones permanente, unas tensiones que se dan con esas formas de didácticas tradicionales en las que los procesos de individualidad, racionalidad, desterritorialización y monopolios del saber tienen una fuerte influencia en las formas de pensarse y hacer educación, pedagogía y didáctica.

En el siguiente capítulo se discutirá teóricamente las tensiones en las que se han configurado las didácticas críticas de educación popular identificadas en el proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca de la comuna 8 de la ciudad de Neiva.

8.3 Capítulo 3: Configuración de las Didácticas Críticas de Educación Popular

En este capítulo se presentará la manera en la que se han configurado en medio de constantes tensiones, las didácticas críticas de educación popular a partir del estudio de caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca; por tal razón, en las siguientes líneas se expondrá inicialmente la visión de didáctica crítica analizada desde esta experiencia de educación popular y sus características; posteriormente se presentarán las formas en las que se han configurado esas didácticas críticas, haciendo una importante discusión en torno a lo que significan las mismas y las tensiones en medio de las cuales se desarrollan.

Para iniciar, es importante aclarar cuál es la visión de didáctica que se da desde esta experiencia; en el proceso de análisis del caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca de la comuna 8 de la ciudad de Neiva, en el departamento del Huila, una experiencia de educación popular que se ha dado por fuera de la escuela, por fuera del sistema educativo y de la institucionalidad, se han logrado identificar unas formas particulares en las que se han desarrollado las didácticas, unas didácticas críticas que no son instrumentales y que por lo tanto no responden a las lógicas neoliberales de los sistemas educativos tradicionales, en los que se forma a las personas desde una visión de educación por competencias y para la producción; estas didácticas críticas se configuran a partir unas tensiones constantes entre la individualidad, la racionalidad, la desterritorialización y los monopolios del saber, características propias de esos sistemas de educación tradicional.

Las didácticas desarrolladas en esta experiencia de educación popular son críticas porque precisamente se encuentran en una tensión constante, una tensión que hace que se planten alternativas diferentes y se avance, para que de esta manera la Biblioteca logre convertirse en una estrategia que pueda posibilitar otros mundos posibles, otros saberes posibles, otros sentires posibles y otras maneras de hacer, aprender y relacionarse con el mundo de manera diferente.

Desde aquí, siguiendo los planteamientos propuestos por (Klafki, 1986), (Klaus, Garces, & Muñoz, 2010) y (Sáenz Lozada, 2003), quienes hablan de unas didácticas críticas que se basan en el diálogo y la reflexión sobre las diferentes situaciones del proceso educativo, unas didácticas que problematizan el momento de enseñanza aprendizaje para

para generar la transformación de los procesos educativos, las didácticas críticas son didácticas con sentido, que atraviesan el cuerpo y que están movidas por la vida, por lo tanto, no funcionan bajo la lógica neoliberal de los sistemas educativos tradicionales; la Biblioteca Popular Pacho Vacca al ser un proceso de educación popular que se da por fuera de la escuela, por fuera de la institucionalidad, por fuera de esos sistemas tradicionales de educación, posibilita las discusiones en torno a esas otras formas de didácticas y las tensiones en las que se dan.

En estas didácticas críticas se evidencia además un importante componente como proyecto educativo político pedagógico, porque justamente tiene una intención de reflexionar, accionar y transformar el mundo desde la implementación de nuevas didácticas, de nuevas formas desde las cuales se problematiza y se piensa el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso que parte desde los intereses y las necesidades de las comunidades y de las personas, de tal manera que eso pueda posibilitar la construcción de formas distintas de ver y vivir el mundo.

Es importante reconocer que el caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, es un proceso de educación popular que permite explicar cómo se han configurado las didácticas críticas en educación popular por fuera de la institucionalidad, en el marco de unas disputas epistemológicas y metodológicas de comunidades aisladas, excluidas y con experiencias coloniales históricas, que han generado procesos de reflexión y resignificación en el campo educativo.

Desde este caso se ha podido evidenciar que las didácticas críticas se movilizan a partir de 7 formas fundamentales; uno, el planteamiento de nuevas maneras de comunicación, dos, la construcción de nuevas formas de colectividad, nuevas formas de estar y vivir en el mundo, tres, la vinculación de la memoria individual para la reconstrucción de memorias barriales y comunitarias, cuatro, la valoración de las trayectorias biográficas dentro de los procesos de reconstrucción de la vida, de las formas de ser, de estar y pensar el mundo, cinco, la construcción de relaciones de afecto, en donde la emocionalidad y la sensibilidad juegan un papel indispensable dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, seis, la función del cuerpo como elemento activo que facilita el

proceso de enseñanza aprendizaje, y siete, la vinculación de las historias individuales y colectivas con el territorio sentido y habitado.

Estas siete formas de didácticas críticas identificadas en el proceso de la Biblioteca, pueden ser interpretadas a partir de la comprensión de las diferentes tensiones en las que se encuentran; en ese sentido, se entiende entonces que estas formas de didácticas críticas se han configurado en 4 categorías centrales; la primera es la Ecologías de saberes, en constante tensión con los monopolios del saber, la segunda es el Corazonar, en constante tensión con el razonar, la tercera es la Comunalidad, en constante tensión con la individualidad y la cuarta, es la Territorialización y el cuerpo, en constante tensión con las lógicas de desterritorialización; el encontrarse cada una de estas categorías en tensión constante, hacen que se reflexione y se generen procesos de resignificación y construcción de saberes desde experiencias locales de educación popular.

En la figura que se encuentra a continuación se muestra la forma en la que se han configurado las didácticas críticas de educación popular en el caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca y las constantes tensiones en las que se encuentran.

