



Educación Comunitaria Los inicios de una tradición

Amadeo Clavijo Ramírez
Alcira Aguilera Morales
Alfonso Torres Carrillo
Ingrid Katherine Viasús Poveda
Mario Sequeda Osorio
Víctor Manuel Rodríguez Murcia



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Universidad de Pedagogía

Colección Subjetividades y Formación

Educación Comunitaria

Los inicios de una tradición

Educación Comunitaria

Los inicios de una tradición

Amadeo Clavijo Ramírez
Alcira Aguilera Morales
Alfonso Torres Carrillo
Ingrid Katherine Viasús Poveda
Mario Sequeda Osorio
Víctor Manuel Rodríguez Murcia



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Educación comunitaria. Los inicios de una tradición. / Amadeo Clavijo Ramírez, Alcira Aguilera Morales, Alfonso Torres Carrillo, Ingrid Katherine Viasús Poveda, Mario Sequeda Osorio, Víctor Manuel Rodríguez Murcia. Primera edición. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2021

232 páginas. Fotografías.

Incluye: Referencias bibliográficas.

ISBN impreso: 978-958-5138-82-7

ISBN PDF: 978-958-5138-83-4

ISBN ePub: 978-958-5138-84-1

1. Educación Comunitaria – Investigaciones. 2. Educación Social. 3. Pedagogía – Aspectos Sociales. 4. Educación – Participación Ciudadana. 5. Planificación Educativa. 6. Gestión Educativa. I. Clavijo Ramírez, Amadeo. II. Aguilera Morales, Alcira. III. Torres Carrillo, Alfonso. IV. Viasús Poveda, Ingrid Katherine. V. Sequeda Osorio, Mario. VI. Rodríguez Murcia, Víctor Manuel.

370.115 cd. 21 ed.

Todos los derechos reservados
© Universidad Pedagógica Nacional
© Amadeo Clavijo Ramírez, Alcira Aguilera
Morales, Alfonso Torres Carrillo, Ingrid
Katherine Viasús Poveda, Mario Sequeda Osorio,
Víctor Manuel Rodríguez Murcia.

ISBN impreso: 978-958-5138-82-7
ISBN PDF: 978-958-5138-83-4
ISBN ePub: 978-958-5138-84-1
DOI: <https://doi.org/10.17227/sf.2021.8834>

Primera edición, 2021

Leonardo Fabio Martínez Pérez
RECTOR

María Isabel González Terreros
VICERECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

John Harold Córdoba Aldana
VICERECTOR ACADÉMICO

Fernando Méndez Díaz
VICERECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Gina Paola Zambrano Ramírez
SECRETARIA GENERAL

PREPARACIÓN EDITORIAL

Grupo Interno de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Carrera 16A n.º 79-08
editorial.pedagogica.edu.co
Teléfono: (57 1) 347 1190 - (57 1) 594 1894
Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera
COORDINACIÓN

Maritza Ramírez Ramos
EDICIÓN

Yaneth Lizarazo Beltrán
CORRECCIÓN DE ESTILO

Claudia Patricia Rodríguez Ávila
DIAGRAMACIÓN

Mauricio Esteban Suárez Barrera
DISEÑO DE CUBIERTA

Colores de la educación comunitaria
Macondiana
ILUSTRACIÓN DE PORTADA

Fecha de evaluación: 09-12-2019/12-12-2019

Fecha de aprobación: 27-02-2020

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995. Este libro no puede ser fotocopiado, ni reproducido total o parcialmente, por ningún medio o método, sin la autorización por escrito de la universidad.

Contenido

Prólogo	11
Presentación	13
Parte I. Educación Comunitaria los inicios de una tradición	17
Se hizo camino al andar	19
Un centro de educación de adultos dentro de la Pedagógica	20
Un breve contexto y el acontecimiento fundacional	20
Un lugar donde estudiar	27
Cierre del CEA y lucha por mantenerlo vivo	32
Educación comunitaria en contextos urbanos populares de Bogotá	38
América Latina y Colombia en la década de los 80	38
Antecedentes inmediatos de las nuevas propuestas en educación comunitaria	41
El programa de Educación de adultos y desarrollo cultural comunitario	45
La práctica docente en el subproyecto en contextualización curricular	48
Transformaciones en el Programa	51
El Programa Educativo para la Paz y Reconciliación Nacional, la construcción de una propuesta educativa a través del diálogo	61
De Aprovechando el sol a la ciudadanía plena	68
El PEPRN se va de la Universidad Pedagógica Nacional	72

Lo político y lo pedagógico en la ECO: otras formas de pensar lo instituyente	75
Sentidos de lo político y la formación de comunidades políticas	76
El CEA: más allá de la alfabetización funcional	78
PRECO y la construcción de lo público desde una perspectiva solidaria	81
PEPRN y la construcción de liderazgos para la paz y la democracia	84
Nuevos sentidos de la práctica pedagógica en la UPN: currículo en contexto para la transformación	87
Sentidos de la educación comunitaria	109
La Educación de Adultos y el trabajo educativo creador, primeros rastros de la ECO	110
Lo propio de la educación comunitaria: la investigación participativa y la educación emancipadora	115
La educación comunitaria y los sujetos situados	123
Una tradición: el campo de la educación comunitaria	130
Referencias	137
Fuentes primarias impresas	137
Fuentes primarias orales	140
Fuentes secundarias	140
Parte II. Hacer memoria, abrir caminos, sembrar esperanzas desde la óptica de la educación comunitaria, la cultura democrática y la biopaideia jovial	143
Un libro homenaje	145
Educación comunitaria: biopaideia de El Común	149
Primera parte: hacer memoria...	151
Calidoscopio educativo-comunitario: mirada transversal	151
Hitos relevantes	151
Una mirada transversal	155
El CEA-UPN: espacio de encuentro intercultural (1973-1979)	155

La formación de educadores	156
Camina-Aprendamos: alfabetización participativa y educación comunitaria en Bogotá	158
Las prácticas en educación comunitaria	161
La Red de Alfabetización y Educación de Adultos en Colombia (Redalf)	163
El Sistema de Educación Popular de Jóvenes y Adultos-SEPA	167
El programa de Maestría en Educación Comunitaria	170
Mirada global	173
Algunas tesis iniciales	176
La actualización memorial en ECO: primera clave metodológica	177
Segunda parte: abrir caminos	181
Educación comunitaria, cultura democrática y proyectos histórico-pedagógicos: claves conceptuales	184
Educación comunitaria: campo pedagógico emergente	184
Dilucidación conceptual: segunda clave metodológica	189
Tercera parte: sembrar esperanzas	191
Algunos lineamientos prospectivos	191
ECO, sociedad civil y cultura de paz: construyendo amaneceres	191
ECO, cultura democrática y organizaciones sociales populares	197
Educación comunitaria, universidad y actores sociales en la nueva época	202
Las redes: el nuevo lenguaje de los vínculos	204
Prospección inaugural: tercera clave metodológica	209
Epílogo. Ecocrisálida: Proyecto Esperanza, constituir comunidades en los albores del nuevo milenio	210
Postscriptum. Escribir: experiencia de autodescubrimiento en comunidad	216
Referencias	219
Autores	225

Índice de figuras

Figura 1. Original del discurso pronunciado por el profesor Mario Sequeda, 1979	34
Figura 2a. Acta de graduación estudiantes del CEA, 1979	35
Figura 2b. Continuación Acta de graduación estudiantes del CEA, 1979	36
Figura 3. Graduandos del CEA, 1979	37
Figura 4. Contra carátula Cartilla I Foro Distrital EDA	37
Figura 5. Cubierta Cartilla Organización Comunitaria	58
Figura 6. Folleto, Práctica pedagógica comunitaria	59
Figura 7. Cartilla n.º 2 <i>ATRALESHOR</i>	60
Figura 8. Primera promoción PEPRN, fase I	74
Figura 9. Proceso educativo con excombatientes	74

Prólogo

Cuando me pidieron que escribiera el prólogo para esta publicación me pareció que esto no era para mí; sin embargo, al aproximarme al texto me encontré con la reconstrucción de un proceso en el cual participé en algún momento, con personas y equipos de trabajo que han marcado mi vida como educadora popular. Por esa razón decidí escribir estas líneas.

Al leer la historización de las primeras experiencias de Educación de adultos en la Universidad Pedagógica nacional, recuerdo la influencia que tuvo el Crefal (México), centro de formación apoyado por la Unesco para la formación de educadores de adultos de todos los países de América Latina. Fue allí donde Mario Sequeda participó en 1973 y donde se encontró, según él, con una propuesta novedosa que tenía sentido y valía la pena trabajar, como realmente lo hizo en el espacio de la Universidad. Para esta época Freire venía planteando la Educación Liberadora y hace una propuesta de Alfabetización para personas adultas de carácter alternativo cuya orientación era contraria a la impulsada por la Unesco a través de los Ministerios de Educación.

En la década de los 70 y 80 del siglo pasado, América Latina vivía una situación económica, política y social muy complicada; algo más que asfixiante para los sectores populares afectados por la crisis. En ese contexto crítico surgió la Educación Popular; desde su intencionalidad ética, política y pedagógica se constituyó —junto a la IAP y la Teología de la Liberación— en una respuesta y propuesta alimentada desde diferentes disciplinas y prácticas para contribuir a los procesos de transformación social que en ese momento se veían impostergables.

En ese ambiente de debate, de propuestas, de iniciativas, unos años después, Mario propone e insiste en que la Universidad tenga una maestría en Educación Popular. Para esa época, en los diferentes espacios donde lo encontraba él hablaba con tanto entusiasmo y convicción de sus trabajos, de sus proyectos, de los temas que en ese momento lo apasionaban y hasta de los problemas que tenía que afrontar. De manera que cuando me propuso que participara en el diseño de la maestría acepte con gusto.

En 1992, junto con otras tres o cuatro personas después de varias indagaciones y consultas presentamos la propuesta que fue rechazada, fundamentalmente por el nombre. La Educación Popular generaba resistencias por ser esta una universidad pública; entonces Mario propuso cambiar el nombre por Maestría en Educación Comunitaria, que tendría el enfoque de la Educación Popular. Así fue aprobada en 1994 y se concretó, se inició con un equipo de profesores y estudiantes en el segundo semestre de 1996.

Desde ese momento las y los profesores nos constituimos como un equipo en formación en el que se presentaban diferencias y contradicciones que eran superadas por el valor que le dábamos a la propuesta y por el reto que teníamos de construir el campo emergente de la Educación Comunitaria. Lecturas, debates, escritura de textos, estudio de autores, se fueron dando en un espacio que se convirtió en un ritual: todos los miércoles por la mañana hasta cuando la universidad hizo cambios en las maestrías.

El presente libro hace un reconocimiento del proceso de la Educación Comunitaria-Popular en la Universidad y del trabajo de Mario Sequeda que, como educador comprometido, ha señalado el horizonte ético político de la propuesta, a la vez que seguirá siendo un referente, un ejemplo y un estímulo para continuar transformando espacios y liderando propuestas que contribuyan a encontrar caminos en esta encrucijada en que se encuentra la educación y la realidad no solo nacional, sino planetaria. Por todo esto vale la pena leerlo.

Lola Cendales

Educadora popular

Colectivo Dimensión Educativa

Presentación

El nacimiento de este libro obedece a una tarea de largo aliento que viene animando la Universidad Pedagógica Nacional, centrada en la recuperación del patrimonio pedagógico e histórico consolidado en más de seis décadas formando formadores en nuestro país. En esta tarea consideramos, sin embargo, que hay una deuda con el campo de la educación comunitaria, dado que es un conocimiento educativo y pedagógico poco estudiado y visibilizado en nuestra institución.

Tal vacío nos motivó a preguntar por los orígenes de este campo en la UPN e indagar por los antecedentes de la educación comunitaria a partir de la reconstrucción de las primeras experiencias educativas que se autodefinían como tal, de las cuales la primera data de casi cincuenta años atrás. Como resultado del ejercicio, focalizamos tres propuestas educativas representativas en el campo, al rastrear sus trayectorias encontramos los orígenes de las discusiones sobre los sentidos de lo pedagógico y lo comunitario, el lugar de lo formativo inscrito en los sujetos que hicieron parte de ellas, así como la materialización de sus principales desarrollos conceptuales y sentidos pedagógico-políticos.

Para llegar a los hallazgos que hoy socializamos mediante esta publicación, fue necesario diseñar una ruta investigativa que permitiera, desde el enfoque de reconstrucción de la memoria colectiva y las pesquisas en archivo, recuperar de viva voz y fuentes documentales las vivencias y reflexiones de los sujetos gestores y actores de las experiencias, las cuales instituyen un legado —y por qué no— una perspectiva educativa y pedagógica que hoy tiene casi cinco décadas de existencia. Dicho aspecto contribuye a pensar la

educación comunitaria como una tradición educativa que, junto con otras ya formalizadas en el ámbito académico, ha aportado a las apuestas formativas y a la reflexión pedagógica en nuestra Universidad.

En este contexto, la obra que el lector tiene en sus manos se estructura en dos grandes partes. La primera da cuenta de los hallazgos propios de la investigación a partir del correlato construido desde lo que fueron las tres experiencias de educación comunitaria objeto de estudio: el Centro de Educación de Adultos, CEA, escenario de las primeras construcciones epistémicas de la educación comunitaria; el Programa de Educación Comunitaria, recordado como PRECO, con el cual diferentes programas formativos de la universidad tuvieron lugar en las comunidades del suroriente de Bogotá, y el Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional, PEPRN, que contribuyó en la formación de excombatientes provenientes de los grupos guerrilleros desmovilizados a inicios de los años noventa.

Así, el primer capítulo del libro presenta la reconstrucción de la trayectoria de las tres experiencias en mención, desde una perspectiva que privilegia las fuentes orales y documentales. Con la reconstrucción de la memoria colectiva de estas tres experiencias, en el segundo capítulo se presentan los sentidos políticos y pedagógicos que emergen de estas apuestas educativas. En este, cobra vital importancia el lugar de la formación y el sujeto, en una diáda que reconoce los procesos de transformación subjetiva y de constitución política de los sujetos comunitarios. El tercer capítulo presenta los aportes a la conceptualización del campo; ello fue posible en tanto se indagó por los sentidos de la educación comunitaria en cada una de las experiencias estudiadas. A partir de esta mirada, se reconstruye y da cuenta de los avances y virajes teóricos que ha tenido la educación comunitaria, atendiendo a los enunciados con los que se le asociaba conceptualmente, a las perspectivas epistemológicas que la han signado y a los desarrollos que en cada momento han contribuido en la emergencia de un campo de estudio.

La segunda parte del libro se puede definir como un homenaje a la obra del profesor Mario Sequeda Osorio, gestor e incansable impulsor de la Educación Comunitaria en la Universidad Pedagógica Nacional. Se trata de un texto histórico e inédito; por ello, respeta su propia escritura, su manera de hilar la poesía, el canto, sus énfasis, sus logografías y citas, así como su apuesta escritural, la cual recupera hitos y otras experiencias del campo de la Educación Comunitaria en la Universidad. Se mantienen en él las nominaciones de lugares y experiencias que en su momento eran las existentes.

En fin, la convergencia de las dos partes, escritas con una distancia de dos décadas, posibilita reconocer una perspectiva educativa y pedagógica, poco visibilizada por nuestra comunidad académica y quizá se constituye en un referente que estará a la orden del día para los estudiosos del campo, quienes encuentran en este tipo de trabajos una manera de hacer visibles otros desarrollos a nivel local. Por ello, con esta publicación queremos, como diría Mario, sembrar esperanza, reiterando la necesidad de hacer de la educación un acto tanto de amor como de transformación social.

No podemos invitar a la lectura del libro sin antes agradecer al personal de los archivos históricos consultados, pues en ellos se resguarda parte de esta historia poco explorada, así el apoyo, la consulta, los documentos facilitados por el Archivo Central de la Universidad Pedagógica Nacional como del Museo Pedagógico fueron significativos para reconstruir lo aquí presentado. De igual manera, los archivos personales facilitados por los profesores Mario Sequeda Osorio, Alfonso Torres Carrillo y Amadeo Clavijo Ramírez, archivos que afortunadamente ya salieron del olvido.

Parte I

Educación Comunitaria los inicios de una tradición

Se hizo camino al andar

Hacer memoria de la educación comunitaria en la Universidad Pedagógica Nacional nos exigió, inicialmente, realizar una reconstrucción histórica de las tres experiencias seleccionadas, para reconocer en cada una de ellas sus orígenes, transformaciones, tensiones, protagonistas y antagonistas (cuando fuera el caso). Como se señaló en la presentación del libro, las tres experiencias “pioneras” de lo que hoy es el campo de la educación comunitaria en nuestra *alma mater*, son las siguientes: la primera fue el *Centro de Educación de Adultos*, CEA, que funcionó en las instalaciones de la Universidad entre 1973 y 1979; la segunda, fue el *Programa de educación de adultos y desarrollo cultural comunitario* (también conocido como Programa de Educación Comunitaria, PRECO), que existió entre 1985 y 1992; y, finalmente, el *Programa educativo para la paz y la reconciliación nacional* que desarrolló la Universidad, con incidencia nacional, entre 1991 y 1997.