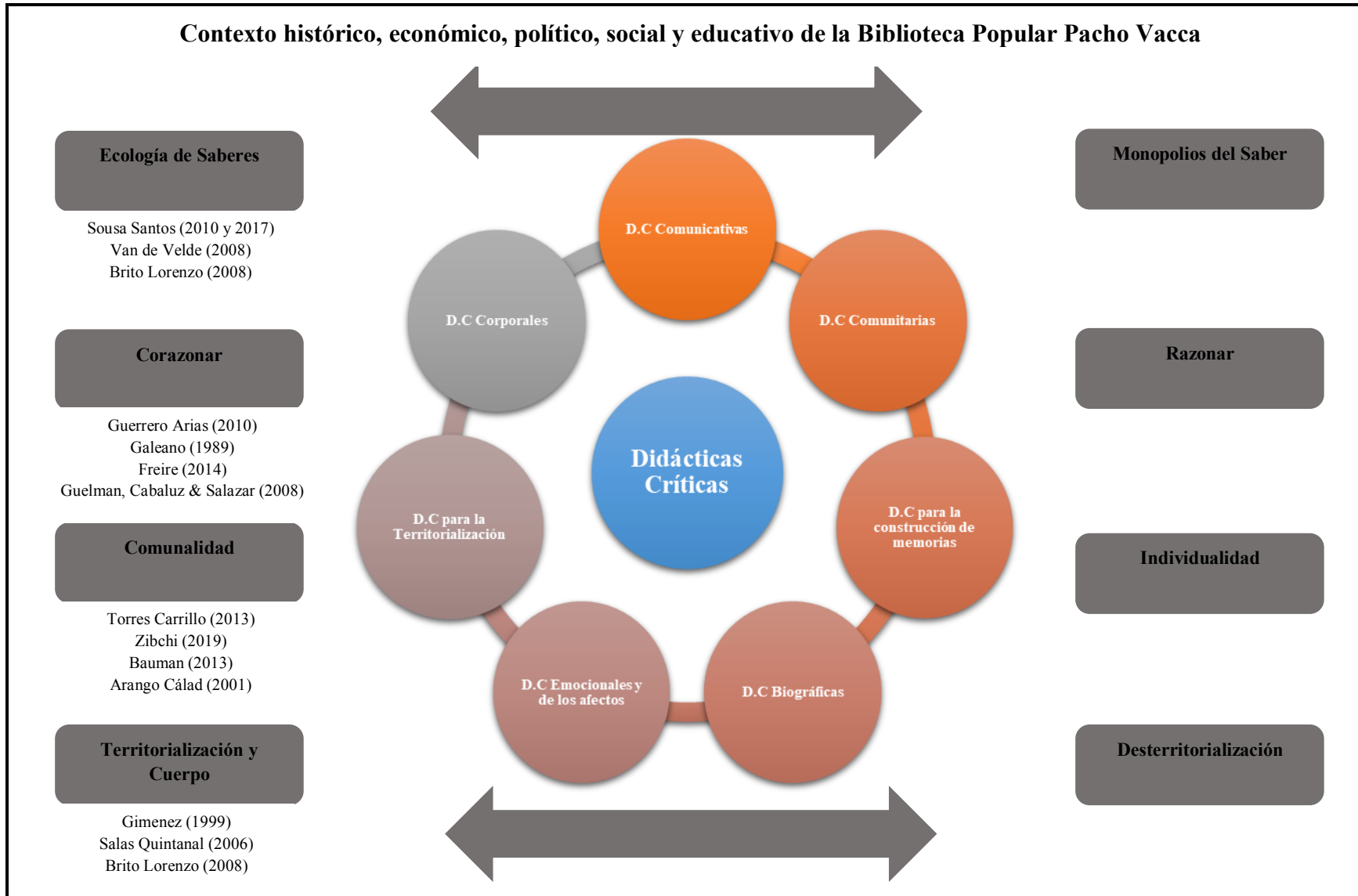


Figura 66. Configuración de las didácticas críticas de la Biblioteca Popular Pacho Vacca. Fuente: Elaboración propia.

8.3.1 Ecología de Saberes para el reconocimiento de esos saberes otros

La ecología de saberes se convierte en uno de los elementos importante a partir de los cuales se configuran las didácticas críticas de educación popular en el caso de la Biblioteca precisamente porque de acuerdo a los planteamientos de Sousa Santos (2010), la ecología de saberes “es una ecología porque está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía.” (pág. 49).

En ese sentido, esta ecología permite el reconocimiento de todos esos saberes que históricamente han sido desconocidos, desde aquí se habla de una pluralidad de saberes, característica fundamental de la educación popular propuesta por Paulo Freire; el reconocimiento de esa pluralidad de saberes a partir de la puesta en práctica de una ecología de saberes se convierte en el elemento central para la construcción de un saber colectivo; por lo que es través del encuentro en los diferentes escenarios educativo, de la interacción, del diálogo y del reconocimiento del otro como un ser con conocimientos, que se inicia un verdadero proceso de aprendizaje, en el que las formas de participación son formas activas, conscientes, críticas, libres y transformadoras. Al respecto Van de Velde (2008), menciona que:

Desde la educación popular la educación hay que entenderla como un hecho democrático y democratizador, en el aula y más allá del aula. La clave está en la actitud democrática del educador, que trabaja su propuesta mediante la “pedagogía del diálogo” y de la participación. Que es capaz de enseñar y aprender. Que sabe hablar, porque sabe escuchar. Que puede ofrecer su conocimiento, porque está abierto al conocimiento de los otros. Que puede producir la síntesis entre el acto de enseñar y el acto de aprender, en esta visión de “doble vía”: educador - educando, educando - educador. (pág. 26).

Hablar de una ecología de saberes implica entonces, reconocer las formas de vida, de ser, de estar y pensar el mundo, pues como lo menciona Sousa Santos (2010):

A lo largo del mundo no solo hay muy diversas formas de conocimiento, de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo. (pág. 50)

Aquí, el diálogo de saberes se constituye en una importante herramienta que permite el encuentro con los otros, el reconocimiento de sus saberes y la construcción de nuevos significados; este por lo tanto se convierte en un elemento importante dentro de la configuración de las didácticas críticas en educación popular; pues desde esta ecología se ponen en "diálogo las historias vividas, las voces y los silencios (...), la producción narrativa de distintas fuentes, los testimonios de múltiples acontecimientos y los relatos de infinidad de hechos, con el fin de humanizar lo humano y reestablecer las rupturas (...)" (Guelman, Cabaluz, & Salazar, 2018, pág. 20).

" (...) Desde el espacio lo que se busca principalmente es ese formar para la vida, reconociendo los saberes de las personas quienes participan allí, y tratando de establecer relaciones horizontales y dialógicas dentro del marco de un diálogo de saberes o un diálogo intercultural. " DV5AE

En el espacio de la Biblioteca Popular Pacho Vacca el facilitador del proceso no solo es quien educa, sino quien también es educado, y en esa medida la construcción de conocimiento es tejida a partir del diálogo de saberes, un diálogo que parte del reconocimiento de los seres humanos como seres con conocimientos, experiencias particulares, dotados de intencionalidad, que son vistos como agentes activos dentro del campo educativo y que se construyen junto con los otros a partir del establecimiento de relaciones dialécticas.

Es precisamente en este proceso de educación popular que se da por fuera de la escuela, por fuera de la institucionalidad, el espacio en donde se hace posible el reconocimiento y la resignificación de la vida, de los saberes, de los sentires, las

experiencias y las emociones; en donde es posible encontrarse para configurar otras formas de ser y estar en el mundo, y construir nuevas posibilidades, todas distintas, todas diversas. Pues según Jesús Martín Barbero (como se citó en Brito Lorenzo, 2008):

Estamos ante la formación de comunidades hermenéuticas que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad y ante la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias, pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto ingredientes de universos culturales muy diverso. (pág. 40).

En la ecología de saberes se da un proceso de interrelación entre los diferentes conocimiento y saberes que son reconocidos; y en ese sentido se propicia la interacción de las diferentes formas y la diversidad interminable de conocimientos y lugares de ver y comprender del mundo. Esto guarda una importante relación con lo que menciona Brito Lorenzo (2008), quien manifiesta que:

El proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética y ética, etc., en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social. Desde la articulación de los saberes con las prácticas y las vivencias culturales, desde la cotidianidad y los diferentes ámbitos de socialización en los que educando/educador participan, se aportará un aprendizaje diverso y comprometido con las problemáticas y realidades de sus espacios sociales. (pág. 39)

Es importante reconocer entonces, que dentro de esa ecología de saberes hay un lugar muy importante no solo para el aprendizaje de unos conocimientos científicos sino también de unos aprendizajes para la vida, que permitan el conocimiento propio y de los otros; al respecto nos encontramos con un Paulo Freire (como se citó en Van de Velde, 2010) que menciona que "la alfabetización no es solo un ejercicio funcional pragmático, sino que es un ejercicio de concienciación y de transformación; pues los sujetos no solo aprenden unos conocimientos científicos específicos sino que aprenden a reconocerse y a reconocer a los otros." (pág. 37).

Esto se puede sintetizar en que de acuerdo con Sousa Santos (2017):

El reconocimiento de esta diversidad autónoma y capacitadora tal vez sea la característica fundamental del proceso de des-formación... ese reconocimiento actúa de red de seguridad contra los abismos en los que se cae cuando se pierde la certeza de que el conocimiento científico es el único tipo válido de conocimiento, y de que más allá de él solo hay ignorancia. (...) reconocer otros tipos de conocimiento y otros partícipes en la conversación para otros tipos de conversación abre el campo a infinitos intercambios discursivos y no discursivos, con codificaciones y horizontalidades insondables. (pág. 37).

Ahora bien, el planteamiento de una ecología de saberes que reconoce la importancia de esos saberes otros, que han sido invisibilizados, excluidos y marginados por un saber hegemónico y científico, se encuentra en constante tensión con los monopolios del saber o también llamada monocultura del saber, en la que el único saber válido es el de la ciencia moderna, en donde el conocimiento dominante ha sido construido desde las necesidades de dominación y control de las sociedades capitalistas, para responder a unas formas concretas de ser, pensar y estar en el mundo; pues "en el campo del conocimiento, el pensamiento abismal consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso (...)" (Sousa Santos, 2010, pág. 31); dándole así a las comunidades una única forma de conocer y comprender el mundo y sus dinámicas.