Este ejercicio historiográfico implicó, por un lado, llevar a cabo una indagación documental, tanto en los archivos institucionales de la universidad, como en los “archivos de baúl” de quienes participaron en los procesos; por el otro, entrevistar a dichos personajes y generar espacios de encuentro para la conversación sobre la historia vivida, apoyándonos también en el escaso material visual al que tuvimos acceso. Con base en una primera exploración de fuentes, se realizó un taller, en él se elaboraron unas líneas de tiempo que sirvieron de base para la periodización; a partir de esta se organizó la estrategia expositiva, la cual conjuga los análisis realizados con los relatos que aportaron las diferentes fuentes consultadas.

Un centro de educación de adultos dentro de la Pedagógica

Las memorias del CEA-UPN, en su momento, sabrán consignar con fidelidad y criterio histórico los elementos que configuran una trayectoria, aparentemente fugaz, pero de resonancia popular y resaltar la contribución del CEA-UPN al cumplimiento de la función de proyección social de la Universidad Pedagógica Nacional.

MARIO SEQUEDA OSORIO

Se presenta a continuación el proceso de emergencia y trayectoria de la experiencia educativa que representó el *Centro de Educación de Adultos*, CEA, el cual, por seis años consecutivos, generó posibilidades de formación para trabajadores de la Universidad Pedagógica Nacional que no sabían leer o escribir, o que no habían tenido la posibilidad de culminar sus estudios de Básica Primaria y Secundaria.

Un breve contexto y el acontecimiento fundacional

Aunque esta iniciativa tuvo origen en una historia singular, su desarrollo se inscribió en el contexto más amplio de emergencia y expansión de la alfabetización y la educación de adultos, que venían dándose en Colombia y América Latina desde mediados del siglo xx. A su vez, estos procesos se ubicaron en el marco de la posguerra hacia 1945, donde Estados Unidos se propuso reforzar su hegemonía en el continente americano a través de la creación de la Organización de los Estados Americanos (OEA) en ese mismo año y en 1947 el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR), consolidando una alianza de cooperación militar firmado por la mayoría de los países latinoamericanos. Hacia fines de la década del 40 tuvieron lugar los primeros eventos regionales sobre Educación de Adultos con apoyo de la Unesco y la OEA. En esos encuentros las reuniones nacionales serían de “americanos” (Rodríguez, 2009, p. 70), no de latinoamericanos, con una fuerte hegemonía norteamericana.

En 1949, se realizó la Primera Conferencia de Educación de Adultos, en Elsinor, donde se asumió el enfoque de la “educación fundamental”, adoptada por la Unesco en México en 1947 y orientada a la integración de la población iletrada a la modernización, meta común a la búsqueda por el enfoque de “desarrollo de la comunidad”, entendido como:

[...] un método por el cual los gobiernos nacionales se dirigen a los habitantes de poblaciones en el nivel de aldeas y los ayudan a usar la iniciativa y recursos locales para aumentar la producción y alcanzar mejores niveles de vida y como un proceso social por el cual los habitantes de una comunidad definen y solucionan concretamente, como comunidad, los problemas que se les presentan, valiéndose en lo posible de recursos locales. (United States International Cooperation Administration. Community Development Division, 1956, p. 4)

El 1 de enero del año 1959, entró triunfante a La Habana el ejército rebelde que había vencido al ejército del dictador Fulgencio Batista, quien había huido el día anterior. Así se iniciaba en Cuba un nuevo proceso político conocido como la Revolución Cubana; una de sus primeras acciones fue la realización en 1960 de una Campaña de Alfabetización que logró superar los altos niveles de analfabetismo que existían en las zonas rurales del país y que alcanzaba el 41% (Rodríguez, 2009, p. 70).

Esta inédita experiencia política en pleno periodo de la Guerra Fría llevó a que los Estados Unidos promovieran una política orientada a evitar revoluciones de carácter socialista en los demás países de América Latina y El Caribe. Esta fue la Alianza para el Progreso, la cual promovió reformas modernizantes, bajo el lema del desarrollo; una de ellas era la alfabetización, encaminada a integrar a las poblaciones “marginales” a los requerimientos de dicho desarrollo.

La propuesta desarrollista en educación se evidenció en la tercera Reunión Interamericana de Ministros de educación, realizada en Bogotá en 1963, la cual recomendó concretamente la creación de un organismo responsable de la Educación de Adultos, en el Ministerio de Educación

Nacional. También, y financiado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y con la Unesco, se inició en 1966 el Plan experimental mundial de Alfabetización en 50 países del tercer mundo, once de los cuales eran de América Latina con el apoyo del Centro Regional de Educación Fundamental (CREFAL).

Para esta misma década, en Latinoamérica se posicionaban con fuerza los discursos y las prácticas de la educación popular desde Paulo Freire; en sus libros *Educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del Oprimido* (1969-1970), sistematizaba su experiencia educativa en Brasil y Chile. Freire planteaba una alfabetización concientizadora que partía del análisis crítico de la realidad y de la cultura de los educandos desde la cual se definían unos temas generadores para dialogar y aprender a leer y escribir.

La recepción de los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire, en una coyuntura de ascenso de las luchas populares en un ambiente ideológico signado por el imaginario revolucionario, dieron origen a la educación popular. En este contexto de radicalización social, política y cultural, muchos educadores, activistas sociales, religiosos y laicos, investigadores sociales y líderes comunitarios, vieron en dicha concepción pedagógica un horizonte y una metodología para transformar las realidades injustas, tan presentes en los países latinoamericanos.

Así, surgieron iniciativas de alfabetización y educación de adultos con campesinos, trabajadores y habitantes de los barrios populares, inspiradas en Freire y la educación popular. A la par, surgían otras propuestas culturales de carácter alternativo como la teología y la filosofía de la liberación, la comunicación popular y el arte comprometido. En Colombia, Orlando Fals Borda construía una metodología de carácter participativo, la *Investigación Acción Participativa (IAP)*, inicialmente desarrollada con organizaciones campesinas en la Costa Atlántica, y luego incorporada por otros movimientos sociales de la región.

En este contexto, la decisión, por parte del profesor Mario Sequeda¹ de crear un Centro de Educación de Adultos en la Universidad Pedagógica Nacional en 1973, como “una tarea solidaria y creadora para la formación integral de los trabajadores”, puede ser entendida en sentido amplio como una propuesta educativa con propósitos de transformación. No por casualidad, el inicio de esta experiencia coincidió con el emblemático día del profesor, un 15 de mayo del año 1973, tal como lo recuerda el profesor Sequeda:

En el año de 1973... iba a mi clase y cuando de pronto, ahí en la plaza que ahora se denomina Darío [Betancourt], cierto, en el cruce, se me atravesó un funcionario de la universidad, el doctor Hernán Rico, la memoria todavía la tengo buena. Él se me acercó y me dijo:

—Mira, profesor, usted que es el quijote de la pedagogía acá, me pudiera decir [...] ¿Qué año es este desde la Unesco?

Yo no había oído hablar de la Unesco.

—No —le dije.

—Pues este es el año internacional de la Alfabetización² —dijo.

—¿Ah, sí? —le dije.

Y me dijo:

—Le voy a hacer una segunda pregunta, profesor: ¿Usted sabe cuántos iletrados —o, como dicen, analfabetas— hay en la Pedagógica?

—Mire, eso sí, que ahí volvió a rajarme usted.

Me dijo el Dr. Hernán Rico:

—Pues mire, hay entre 54, 57, y le tengo el listado en mi oficina. Y tercera pregunta, profesor Mario —ahí ya me dijo el nombre—: ¿Podríamos hacer algo?

Yo le dije:

—Pues claro. (Sequeda, entrevista personal, 11 de abril del 2018)

1 Educador líder del CEA y gestor de la propuesta, coordinador del programa hasta 1979.

2 En 1966, la reunión de la Conferencia General de la Unesco proclama oficialmente el 8 de septiembre como Día Internacional de la Alfabetización.

Esta anécdota recoge el hito fundacional del CEA, allí comenzó todo: fue cuando empezaron a unirse esfuerzos, a articularse deseos solidarios que contribuyeron en la formación de los trabajadores de la universidad, a la vez que se soñaba con la transformación del contexto social. El profesor Mario Sequeda Osorio tenía en ese momento 29 años de edad “y el corazón palpitante por toda esta búsqueda de dinámica social transformadora” (Sequeda, entrevista personal, 11 de abril del 2018).

Para la profesora Lilia Reyes,³ quien asumiría el rol de secretaria académica del CEA, el director de la Escuela de Posgrados de la UPN en 1973, el Padre Bahamón, fue quien la invitó a participar del programa,

[...] él me comentó una vez, informalmente, que aquí en la universidad él deseaba organizar algo para los trabajadores que no sabían ni leer, ni escribir. Entonces yo le dije, pues bueno padre, organicémonos y vamos. Entonces me invito a una reunión aquí; en esa reunión estaba Mario —él ya había hablado con Mario Sequeda, de la academia y con Hernán Rico de la Administración... y con el director de Bienestar Universitario [...] Entonces Mario Sequeda, el Dr. Rico, el jefe de Bienestar y yo inicialmente como para estructurar la idea, como para mirar a ver cómo podíamos hacer eso. [...] Porque la motivación central era dar educación y que aprendieran a leer y a escribir, y su primaria y luego ya continuaríamos con la secundaria. (Reyes, entrevista personal, 23 de mayo del 2018)

Así inició entonces el Centro de Educación de Adultos, con Mario Sequeda Osorio como director y Lilia Reyes, como secretaria académica,

3 A través de la Resolución n.º 593 de 18 septiembre de 1973, se hace un reconocimiento a los servicios prestados “por la señorita LILIA REYES como Secretaria del Programa de Educación de Adultos, en el mes comprendido entre el 29 de agosto y el 28 de septiembre del año en curso”. Como esta hay varias resoluciones que identifican al personal adscrito al CEA. A su vez, la asignación de monitores para el CEA se encuentra registrada en resoluciones rectorales, emitidas semestralmente desde el año 1976 al 1979.

Los años 73, 74 fueron los más fuertes. Yo con alma, vida y sombrero me vine a ayudar en la organización. Primero se hizo como algo de alfabetización para aquellos que no sabían absolutamente nada, Jorgito firmaba con la huella, muchos de los trabajadores firmaban con la huella...la firma no la podían hacer. Tampoco había personal para la secundaria. Entonces hicimos el Centro de Educación de Adultos, empezó con primaria, pero como Escuela Unitaria: primero, segundo y tercero en un salón; cuarto y quinto en otro salón (Reyes, entrevista personal, 23 de mayo del 2018).

De este modo, trabajadores y trabajadoras de la cafetería, aseadoras, conductores, celadores, jardineros, telefonistas y personal de biblioteca hicieron parte de esta posibilidad formativa. Para ello, se logró que las directivas de la Universidad Pedagógica designaran una coordinadora académica, monitores y el apoyo al estudio de los trabajadores:

El apoyo de la universidad fue muy grande, claro que eso se luchó, eso no fue de la noche a la mañana, porque la universidad tampoco estaba muy convencida. Mario metió el alma y con el Dr. Rico... porque siempre el programa costaba en tiempo y en dinero para la Universidad [...] logramos que dieran dos horas del tiempo que le tocaba al trabajador, la universidad les concedió dos horas para que fueran a estudiar y ellos de su tiempo ponían otras dos horas. De modo que las jornadas eran de 4 horas de clase diarias de lunes a viernes. Los que trabajaban por la tarde entraban más temprano, dos horas antes por la mañana y los que trabajaban por la mañana se quedaban después de su jornada laboral y cumplían sus 4 horas de clase. (Reyes, entrevista personal, 23 de mayo del 2018)

Este nacimiento no eximía de las exigencias legales para el funcionamiento de un programa de educación básica primaria y secundaria. Por ello, se adelantaron dos gestiones que dieron reconocimiento legal al CEA; la primera, fue la consecución de la licencia de funcionamiento del Centro ante el Ministerio de Educación: “el centro tenía licencia de funcionamiento. Eso sí lo gestioné yo, y lo logramos: teníamos licencia de funcionamiento propia” (Reyes, entrevista personal, 23 de mayo del 2018). La segunda, el Instituto

Pedagógico Nacional aportaba la perspectiva académica de los programas, dado que era el IPN quien expedía los diplomas de los estudiantes del CEA correspondientes a la media vocacional (10° y 11°), y el Instituto Técnico Superior de Zipaquirá anexo a la Universidad Pedagógica expedía los certificados correspondientes a la educación básica (6° a 9°):

Con el respaldo oficial que provee la resolución del ministerio⁴ de ese año, mediante la cual los Centros de Educación de Adultos, sin que se requiera Licencia previa de funcionamiento ni resolución de Aprobación de los estudios secundarios, podían organizar los estudios de Educación Básica Secundaria de Adultos, realizando en una de las instituciones incluidas en dicha Resolución un examen final correspondiente al 20% y quedando con un valor del 80% la actividad desarrollada durante el año lectivo en el correspondiente CEA [...] Reconociendo su carácter de centro experimental piloto en Educación de Adultos, se autoriza la presentación de las pruebas complementarias del 20% en el Instituto Técnico Superior de Zipaquirá de 6° a 9° grados de educación Básica secundaria y el Instituto Pedagógico Nacional de 10° y 11° [...] y se otorga al CEA-UPN la facultad de expedir diploma correspondiente de bachiller, previo cumplimiento de las formalidades del caso. (Sequeda, 1980, pp. 3, 5)

Ya para el año 1975, se encontró un apoyo fundamental a la iniciativa por parte de la Universidad a través de la Resolución No. 700 de 1975, firmada por el rector Jesús Arango Jaramillo, donde se instituye:

Celebrar el día Mundial de la Educación de Adultos, para lo cual se considerará día libre el 8 de septiembre del año en curso, para todos los empleados de la Universidad matriculados en este plan docente, con el fin de que puedan concurrir a los actos programados para la conmemoración de esta efeméride.

4 Se refiere el profesor Mario a la Resolución n.º 9844 de diciembre 3 de 1974 expedida por el MEN.

Un lugar donde estudiar

Un desafío más práctico era obtener y adecuar los espacios para que funcionara el Centro. Al respecto, los docentes que lideraron la propuesta, junto con los trabajadores, asumieron la iniciativa:

Recuerdo que las reuniones eran en los talleres de trabajo de los trabajadores... esos talleres funcionaban al fondo de la casa blanca [Edificio P]... Ahí funcionaban los talleres de mecánica y de madera de los trabajadores. Y ahí se empezó, primero con un salón que era como un salón de juntas donde nos reuníamos los profes y con ellos después a empezar la clase [...] A mí, me tocaba ser secretaria, a mí me tocaba empezar desde ayudarles a estructurar el salón, a buscar las tablas para acabar de quitar el frío para que no entrara tanto al salón, con ellos mismos; pero buscando por todas partes y armar los salones, barrer, con las aseadoras y ellos mismos ayudaban. Limpiaban el salón y dejaban todo limpio... hasta darles clase. (Reyes, entrevista personal, 23 de mayo del 2018)

Sobre este mismo aspecto, el profesor Mario Sequeda menciona que, [...] el centro, en ese año 73 había un crecimiento desaforado de los estudiantes en la universidad porque había mucha solicitud y no había dónde ponerlos, dónde ir a hacer alguna clase. Pues mire que entonces un grupo de trabajadores dijeron, nosotros creemos que hay algo que se puede hacer, allá detrás, donde quedan los buses de la universidad hay tres casetas, esas casetas están llenas de material que ha sido o va a ser dado de baja. Y lo que pasa es que ahí, realmente, eso hay que limpiarlo, pues ni más ni menos ellos mismos se pusieron y construyeron pisos de madera, fuimos al Salitre, nos prestaron una camioneta y trajimos prado y armamos el prado y se le hizo alrededor y ahí comenzó. (Sequeda, entrevista personal, 11 de abril del 2018)

De esta manera, el Centro de Educación de Adultos continuó su proceso de consolidación en los años 74 y 75. Periodo en el que muchos trabajadores culminaron sus estudios de Básica Primaria y se hizo necesario empezar a gestionar la propuesta para el Bachillerato. Ello se logró con el apoyo del Instituto Pedagógico Nacional, IPN, y de los diferentes directores

de departamento de la Universidad. Una vez reconocida la licencia de funcionamiento del CEA, el IPN se encargó, además de otorgar los títulos, de aportar las perspectivas académicas y los contenidos que se abordaban en cada espacio formativo. A su vez, a través de los directores de departamento de entonces,⁵ se empezó a adelantar prácticas educativas en el centro que posibilitaron diferentes tipos de relación entre trabajadores y estudiantes, a la vez que ofrecía otras miradas formativas a los futuros licenciados.

La convergencia de estas instancias universitarias también se expresó en la participación de personas concretas que asumieron las variadas responsabilidades que garantizaban el funcionamiento del CEA, tal como lo recuerda la profesora Lilia Reyes:

Entonces, teníamos al padre Bahamón —director de la Escuela de Posgrados—, al Dr. Rico de la parte administrativa, al jefe de Bienestar Universitario, a Mario Sequeda que era el director, a Rosa Torres de Cárdenas, quien era la coordinadora del Área de Sociales, a Lucía Tobón de Castro, quien era la encargada del área de Lenguas, a Leonor Páez de Calle, la encargada de Biología; a un profesor Álvaro (Álvaro Ramírez) de Física.... a Julia Ardila de Química; todos ellos eran los directores de práctica del CEA. (Reyes, entrevista personal, 23 de mayo del 2018)

Pese a sus desarrollos, en este momento el Centro de Educación de Adultos no contaba con mucho apoyo por parte de las autoridades de la Universidad. Los compromisos eran asumidos directamente por los coordinadores de práctica y algunos funcionarios, esto posibilitó logros importantes:

5 Según la Resolución Rectoral n.º 117 del 20 de febrero de 1975. Algunos de los jefes de departamento que apoyaron la propuesta del CEA, a través de las prácticas docentes, fueron: Mario Sequeda (Educación), Agapito Alfaro (Química), Yolanda de Bula (Física), Laura Adela de Flechas (Matemáticas), Roberto Latreille (Francés), Cecilia de Fonseca (Inglés), Berenice Herrera de Portilla (Español), Flor de Lara (Biología), Rosa Torres de Cárdenas (Sociales).