Frente a la lógica de la monocultura del saber y del rigor científico, cabe la posibilidad de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino, con el saber tradicional. La ecología de los saberes propone que no hay ignorancia ni saber en general o en abstracto. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular, en un diálogo de saberes y conocimientos, incluidos los científicos. (citado en (Ayestarán & Márquez, Fernández, 2011).

Esta ecología no excluye el saber científico, sino que critica y hace resistencia a la manera como el capitalismo global quiere instaurar una única forma de conocimiento, un único saber posible; de ahí la constante tensión en la que se encuentra esta epistemología. En ese sentido, desde la ecología de saberes buscar la “credibilidad para los conocimientos no científicos no conlleva desacreditar el conocimiento científico. Implica, más bien, utilizarlos en un contexto más amplio de diálogo con otros conocimientos” (Sousa Santos, 2017, pág. 238); en ese sentido lo que se pretende es poner en diálogo conocimientos científicos y no científicos. Es por tal razón, que como lo menciona Sousa Santos (2017):

El objetivo de la ecología de saberes es crear un nuevo tipo de relación, una relación pragmática, entre el conocimiento científico y otros tipos de conocimiento. Consiste en asegurar la igualdad de oportunidades a los distintos tipos de conocimiento que intervienen en las cada vez más amplias discusiones epistemológicas, con la idea de maximizar sus respectivas aportaciones a la construcción de “otro mundo posible (...)” (Sousa Santos, 2017, pág. 239)

Desde el proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca se hace evidente esa ecología de saber en cada una de las actividades y talleres desarrollados; pues desde cada uno de ellos, los facilitadores durante el proceso, parten de los conocimientos, saberes, vivencias y experiencias de quienes participan en los espacios; propiciando un diálogo y el reconocimiento de la gran cantidad de saberes que poseen los participantes; este ecología de saberes es el punto de partida de cada una de las actividades desarrolladas en esta experiencia de educación popular; una ecología que posibilita la vinculación y la construcción de conocimientos colectivos, centrados en unos territorios y contextos particulares.

8.3.2 Corazonar, los afectos como acción política

Otro de los aspectos fundamentales que juega un importante papel dentro de los procesos educativos y que además aporta a la configuración de las didácticas críticas de la educación popular en el caso analizado, es el corazonar, entendido este como una respuesta ética y política que se da frente a una “colonialidad del poder, del saber y del ser, pues desplaza la

hegemonía de la razón, y muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene como horizonte la existencia.” (Guerrero Arias , 2010, pág. 5).

Cuando se habla de los afectos como acción política estamos hablando de esa sensibilidad, emocionalidad y afectividad que atraviesa los cuerpos y la vida de las personas, haciendo que se movilizan y que accionen frente al mundo; en ese sentido, lo afectivo se convierte en un lugar de enunciación, en un ejercicio de poder, en el que el corazonar la vida y el mundo es el elemento fundamental para la comprensión de lo humano.

Desde aquí la sensibilidad, la emocionalidad, los afectos y los sentires se convierten en elementos muy significativos dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje. La educación popular no es una experiencia que excluye y castiga lo emocional, antes bien, ve allí una forma de potenciar las capacidades y habilidades de los seres humanos. Pues “Amar al otro es querer que exista en toda su potencia y plenitud, porque el amor además de hacer al otro importante lo potencia.” (Guelman, Cabaluz, & Salazar, 2018, pág. 214).

Según Guerrero Arias (2010):

Desde el *Corazonar*, planteamos la necesidad de construir una “*poética de la alteridad*”, en la cual los otros y nosotros estamos presentes habitando los territorios de la vida, y es la fuerza del emocionar la que hace posible que nos encontremos como interlocutores que buscan aprender de sus respectivos universos simbólicos de sentido, tejidos en sus experiencias del vivir. (pág. 13).

Incluir los afectos, las emociones, el amor y la sensibilidad dentro de los espacios educativos de la Biblioteca, deja claro el reconocimiento que se le da a los seres humanos como seres sensibles, que aman y sienten; en donde a través del diálogo y el encuentro con los otros es posible abrir espacios en los que no solo hay lugar para la construcción de unos saberes, sino que además se encuentra allí la posibilidad de construir relaciones de afecto con esos otros con quienes se comparte.

Hoy sabemos que existimos, no sólo porque pensamos, sino porque sentimos, porque tenemos capacidad de amar. Por ello, hoy se trata de recuperar la sensibilidad, de abrir espacios para Corazonar desde la insurgencia de la ternura, que permitan poner el corazón como principio de lo humano, sin que eso signifique tener que renunciar a la razón, pues de lo que se trata es de dar afectividad a la inteligencia. (Guerrero Arias , 2010, pág. 11).

El reconocimiento de esa sensibilidad de lo humano guarda una importante relación con la apuesta por un hombre y una mujer sentipensantes, un término recuperado por Orlando Flas Borda de las culturas ribereñas de la costa atlántica a través del cual se habla de un ser humano que combina el sentir y la razón para generar procesos de empoderamiento, resignificación y transformación. Se piensa con el corazón y se siente con la razón. Paulo Freire también habla de una educación sentipensante; este autor afirma que:

Siendo una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Paulo Freire. (Freire , 2014, pág. 139).

En la medida en la que se reconoce al otro como ser sentipensante se posibilita el acercamiento, la construcción de vínculos y el compartir de afectos que aporten a la consolidación de los espacios y a la construcción de relaciones de confianza, cercanía y respeto, que contribuyan a la convivencia y a la transformación de nuevas formas de comunicación, de participación y a la resignificación del lugar de cada uno de los participantes dentro de los procesos educativos. “ Este sentipensar pedagógico, este querer bien humano y educador, este amor que cuida, parte del reconocimiento, de la ubicación del otro, del reconocer sus necesidades y situación no solo desde la razón (...) ” (Guelman, Cabaluz, & Salazar, 2018, pág. 213). Desde el corazonar se empiezan a construir entonces

¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir el lenguaje que dice la verdad.

(Galeano, El libro de los abrazos, 1989)

procesos educativos comprometidos con la vida y con el sentir de cada ser humano. De acuerdo a Guerrero Arias (2010):

Lo que hace el *Corazonar* es poner en primer lugar algo que el poder siempre negó, el corazón, y dar a la razón afectividad. *Corazon-ar*, de ahí que el corazón no excluye, no invisibiliza la razón, sino que, por el contrario, el *Co-Razonar* la nutre de afectividad, a fin de de-colonizar el carácter perverso, conquistador y colonial que históricamente ha tenido. (pág. 11).

Los afectos, sentimientos, emociones y el amor, desde el proceso de la Biblioteca son entendidos por lo tanto como el camino que posibilita el acercamiento, la vinculación, la construcción de relaciones de confianza, cercanía y apoyo, y la comprensión como seres sentipensantes capaces de reconocer en sí mismos y en los otros la sensibilidad.

“ (...) Lo afectivo moviliza, te hace estar al cuidado del otro o de la otra (...) ” EP2AE

Una educación crítica, como la planteada desde la experiencia de la Biblioteca, es una educación “ (...) sensible a las palabras, los sentires, los haceres, los gestos y los contextos en los cuales enseña y desde los cuales aprende en la relación con los demás (...) (Guelman, Cabaluz, & Salazar, 2018, pág. 105). Es allí donde está el verdadero reto de los procesos educativos.

Este corazonar se encuentra en una tensión constante con la razón; y aunque es una forma de resistencia frente a los procesos en los que se castiga lo afectivo y la razón se encuentra como el único universo de lo humano, no se pretende excluir la razón; pues corazón y razón, las dos, son dimensiones que hacen parte esencial de la vida de los seres humanos. En ese sentido, desde el corazonar lo que se busca es generar procesos que integren estas dos dimensiones; pues el “corazonar es una respuesta insurgente para enfrentar las dicotomías excluyentes y dominadoras construidas por Occidente, que separan el sentir del pensar, el corazón de la razón.” (Guerrero Arias , 2010, pág. 11).

Si aún seguimos siendo custodios de la razón y seguimos sin ver el potencial ético, estético y político de la afectividad y las emociones en la producción de conocimientos; no es posible transformar radicalmente el actual modelo epistémico logocéntrico hegemónico, si seguimos planteando una crítica desde las mismas categorías, paradigmas, instrumental teórico y metodológico, y desde la misma perspectiva logocéntrica que decimos impugnar. Se trata de empezar a *Corazonar* las epistemologías construidas por la academia, para nutrirlas de afectividad, para ponerlas a dialogar y a aprender de formas otras de conocer, de pensar y, sobre todo, de sentir, de decir y vivir la vida, ponerlas a dialogar con las sabidurías insurgentes o sabidurías del corazón e incorporar también al lenguaje académico lo que éstas pueden enseñarnos (...) (Guerrero Arias , 2010, pág. 127).

Desde el proceso de la Biblioteca, incluir los afectos, las emociones, el amor y la sensibilidad dentro de cada uno de sus espacios educativos, es una premisa esencial; pues desde esta experiencia se tiene un completo reconocimiento del ser humano como ser sensible, que ama y siente, y es por esos precisamente que en cada uno de los talleres, actividades y acciones adelantadas en la Biblioteca, se brinda la posibilidad de construir unas relaciones más cercanas, de afecto, amor y confianza, que potencien la vida de cada uno de los seres humanos que integran los espacios.

8.3.3 Comunalidad como acción de encuentro

La comunalidad es otro de los elementos a partir de los cuales se han configurado las didácticas críticas de educación popular en el caso de la Biblioteca; este concepto parte de la idea de entender lo común como " (...) lo poseído o compartido colectivamente por varios. " (Gutierrez Aguilar , 2017, pág. 74). Desde aquí, lo común, lo comunitario, la comunidad y la comunalidad de acuerdo con Zibechi (2019):

Se construye a través del hacer colectivo de varones y mujeres, niñas, niños y ancianos, quienes al trabajar reunidos hacen comunidad, hacen lo común. Reducir la

comunidad a institución, hecha de una vez para siempre, instituida, oculta que los trabajos colectivos son los que le dan vida, sentido, forma y fondo al hecho comunal. (pág. 61).

En este mismo sentido, Bauman (2003) afirma que:

Si ha de existir una comunidad en un mundo de individuos, sólo puede ser (y tiene que ser) una comunidad entretejida a partir del compartir y del cuidado mutuo; una comunidad que atienda a y se responsabilice de la igualdad del derecho a ser humanos y de la igualdad de oportunidades para ejercer ese derecho. (pág. 75).

Lo comunitario es visto entonces “ (...) cómo pluralidad, solidaridad, compromiso y corresponsabilidad entre sujetos singulares.” (Torres Carrillo , 2013, pág. 220). En este sentido, la comunalidad se da a partir de la interacción, de la participación, del reconocimiento, el diálogo y la reflexión de los integrantes con respecto a esos espacios compartidos, que son comunes y que acogen. La construcción de comunidad, de una comunalidad, implica una “ (...) dinámica asociativa particular y concreta, esto es, situada temporal, geográfica e históricamente que, por lo general, se propone alcanzar objetivos específicos casi siempre relacionados con asegurar o proteger condiciones para la reproducción colectiva (...) ” (Gutierrez Aguilar , 2017, pág. 73).

Desde la experiencia de la Biblioteca se asume “como “comunitaria” una política, estrategia o acción política, social, cultural y educativa que promueva vínculos, subjetividades y valores comunitarios; proceso de creación y fortalecimiento permanente del tejido social y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos (...) ” (Torres Carrillo , 2013, pág. 220).

“ (...) Lo comunitario implica que nos estamos pensando con y para la comunidad, escuchando sus saberes, sentires, sueños y deseos (...) ” DR5AE

Es en comunidad, que de acuerdo con Bauman, " (...) podemos contar con una buena voluntad mutua; disposición tan escasa en estos despiadados tiempos, de rivalidad y competencia sin tregua. " (Bauman , 2003, pág. 8 Y 9). Es por eso precisamente que desde el proceso de la Biblioteca se le apuesta a la construcción de formas de convivencia que inician como acto reflexivo de acuerdos entre quienes integran los espacios, para la construcción de lugares comunes, sentidos, de encuentro, diálogo, cuidado y respeto. La Convivencia es entonces ese " (...) proceso de reconocimiento, elaboración, fortalecimiento y/o transformación de nuestros vínculos interpersonales de tal forma que hagan posible la realización de la vida." (Arango Cálad, 2001, pág. 82).

La convivencia se refiere a la manera como vivimos colectivamente. Nuestras relaciones con nosotros mismos, los demás y la naturaleza, son la consecuencia en un primer momento de nuestro aprendizaje y en un segundo momento de la forma cómo consciente y deliberadamente optemos por construir nuestro mundo. (Arango Cálad, 2001, pág. 82).

Es el reconocimiento propio, el de los otros y la construcción de vínculos, aspectos fundamentales que propician la construcción de lo común, de nuevas formas de ser, estar y convivir con el mundo; en ese sentido, los espacios de acercamiento se convierten en el punto de partida para la construcción de una comunalidad.

Es a partir del reconocimiento de nuevas formas de convivencia que se construye comunalidad; formas que no son impuestas y que inicia con el establecimiento de acuerdos de manera autónoma por medio de la configuración de relaciones horizontales que propician un diálogo de saberes para la construcción de formas de compartir los espacios y lugares comunes, dándose desde un proceso de interculturalidad, de la comprensión del otro. " El acuerdo es, entonces, el mecanismo básico de resolución de conflictos en una comunidad. Pero no debe entenderse solamente en el sentido de una especie de compromiso que obliga a las partes, sobre todo a quien ha cometido el error. " (Hopkins Moreno, 2019 , pág. 157).

De acuerdo con Linsalata (2019):

Cuando una comunidad pierde la capacidad colectiva de establecer los límites de lo que debería ser aceptado o excluido en su hacer en común, la producción de lo común tiende a diluirse, se deforma, se vuelve fácilmente cooptable, se transforma en otra cosa. (pág. 121).

En suma, la comunalidad tiene que ver con la realización de condiciones de igualdad, diversidad, autonomía y reciprocidad; y es precisamente esto lo que se intenta desarrollar desde el proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, buscando la construcción de una comunalidad que reconozca lo común en medio de la aceptación de las diferencias, reconociendo las particularidades de cada ser humano y construyendo formas de convivencia interculturales. Arango Calád (2001) menciona que:

La convivencia intercultural pasa por demostrar interés y curiosidad profunda hacia otras culturas (Friere, 1993; 1997; Jordán 2007) y, por ello, trabajar desde la educación para una convivencia intercultural implica asumir y cultivar el deseo de compartir con los otros la propia vida, poniendo en común el máximo de aspectos posibles existentes; así como significa igualmente respetar, atender y acoger a cualquier “otro”. (pág. 2).

Las acciones en torno a la construcción de una comunalidad dentro de los espacios educativos de la Biblioteca es uno de los principales intereses para aportar a la consolidación de la experiencia como estrategia de invención psicosocial. Torres Carrillo (2013), menciona que:

En este contexto, la educación “comunitaria” sería un componente necesario en toda política, proyecto o acción en perspectiva comunitaria. En efecto, en casi todos estos procesos de acción e intervención social desde o con comunidades tradicionales e intencionales, aparece tarde que temprano la necesidad de introducir un componente formativo; sus contenidos deben orientarse a construir y fortalecer el sentido de pertenencia como comunidad, al fortalecimiento de las relaciones, las subjetividades y valores comunitarios y a la reflexión crítica sobre su relevancia y pertinencia como

ideal de vida colectiva, así como frente a sus contradictores prácticos y teóricos. (pág. 221 y 222).