Mire qué nos pasó al terminar el año 1974, los estudiantes terminaron su educación básica primaria y nos preguntamos, ¿y ahora qué? Entonces nosotros fuimos al Ministerio... —ya pues había un proceso interesante con el MEN— a que nos dieran una resolución que permitiera que a través del IPN ellos se pudieran graduar (de bachilleres) y que los estudios fueran reconocidos oficialmente.

De hecho, en el año 79 los que se gradúan, se gradúan con base en apoyo del IPN, cosa que ahora hace vibrar todavía porque en el Instituto Pedagógico hay todo un proceso bastante interesante de educación de adultos, y bueno me parece que eso cuenta [...].

[El rector] Jesús Arango Jaramillo que fue el apoyo cuando nosotros realmente descubrimos la talla de esa persona; hablamos con él y nos dijo: Vamos a ubicar el centro de educación de adultos en la división de bienestar; o sea, le dio el reconocimiento oficial dentro de la U, pero verbal. Ahí viene una situación compleja: el director de Bienestar Universitario —el Dr. Octavio Mejía Cifuentes— se encariñó con el programa y dijo: Mire, voy a sacar para el centro del rubro que se llama imprevistos; de modo que cuando necesitemos tiza, papel, necesitemos materiales para el trabajo y para los laboratorios etc., tengamos de dónde. Y él, Octavio Mejía, estuvo hasta el final apoyándonos. (Sequeda, entrevista personal, 11 de abril del 2018)

Este reconocimiento que logra el CEA, articulado a Bienestar Universitario, también se evidenció en la asignación de monitores para el Centro mediante actos administrativos,⁶ aspecto que expresaba los esfuerzos por mantener viva esta iniciativa.

Durante los años 1976 y 1977, el centro continuó creciendo, porque el reconocimiento de su calidad académica atrajo el interés de familiares de los trabajadores, quienes también se matricularon en él. “Así, el CEA llegó a funcionar en tres jornadas: mañana, tarde y noche” (Sequeda, entrevista personal, 11 de abril del 2018). Durante los años posteriores, de manera

6 Las resoluciones rectorales 475 de 1974, 01610 de 1978 y 774 de 1979, dejan constancia de ello.

sistemática se emitieron resoluciones que otorgaban un auxilio de libros o de estudios, incentivo que se ofrecía, por convención colectiva, a los trabajadores de la universidad que certificaban la aprobación de los estudios cursados en el CEA u otras instituciones de Educación.⁷

Podríamos decir que el Centro, durante los años 78 y 79, culminaba con éxito la graduación de muchos de los trabajadores que lograron adelantar de manera sistemática todos sus estudios de primaria y bachillerato en él. Al respecto, a través de un archivo de 345 folios se pudo constatar las notas finales del Bachillerato Nocturno correspondientes a los cursos de 5° de Bachillerato (1978)⁸ y 6° de Bachillerato (1979), quienes obtuvieron su título de bachiller otorgado por el IPN. Según recuerda el profesor Mario Sequeda, se graduaron 19 trabajadores.⁹

En este periodo, la lucha más importante del centro fue por su reconocimiento en la estructura orgánica de la Universidad, proceso que en abril de 1978 logró ser atendido por el Consejo Académico. En esta sesión de Consejo se solicita reconocer al CEA como centro experimental de educación de adultos y de educación no formal, adscrito a la Vicerrectoría Académica. De acuerdo con el balance sobre el CEA presentado por el profesor Mario Sequeda en el Acta del Consejo Académico n.º 11/78,

7 Entre otras, las resoluciones para auxilio de libros: 1348 de 1977, 01341, 01359, 01361, 01373 de 1978, y para auxilios de estudio las resoluciones: 2581, 2613, 2616 de 1979. Este tipo de solicitudes seguían cursando en el año 1980, según las resoluciones 0839, 0990, 1006, 1097, 1233, 1258 y 0727, dado que muchos trabajadores de la UPN culminaron sus estudios de bachillerato (grado 6°) durante el último año de funcionamiento del CEA, es decir, en el año 1979.

8 Solo se encontraron registros de notas de estos dos años en el Archivo Central de la UPN.

9 Víctor Manuel Ussa, Héctor Bueno, Rafael Ordóñez, Julio Cesar Londoño, Glácides Guzmán Muñoz, Gloria Patricia Álvarez Mogollón, María Magdalena Wilches Vega, Myriam Margot Triana García, Alfredo Toro Villarraga, Orlando Roza Duarte, Luis Humberto Sánchez Angulo, Luis Antonio Monroy Parra, Raquel Margot Mojica Pineda, Víctor Adelmo Castro, María Trinidad Arias Pulido, Ester Elena Castro Triviño, Doris Margarita López y Heidi Forero Rojas.

“ [...] la aspiración del Centro de Adultos se puede cumplir, siendo Centro de Investigación y capacitación, dependiente de la Vicerrectoría Académica o un Departamento de Educación No-Formal”; luego, en el Acta n.º 11/78 se ratifica, a pedido del Jefe de Departamento, profesor Camilo Castro, la decisión unánime del Consejo Académico de “aprobar la dependencia del Centro de Adultos de la Vicerrectoría Académica” (Sequeda, 1980, p. 7).

Este deseo de ser reconocido institucionalmente se correspondía con lo tratado en el I Foro Distrital de Educación de Adultos, del que participaba un significativo número de Centros de Educación de Adultos y organizaciones sociales. Allí se acordó que la Universidad Pedagógica Nacional asumiría el liderazgo de la Educación de Adultos en Colombia y en esa perspectiva era fundamental el reconocimiento del Centro en la estructura orgánica de la UPN (Sequeda, 1980), para así lograr el presupuesto y la inversión necesarios para su funcionamiento.

Pese a contar con el aval del Consejo Académico y al reconocimiento del Foro distrital: “CEA-UPN, Centro piloto en Educación de Adultos”, el reconocimiento oficial por parte de la UPN nunca se llevó a cabo.

Para nosotros el reconocimiento hubiera sido un documento o una resolución de Consejo Superior, hasta lo pusimos en la estructura orgánica de la universidad como Centro de Investigación, formación y extensión para poder realmente avalar toda la propuesta que había. Eso realmente no se alcanzó, fue el sueño que se tuvo hasta que en el 79 el rector¹⁰ dijo no y no.

Sin embargo, es curioso, por los laditos se fue logrando y por ejemplo lo que tú dices de las monitorías; fue una conquista, una conquista del proceso en la práctica. Se veía que realmente sí valía la pena, porque había pues efectos en el campo académico, reconocimiento en la vida social y la universidad en cierta manera, en la universidad repercutía toda la dinámica que se estaba ofreciendo desde los proyectos, los programas de los Centros. (Sequeda, entrevista personal, 11 de abril del 2018)

10 Se trata del rector recién posesionado en ese momento Augusto Franco Arbeláez.

Cierre del CEA y lucha por mantenerlo vivo

Posesionado el nuevo rector, Augusto Franco Arbeláez, inicia el profesor Mario su gestión para presentar ante rectoría la propuesta del CEA, de tal entrevista quedan las memorias consignadas en el informe presentado por el profesor ante el comité directivo del CEA:

El señor rector fija su posición en los siguientes argumentos: 1. Importancia que tiene para el consejo superior la realización de investigaciones en el área de E. D. A. porque se ha definido dentro de las prioridades. 2. La modalidad que debe asumir la profesionalización podría diseñarse dentro del actual esquema de reforma universitaria a un currículo que conduzca a un título intermedio (tecnólogo) o uno profesional (licenciado) mediante un sistema de niveles ya sea por enseñanza directa o a distancia. 3. Sugiere una entrevista con los responsables del sector educativo que busque responder las siguientes preguntas: a) ¿Qué puesto ocupa en la política educativa la E. D. A.?, b) ¿En qué forma la política de E. D. A., se va a traducir en presupuesto?, c). ¿Qué parte de ese presupuesto será dedicado a la formación de recursos humanos? d). ¿Cuándo debería iniciarse el programa de profesionalización?

Finalmente sugiere una entrevista con el Doctor José Ravelo de Planeación del MEN y con la Doctora Clemencia de Chiappe directora del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y con el Doctor Fernando Uricoechea de la Unesco. (Sequeda, 1979a, p. 3)

Siguiendo las sugerencias de la rectoría, el profesor Mario Sequeda inició su periplo por diferentes instancias según se registra en los informes de las entrevistas sostenidas con: el doctor Pedro Pinilla, jefe de la división de Educación del Departamento Nacional de Planeación, el doctor José Ravelo, jefe de la oficina de Planeación del Ministerio de Educación Nacional y la doctora Isabel Pinilla de Barajas, jefe de la división de Educación no Formal y de Adultos del Ministerio de Educación Nacional. Todos los funcionarios sin excepción vieron viabilidad en la propuesta, pero ninguno se comprometió, lo enviaban de oficina en oficina a la actual usanza de paseo burocrático. Pasados los meses, para el CEA el nuevo gobierno

universitario significó su crisis, pues en realidad las altas esferas directivas de la universidad —de una posición más conservadora y en pleno gobierno de Julio Cesar Turbay Ayala— veían con desconfianza este proyecto y, en consecuencia, decidieron cerrarlo:

A mediados del año pasado [1979], se decide mi remoción como Director del CEA-UPN, en momentos en que cumplía como delegado oficial de la UPN, la misión de plantear ante el XIII Congreso de Coordinadores de Educación de Adultos (Riohacha 17-24/79),¹¹ la posición de la UPN frente a la educación de adultos a través de una ponencia previamente analizada con la Dirección de la UPN; a dicha decisión comunicada a mi regreso en carta fechada el 21 de Junio por el Jefe de Departamento, profesor Camilo Castro, no antecedió ningún diálogo sobre mi gestión de tantos años en el CEA-UPN.

Se me ha informado [...] de manera oficial por parte de la Profesora Lyda Quintero G., Jefe del Departamento de Educación, que el CEA-UPN como centro de Educación Básica Primaria sigue en pie y que es necesario plantear las alternativas para su mejoramiento como centro Experimental, con base en el resultado del diseño curricular del Programa de Profesionalización del Educador de Adultos que actualmente coordino y de la investigación que el CIUP adelanta en áreas urbanas sobre alfabetización funcional... ¿Asistimos no al desmonte de una institución de promisorias perspectivas a nivel nacional, sino sólo a la parálisis temporal de un Centro de Cultura Popular, que, con la colaboración de toda la comunidad universitaria, debe resurgir pionero del cambio en los planes y programas de Educación de Adultos e impulsor del desarrollo a nivel científico de la disciplina andragógica? (Sequeda, 1980, pp. 11-12)

Ante la evidencia del cierre por la decisión rectoral, profesores y estudiantes decidieron llevar a cabo una acción colectiva para denunciar la situación y, a su vez, presionar su reapertura. De hecho, se adelantó una propuesta de plebiscito distrital por el reconocimiento institucional del

11 Se refiere el profesor Mario a la Resolución n.º 1118 del 11 de junio de 1979 por la cual se autoriza comisión.

Centro de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional (CEA-UPN) dentro de la estructura orgánica de la Universidad. Esta iniciativa, que fue liderada por el Comité estudiantil del CEA-UPN, el Comité Distrital de Educación de Adultos, la Junta directiva del Sindicato de Trabajadores de la UPN y la Coordinadora estudiantil de la UPN, se llevó a cabo en diciembre de 1979, sin éxito.

Así expira la primera experiencia comunitaria de la UPN en torno a la educación de adultos. Sin embargo, no todo estuvo perdido: esta fue la base de posteriores propuestas en dicho campo. De hecho, la tarea a seguir de modo inmediato por parte del profesor Sequeda fue la constitución de un programa de *Formación del Educador de Adultos*.

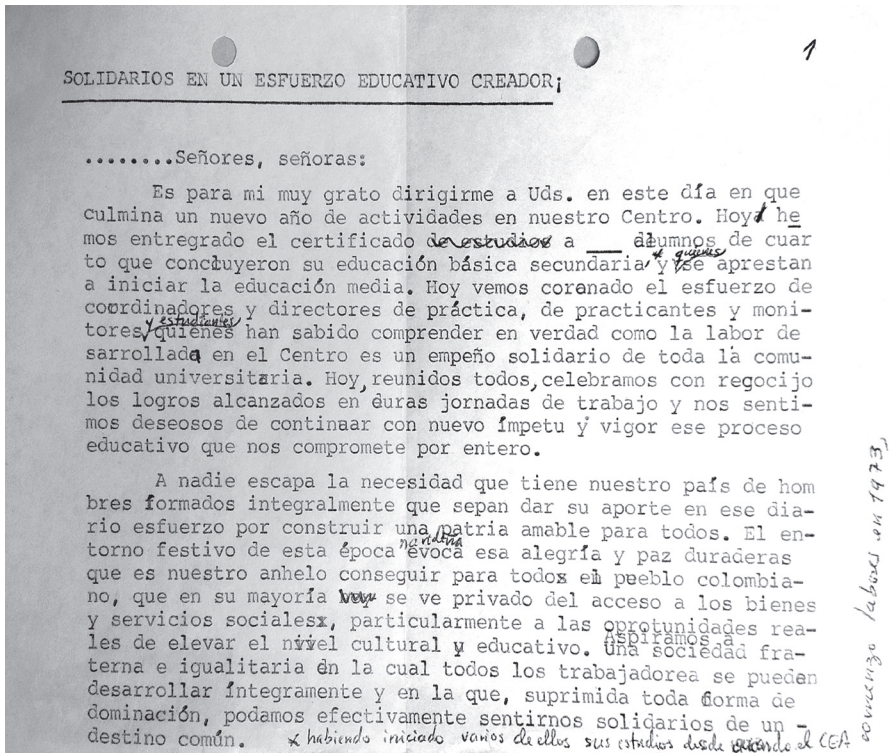


Figura 1. Original del discurso pronunciado por el profesor Mario Sequeda, 1979

Fuente: Archivo personal Mario Sequeda Osorio

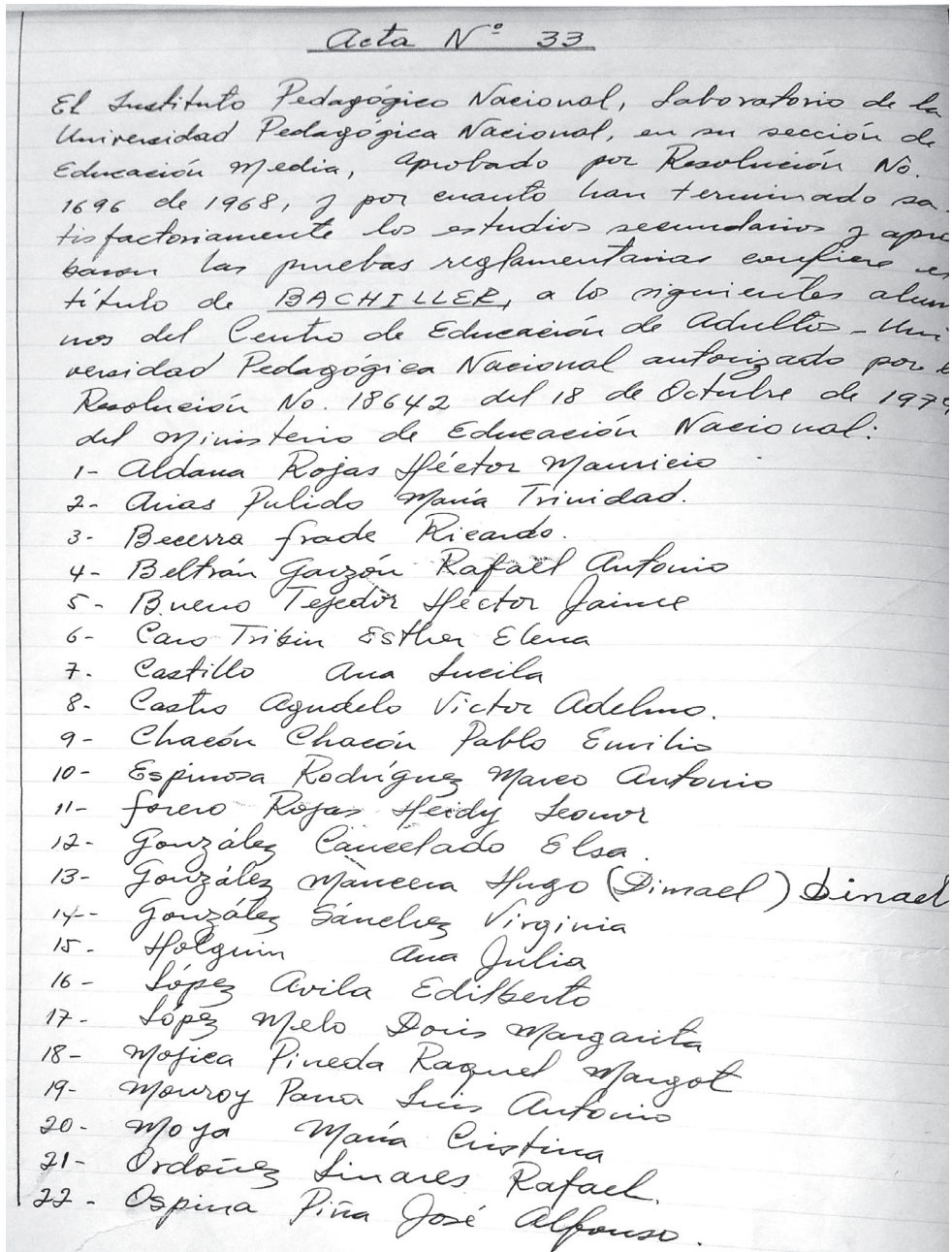

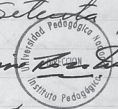




Figura 2a. Acta de graduación estudiantes del CEA, 1979

Fuente: Archivo Secretaría Académica IPN

23- Ochoa Vega María De la Luz
 24- Padilla González Américo Alberto
 25- Pérez Martelo Sonia Raquel
 26- Pérez Peñalosa Claudia Esperanza.
 27- Rojo Duarte Orlando.
 28- Ruiz Fuentes Martha Patricia
 29- Sánchez Anzules Luis Humberto amado
 30- Toro Villabaza Alfredo.
 31- Triana García Miryam Margoth
 32- Ussa Herrera Víctor Manuel
 33- Villalobos Pardo Ana Graciela
 34- Wilches Gómez María Magdalena

* En constancia se firma en Bogotá a los Diez y ocho (18) días del mes de Diciembre de mil Novecientos Setenta y Nueve (1979).