Estas formas de comunalidad, de lo comunitario y lo común se encuentran en constante tensión con las formas de individualización frecuentemente influenciadas por una sociedad capitalista en la que la competencia es el punto de partida, impidiendo que se construyan procesos de comunalidad, de encuentro y cooperación colectiva.

Lo común como forma para facilitar la vinculación, el empoderamiento y los procesos de transformación social, se convierte también en un elemento fundamental dentro de los espacios de la Biblioteca; desde la experiencia se piensa siempre en generar procesos de reconocimiento y vinculación a través de eso que identifica a cada uno de los participantes, esas formas que propician la articulación de los habitantes de la comunidad y la construcción de un horizonte comunitario que le apueste a la consolidación de otras formas de vida en las que la comunalidad sea el punto de partida.

8.3.4 Territorialización y cuerpo, hablar de cuerpos territorializados

Finalmente, otro de los elementos a partir de los cuales se han configurado las didácticas críticas de educación popular en el caso de la Biblioteca Pacho Vacca, ha sido a partir de los conceptos de territorialización y cuerpo; el territorio no solo como espacio físico sino como lugar de significados, en el que se construyen unas identidades particulares.

Es precisamente en los espacios de encuentro de la Biblioteca, en donde se abre un camino en búsqueda de la construcción de unas identidades colectivas, las cuales son construidas no solo a partir del espacio geográfico compartido sino también a través de la comprensión de las historias que atraviesan la vida de cada una de las personas; con el propósito de generar un arraigo del territorio, en donde " el vivir no sea sólo ocupar un espacio, sino un habitar, un morar; en donde el ser humano no tiene poder sobre lo que le rodea, sino que convive con ello. (Ospina , Salazar Castilla , & Echeverry Ramirez , 2016 , pág. 5).

En este camino, las herramientas conceptuales y metodológicas de Freire aportan una alternativa hacia la comprensión de la formación de la/s identidad/es de diversos grupos sociales, los ámbitos con los que necesariamente se relacionan y conforman. Estos espacios sociales los constituyen, entre otros: el espacio geográfico y de territorio; la historicidad del sujeto, su subjetividad; la memoria histórica, individual; la conformación de la personalidad y su socialización en los diferentes espacios sociales; la formación e identificación cultural, nacional. Todos ellos a ser considerados necesariamente en una propuesta educativa que articule cultura e identidad de los sujetos involucrados mediante aprendizajes educativos y desde la experiencia que las interrelaciones sociales establecen. (Brito Lorenzo, 2008, pág. 35).

El territorio es entonces un espacio de encuentro, que vincula, en el que se construyen identidades y se desarrolla un análisis y comprensión de los lugares compartidos, reconociéndolos, resignificándolos y transformándolos.

(...) El territorio responde en primera instancia a las necesidades económicas, sociales y políticas de cada sociedad, y bajo este aspecto su producción está sustentada por las relaciones sociales que lo atraviesan; pero su función no se reduce a esta dimensión instrumental: el territorio es también objeto de operaciones simbólicas y una especie de pantalla sobre la que los actores sociales (individuales o colectivos) proyectan sus concepciones del mundo. Por eso el territorio puede ser considerado como zona de refugio, como medio de subsistencia, como fuente de recursos, como área geopolíticamente estratégica, como circunscripción político-administrativa, etc.; pero también como paisaje, como belleza natural, como entorno ecológico privilegiado, como objeto de apego afectivo, como tierra natal, como lugar de inscripción de un pasado histórico y de una memoria colectiva y, en fin, como "geosímbolo". (Gimenez, 1999, pág. 29).

El territorio por lo tanto es entendido como el lugar en el que se construyen unos significados particulares a partir de la interacción, las historias, vivencias, sentires y saberes; en donde se edifican unas identidades particulares desde las diferencias y la

comprensión de otros mundos posibles, un lugar en el que también se desarrollan procesos de transformación social que parten del análisis profundo de las realidades y los contextos; en ese sentido “ (...) el territorio no está vacío de significado. Por el contrario, es la cultura, a través de los sujetos, quienes lo definen, constituyen, significan y apropian. ” (Salas Quintanal , 2006, pág. 10).

“ Entonces, hablar de territorialización significa abordar un proceso de identificación, definición y producción de un espacio creado por sus actores desde lo individual o lo colectivo con un sentido geográfico. ” (Salas Quintanal , 2006, pág. 4). Al ser la territorialización un proceso que inicia con la vinculación de los seres humanos, de sus trayectorias vitales y significados, indudablemente esto implicará pasar por el cuerpo, un cuerpo habitado y vivido, un cuerpo que es historia y significado. Aquí el territorio también se hace cuerpo.

Desde este proceso hablamos entonces de cuerpos territorializados, entendiendo el cuerpo no solo como la figura física de la forma humana, sino también como una extensión que conecta y facilita el encuentro con otros; el cuerpo es visto como un primer territorio, un territorio que es político, y que es poder, lugar de afectos, sentires, placeres, sueños, deseos, aprendizajes, conocimientos y transformación; los seres humanos “conocen, viven y se expresan a través del cuerpo, descubren las múltiples potencialidades y posibilidades expresivas que tienen a través de los cuerpos. ” (Ospina , Salazar Castilla , & Echeverry Ramirez , 2016 , pág. 6).

La concepción de la educación popular implica una radicalizada pedagogía que enfrenta en todos los aspectos al adoctrinamiento del sistema, así se disputa, también, el “lugar” del cuerpo en el aprendizaje. Desde la Educación Popular combatimos la fragmentación, la dualidad histórica que heredamos, la negación del cuerpo y la “normalización” a que nos somete el sistema. Consideramos a las personas en su integridad, con sus sentires, sus acciones, sus pensamientos y desde esta convicción el cuerpo se re-integra naturalmente, no como complemento a una educación y una cultura que lo ignora, sino como parte de un proceso conscientemente integrado. (Algava, 2006, pág. 13).

Al ser el cuerpo territorio, un territorio encarnado, es escenario también de aprendizajes, lugar de enunciación, acción y transformación, atravesado por la vida, las experiencias, las vivencias, los sentires, los deseos, los sueños, los afectos y los saberes; se convierte también en un lugar para el encuentro, que permite la conexión con otros, que es sensible, que trasmite y también recibe. "El cuerpo es el terreno donde se manifiesta y vive el saber." (Walsh, 2017, pág. 531).

El cuerpo no es algo quieto, sino que está en continuo movimiento y al hacer parte activa del proceso de educación, este, como lugar reconocido, que genera un conocimiento propio y de los otros, permite ir moldeado la forma en la que los seres humanos se vinculan con su mundo, su territorio y la vida; en esta medida es el cuerpo el que genera una acción en el mundo y aporta a la construcción de procesos de transformación; de ahí la importancia de su reconocimiento y el lugar que ocupa dentro de esta experiencia de educación popular

El cuerpo no es algo dado, algo quieto, sino que está en continuo cambio. Al estar el cuerpo ligado a la conciencia, también se mueve en el plano de las relaciones. La relación con el otro permite un acercamiento y conocimiento de sí mismo. A partir de la lectura del cuerpo y de las respuestas del otro, se aprende de sí mismo. (Muñoz Sánchez, 2015, pág. 32).

*La iglesia dice: el cuerpo es una culpa
La ciencia dice: el cuerpo es una máquina
La publicidad dice: el cuerpo es un negocio
El cuerpo dice: yo soy una fiesta.*

(Galeano, Las Palabras Andantes , 1993)

Aquí el cuerpo es también una manera de jugarse, de expresarse, es un cuerpo que vive, tiene experiencias e historias, este es un cuerpo que es libertad y encuentro; de ahí la importancia de vincularlo con el juego, el movimiento y la alegría. Aquí no solo se problematiza el lugar del cuerpo en los espacios educativos, sino que además se buscan

diferentes estrategias que a través de la lúdica y el juego logren liberar esos cuerpos que históricamente han sido atados, castigados y privados de la libertad de movimiento.

“El cuerpo humano se hace cuerpo consciente, captador, capaz de aprender, transformador del mundo y no espacio vacío a ser llenado por los contenidos” (Freire, 1997, pág. 22).

En estos espacios, las biografías de esos cuerpos también se tejen en relación con los territorios desde los cuales se enuncian cada una de las personas, espacios en los que se vinculan las historias biográficas con el lugar en el que se vive, donde se habita. De acuerdo con Brito Lorenzo (2008):

Lo identitario desde la propuesta de educación popular no puede pretender homogeneizar el conocimiento, sino apropiarse de esa diversidad identitaria y cultural en función de un aprendizaje desarrollador y problematizador, que dé cuenta también de las diversidades sociales de los que participan en el proceso educativo: educador y educandos. Por tanto, en el proceso educativo y desde la propuesta freireana, no se deben absolutizar ni simplificar identidades, sino que es necesario que estas puedan coexistir con otras formaciones identitarias: colectivas, étnicas, territoriales, generacionales, institucionales, culturales, etc., pero que tienden a interrelacionarse entre ellas, a la vez que son influenciadas por un referente sociocultural común en el que se han inscrito y se inscriben continuamente. (pág. 37).

Es por tal razón que “ (...) no existen "territorios vírgenes" o plenamente "naturales", sino sólo territorios literalmente "tatuados" por las huellas de la historia, de la cultura y del trabajo humano. Esta es la perspectiva que asume la llamada "geografía cultural" que introduce, entre otros, el concepto clave de "geosímbolo ". (Gimenez , 1999, pág. 33).

En este sentido, la territorialización y el cuerpo como lugares que posibilitan el encuentro, la vinculación, la identidad y la construcción de significados colectivos, se convierten en un espacio de memoria; pues, “ (...) la región socio-cultural puede considerarse en primera instancia como soporte de la memoria colectiva y como espacio de

inscripción del pasado del grupo que funcionan como otros tantos "re-cordatorios" o "centros mnemónicos". (Gimenez , 1999, pág. 41).

Desde el proceso de la Biblioteca, los trabajos de memoria se convierten en un elemento central para pensarse ese territorio habitado y compartido, ese lugar que tienen cada uno de los seres humanos dentro del mismo; pues es precisamente el ejercicio de memoria como proceso reflexivo, el que inspira el compartir esas historias individuales que al ser contada se convierten en historias colectivas, unas historias que aportan al reconocimiento de los territorios, de los contextos y de los saberes propios. Estos procesos de vinculación de las memorias con la vida y los contextos incluyen el reconocimiento de los seres humanos como seres históricos que se construyen contantemente y en ese construirse el compartir las memorias se convierte en aspecto fundamental. Al respecto Socavino (2015 menciona que:

La memoria es un proceso subjetivo que se moviliza a partir de las diversas experiencias materiales, simbólicas y afectivas, que construye un sentido de pertenencia y de autoafirmación individual y colectiva en la sociedad. El pasado adquiere sentido en la medida en que se evoca desde el presente con miras al futuro, y con un fin determinado. (...) Hacer memoria no es memorizar. Hacer memoria es pensarse, ubicarse, inscribirse en un caminar como pueblo, colectivo múltiple y diverso, que ‘hace historia’. Por ello mismo, resulta necesario recoger el legado de quienes en otra época estuvieron en las mismas calles. “Travesías de tiempo somos” (pág. 73 y 74).

La territorialización y el cuerpo se encuentran en constante tensión con los procesos de desterritorialización, considerada esta última como “ (...) un movimiento por el cual se abandona el territorio (...) ” (Herner, 2009 , pág. 168); un proceso en el que se despoja al ser humano de su identidad humana y se desplaza el lugar del cuerpo, haciendo que desde la experiencia de la Biblioteca se piensen posibilidades otras y visiones alternativas de lo que significa el territorio y el cuerpo dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje;

creando formas distintas desde las cuales se empiecen a consolidar nuevas visiones del cuerpo y el territorio.

8.3.5 Consideraciones finales del capítulo 3

Las didácticas críticas de educación popular en el caso de la Biblioteca, se han configurado a partir de 4 categorías centrales; la primera, una ecología de saberes, en la que se parte de la pluralidad para la construcción de unos conocimientos colectivos que tengan en cuenta todos los saberes; la segunda, el corazonar como acción política, en donde los afectos son reconocidos como aspecto fundamental en la vida de los seres humanos; la tercera, la comunalidad como acción de encontrarse, de vincularse con los otros y de formar comunidad; y la cuarta, territorio y cuerpo, en donde el territorio es lugar de encuentro, un lugar contextualizado, y en donde el cuerpo, las biografías y las memorias son elementos centrales para situarse y construir vínculos, aquí se habla de unos cuerpos territorializados atravesados por historias, saberes y sentires.

Cada una de las categorías en las que se han configurado estas didácticas críticas muestran esas formas otras que se escapan de la institucionalidad y de los espacios escolarizados, pero que sin embargo no dejan de estar en tensión permanente; evidenciándose unas claras y contantes tensiones en las que se ubican este tipo de didácticas críticas dentro de los procesos de educación popular; unas tensiones con la individualización, la racionalización, los monopolios del saber y las desterritorialización.

Es precisamente en el marco de esas tensiones que se sigue caminado y se continúa construyendo educación popular, porque parte de ese caminar, es la tensión, pues la educación popular asume la conflictividad como elemento central de su praxis; que lleva a la reflexión para la acción, una acción para la transformación. Esto lo que nos muestra es que las didácticas críticas de educación popular no son una cosa acabada, agotada, cerrada o finalizada, sino que son perceptibles, cambiantes, situadas y transformables; y por lo tanto siempre porosas y en diálogo y construcción permanentes con los contextos.

Finalmente, durante este proceso de investigación también fue posible analizar que en este espacio de la Biblioteca se da un elemento particular con respecto a las formas de acción y conceptualización de los saberes y conocimientos producto del ejercicio de educación popular desarrollado en el proceso; pues se pudo identificar que en el hacer y en el accionar de los facilitadores que hacen para de la experiencia, se da una claridad en torno a las didácticas críticas; sin embargo, durante los proceso de reflexión de su práctica, el equipo dinamizador se encuentra constantemente con esas tensiones en las que se mueven las didácticas críticas, lo que dificulta el ejercicio de conceptualización y teorización de esas didácticas críticas y la manera en la que se han configurado. En ese sentido, puede que en lo conceptual no se tenga una completa claridad, pero en la acción se hace evidente el desarrollo de unas didácticas críticas; esto genera otra tensión entre la acción y la reflexión en la que se mueve el proceso y el desafío constante que tiene el educador popular allí.

9. Conclusiones

Este proceso investigativo acerca de la configuración de las didácticas críticas en educación popular a partir del caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, permite concluir que:

La educación popular en el departamento del Huila y específicamente en la ciudad de Neiva ha tenido una importante trayectoria histórica desde la década de los años 70, momento en el que surgieron diferentes experiencias de educación popular, algunas de ellas en articulación con procesos de organización barrial y con la academia; las cuales aportaron de manera significativa a la construcción y consolidación de una educación popular en el departamento. En los años 90, muchas de esas experiencias entraron en crisis, debido a la fuerte oleada de violencia política que generó una serie de asesinatos sistemáticos a profesores y líderes comunitarios, fracturando los procesos de educación popular construidos hasta ese momento; posteriormente, en la década del 2000 surgen nuevos procesos de educación popular, herederos de las experiencias desarrolladas en los años 70, que a la fecha se siguen sosteniendo y continúan caminando y construyendo educación popular.

La Biblioteca Popular Pacho Vacca es una experiencia de educación popular que inicia en el año 2015 y se inscribe como una propuesta dialógica y articuladora entre la dinámica de la academia de la Universidad Surcolombiana y el trabajo organizativo y comunitario desarrollado por la Fundación para la Asesoría del Desarrollo Comunitario-FADCO y la Asociación Comunitaria Integral del Huila- ASOCOMINH, dos organizaciones comunitarias con una importante trayectoria de trabajo social en la comuna 8 de la ciudad de Neiva. Esta iniciativa de trabajo popular nace con el propósito fundamental de fortalecer el tejido psicosocial comunitario, como una apuesta política pedagógica desde la educación popular y del trabajo con diferentes grupos etarios, convirtiéndose en una estrategia de invención psicosocial para la construcción de otros mundos posibles.