El Rector:  

La Secretaria:  

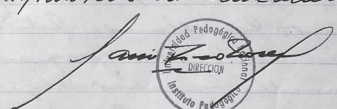

Delegado del Ministerio de Educación:  

Figura 2b. Continuación Acta de graduación
estudiantes del CEA, 1979

Fuente: Archivo Secretaría Académica IPN



Figura 3. Graduandos del CEA, 1979

Fuente: Archivo personal Mario Sequeda Osorio

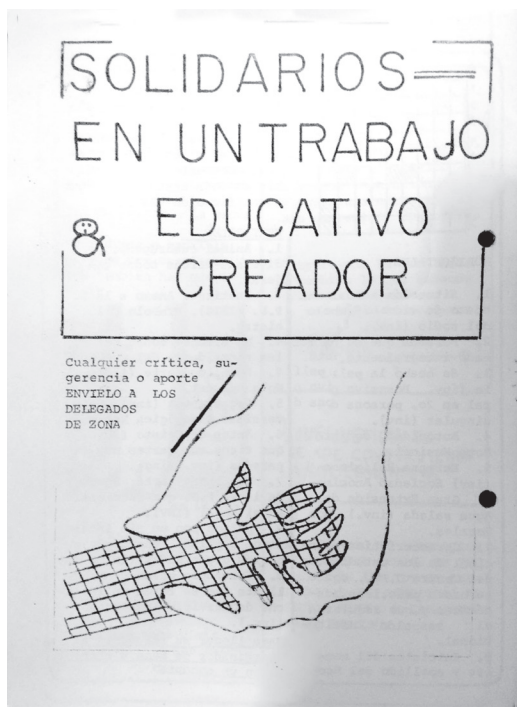


Figura 4. Contra carátula Cartilla I Foro Distrital de Educación de Adultos

Fuente: Archivo personal Mario Sequeda Osorio

Educación comunitaria en contextos urbanos populares de Bogotá

La experiencia acumulada en el CEA permitió continuar el trabajo en torno a la Educación de Adultos desde una perspectiva comunitaria. Así, entre fines de la década del 70 y mediados de la siguiente, encontramos una serie de iniciativas por parte del profesor Sequeda en torno a ella. A partir de 1985 surgió un programa más estable en el que se buscó articular la educación de adultos, el desarrollo comunitario y la animación artística y cultural; dichas iniciativas constituyeron la base de la posterior creación de la Maestría y de la Licenciatura en Educación Comunitaria.

América Latina y Colombia en la década de los 80

Al igual que la experiencia previa, algunos aspectos de contexto de época a nivel latinoamericano, nacional y distrital pueden contribuir a comprender esta iniciativa educativa y cultural en contextos populares de la ciudad de Bogotá. Para ello, nos apoyamos en el libro *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia* (Cuevas, Naranjo y Torres, 1996), que presenta una buena síntesis al respecto.

En el tránsito de los setenta a los ochenta, América Latina fue escenario y lugar de cruce de diversos procesos. En el aspecto económico, se hizo evidente el fracaso del modelo desarrollista impulsado y orientado a la sustitución de importaciones; la industrialización autónoma se vio limitada ante los intereses de los monopolios norteamericanos y los intentos de reforma agraria sucumbieron, ahondándose las profundas desigualdades sociales. En algunos países —con o sin dictadura— se implementaron las políticas neoliberales.

Para controlar el ascenso de los movimientos sociales y los partidos de izquierda en América Latina, Estados Unidos impulsó la doctrina de Seguridad Nacional, desde la cual promovió golpes militares en varios países del continente; personajes como Pinochet en Chile, Banzer en Bolivia, Strossner

en Paraguay y Somoza en Nicaragua representaban las modalidades más atroces de estas dictaduras. El aplastamiento de la Asamblea Popular en Bolivia (1971) y los golpes militares en Chile (1973) y Uruguay (1973) abrieron una etapa en la que se reprimió tanto a los grupos de izquierda como a las expresiones más organizadas del movimiento popular: sindicatos, organizaciones campesinas y estudiantiles.

Pese al alto nivel de represión y a las adversas condiciones económicas, sociales y políticas de los sectores populares, surgieron nuevas modalidades de asociacionismo popular y diversas manifestaciones de inconformidad. Por un lado, en países como Chile y Argentina, los pobladores de las barriadas protestaban abiertamente, a la par que creaban grupos y organizaciones reivindicativas, de sobrevivencia y resistencia. Jóvenes y mujeres empezaron a asociarse en torno a intereses y proyectos propios; también se expandieron comunidades eclesiales de base y grupos de educación popular, de comunicación alternativa y en defensa de los derechos humanos.

La expresión mayor del resurgimiento del movimiento popular fue sin duda la lucha del pueblo nicaragüense para derrocar a Somoza, la cual culminaría en julio de 1979 con el triunfo de la Revolución Popular Sandinista, y se convertiría en un referente tanto para los procesos organizativos de base como para los proyectos y movimientos inspirados en la educación popular. En la primera mitad de la década surgieron gran cantidad de experiencias, grupos, instituciones, redes, publicaciones y eventos inspirados en este enfoque pedagógico. En el entusiasmo generado por la Cruzada de Alfabetización adelantada por los sandinistas en 1980 y en el contexto propiciado por las campañas y programas educativos para adultos creados por los gobiernos de esta época, florecerán múltiples experiencias de alfabetización y educación popular que se reclamaron como populares.

Colombia no fue ajena a estas tendencias, aunque las experimentó desde su singularidad histórica y política. En el plano económico, por ejemplo, la tímida implementación de las políticas desarrollistas y el flujo de divisas provenientes del narcotráfico aminoraron los efectos inflacionarios de

comienzos de la década que sufrieron la mayoría de países de la región; así mismo, la aplicación de las políticas neoliberales se sufrirá a partir de la década siguiente.

En lo político, los militares no necesitaron dar un golpe de estado para ejercer la represión abierta, en particular durante el gobierno de Turbay Ayala (1978-1982). Ante el fracaso de la política represiva, el gobierno de Belisario Betancur promovió la negociación con las guerrillas, y contuvo el avance de las luchas sociales con la puesta en marcha de políticas de descentralización y participación. El último gobierno de la década (1986-1990) continuó la política de paz, que finalmente se concretó con el Movimiento 19 de abril, el Ejército Popular de Liberación y el Partido Revolucionario de los Trabajadores.

En el campo popular, la década de los 80 inició con un reflujo del movimiento campesino, a la vez que se consolidaron y articularon los procesos organizativos de trabajadores sindicalizados (CUT), de los indígenas (ONIC) en torno a la defensa de los derechos humanos. Se hizo relevante la expansión de experiencias asociativas en los barrios de las grandes ciudades, luego del Paro Cívico Nacional del 14 de septiembre de 1977 que visibilizó el mundo urbano popular como un campo de acción política (Naranjo, 1991, p. 65). Varias de estas iniciativas se inspiraron en la educación popular y dieron origen a organizaciones comunitarias representativas en la ciudad de Bogotá, como el Centro de Promoción y Cultura Popular (CPC) en el suroccidente, la Asociación Vecinos Solidarios (Avesol) y el Programa de Educación de Adultos de Suroriente (Pepaso); también se crearon espacios de articulación como la Coordinadora Distrital de Educación Popular (1980-1989).

En dicha coyuntura cultural jugarían un papel clave algunos centros de promoción popular como el Centro de estudios e investigación popular (Cinep), la Asociación Dimensión Educativa y el Servicio Colombiano de Comunicación (SCC); estas organizaciones fueron de gran importancia en la

divulgación de la educación popular, en la formación de educadores de base y en la producción de materiales; también editaron publicaciones periódicas como las revistas *Aportes* (Dimensión Educativa) y *Controversia* (Cinep).

Antecedentes inmediatos de las nuevas propuestas en educación comunitaria

En el desarrollo de este escenario, en la Universidad Pedagógica Nacional se crearon alianzas nacidas de los retos que imponía para la ciudad el auge organizativo popular en la zona de los cerros orientales; a partir de las iniciativas del educador Mario Sequeda y su experiencia en el campo de educación de adultos, se consolidó la apertura de un programa base de educación y desarrollo comunitario, artístico y cultural.

Una vez cerrado el CEA, se inició una fase de transición hacia lo que fue el programa de Prácticas en Educación Comunitaria, en donde hay que considerar los siguientes momentos: Entre los años 1979 y 1980, el profesor Mario Sequeda contribuyó en la asesoría del proyecto de investigación “Alfabetización funcional en zonas urbanas”, desarrollado desde el CIUP. Sus búsquedas sobre procesos formativos de los educadores de adultos se reflejaron en esta investigación, mismas que aparecerían un año más tarde en el proyecto de investigación “Perfil del Educador de Adultos” (1980), agenciado desde el posgrado en investigación y análisis curricular, que estaría bajo la coordinación del profesor Sequeda.

Posteriormente, entre 1982 y 1984 —durante el gobierno de Belisario Betancur— se daría lugar a la creación y puesta en marcha del Programa de Alfabetización y Educación de adultos Camina-Aprendamos, que coordinó Mario Sequeda y en el cual colaboraron algunas de las personas que luego estarían en el PRECO: Martha Baracaldo,¹² Jorge Posada¹³ y Alfonso Torres.¹⁴

12 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional con tesis sobre EDA.

13 Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional con tesis sobre ACPO.

14 Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

En este contexto, y gracias a los vínculos generados en torno a la campaña alfabetizadora, el 10 de diciembre de 1983 se realizó el Primer encuentro de educadores de adultos del suroriente. En él participaron los siguientes colectivos y organizaciones: Programa de Educación de Adultos de Suroriente (Pepaso), Centro de educación Fundamental de Adultos (CEFAD), Grupo Popular Amistad, Micro sur Asociación para la Educación de Suroriente (Apeso) y el Centro Juvenil Comunitario la Victoria (CJCV).

Para sus gestores, este evento:

surge de las necesidades de los alfabetizadores por conocer e integrarse con otros grupos que permanecen colaborando con la comunidad, y así unificar ideas y promover la integración de más jóvenes para esta labor [y se propusieron los siguientes objetivos]:

Promover relaciones entre los educadores de adultos de los diferentes centros de educación de adultos (CEDAS)

Compartir experiencias de tipo teórico y metodológico

Detectar necesidades comunes de los CEDAS

Propiciar colaboración y ayuda mutua entre los centros

Diseñar actividades conjuntas

Integrar los diferentes CEDAS del sector. (Primer encuentro de educadores de adultos del suroriente, 1983, p. 1)

Entre los acuerdos se destacó la creación de un grupo de coordinación encargado de organizar un espacio de encuentro y trabajo conjunto, y que articulara los grupos de trabajo que se conformaron: investigación, recursos educativos, redacción y español. Estos grupos, al igual que las actividades acordadas, tendrían el acompañamiento de María Helena Torres de Vergara (directora del Centro Comunitario La Victoria, dependiente del DABS), el profesor Mario Sequeda (UPN), Ferney Caicedo (Pepaso) y Gilberto Aponte (Centro Comunitario La Victoria).

De ahí nació la Coordinadora de Educación de Adultos de Suroriente (Cedaso), que junto con Inprocom (Integración para el Progreso Comunitario) conformaron las dos instancias de articulación entre organizaciones

de base de la zona suroriental de Bogotá (hoy localidad de San Cristóbal). Estos dos espacios asociativos serían los principales interlocutores del Programa de Educación Comunitaria de la UPN entre 1984 y 1988.

Además, en el segundo semestre de 1984, Mario Sequeda se reincorpora a la Universidad y elabora varias propuestas encaminadas a sentar las bases del Programa de Educación Comunitaria que articularía las acciones de un equipo de profesores liderados por él, en los ocho años siguientes:

- 1) Sistematización inicial del enfoque teórico y metodológico del Programa de alfabetización y Educación de Adultos Camina-Aprendamos del gobierno distrital de Bogotá.
- 2) Proyecto “Educación de Adultos y Desarrollo Comunitario” también nombrado como “Educación de Adultos y Participación Comunitaria – Bases conceptuales y metodológicas del Programa de Educación Comunitaria”, elaborado por Mario Sequeda y Martha Baracaldo. Además de ser el primer documento donde aparece la expresión, también se retoman y esbozan algunas conceptualizaciones y líneas de trabajo que estarían presentes en las iniciativas posteriores.

Las categorías y enfoques presentes en el documento fueron una combinación entre los planteados por la Unesco y las elaboraciones de los autores en torno a la educación de adultos, la participación y la elaboración de materiales educativos para la alfabetización, a partir de sus experiencias previas, tales como el programa Camina–Aprendamos.

- 3) Elaboración de “Lineamientos generales de la propuesta organizativa del Programa de Educación Comunitaria”, los cuales fueron expuestos por el profesor Sequeda en eventos académicos, tales como el Congreso Nacional sobre Desarrollo comunitario y participación social (octubre 1984) y el Foro de la Facultad de Educación de la UPN. En el informe a la Facultad sobre las horas asignadas para elaborar dicho documento, el profesor Sequeda anuncia las áreas de trabajo de lo que sería el Programa de Educación Comunitaria de la UPN:

- Investigación en currículo comunitario
- Formación de agentes de desarrollo educativo y cultural
- Elaboración y evaluación de materiales educativos
- Asesoría al sector público y privado. (Sequeda, 1985a, p. 4)

En dicho informe también planteaba la necesidad “[...] de constituir un Equipo interdisciplinario de docentes universitarios e investigadores que adelante las acciones necesarias para la planificación y puesta en marcha del programa y de una Especialización en Educación Comunitaria” (p. 5). En esta perspectiva se plantearía el inicio de una

[...] práctica en educación comunitaria que busque contribuir a la formación de agentes de desarrollo educativo y cultural comunitario, con base en procesos de investigación con la participación de los sujetos de la alfabetización y la educación comunitaria, en el marco del compromiso de la UPN en el Año Nacional de la Educación. (p. 9)

En consecuencia, se hacía referencia a que se elaboraría un anteproyecto de Práctica en Educación Comunitaria.

También en ese año se retomaba el acercamiento a la zona suroriental de Bogotá, a través del Centro Comunitario La Victoria de Bienestar Social del Distrito, iniciado el año anterior. En particular, con los colectivos de los Centros de educación de adultos aglutinados en la Coordinadora de Educación de Adultos de Suroriente y las organizaciones culturales que conformaban Inprocom. En este contexto se desarrollarían los encuentros y reuniones del profesor Mario Sequeda con los colectivos y organizaciones comunitarias que orientaban los CEDAS y del profesor Alejandro Mantilla, del departamento de Pedagogía musical, con los grupos y organizaciones culturales, enfocados en establecer acuerdos de colaboración para iniciar una práctica en el suroriente por parte de la Universidad Pedagógica Nacional.

El programa de Educación de adultos y desarrollo cultural comunitario

En el primer semestre de 1985 se inició la Práctica en educación comunitaria, con profesores y estudiantes de los programas de Psicopedagogía y Pedagogía musical. Durante el año siguiente, se sumarían los programas de Ciencias sociales y de Español y literatura; posteriormente, se fueron incorporando los de Biología, Física y Matemáticas.

En septiembre del mismo año, el profesor Sequeda presentó a consideración de la Facultad de Educación una nueva versión del Programa de Educación Comunitaria, pero ahora denominado “Programa de Educación de adultos y desarrollo cultural comunitario en zonas urbanas”. En este, la práctica iniciada en el suroriente de Bogotá con los colectivos culturales y centros de educación de adultos aparecía como una primera fase de un programa que se desplegaría en el resto de la capital y en otras zonas urbanas del país (Sequeda, 1985b).

El programa propuesto se proponía los siguientes objetivos:

- Desarrollar fundamentos teóricos y metodológicos de la educación comunitaria,
- Construir, con el aporte de las comunidades, alternativas curriculares y metodológicas, basadas en la investigación de sus necesidades y características;
- Propiciar formación de personal especializado en EDA y capacitación de promotores;
- Elaborar y evaluar, participativamente, materiales educativos;
- Contribuir a la formulación de planes y proyectos de desarrollo educativo y cultural. (Sequeda, 1985b, p. 4)

En consecuencia, las áreas de desarrollo académico y cultural planteadas para el programa eran: Investigación, Currículo Comunitario, Capacitación y Formación de personal, Materiales educativos y Asesoría, en donde

la investigación sería la base y el eje articulador de las demás. Así mismo, para el momento, se informaba que el programa tenía previsto el desarrollo de tres proyectos:

- La Práctica (docente) en educación comunitaria, ya en curso y con la participación de estudiantes y profesores de algunas licenciaturas.
- La formación pedagógica y cultural de Educadores y promotores comunitarios.
- La Formación avanzada en Educación Comunitaria, pensada como una Especialización para educadores y profesionales del área social. (Sequeda, 1985b, p. 3)

Ya conformado un equipo de trabajo más amplio, el esfuerzo de los tres primeros meses del año 1986 fue construir conjuntamente la práctica en educación comunitaria, como un proyecto de investigación pedagógica y cultural. Dicho esfuerzo dio como resultado un documento que se convertiría en la principal carta de navegación durante los tres años siguientes, titulado “Proyecto de investigación pedagógica y cultural: Contextualización curricular en Educación Básica de Adultos y Animación social y artístico-cultural de procesos comunitarios” (Sequeda, Posada, Baracaldo, Mantilla y Torres, 1986).

Este documento representó un punto de inflexión del proceso de construcción de la propuesta llevado hasta el momento. Por un lado, toma la investigación como eje articulador del proyecto asumiendo el enfoque participativo de la producción de conocimiento.¹⁵ De otro lado, se buscaba apoyar los procesos comunitarios en la construcción de un proyecto pedagógico cultural, para ello se organizaron en dos frentes de acción al modo

15 Esta ampliación de la perspectiva pedagógica e investigativa se evidencia en la bibliografía citada en el documento, en el que aparecen autores tales como Orlando Fals Borda, Carlos Brandão y Álvaro Pedroza, identificados con la investigación participativa y la educación popular.

de subproyectos: 1) La contextualización curricular en Educación Básica de Adultos. 2) La animación social y artístico-cultural de procesos comunitarios (Sequeda, Posada, Baracaldo, Mantilla y Torres, 1986).

El primero, pretendía apoyar a los colectivos y organizaciones comunitarias que hacían educación de adultos en la zona suroriental de Bogotá y estaban organizados en la Cedaso, en la construcción de “[...] alternativas curriculares y metodológicas que se fundamenten en la investigación de las necesidades y características de la población” (Sequeda, Posada, Baracaldo, Mantilla y Torres, 1986, p. 5) a lo cual se denominó “contextualización curricular”. Además, este subproyecto buscaba “[...] propiciar la formación integral de promotores, guías y educadores de adultos, como agentes dinamizadores de los procesos de educación comunitaria” (Sequeda, Posada, Baracaldo, Mantilla y Torres, 1986, p. 5).

El subproyecto de animación social y artístico cultural pretendía,

[...] contribuir al desarrollo humano, individual y social, del sector suoriental, mediante procesos de animación artística y sociocultural [y] “promover una relación democrática (participativa, creativa y crítica) entre instituciones, organizaciones y personas del sector y el grupo de apoyo de la UPN, a fin de fortalecer procesos comunitarios de organización, expresión y producción cultural [...]”. (Sequeda, Posada, Baracaldo, Mantilla y Torres, 1986, p. 6)

A partir de esos subproyectos, sus objetivos y áreas de acción, se estructuró el trabajo semestral y semanal del equipo de profesores y de los practicantes de las diferentes licenciaturas que fueron involucrándose en la Práctica en educación comunitaria, a partir de 1986 y hasta 1990 cuando se incorporaron algunas transformaciones al proyecto. Este marco organizativo y operativo de la práctica estructuró las acciones y la cotidianidad de los profesores y estudiantes que entraban a formar parte de cada uno de los dos subproyectos señalados.

Así, el subproyecto en contextualización curricular nucleó a aquellos interesados en trabajar desde las diferentes áreas (psicopedagogía, lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) en el análisis de las propuestas curriculares oficiales y en la elaboración de propuestas alternativas de contenidos y metodologías, pertinentes a la realidad local e inspiradas en concepciones pedagógicas y didácticas, coherentes con los propósitos pedagógicos acordados, tales como la educación popular y la enseñanza problémica. Simultáneamente, los practicantes y los profesores de la UPN asumían responsabilidades de autoformación y capacitación de los educadores de los centros de educación de adultos, así como la elaboración de materiales educativos, tales como cartillas y guías pedagógicas.

Por otra parte, en el subproyecto de animación artística y sociocultural, participaron principalmente estudiantes de los programas de Pedagogía musical y de Ciencias sociales; los primeros se ocupaban de la sistematización de las prácticas, asesoría y formación de los promotores artísticos de la localidad. Los segundos, asumieron la responsabilidad de la sistematización de procesos organizativos y culturales pertenecientes a Inprocom, instancia que condensó la dinámica organizativa en suroriente (Sequeda, Posada, Baracaldo, Mantilla y Torres, 1986). De estos ejercicios investigativos también se procuraba generar materiales educativos (escritos, visuales y sonoros) y metodológicos.

La práctica docente en el subproyecto en contextualización curricular

A partir del documento base (1985), y los acuerdos que fueron dándose entre el equipo de profesores y entre este y los colectivos que orientaban los Centros de Educación Básica de Adultos (CEBAS) a lo largo de los dos años siguientes, la práctica en educación comunitaria se llevará a cabo en torno a los dos subproyectos señalados. Debido a que el de contextualización curricular concentró el mayor número de programas de licenciatura participantes, de profesores vinculados, de estudiantes practicantes y que

contó con una mayor documentación (archivos escritos y entrevistas orales), a continuación, nos centraremos en él. En primer lugar, para reconstruir cómo fue el proceso metodológico de la elaboración del currículo contextualizado; en segundo lugar, para dar cuenta de la experiencia cotidiana de los profesores y estudiantes que participaron en él.

El subproyecto de contextualización curricular se asumió como una investigación cuya finalidad era construir, junto con los colectivos y organizaciones comunitarias de la zona suroriental de la ciudad de Bogotá responsables de los Centros de Educación Básica de Adultos, una propuesta curricular

[...] acorde con particularidades socioculturales de los habitantes de los barrios, con los actuales desarrollos de las disciplinas académicas involucradas en el plan de estudios (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y naturales) y con propuestas pedagógicas identificadas con los intereses de los sectores populares. (PRECO, 1990, p. 1)

La estrategia metodológica que orientó el trabajo de profesores y estudiantes entre 1986 y 1989, involucraba tres rutas simultáneas:

- 1) Lectura del contexto: orientada a la lectura crítica del Currículo oficial de Educación de Adultos expedido por el MEN en 1986 y que implicaba el análisis de sus fundamentos, del plan de estudios, de las guías y materiales educativos.
- 2) Lectura del texto: orientada a una caracterización social y cultural de los pobladores de la zona suroriental de Bogotá y que se realizaría a través de la reconstrucción de las historias barriales y de diagnósticos de problemáticas y necesidades locales.
- 3) Contraste texto-contexto: orientado a la construcción de un currículo contextualizado de Educación básica de adultos para esta zona de la ciudad, que finalmente se concretaría en la producción de las llamadas

Unidades de Trabajo Pedagógico (UTP), materiales educativos con los que se trabajarían las áreas académicas en los CEBAS. (Sequeda, Posada, Baracaldo, Mantilla y Torres, 1986, p. 3)

De acuerdo con ello, semestre a semestre, los equipos de profesores y estudiantes practicantes dedicaron sus esfuerzos a desarrollar actividades en torno a las siguientes líneas de trabajo:

- 1) Lectura crítica de los fundamentos pedagógicos, de la propuesta de contenidos y metodológica, así como de los materiales producidos a nivel nacional;
- 2) Reconstrucción de historias barriales y estudio de problemáticas significativas para los habitantes del sector;
- 3) Construcción de los fundamentos conceptuales de la propuesta en cada área;
- 4) Elaboración de propuestas metodológicas, didácticas y de contenidos en cada área;
- 5) Producción de materiales educativos, en particular UTP, que materialicen las propuestas pedagógicas por área;
- 6) Puesta en práctica —experimental— de dichos materiales;
- 7) Acompañamiento y capacitación de los educadores ocasionales y permanentes de los CEBAS;
- 8) Diseño participativo de alternativas de gestión y coordinación de los CEBAS;
- 9) Autoformación conceptual y metodológica de los practicantes;
- 10) Planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de los procesos anteriores. (PRECO, 1990, p. 2)

Además de las actividades que demandaban las áreas de trabajo ya señaladas, en cada uno de los subproyectos los profesores y los practicantes realizaban una reunión conjunta de seguimiento de los planes y de autoformación (primero semanal y luego quincenal), una reunión por subequipo de

profesores y practicantes de cada licenciatura participante en el programa de educación comunitaria y una reunión de los equipos de trabajo pedagógico, conformados por practicantes y educadores de base de cada CEDA.

Cada semestre se realizaba un Plan de trabajo que partía del balance evaluativo del anterior y del momento de desarrollo de cada una de las áreas del programa. Por ejemplo, para el segundo semestre de 1986, solo en el subproyecto de contextualización curricular, se programaron acciones en cuatro áreas:

- Autoformación del equipo de profesores y practicantes.
- Investigación: análisis del currículo oficial y caracterización de los estudiantes de los CEDAS.
- Formación y asesoría: consolidación de la Cedaso y estructuración de áreas académicas del currículo contextualizado.
- Producción de materiales: elaborar y experimentar unidades de trabajo pedagógico por áreas. (PRECO, 1986, p. 12)

Transformaciones en el Programa

El Plan de trabajo del primer semestre de 1990 comenzaba afirmando:

El comienzo de la década de los noventa ha coincidido con un viraje en la orientación del proyecto de educación básica de jóvenes y adultos. El primer semestre del año lo hemos asumido como fase de transición del énfasis en contextualización curricular a la apertura de nuevos espacios de acción desde una concepción de Educación Popular Básica Comunitaria. (PRECO, 1990, p. 2)

Como se ha expuesto, desde la creación de la práctica en educación comunitaria en 1986, hasta 1989, la labor de profesores y estudiantes de la UPN vinculados al subproyecto de contextualización curricular se había centrado en la construcción —junto con algunos grupos y organizaciones de base— de una propuesta curricular en educación básica de adultos para los Centros de Educación Básica de Adultos (EBDA) de la zona suroriental de Bogotá.

En efecto, el establecimiento por parte del Ministerio de Educación Nacional de un currículo de EBDA a nivel nacional permitía, a partir de una lectura crítica de dicha propuesta y de la caracterización de las particularidades sociales y culturales de los habitantes del suroriente bogotano, construir una contrapropuesta curricular alternativa, fundamentada en los aportes de las didácticas específicas de las áreas académicas involucradas (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales), dentro de una perspectiva de educación popular y comunitaria.

Durante esos cuatro años, los equipos de trabajo por áreas de conocimiento y por centros educativos hicieron un análisis crítico del currículo oficial, caracterizaron algunas realidades de la zona, construyeron las bases conceptuales y pedagógicas de la propuesta en cada área, elaboraron diseños metodológicos y didácticos, produjeron materiales educativos (en particular, las llamadas Unidades de Trabajo Pedagógico), acompañaron la capacitación de los educadores de base de los CEBAS, y apoyaron la elaboración de proyectos de gestión y coordinación de dichos centros (PRECO, 1990). Esto se logró, en parte, gracias a que el profesor Mario Sequeda había gestionado en 1988 el apoyo de la Dirección de Educación de Adultos del Ministerio de Educación para un proyecto de formación de educadores de adultos con un radio de acción más amplio: la capital del país (en ese entonces llamada Santa Fe de Bogotá) y los departamentos de Cundinamarca y Meta, lo que había implicado ampliar el equipo del Programa.

Con base en las evaluaciones semestrales del proceso, el equipo de la práctica en educación comunitaria fue percibiendo transformaciones tanto en el contexto local como en la dinámica de los centros y valorando los alcances y limitaciones del trabajo realizado. Por una parte, al igual que pasó en otras zonas de la ciudad y del país, se percibió la disminución de estudiantes adultos que acudían a los CEBAS, así como el incremento de niños y jóvenes; mientras las estadísticas mostraban el incremento de personas jóvenes y adultas sin o con escasa escolaridad, era cada vez menor el número de estas que acudían a los CEBAS y algunas de las que llegaban, desertaban.

Al parecer, una vez agotado el ciclo de entusiasmo generado por las campañas de alfabetización impulsadas por los gobiernos durante la primera mitad de la década de 1980 y demostrada la incapacidad y desinterés de estos para generar políticas sostenibles en educación de jóvenes y adultos, los escasos estímulos que tuvieron muchos grupos de base para crear centros educativos se terminaron. Asimismo, se desplomaba la expectativa optimista de la población frente al lema “estudie y progrrese” que habían esgrimido los programas de alfabetización y educación de adultos desde la década de 1960; el sueño del progreso a través de la escolaridad no cumplía frente a la pesadilla del creciente desempleo y la informalidad laboral ascendente en las ciudades y los campos.

Por otro lado, el equipo de educación comunitaria consideraba en 1990 que: “[...] pareciera que las propuestas educativas escolarizadas no correspondían con las expectativas sociales y personales de los pobladores de los asentamientos populares” (PRECO, 1990, s. p.), absorbidos en su lucha diaria por la supervivencia y generando procesos asociativos para resolver lo que percibían como necesidades colectivas, tales como el cuidado y educación de sus hijos mientras los padres afrontaban múltiples estrategias de “rebusque”.

En este contexto de cambios y desafíos, desde 1988 el Programa de Educación de Adultos y Desarrollo Cultural Comunitario fue creando nuevos proyectos al que también se vincularon practicantes. El primero de ellos fue el de “Niños y jóvenes excluidos de la escuela”, que buscaba responder a la creciente cantidad de niños y jóvenes que desertaban del sistema escolar, algunos de los cuales acudían a los CEBAS, espacios orientados al trabajo con personas adultas. El proyecto buscaba “[...] desarrollar alternativas educativas continuadas y de calidad para aquellos niños cuyas condiciones sociales y económicas los ha excluido de la escuela” (PRECO, 1991, s. p.); para su diseño y puesta en práctica se vincularon dos profesoras coordinadoras (la psicopedagoga Martha Salazar y la antropóloga Martha Villamizar).

Por otra parte, también se fue constatando que algunos de los grupos de base que sostenían estos centros decidían cerrarlos e iniciar otras prácticas comunitarias y educativas no escolarizadas. Así mismo, se fueron diluyendo las instancias de articulación que se habían generado en torno a la educación de adultos, como la Cedaso, que dejó de funcionar en 1989. Algo similar pasó con Inprocom, el cambio en la dirección del Centro Comunitario, que había sido una aliada estratégica en la construcción de este espacio de articulación, y las tensiones entre algunas organizaciones y grupos de base que participaban del espacio, llevaron a que en ese mismo año dejara de existir.

Frente al “agotamiento” de los Centros de Educación Básica de Adultos como espacios privilegiados del trabajo educativo comunitario y la necesidad de ampliar su campo de acción a los nuevos desafíos educativos que se daban en el contexto comunitario, en el año 1990 la práctica en educación comunitaria inició simultáneamente un proceso de sistematización de lo que se había realizado y una exploración de otras áreas de trabajo educativo e intervención pedagógica, “dentro del concepto amplio de Educación Popular Básica Comunitaria” (PRECO, 1990, p. 3).

Como lo señala el mismo documento donde se expresa el nuevo giro en la orientación de la práctica en educación comunitaria, este no significaba

[...] el abandono de los presupuestos y finalidades educativas desarrolladas en la fase (sub-proyecto) de contextualización curricular; se trata de allanar un camino más amplio y que cale más profundo en las estructuras de la vida cotidiana de los sectores sociales con los que trabajamos. Nos alienta saber que otros equipos de acompañamiento educativo y grupos de base del sector entran en búsquedas similares. (PRECO, 1990, p. 3)

La última afirmación hacía referencia a que organizaciones comunitarias como Pepaso también entraban en un proceso de transformación de sus frentes de trabajo, que llevaría a ir abandonando paulatinamente la educación de adultos, para entrar a otras áreas de acción como las bibliotecas comunitarias, los Carnavales Culturales Locales y la educación formal

con jóvenes. Estos cambios coincidían con los que se estaban dando en la educación popular en América Latina, inicialmente asociada a la alfabetización y la educación de adultos y que había ampliado su radio de acción al ámbito de los movimientos sociales urbanos, de mujeres y de jóvenes.

Con base en las directrices descritas, durante el año 1990 se planearon y desarrollaron las siguientes líneas de trabajo:

- 1) La sistematización de los desarrollos y problemas durante la fase de contextualización curricular (entre 1986 y 1989);
- 2) La socialización de los resultados de la sistematización a otros educadores de Bogotá y Cundinamarca;
- 3) La conceptualización de los fundamentos educativos e investigativos que orientarán el Proyecto de Educación Popular Básica Comunitaria;
- 4) La exploración de alternativas y espacios de implementación del proyecto de Educación Popular Básica Comunitaria.” (PRECO, 1990, p. 3)

Con lo señalado, queda en evidencia que el inicio de la última década del siglo pasado coincide con una revisión y reorientación de la estrategia global y las líneas de trabajo de la práctica en educación comunitaria, que vislumbra una apertura del campo de comprensión (se incorpora explícitamente la educación popular) y de acción (se consideran otras áreas diferentes a la educación de adultos).