En el marco de esta experiencia de educación popular surgen una serie de didácticas críticas que cuestionan y problematizan las formas en las que se dan los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación tradicional; por tal razón, desde la apuesta por un

proyecto educativo político pedagógico de educación popular, en el proceso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, se lograron identificar 7 formas desde las cuales se desarrollan las didácticas críticas de educación popular; unas didácticas críticas comunicativas, comunitarias, para la construcción de memorias, biográficas, emocionales y de los afectos, para la territorialización y corporales.

Las didácticas críticas comunicativas, son didácticas que se caracterizan principalmente por comprender el proceso comunicativo como lugar de encuentro y vinculación para la transformación social.

Las didácticas críticas comunitarias, configuran lo comunitario como eje central para la construcción de una comunalidad, de un vivir, estar y habitar juntos un espacio y territorio compartido.

Las didácticas críticas para la construcción de memorias, asumen la memoria como lugar de saberes situados, sentidos e histórico culturales, que aportan a la construcción de historias comunes y colectivas, y que generan apropiación y transformación social.

En las didácticas críticas biográficas, las historias vitales de cada ser humano se convierten en el punto de partida para los procesos de enseñanza aprendizaje situados y contextualizados.

Las didácticas críticas emocionales y de los afectos, están caracterizadas por reconocer los afectos, las emociones, la sensibilidad y el amor como eje fundamental de la vida de los seres humanos.

Desde las didácticas críticas para la territorialización, el territorio es entendido más allá de un espacio físico, como un lugar en el que se reconoce, profundiza y problematiza la vida.

Las didácticas críticas corporales, asumen el cuerpo como ese primer territorio, un territorio de aprendizajes y conocimientos, de goce y de libertad, que posibilita el encuentro, el acercamiento y los recuerdos.

Todas esas didácticas críticas identificadas en el caso de la Biblioteca, se dan en el marco de unas tensiones permanentes con un modelo de educación neoliberal en el que la racionalidad, la individualidad, la lógica de los monopolios del saber, y la desterritorialización de la vida, los cuerpos y las colectividades, son características principales; es precisamente en medio de esas tensiones que la experiencia de la Biblioteca Popular Pacho Vacca intenta reflexionarse, repensarse y configurar sus didácticas críticas desde una ecología de saberes, que reconoce esos saberes otros; desde el corazonar, que vincula corazón y razón como eje fundamental de la vida de los seres humanos, desde la comunalidad, como forma de encuentro y de lucha contra la individualidad; y desde la territorialización y el cuerpo, como espacios para la construcción de significados e identidades que posibiliten los procesos de transformación social.

Es importante reconocer la relación fundamental que en esta experiencia, se da entre la academia y los procesos de organización comunitaria, lo que implica un reconocimiento y respeto por los diferentes saberes que se mueven en cada uno de esos espacios; en donde no se da un ejercicio de imposición de saberes y conocimientos de la academia sobre los procesos de organización comunitaria y viceversa, sino que se dialoga, se interrelaciona y se reconocen vivencias, sentires y pensares, construyéndose relaciones de cooperación y complementariedad para la construcción de otros mundos posibles.

Finalmente, esta articulación entre academia y procesos comunitarios en experiencias de educación popular en el departamento del Huila, aportan de manera significativa a la formación de una nueva generación de maestros, quienes empiecen a reconocer esas otras experiencias educativas que se dan por fuera de la institucionalidad y de la escuela; de tal forma que los saberes educativos construidos sean saberes mucho más situados y contextualizados, generando así importantes discusiones en torno a la forma como se han configurado categorías tan importantes en el campo educativo, como es el caso de las didácticas críticas, que permitan la formación de un maestro reflexivo, crítico, apropiado del contexto y con deseo de generar procesos de transformación social.

10. Referencias

- Creswell , J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. California : Thousand Oaks.
- Hopkins Moreno, A. (2019). Categorías para pensar la justicia desde la comunidad: acuerdo, reparación y reeducación. In *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida* (pp. 153-170). Madrid : Traficantes de Sueños .
- Jaime Salas, J. R. (2018). Biblioteca Popular Pacho Vacca en la Comuna 8 de la Ciudad de Neiva, Huila, Colombia. Donde muchas historias se encuentran. *Revista Hariak*, 20-21.
- Núñez Hurtado , C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio*, 3-14.
- Van de Velde, H. (2008). *Educación Popular* . Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica (CICAP)/Facultad Regional Multidisciplinaria (FAREM).
- Algava, M. (2006). *Jugar y Jugarse* . Buenos Aires : Ediciones América libre.
- Almeida Mejía , M. F., Coral Delgado , F. R., & Ruíz Calvache , M. e. (2014). *Didáctica Problematicadora para la configuración del Pensamiento Crítico en el marco de la atención a la diversidad*. San Juan de Pasto: Universidad de Manizales.
- Álvarez, Torres, J. (2003). La formación del cuerpo: una mirada desde la pedagogía crítica. *UNI-PLURI/VERSIDAD*, 1-9.
- Arango Cálad, C. A. (2001). Hacia una Psicología de la Convivencia. *Revista Colombiana de Psicología*,, 79-89.
- Arboleda, F. H. (2011). ¿Y qué de las pedagogías críticas? (Artículo de reflexión no derivado de investigación). *Revista Q*, 1-11.
- Ayestarán, I., & Márquez, Fernández, Á. (2011). Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. En homenaje a la. *Utopía y Praxis Latinoamericana*., 7-15.
- Bauman , Z. (2003). *Comunidad. En búsqueda de seguridad en un mundo hostil*. Madrid : Siglo XXI Editores .
- Bonilla , C. B., Vanegas , J., & Bonilla, Farfán , V. (2015). *Pedagogía Crítica y Equidad de Género* . Bogotá : Editorial Gente Nueva .
- Bonilla Vaquero , C. B. (S.f). Emergencia y caracterización de las pedagogías críticas .

- Bórquez Bustos , R. (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Editorial Trillas.
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. *CLACSO, Consejo Latinoamericano de*, 29-45.
- Cabaluz Ducasse , F. (2015). *Entramado, pedagogías críticas latinoamericanas* . Santiago de Chile: Editorial Quimantú .
- Cárdenas Agudelo, S. (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular “Se hace camino al andar”*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Ceballos Herrera, F. A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 413-423.
- Cendales, L., Mejía, M. R., & Muñoz, J. (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Colectivo de la escuela popular claretiana. (s.f). *La participación en la escuela: Entretejiendo pasado, presente y futuro*. Neiva: Dimensión educativa.
- Colectivo de la escuela popular claretiana . (1987). *Filodehambre: Una experiencia popular de innovación educativa*. Neiva: Dimensión educativa .
- Colectivo de trabajo barrial. (1992). *Organizaciones barriales y educación popular: Experiencias organizativas en el sector suroriental de Neiva*. Neiva: Dimensión Educativa .
- Comenio , J. A. (1657). *Didáctica Magna* .
- Corredor Hernández, M. A., López Quiñones, G. D., Muñoz Palacios , N. A., Pulido , O. L., Rincón Alvarado , F. J., & Velandia Amaya, L. M. (2012). *Pedagogía Crítica en la Educación Superior: Una aproximación desde la Didáctica*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Corredor, Hernández , M. A., López, Quiñones , G. D., Muñoz, Palacios , N. A., Pulido , O., Rincón, Alvarado, F. J., & Velandia, Amaya, L. M. (2012). *Pedagogía Crítica en la Educación Superior: Una Aproximación Desde la Didáctica*. Bogotá.
- Cossio Moreno , J. A. (2016). *Pedagogías y Didácticas Críticas Latinoamericanas: La obra de Paulo Freire y Estela Quintar* . Medellín .
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches*. Nebraska: SAGE Publications.
- Denborough, D. (2008). *Lineas de Tiempo Narrativas- Colectivas y Mapas de Historias*.