También resulta importante destacar que se incorpora una nueva modalidad de investigación, la llamada “sistematización de experiencias”, modalidad emergente de producción de conocimientos dentro de la corriente de educación popular para ese momento. En el documento base de dicha línea de acción, la sistematización es entendida “[...] como la ordenación descriptiva, analítica y proyectiva de un trabajo o proyecto al cabo de algún tiempo de su implementación; sistematización que se convierte en evaluación, balance y plataforma de nuevas orientaciones o tareas futuras” (Torres, 1990, p. 1).

En consecuencia, con la estructura organizativa de lo que había sido hasta ahora el subproyecto de contextualización curricular, se decidió un modelo analítico que involucrara temas como el contexto institucional de la UPN y “comunitario” (las relaciones con los colectivos y organizaciones del sector), las áreas de trabajo, los logros y las dificultades. Operativamente, se conforma un equipo responsable conformado por un profesor y cinco practicantes.

Paralelo al trabajo de sistematización del subproyecto de contextualización curricular, durante el segundo semestre de 1990, aún se continuaba trabajando en algunos CEBAS, validando las Unidades de Trabajo Pedagógico y los otros materiales educativos que se habían elaborado en los años previos, e iniciando una nueva línea de acción “no escolarizada” más ligada a la dinámica de los procesos organizativos locales. Esta consistía en el apoyo educativo e investigativo a organizaciones populares de la zona; en particular, a solicitud de Pepaso, en la elaboración de un Plan de Desarrollo Local, acompañado por el Cinep y el PNUD, y en algunas bibliotecas comunitarias del sector (en los barrios Altamira, Los Libertadores y Vitelma).

Para ese año, la presencia del Departamento de Pedagogía Musical en el proyecto de Práctica en educación comunitaria llegó a su fin, con el retiro del profesor Alejandro Mantilla quien había sido el gestor y alma del subproyecto de Desarrollo artístico y cultural. La práctica quedó, entonces, circunscrita al subproyecto ahora llamado Educación Popular Básica Comunitaria y al naciente proyecto de educación de niños y jóvenes excluidos de la escuela.

Además, en el año 1991 se empezó a planear la creación de una Maestría en Educación Comunitaria, que recogiera el acumulado investigativo y pedagógico del equipo de docentes de lo que hasta ese momento había sido el Programa de Educación de adultos y desarrollo cultural comunitario.

Y decimos “hasta ese momento” porque al iniciarse el año 1991, con base en la sistematización del proyecto en contextualización curricular, los nuevos proyectos creados en los años previos y la gestión de recursos obtenidos por el profesor Sequeda con el MEN, a través del recién creado

Instituto de Educación Permanente de la Universidad Pedagógica Nacional, se conformó el Programa de Educación Comunitaria. Dicho programa estaba constituido por los siguientes proyectos de investigación:

- 1) Proyecto Niños y jóvenes excluidos de la Escuela, cuyo propósito era desarrollar alternativas educativas continuadas y de calidad para aquellos niños cuyas condiciones sociales y económicas los ha excluido del sistema escolar.
- 2) Proyecto Formación de educadores de adultos, el cual buscaba generar una propuesta integral de formación de educadores de adultos que cualifique su práctica docente.
- 3) Proyecto Acompañamiento Educativo e Investigativo a Organizaciones populares Urbanas (ΑΕΙΟΥ), cuyo objetivo era diseñar con las organizaciones comunitarias, propuestas de investigación y formación que partan del reconocimiento de expectativas y necesidades de dichas organizaciones y de sus integrantes.
- 4) Proyecto Bibliotecas comunitarias, cuyo propósito era consolidar estas formas asociativas como espacios de dinamización cultural y educativa para diversos grupos etarios del sector suroriental y de la ciudad.
- 5) Proyecto de elaboración de un programa de Maestría en Educación Comunitaria. (UPN-IEB, 1991, p. 8)

La constitución del Programa en Educación Comunitaria, ahora adscrito al Instituto de Educación Permanente de la Facultad de Educación, significaría una nueva fase del proceso de construcción de propuestas investigativas y formativas iniciado a comienzos de la década de 1970, con la creación del Centro de Educación de Adultos. Por una parte, representaba la ampliación del espectro de acción: de la educación de adultos a la educación con diferentes poblaciones, por otra, el tránsito de una escala territorial local a una distrital y departamental y, finalmente, de un énfasis en la educación básica y de pregrado, a otros niveles de formación, como el de posgrado.

Ello también significó una incorporación de nuevos docentes–investigadores al equipo, pues la mayoría de los que habían sostenido el proyecto de Práctica en educación comunitaria pasaron al grupo gestor de la Maestría, los nuevos proyectos demandaron investigadores y profesores orientadores de práctica. Por otra parte, los vínculos que el equipo fundador había ido estableciendo con grupos de trabajo similares de otras universidades públicas del país permitieron la creación del Grupo Interuniversitario de Educación Popular de Adultos, que definió nuevos horizontes y proyectos a escala nacional.

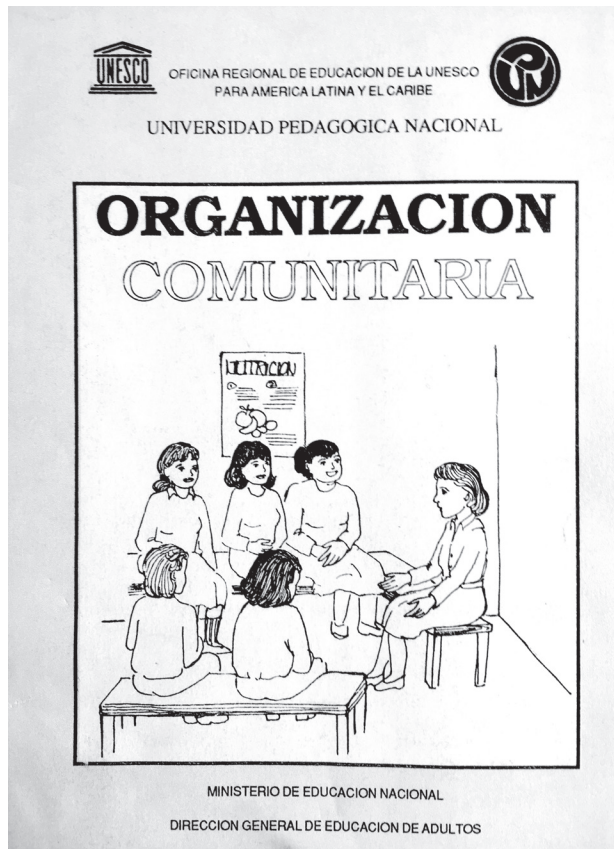


Figura 5. Cubierta Cartilla *Organización Comunitaria*

Fuente: Archivo Alfonso Torres Carrillo

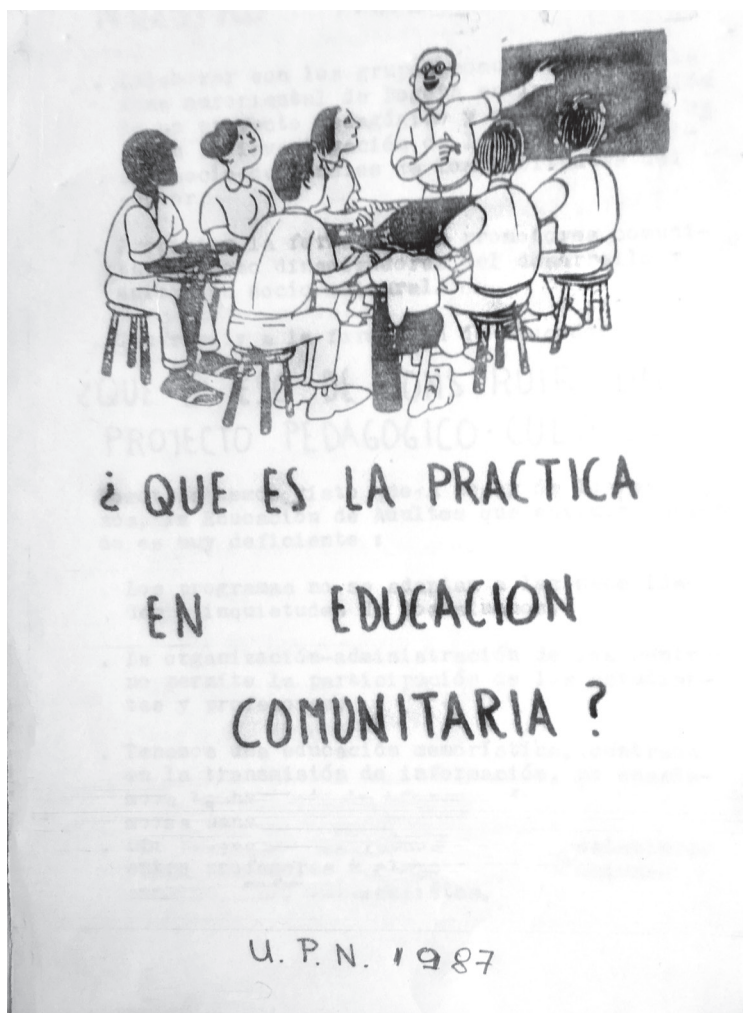


Figura 6. Folleto, Práctica pedagógica comunitaria

Fuente: Archivo Alfonso Torres Carrillo

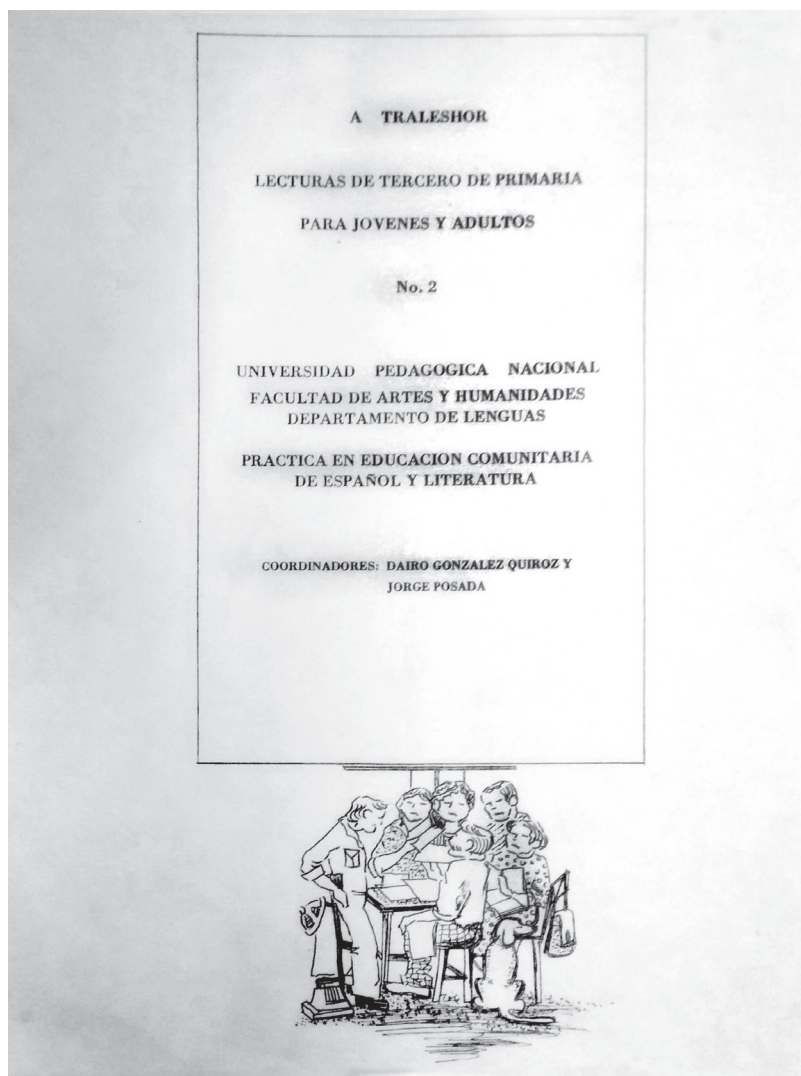


Figura 7. Cartilla n.º 2 *ATRALESHOR*

Fuente: Archivo Museo Pedagógico UPN. Fondo Mario Sequeda Osorio

El Programa Educativo para la Paz y Reconciliación Nacional, la construcción de una propuesta educativa a través del diálogo

Con los programas del CEA y PRECO identificamos los lazos que se tejieron, no solo desde lo educativo, sino desde el legado en la educación de jóvenes y adultos en contextos sociopolíticos, el cual puso de manifiesto el imperativo de la educación como un medio para contrarrestar situaciones sociales en cada una de las décadas que constituyó dichos programas.

El Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional (PEPRN) se desarrolló en el contexto de la construcción y aprobación de la Constitución de 1991; los acuerdos de paz entre el Gobierno nacional y las guerrillas; el conflicto sociopolítico; la violencia fruto de la lucha por la tierra y el proyecto político del momento. Como programa educativo evidenció convergencias con la concepción educativa comunitaria, en dicho periodo se empezaba a dar la disputa sobre la definición de esta educación en la UPN, a partir de los desarrollos de la Maestría en educación comunitaria y las discusiones promovidas en torno a la perspectiva popular y funcionalista que identificaba a varias propuestas educativas de este tenor.

Desde finales de los ochenta, se inició un momento histórico significativo con respecto a los acuerdos y los diálogos entre las guerrillas y el Estado. A pesar de que en el gobierno de Betancur¹⁶ no quedaron acuerdos definitivos, sí dejó un avance importante para el gobierno siguiente; se reconoció a la facción armada como un actor político y se dio una apertura democrática en el país con los diálogos establecidos:

Durante el gobierno de Betancur se llegó a unos acuerdos del cese al fuego, se abrieron mesas de discusión sobre los grandes problemas del país y se plantearon grandes reformas políticas sobre puntos tales como la situación

16 7 de agosto de 1982 - 7 de agosto de 1986

agraria, urbana, legislativa, así como sobre los derechos humanos. Pero no se alcanzaron acuerdos definitivos en ningún campo. No duraron los pactos de tregua. No se alcanzó la paz. (Chernick, 1996, p. 2)

Para el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990) las apuestas para la negociación eran otras: la preocupación por el desarme y la incorporación a la vida civil. Los esfuerzos de las dos partes por concentrar voluntades para que la participación política de los grupos al margen de la ley se hiciera dentro de la legalidad dan paso a los diálogos y al consenso de paz de la época. Este era el caso del grupo M-19, en la iniciativa de paz:

El esquema de la negociación entre el M-19 y el gobierno se construyó a partir de dos iniciativas: una propuesta de paz que lanzó el M-19 durante una cumbre política que surgió de la liberación de Álvaro Gómez y la iniciativa de paz del presidente Barco que estableció las tres fases de negociación con los grupos armados: desarme, transición, y reincorporación a la vida civil. (Grabe, 2004, p. 42)

Esta iniciativa y compromisos adquiridos a finales de los 80 entre Pizarro y el entonces consejero de la presidencia, Rafael Pardo, frente a la dejación de las armas dio paso a toda una organización interna del grupo armado para presentar una propuesta contundente y de cambio social al gobierno que lo esperaba a los inicios de los 90. Los campamentos del M-19 se convirtieron en lugares de reunión y organización política para discutir los temas concernientes a los procesos de paz, ya no podría plantearse una propuesta de negociación como la de la década de los 80, requería otro esquema, otras metas y disposiciones de las partes negociantes; así pues Santo Domingo, Cauca, sería testigo de la concentración del grupo armado para las discusiones necesarias en las reformas políticas y sociales concernientes a un “pacto político” que debía ser formalizado ante el Estado.

En años posteriores otros grupos armados se unieron a los acuerdos de paz de la época: el Ejército Popular de Liberación (EPL),¹⁷ el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT),¹⁸ el Movimiento Armado Quintín Lame, el Comando Ernesto Rojas —disidencia EPL—, la Corriente de Renovación Socialista —disidencia ELN—. Los acuerdos se orientaron a obtener participación política y las garantías necesarias para el regreso a la vida civil; pese a que existían acuerdos, no todos los excombatientes entrarían en puestos políticos, lo cual implicó la creación de estrategias para posibilidades de empleo y desarrollo educativo en la participación política y que esta no se viera limitada.

A este contexto de paz se sumaron varios sectores que querían hacer parte de la nueva estructuración política y de negociación de paz con el gobierno nacional —indígenas, dirigentes sindicales y estudiantes—. En las reuniones en los campamentos de Santo Domingo se venían dando pistas para la conformación de una propuesta educativa, como bien lo expresa el profesor Zabala “se inicia en el 89 el proceso de paz con el M-19, nosotros estuvimos en Santo Domingo con Pizarro y hablamos algo de lo pedagógico” (Zabala, entrevista personal, 1 de octubre del 2018). A su vez, el acompañamiento de algunos estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional a los campamentos puso en evidencia la necesidad de un proceso de alfabetización y de educación de adultos para los militantes que se iban a reincorporar:

[...] un grupo importante de estudiantes simpatizantes del M-19, autodenominados en ese entonces Célula Vera Grave [*sic*], de la UPN, visitó los campamentos de Santo Domingo, Cauca (lugar donde se venían desarrollando

17 El 15 de febrero de 1991 se firmó el acuerdo. Esta guerrilla, como otras, coincide en la aspiración de participar en medios masivos de comunicación, además una publicación de las historias de la lucha de esta organización armada. Se tienen en cuenta aspectos económicos y garantías para las víctimas del conflicto como uno de los elementos de los acuerdos.

18 En el año de 1991, en el municipio de Ovejas, Sucre. Los acuerdos se concentran en la participación política; el segundo punto, llamado informa y educa, pretendía la garantía de diferentes espacios tales como la transmisión de programas radiales y audiovisuales donde se pudieran mostrar los acuerdos de la guerrilla PRT y su proyecto político.

las negociaciones); al observar las falencias de formación académica de varios alzados en armas, decidieron proponer su alfabetización e ingreso a un programa de educación para adultos. En el interior de esta célula se comenzó a reflexionar sobre la posibilidad de una reinserción académica de varios de estos combatientes. (Jiménez y Figueroa, 2002, p. 249)

Dentro de los acuerdos establecidos en el “pacto político”, en este contexto de reinserción, se encontraba la incorporación plena de los alzados en armas, los apoyos económicos para la reincorporación, la participación política, los indultos, y los programas educativos y productivos.

Se planteó la pertinencia y la necesidad de construir una propuesta educativa que facilitara el retorno formal del excombatiente a la vida civil; fue así que, por medio de la firma del convenio entre el Departamento administrativo de la Presidencia de la República, el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional, se pactó el diseño de un plan de estudios de primaria y bachillerato para el beneficio de los excombatientes en el proceso de reinserción.¹⁹

La conformación de un proyecto pedagógico dio inicio con la participación de los hermanos Zabala,²⁰ y de la Universidad, desde bienestar universitario en dirección de Rodrigo Rojas:

[...] hicimos una reunión con Rodrigo y ahí se habla de eso pedagógico. Rodrigo por su parte también tiene otros amigos que también estuvieron conmigo, ¡hay que hacer un programa para la base guerrillera que no tiene formación académica, no tiene bachillerato, algunos no saben leer ni escribir!, entonces plantea un programa de alfabetización. (Zabala, entrevista personal, 1 de octubre del 2018)

19 A pesar de que el concepto de reinserción ha sido duramente cuestionado, hemos preferido no modificarlo, pues ese era el referente de la época. Hoy, con la implementación de los nuevos acuerdos con las FARC-EP se habla de reincorporación.

20 Vladimir Zabala y César Zabala

El diseño del programa educativo se produjo antes de la firma del acuerdo. Corría el año 1989 y con la asesoría de los hermanos Zabala, el profesor Rodrigo Rojas y la Universidad, se construyó la propuesta. Se pretendía que el programa fuese un escenario que tomara en cuenta las experiencias de los excombatientes, en relación con los procesos académicos planteados para lograr un intercambio de saberes y orientar el proceso educativo:

[...] en el 88, esos fueron los antecedentes de por qué el M-19 ya estaba tocado por todo eso, porque realmente quien se preocupa era Germán Rojas y también uno que se llama Hipólito, otro se llama Casanova que teníamos relación ahí. Ya Rodrigo dice, propongamos algo para la Pedagógica, entonces hacemos un diseño y en ese momento está de rector Galo Burbano. Galo había sido presidente de la FUN en la época de Camilo, y era muy amigo de mi padre, entonces ya empezamos a hacer reuniones en la Pedagógica con la influencia de Galo, el estamento formal de la Pedagógica contra el proyecto. [...] en el mismo momento de la constituyente, la coyuntura es que Rodrigo Rojas es director de bienestar universitario y se inicia en el 89 el proceso de paz con el M-19. Nosotros estuvimos en Santo Domingo con Pizarro y hablamos algo de lo pedagógico, Pizarro vino a Pablo VI en el 90 y aquí en la plaza, atravesó la plaza para saludar a mi papá y a mi mamá y ahí hablaron del tema pedagógico, que hay que hacer algo pedagógico pero quedó ahí. Asesinan a Pizarro y viene Raúl que es Germán Rojas, él era el cero al mando del M-19. (Zabala, entrevista personal, 1 de octubre del 2018)

El programa se fue delineando desde la Universidad Pedagógica Nacional con el apoyo de la familia Zabala y en vínculo con algunos grupos insurgentes que estaban en proceso de dejar las armas y reinsertarse a la vida pública. Se desarrollaron talleres populares y de alfabetización de adultos, en los que participaron abiertamente los combatientes en un intento por lograr recoger el saber guerrillero en la naciente propuesta pedagógica. Tomar como referencia estas experiencias contribuyó a fortalecer la propuesta educativa, por ello la primera propuesta pedagógica se denominó *Aprovechando el Sol*, la cual se implementó entre los años 1991 a 1993, bajo la Resolución 7944 del 14 de agosto de 1991.

Con estos propósitos, lo ideal era construir una metodología propia, con base en la experiencia de educación popular comunitaria de adultos, pues según lo indaga Clavijo (2002), en esa construcción se retomaron propuestas provenientes de diversos contextos educativos populares latinoamericanos que iban desde los aprendizajes del proceso chileno hasta la campaña de alfabetización nicaragüense, y a nivel nacional recogía los aprendizajes de experiencias como

[...] las monjas del Mari Montt en el barrio Galán, luego con Domingo Laín en el barrio Meissen, con René García y Luis Currea en el barrio Florencia, Florida y Soledad norte; con Vicente Mejía en Medellín en el barrio Caribe, con Manuel Alzate en Cali en el barrio Alfonso López, y con Gabriel Díaz en el Santo Domingo Sabio de Medellín es un trabajo que va desde los años 50. (Zabala, 2000, citado en Clavijo, 2002, p. 55)

Todo ese acervo estaba latente en la experiencia de vida de los hermanos Cesar y Vladimir Zabala, por ello lograron decantar un proyecto educativo y pedagógico, que permitiera la interlocución, diálogo de saberes, vivencias y el carácter colectivo de la vida de los excombatientes.

Lograda la propuesta pedagógica y curricular del Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional, Rodrigo Rojas, Cesar y Vladimir Zabala se preguntaron qué pasaría con los excombatientes una vez culminara esta fase formativa. La preocupación se instaló hasta que los gestores del proyecto pedagógico lograron dar solución a esta inquietud, fue así como lograron un acuerdo con las directivas de la UPN para dar continuidad formativa a nivel profesional para quienes terminaran su bachillerato y, de acuerdo con sus intereses, pudiesen ingresar a la Universidad para proseguir con sus estudios:

Uno de los aspectos más importantes de la parte educativa, fue el hecho de haber logrado en el marco de los acuerdos, la garantía para que los desmovilizados participantes del Programa Educativo ingresaran directamente a la Universidad Pedagógica Nacional en calidad de estudiantes a cualquiera de las carreras de pregrado que la institución ofrecía en ese momento.

Fue así como el 29 de julio del año 1992²¹ el consejo académico de la universidad expidió el acuerdo Número 025 para reglamentar la admisión de estos estudiantes. (Clavijo, 2002, p. 97)²²

Una vez logrado el acuerdo, gran parte de los egresados del programa, independientemente que fueran o no excombatientes, ingresaron a la universidad y eligieron de forma preferente licenciaturas en las facultades de Humanidades y Educación, por ser áreas afines a sus posiciones políticas y reivindicaciones sociales; sin embargo, también estudiaron licenciaturas como Biología y Educación Física. Sin duda, el proceso formativo básico no lograba llenar los vacíos académicos existentes pero esto se compensaba gracias a que el enfoque de la propuesta pedagógica y educativa tenía como horizonte una mirada crítica e interpretativa de la realidad. Haciendo una mirada a nivel nacional, María Eugenia Gallo, directora del Programa en 1994, afirma que:

Un 8 % de los egresados cursó estudios superiores en el país, la mayoría de ellos en universidades públicas como la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital, la Escuela Superior de Administración Pública ESAP, la Universidad del Atlántico, Unisur y un porcentaje menor en universidades privadas de Bogotá y Medellín y algunos en el exterior. Los universitarios egresados del programa cursan carreras en las áreas de las ciencias de la salud, ciencias sociales y humanas, administración y derecho. (Gallo, 1994, p. 19)

Esta primera fase del programa se focalizaba en recuperar las experiencias, los saberes y conocimientos propios de los excombatientes para guiar el proceso educativo y político de regreso a la vida civil. A partir de

21 Nota aclaratoria. El acuerdo se firma el 29 de agosto de 1992 según consta en el texto original (Fuente Archivo central UPN).

22 Nota de los autores. Quisiéramos resaltar que recientemente en un taller sobre el tema que nos ocupa, Rodrigo Rojas aclaró que en la firma del acuerdo 025 fue importante la gestión de Patricia Linares Prieto, primera presidenta de la Jurisdicción Especial para la Paz, quien en ese entonces era la secretaria del Consejo Académico de la UPN. En la resolución aparece la firma de esta destacada jurista.

sus conocimientos, pretendían que fuese posible la transformación de sus vidas a nivel colectivo e individual, no solo ser bachilleres, sino que fuesen capaces de proyectarse para su vida profesional, por eso con los proyectos comunitarios y de emprendimiento se pretendía un aprendizaje que sirviera de inicio a las nuevas realidades que en su vida cotidiana afrontaban.

De Aprovechando el sol a la ciudadanía plena

Las intenciones del programa en esta primera etapa fueron cruciales por el momento coyuntural que se vivía con los acuerdos de paz, pues se lograba formar nuevos liderazgos para la participación política y la transformación de la educación misma en la universidad, comprendiendo que las dinámicas y prácticas pedagógicas del momento también requerían nuevos horizontes por la emergencia de nuevos actores sociales.

Con el compromiso adquirido a nivel social, político y educativo para la implementación del programa, la Universidad logró un fuerte reconocimiento al proceso de reinserción y a los acuerdos de paz de la época. Así, en su segunda etapa,²³ el programa se extendió de manera significativa a otras zonas del país, sosteniendo parcialmente su línea de trabajo pedagógico y educativo integral y comunitario, pero ahora alternado con el concepto de formación en ciudadanía plena:

En lo relativo a la formación del ciudadano el proyecto prepara para la reconstrucción del tejido social y la generación de un proyecto individual y colectivo de transformación social y de vida alternativos; pretende generar en el participante elementos que den garantías para la convivencia pacífica lo que implica preparar para el reconocimiento aceptación y valoración de las diferencias culturales como fundamento de la riqueza colectiva; se propone formar nuevos liderazgos para la reconstrucción de la vida política y

23 La segunda fase se aprueba por medio de la Resolución n.º02316 del 28 de abril de 1993 del MEN.

la convivencia ciudadana por lo que incluye estrategias que materializa en la formación de líderes capaces de conducir procesos de cambio participativos, democráticos y autogestionarios. (UPN, 1995, s. p.)

El proceso educativo posibilitó la vinculación con los valores sociales, con las acciones éticas y políticas de los sujetos, que generaran escenarios y formas organizativas alternativas dirigidas a encontrar las soluciones posibles en los escenarios de conflicto. Desde esta perspectiva, la resolución alternativa de los conflictos logró mitigar sustancialmente el uso de prácticas violentas, toda vez que la puesta en contexto de las problemáticas locales fue el camino en las regiones para lograr transformaciones en los usos y costumbres de asumir las diferencias, y abrió una gran posibilidad de formación en los sujetos para llegar a comprenderse como actores sociales desde el plano individual y colectivo. Por ello, los procesos formativos en las diferentes sedes del programa, más que ahondar en temáticas o contenidos, se proponían lograr las comprensiones relacionales con la realidad social que vivían estos sujetos; es decir, potenciar sus capacidades para ser conscientes de las implicaciones sociales y políticas del proceso de reconciliación nacional.

Con la expansión del proyecto a gran parte del país, en especial a las regiones con mayor afectación del conflicto armado, y con el propósito de seguir adelante con el proceso de reinserción, las familias de los excombatientes y quienes habían sido afectados por la violencia ingresaron al programa, haciéndose partícipes y actores importantes en el camino de vuelta a la vida civil de sus familiares, amigos o cohabitantes del territorio. Al mismo tiempo en cada municipio, según las necesidades educativas, se integraban madres comunitarias, trabajadoras sexuales, jóvenes y todo aquel que veía en el programa una posibilidad de avanzar en sus estudios primarios y de bachillerato.

Por medio del acuerdo 018 de septiembre 3 de 1993, se continuó la ampliación de la cobertura y se legalizó el traspaso de recursos por parte de la Secretaría de la Presidencia de la República a la Universidad. Entonces, el programa operó amparado en convenios interinstitucionales locales o en

acuerdos y actas compromisorias, que garantizaban la cooperación en la asignación de otros recursos requeridos, los cuales debían ser aportados a nivel municipal y departamental (UPN, 1994), dejando a las gobernaciones, las alcaldías, las secretarías de gobierno y de educación, las consejerías, las universidades públicas locales, el SENA, el ICBF, Coldeportes, el ICA, Umata y la Secretaría de recreación y cultura, la responsabilidad de asumir la continuidad de la propuesta educativa en articulación con el Programa presidencial para la reinserción (PPR).

Para 1994, se reformó el Programa con el fin de extenderlo a nivel nacional. En una reunión que se realiza el 30 de mayo del mismo año, entre Adolfo Rodríguez, rector de la UPN; Tomas Concha, jefe del Programa de Reinserción; Amparo Jiménez, representante de las organizaciones desmovilizadas; María Eugenia Gallo, directora del PEPRN²⁴ en la UPN, y Martha Elena Jaramillo, coordinadora del Programa Educativo en Reinserción a Nivel Nacional, acordaron los mecanismos de reestructuración orgánica de la propuesta:

- 1) *Equipo pedagógico de la universidad*: en el marco de la filosofía del Programa y tiene como objetivos capacitar a los capacitadores; dar orientación pedagógica al programa; velar por la calidad del programa acorde a los perfiles establecidos para cada región; adoptar mecanismos para la expedición de títulos; preparar los informes para el consejo académico de la Universidad.
- 2) *Planeación presupuestal y contable*: se elabora un presupuesto para el programa y el manejo de los recursos en forma fiduciaria.
- 3) *Oficina de registro y control académico*: estará en la Universidad bajo la supervisión del Instituto Pedagógico Nacional.

24 En mayo de 1992 la Universidad decide nombrar a la profesora María Eugenia Gallo como la directora nacional del Programa.

- 4) *Coordinador de proyectos*: organización regional y local del Programa: A nivel regional habrá una integración funcional de los oferentes del servicio educativo: gobernaciones, secretarías, ICBF, universidades públicas, etc. (El coordinador académico de la UPN quien presentará informes ejecutivos trimestrales) A nivel local: organización de comités operativos locales.²⁵ (UPN, PPR, PNR, PEPRN, 1994, pp. 4, 5)

Esta estructura respondía a la adaptación del Programa a las nuevas demandas sociales que solicitaban apoyo pedagógico para la formación en primaria, secundaria y vocacional en varias regiones del país. La población atendida incrementaba al mismo tiempo que el interés de los dirigentes departamentales y municipales para acceder al convenio con la UPN y desarrollar el programa educativo, que “se ha ido consolidando, dentro de la educación de adultos, modelos pertinentes de Educación campesina, de Educación para jóvenes en riesgo, de educación de mujeres, de Educación indígena, además del modelo de Educación para la reinserción.” (UPN, 1995, p. 14).

El programa tuvo una incidencia nacional importante, con presencia en más de 21 departamentos y 58 sedes, entre ellas: Antioquia (Medellín, Frontino, Apartadó y Turbo), Córdoba (Montería, Cereté, Planeta Rica, Tierralta, Ciénaga de Oro), Sucre (Sincedejo, Ovejas, Los palmitos y San Andrés de Sotavento), Bolívar (Cartagena, María la Baja, Carmen de Bolívar, San Juan de Nepomuceno y San Jacinto), Atlántico (Barranquilla), Magdalena (Santa Marta), César (Valledupar y San Diego), Norte de Santander (Cúcuta, Ábrego y Ocaña), Santander (Bucaramanga), Valle (Cali), Cauca (Popayán), Huila (Neiva), Caquetá (Florencia), Cundinamarca (Soacha y Bogotá), San Andrés Isla, Boyacá (Tunja), Amazonas (Leticia), Riohacha (Guajira), Ibagué (Tolima) y Meta (Villavicencio).

25 Acta n.º 3, Santa Fe de Bogotá, 30 de mayo de 1994. Presidencia de la República, Plan Nacional de Rehabilitación Programa de Reinserción. Comité Operativo Nacional del Programa para la Paz y la Reconciliación Nacional, pp. 4-5.

La Universidad Pedagógica Nacional se encargaba de todo lo relacionado con los trámites administrativos y el Instituto Pedagógico Nacional, de otorgar el título de bachilleres académicos a los participantes; en la ciudad de Bogotá se llevaban a cabo todas las gestiones y recepción de documentos.

El PEPRN se va de la Universidad Pedagógica Nacional

En esta última etapa la Universidad Pedagógica Nacional ya no dirigía el proceso educativo, por estas razones que Rojas (2016) expone:

Según José María Bustamante, responsable del Equipo Educativo del PPR de 1994 a 1998, argumenta que: “El programa Pedagógico (de la UPN) tenía varias deficiencias. No se cumplieron todos los compromisos, como era la capacitación de maestros, la producción de materiales de apoyo, la transferencia de tecnología de la Universidad hacia los colegios y los profesores que servían de sede y de gestores directos del Programa. Además, era un problema la centralización del título que sólo otorgaba el Instituto Pedagógico Nacional” a los desmovilizados.