- Di Caudo, Villoslada , M. V. (2013). Relaciones Conflictivas: Pedagogías Críticas y Currículum . *Práxis y Saber* , 15-39.
- Dussan, Calderón , M. A. (2004). *Modelo Pedagógico de las experiencias de educación Popular de la Universidad Surcolombiana*. Barcelona : Programa de doctorado Educación y sociedad.
- Freire , P. (2014). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Pablo : Editorial Paz y Tierra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido* . Mexico:*Siglo XXI*.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* .
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona : El Roure.
- Galeano Marín , M. E. (2012). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa, El Giro en la mirada* . Medellín : La carreta editorial .
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (1993). Las Palabras Andantes . In *Ventana al cuerpo* . Argentina : Siglo XXI Editores .
- Gallo , L. E. (2016). Una didáctica per formativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 199-205.
- Gamboa , S. C., & Germán , V. G. (2008). Didáctica en la condición postmoderna: De las competencias a la cooperación. *Didáctica en la condición postmoderna: De las competencias a la cooperación* , 51-59.
- Gimenez , G. (1999). Territorio, Cultura e Identidades: La región socio-cultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25-57.
- Giroux , H. (2004). Teoría Crítica y Prácticas Educativas . *Siglo XXI*, 26-66.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Gonzáles , D. (2008). *Didáctica o dirección del aprendizaje*. Editorial Magisterio.
- González Martínez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 83-87.
- Guelman, A., Cabaluz, F., & Salazar, M. (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y El Caribe, Corrientes emancipatorias*. Buenos Aires: CLACSO.

- Guerrero Arias , P. (2010). Corazonar desde las Sabidurías Insurgentes el Sentido de las Epistemologías Dominantes para construir sentidos otros de la existencia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, , 101-146.
- Guerrero Arias , P. (2010). Corazonar el Sentido de las Epistemologías Dominantes desde las Sabidurías Insurgentes para construir sentidos otros de la existencia. *revista de investigación en el campo del arte*, 80-94.
- Gutierrez Aguilar , R. (2017). *Horizontes comunitario-populares*. Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños.
- Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas* , 158-171.
- Klafki, W. (1986). Los Fundamentos de una didáctica Crítico-Constructiva. *Revista de Educación* , 37-79.
- Klaus, A., Garces, J., & Muñoz, D. (2010). La Pedagogía como campo Disciplinar y Profesional. *Educación y Cultura*, 46-55.
- Linsalata , L. (2019). Repensar la transformación social desde las escalas espacio-temporales de la producción de lo común. In *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida* (pp. 111-120). Madrid: Traficantes de Sueños.
- López Jiménez , N. E., & Pérez Gutierrez, M. F. (2016). *Perspectiva Genealógica de la Investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana*. Neiva : Centro de Investigación en calidad de la Educación.
- López Pita, M. G. (2013). *Didáctica en la Educación Popular para la formación en emprendimiento y asociatividad*. Bogotá.
- López, N. (2007). *Escuela y contexto social en América Latina, Cuando la globalización llega al aula*. Caracas : Federación Internacional de Fe y Alegría .
- MacDonald , K., & Tipton , C. (1993). Using Documents. In N. Gilbert , *Researching Social Life* (pp. 187-200). Londres.
- Martínez Boom, A. (2016). *Epistemología de la pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- McLaren , P. (2015). Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 29-66.
- Mclaren, P. (2012). *Pedagogía crítica revolucionaria*. Buenos Aires: Ediciones herramienta.

- Mejía, M. R. (2011). *Educación y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Mejía, M. R. (2011). Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. *Ciencia política* , 128-156.
- Melendres Aranibar, M. E. (2002). *El Banco Mundial y las reformas educativas para la educación primaria en Colombia y México (1990 - 2000)*. México: FLACSO.
- Morales Mérida, G. J. (2001). *La didáctica tradicional y la didáctica crítica en el Centro Universitario de Occidente*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala .
- Morales, Zúñiga, L. C. (2014). El Pensamiento Crítico en la Teoría Educativa Contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1-23.
- Morse, J. (2002, Septiembre). Intuitive inquiry. *Qualitative Health Research*, 12(7), 875-1012.
- Muñoz Sánchez, N. M. (2015). *Cuerpo y Educación, variaciones entorno al mismo tema*. Bogotá.
- Neiman , G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. In I. V. Gialdino, *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 213-234). Barcelona : Gedisa Editorial .
- Noguera, Ramírez , C. E. (2009). *Conceptos Fundamentales de la Pedagogía: Una Genealogía del Vocabulario Pedagógico Moderno*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional .
- Ortega , P. (2016). *La Educación Popular: Referente de la Pedagogía Crítica en Colombia*. Bogotá : Dimensión Educativa.
- Ortega Valencia, P., López Cardona, D., & Tamayo Valencia, A. (2013). *edagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá : Universidad de San Buenaventura.
- Ospina , H. F., Salazar Castilla , M., & Echeverry Ramirez , J. (2016). Educación popular itinerante. Cuerpo, territorio y papel político de la mujer. *Crítica y Emancipación* .
- Ospina Serna , H. F., Mucia Peña , N., Bocanegra Acosta , E. M., Roldán Vargas , O., Giraldo Giraldo, Y. N., Urbina Cárdenas , J. E., & Arias Murillo, F. A. (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia : construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestría y Doctorados en el período*

2000-2010. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.

Posada Chávez, L., Camacho de Argote, E., Cruz Jeréz, V. I., & Signori, Á. (2007). *Pedagogía de la participación en la escuela*. Alberdania.

Posada, Chávez, L., Camacho de Argote, E., Cruz Jeréz, V. I., & Signori, Á. (2007). *Pedagogía de la Participación en la Escuela*. Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe.

Quimbayo Cabrera, U. (2012). Violencia antisindical: Violencia antisindical: *Controversia* 198, 357-375.

Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Editorial La Murralla.

Romero, E. (2009). *La Educación Popular*. CASA de Maryland Inc.

Runge Peña, A. K., & Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y Praxis (Práctica) Educativa o Educación. De Nuevo: Una Diferencia Necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 75-96.

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

Sáenz Lozada, M. L. (2003). Fundamentación Pedagógica. *Reflexiones sobre Educación Universitaria*, 37-41.

Salas Quintanal, H. (2006). Territorialización e identidades en el espacio rural. *Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España*, 1490-1499.

Sánchez Cerón, M. (2001). Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55-97.

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

Socavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia. *Segunda época*, 69-85.

Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre Saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Madrid: Ediciones Morata.

- Stake , R. (1994). Case Study. In N. Denzin , & Y. Lincoln , *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 236-247). Londres .
- Stake , R. (2005). Qualitative Case Studies .
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Carrillo , A. (2011). *Educación Popular: Trayectoria y Actualidad* . Caracas .
- Torres Carrillo , A. (2012, julio). Estrategias pedagógicas de la educación popular. Bogotá.
- Torres Carrillo , A. (2013). *Retorno a la comunidad: Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá : CINDE EL BÚHO.
- Torres Carrillo , A. (2016). *Educación popular: Trayectos, Convergencias y Emergencias*. Bogotá: Dimension Educativa.
- Torres Maldonado, H., & Girón , D. A. (2009). Didáctica general. *Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana*.
- Universidad Católica del Oriente . (S.f). *Proyectos Educativos de Facultad* . Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente .
- Valles , M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y Práctica Profesional* . Madrid: Editorial Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino , I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial .
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 0.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II*. Quito : Abya-Yala.
- Yin . (2011). A (Very) Brief Refresher on the Case Study Method.
- Zibechi , R. (2019). Los trabajos colectivos como bienes comunes material-simbólicos. In *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida* (pp. 59-78). Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños.
- Zuluaga Garces, O. L., Molina Osorio, A., Velazquez Acevedo, L., & Osorio Vega, D. B. (1993). La pedagogía de Jhon Dewey. *Revista Educación y Pedagogía* , 20-30.