Andrés Restrepo, Director de los Programas ejecutados por el PPR, ubica dos aspectos, primero el cambio en la administración presidencial (Samper 1994-1998), quien plantea nuevos lineamientos en la política de paz, y segundo algunas diferencias con el crecimiento de la Universidad, señalando que “esta utilizó el Programa Educativo para expandirse como universidad, pero no al servicio del proyecto de los desmovilizados”. (Hernández, 2000, p. 185, citado en Rojas, 2016, pp. 64-65)

Frente a estas críticas, María Eugenia Gallo sostiene en una entrevista que:

Hay un planteamiento que empieza a hacer Reinserción en el siguiente sentido: los costos del Programa a través de la UPN son altos, la infraestructura de gestión del Programa no es muy operante consideran ellos, porque está centralizado todo lo que es registro y control académico en la Universidad. Ese es el discurso explícito. Lo que yo aprecié es que se habían cumplido muchos de los Acuerdos de Paz, la posibilidad de existencia de Reinserción estaba en retomar los programas y ser una instancia ejecutora, pero en eso

no fue coherente. Reinserción hizo un juego que no fue adecuado. Creó con sus funcionarios una ONG y al mismo tiempo que los funcionarios estaban vinculados a Reinserción ejecutaban el Programa Educativo a través de la ONG de que eran miembros. Hubo un apetito de dos órdenes: Uno el de controlar y ser instancia ejecutora del Programa, mantener la burocracia que estaba allí vinculada a Reinserción, pero además entrar a manejar los recursos de Reinserción en la parte educativa. Yo quisiera frente a ese punto señalar el problema de privatización de un Programa de Educación Pública. (Gallo, 2000,²⁶ citado en Rojas, 2016, p. 65)

De hecho, el programa se disgrega en varios proyectos educativos:

En lo concerniente a la ciudad de Bogotá, operaban los programas direccionados por el Programa Presidencial para la Reinserción y algunos programas independientes autodenominados comunitarios y populares en las localidades de Suba, Ciudad Bolívar, Diana Turbay y San Cristóbal sur. De ellos, el Programa de Educación Integral para Jóvenes y Adultos Líderes Comunitarios de Ciudad Bolívar fue el que perduró y logró graduar alrededor de 180 participantes bajo el reconocimiento por parte de la Secretaría de Educación Distrital, mediante la Resolución 7204 de 1997 que otorgó potestad al Centro Auxiliar de Servicios Docentes (C.A.S.D.) para certificar y titular a los nuevos bachilleres (Clavijo, 2002).

Para el caso de los programas de PPR, por medio de la Resolución 3000 de 1996 del MEN se había creado el Programa de Educación para la Convivencia Pacífica, a cargo de la Presidencia de la República, que trabajaba de manera directa con las alcaldías y las gobernaciones interesadas en el proceso, acogiendo diversa población como las trabajadoras sexuales, madres comunitarias, jóvenes de escasos recursos y empleados oficiales de la Registraduría (Téllez y Guarnizo, 2017). Estos programas planteaban tres caminos

26 Gallo, M. E. (mayo del 2000). Panel de experiencias educativas [F. Hernández Valencia, entrevistador].

educativos: Educación Básica y Media (Bachillerato con énfasis en participación ciudadana y democracia participativa), Educación ciudadana para la convivencia pacífica y Educación Superior.

Con el desplazamiento de la UPN, el PPR se afianzó y tomó la dirección del programa educativo manteniendo el propósito de una educación para la ciudadanía, la democracia y la política. Desde luego, compartimos las impresiones de la profesora María Eugenia Gallo cuando señala la canalización de recursos provenientes de los acuerdos de paz hacia el sostenimiento burocrático del PPR.



Figura 8. Primera promoción PEPRN, fase 1

Fuente: Trabajo de grado Segura, C. J. (2000) Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional. 1991-1996. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional



Figura 9. Proceso educativo con excombatientes

Fuente: Universidad Pedagógica Nacional (2017) Audiovisual. De las Armas a las Aulas: La UPN en la formación de excombatientes 1991-1996

Lo político y lo pedagógico en la ECO: otras formas de pensar lo instituyente

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la
palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

PAULO FREIRE

Es decir, la política es una actividad y promueve la producción,
reproducción y aumento de la vida de sus miembros.

ENRIQUE DUSSEL

La configuración de una memoria colectiva que trasciende la formalidad institucional permitió visibilizar los sentidos de lo político y lo pedagógico, que se construyeron en la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de experiencias de educación comunitaria como: CEA, PRECO y PEPRN. En este capítulo se presentan dos apartados que recogen, en primer lugar, la formación de subjetividades políticas y sentidos de lo político desde la resignificación de lo público y, en segundo lugar, los nuevos sentidos de la práctica pedagógica en la UPN: contenidos y metodologías de la formación para la transformación.

Dichas experiencias se configuran como apuestas políticas y pedagógicas que salen del ámbito de lo formal, para convertirse en acciones educativas agenciadas por actores universitarios en coordinación con otros sectores educativos, las cuales impactan los espacios no formales, a partir de prácticas novedosas y potenciales, generadas en comunidades, atravesadas por voluntades políticas y que trabajan por la transformación de sus contextos.

Desde allí se tejen vínculos que gestan propuestas de educación comunitaria basadas en la solidaridad, el respeto por la diferencia y el reconocimiento del otro como sujeto portador de saberes y como un sujeto político y social.

Las tres experiencias trabajadas se constituyen en espacios de formación política y pedagógica orientadas al empoderamiento de los trabajadores, los educadores, los licenciados en formación y los excombatientes quienes se asumían como sujetos políticos en una universidad articulada a los contextos. Así, lo político y lo pedagógico en la Universidad Pedagógica Nacional adquiere dinámicas propias, formas de trabajo que se instituyen en diálogo con diversos sectores de la sociedad y que aportan en la configuración de subjetividades políticas, en la re-significación de lo público y con ello aportan nuevas comprensiones de la práctica pedagógica al campo de la educación y, particularmente, de la educación comunitaria.

Sentidos de lo político y la formación de comunidades políticas

Las experiencias desarrolladas por CEA, PRECO y PEPRN se consolidan como referentes para la configuración de comunidades políticas; apropiando la categoría propuesta por Dussel (2006), podrían definirse como formas de organización que de manera genuina ejercen auténtico poder soberano, la autoridad de sus acciones proviene del sujeto colectivo: “Por el contrario, el sujeto colectivo primero y último del poder, y por ella soberano y con autoridad propia o fundamental, es siempre la comunidad política, el pueblo. No hay ningún otro sujeto del poder que el indicado. ¡Ningún otro!” (p. 29).

La comunidad política que se configura en las experiencias trabajadas da cuenta de un sujeto que no puede concebirse de manera aislada, por el contrario, es un sujeto colectivizado que en comunidad configura ejercicios

de poder con potencialidad creativa y transformadora, donde se redimensiona lo institucional y se entiende lo público como un escenario político de encuentro y creación de un proyecto intersubjetivo.

Estos ejercicios despliegan sentidos de lo político, entendidos como un diálogo entre lo instituido —es decir, aquello que se encuentra regulado por una formalidad institucional— y lo instituyente, lo referido a las prácticas, las construcciones y los ejercicios configurados de manera autónoma. Siguiendo a Dussel (2006):

Si la *potentia* es el poder en-sí, la *potestas* es el *poder fuera de-si* (no necesariamente todavía en para-sí, como retorno). [...] El proceso de pasaje de un momento fundamental (*potentia*) a su constitución como poder organizado (*potestas*), comienza cuando la comunidad política se afirma a sí misma como poder instituyente (todavía no instituido, como sugiere C. Castoriadis). (p. 29)

Así, lo político tiene una estrecha relación con el poder instituido pues:

Lo “político”, en relación a lo social y a lo civil, es, por una parte, la misma Sociedad civil (que para Gramsci significa un nivel de gran importancia política, incluyendo la cultura e instituciones en otras clasificaciones “civiles”, como universidades privadas, medios de comunicación, algunas comunidades religiosas, etc.). En este sentido todo ciudadano es un actor político. Pero, en sentido restringido, lo político podría reservarse para el nivel más alto institucional de la potestas, gracias a las cuales mediaciones los representantes electos pueden ejercer delegadamente el poder (la sociedad política o el Estado, su gobierno y sus burocracias). (p. 56)

Lo instituido y lo instituyente se articulan en las tres propuestas para generar transformaciones desde las necesidades inmediatas: en el caso del CEA, se trabaja por la alfabetización de trabajadores de la UPN a partir de un diálogo entre la formalidad académica y las organizaciones sociales; en el caso de PRECO, son fundamentales los diálogos que se producen entre comunidad y universidad cuando esta se desplaza hacia el territorio; por último, para el

PEPRN lo político es clave en la construcción de nuevos liderazgos para la paz, así como en la construcción de estrategias de formación para la participación y la democracia desde un trabajo articulado con excombatientes.

El CEA: más allá de la alfabetización funcional

El Centro de Educación de Adultos marcó deslindes desde su génesis con el concepto de alfabetización, ubicándose en perspectiva de Educación de Adultos (EDA), según se nominaba la práctica educativa adelantada por aquel entonces con la población adulta. Tal como se señaló en el primer capítulo, gran parte de quienes participaron de la propuesta no sabían leer ni escribir, lo cual permitió desarrollar trabajos en procesos de lectura y escritura pero en una perspectiva alternativa a la que ofrecía la alfabetización funcional. El carácter democrático, participativo, crítico, consensuado y solidario del proyecto daba cuenta de ello:

Empeñados en un proceso de mejoramiento permanente, cada año toda la comunidad educativa del CEA-UPN realiza jornadas de evaluación general [...] estas jornadas van permitiendo decantar un conjunto de principios y objetivos, una estructura curricular específica y definir por consenso, un reglamento interno que permita una acción educativa organizada en la cual se transparenten los valores de la criticidad, la creatividad, la autonomía y la participación solidaria en función del beneficio colectivo. Podemos afirmar, sin temor a exagerar, que en el CEA-UPN se logra una nueva concepción educativa. (Sequeda, 1980, pp. 5-6)²⁷

Tenemos entonces una propuesta de Educación de Adultos fruto de la experiencia reflexiva en el CEA y producto del compromiso que se tenía con el proyecto. En ese sentido, las evaluaciones periódicas que se realizaron no fueron operativas de preferencia, eran también de carácter académico, en ellas cada estamento aportaba participativamente. Así lo corrobora el profesor Mario en entrevista reciente:

27 El subrayado es original del texto citado.

[...] había un trabajo cada dos meses de evaluación grupal y de evaluación por áreas para ver qué estaba pasando con las dinámicas metodológicas y cómo era el proceso de participación que se estaba dando. Esto me parece a mí que es interesante al pensar en el Centro de Educación de Adultos [...] la parte organizativa, era participativa, entonces había un comité de orientación en el cual tenían asiento los directivos de la universidad, los profesores vinculados y había por lo menos dos o tres estudiantes participantes para orientar la dinámica [...] Y por áreas había comités académicos. (Sequeda, entrevista personal, 11 de abril del 2018).

El carácter de la práctica educativa del CEA decantaba, según el profesor Mario Sequeda, en el principio “[...] solidarios en un trabajo creativo crítico y creador. Ese era nuestro criterio pedagógico” (Sequeda, entrevista personal, 11 de abril del 2018). Por tal razón, la propuesta de Educación de Adultos experimentada en el CEA se encaminó por la formación, la cual contempló tanto a los participantes estudiantes como a los educadores en formación. Por ello, la Educación de Adultos

[...] solo tendrá significado para el país si se basa en el conocimiento de las necesidades, intereses y problemas del educador de adultos en ejercicio y de la población adulta colombiana [...] que traspase la mera alfabetización, y propenda por la creatividad, la criticidad, la autonomía, la solidaridad y el liderazgo participativo como pilares del educador de adultos y de los educandos [...] [y permita] Promover, con participación de la comunidad, la búsqueda del conocimiento sobre el contexto socio histórico del adulto para adecuar el currículo, adelantando acciones que conduzcan a la transformación de dicho contexto”. (Sequeda, 1981, pp. 3, 7)

De allí que encontremos en la propuesta curricular del CEA una clara intencionalidad política, ello se constata en el interés de romper con el funcionalismo y abarcar discursos educativos alternativos particulares de la época. Instalada en tal perspectiva crítica de EDA, los sentidos políticos y pedagógicos de la educación comunitaria en el CEA comenzaron a configurarse y pueden ser leídos desde esta experiencia educativa, en clave de un

proceso de constitución de sujetos que, si bien no se plantearon de forma explícita, quedaron claros en las intencionalidades de la propuesta a partir de la responsabilidad de asumir la participación, la solidaridad, la crítica y la creatividad como principios orientadores del trabajo educativo. Esto permitió que durante el periodo vital del CEA se construyera una experiencia en Educación de Adultos en la Universidad Pedagógica Nacional entendida como: “[...] Centro de Experimentación Educativa [la cual] a través de sus seis años de existencia ha permitido que se sienten las bases para un quehacer andragógico de más largo alcance” (Sequeda, 1979, p. 18).

Enfatizando en la necesidad de una EDA crítica y propositiva, legado del acervo educativo y pedagógico del Centro de Educación de Adultos, el profesor Mario Sequeda argumentaba unos años después que:

Se trata en efecto de un proceso activo y creador que debe promover el desarrollo integral del adulto como miembro consciente y comprometido en la transformación histórica de la sociedad. Por ello en contraposición a la tendencia economicista, con énfasis en la valoración profesional de capacitación para el trabajo y la productividad, consideramos que ha de promoverse en una realidad la tendencia democrática, que implica la articulación de una capacitación para el trabajo y una formación para la participación en la vida ciudadana. (Sequeda, 1982, p. 10)

En este proceso instituyente son los sujetos quienes agencian una perspectiva política que los transforma y transforma sus realidades, según lo mencionan los actores de la experiencia. Tales eventos se pueden entender políticamente como un ejercicio del poder instituyente, pues la acción de los sujetos cobra relación con el mundo social,

En último término, los objetivos del *contenido*, la *materia* de la política son la satisfacción de las reivindicaciones sociales (pasadas y ya institucionalizadas en su cumplimiento, o futuras y todavía no resueltas, de donde procede la necesidad de las transformaciones institucionales). Lo social es el ámbito o subcampo del campo político atravesado por los campos *materiales...* (ecológico, económico, cultural, etc., puestos en acción por

Nuevos Movimiento Sociales) que cuando los actores toman conciencia de sus reivindicaciones no cumplidas se produce la crisis (aparece el “problema social”). La política debe resolver ese “problema social”. (Dussel, 2006, p. 55)

PRECO y la construcción de lo público desde una perspectiva solidaria

Ahora bien, el sentido de lo político desde PRECO se expresa en la afección que despertó en los sujetos que hicieron parte de dicha propuesta, maestras y maestros en formación que luego de haber participado en los distintos escenarios de PRECO, vieron en la educación comunitaria una opción política de vida profesional.

Yo estudiaba al tiempo educación familiar y social, supuestamente yo en sociales debería haber hecho una práctica en el colegio pero todo en desarrollo de mi línea de trabajo comunitario de la Universidad Pedagógica o sea construir interdisciplinariamente, construir en diálogo con los entornos sociales, construir en diálogo con los contextos fue un trabajo de la Pedagógica, o sea, lo que quiero decir a nivel formativo es una línea de vida que además esto tiene que ver también con las apuestas o con los desarrollos personales de la vida, con los encuentros que uno tiene en otros escenarios de educación, la construcción de conocimiento en la vida en sociedad, la construcción de poder popular, eso es definitivo. (Rosa María Cifuentes, entrevista personal, 15 de mayo del 2018)

Dichas afecciones subjetivas no solo se dieron en los jóvenes maestros en formación de la UPN, sino que también estos afectaron la vida de sus estudiantes en la medida que líderes de estas organizaciones sociales luego ingresan a estudiar a la UPN, así lo expresa el profesor Dairo González:

Otro elemento importante que yo observé gratamente y es que muchos líderes comunitarios que nosotros ayudamos a formar con talleres, charlas, después los vimos ahondando su formación ingresando a la universidad, algunos obtuvieron licenciatura y se regresaron a sus espacios comunitarios, eso realmente para mí es muy gratificante como educador de estos procesos comunitarios. (González, entrevista personal, 15 de agosto del 2018)

El Programa de Prácticas en Educación Comunitaria configuró apuestas pedagógicas, que transgredieron la lógica academicista que predominó durante la década de los años ochenta en la universidad, pues esta se percibía como alejada de los saberes populares, de los sectores sociales y de sus problemáticas reales. En este escenario, PRECO promovió la transformación de las relaciones de poder construidas por largo tiempo, a partir de la resignificación del sentido de lo público desde una perspectiva solidaria. Así lo plantean los docentes de la Maestría en Educación Comunitaria:

El campo de la Educación Comunitaria se configura, como un espacio de promoción de nuevas formas que permitan cambiar las relaciones de poder. En tal sentido, la Educación Comunitaria puede ser planteada como una propuesta pedagógica que potencializa la construcción de lo público en una perspectiva solidaria. (Posada, Sequeda, Torres et al., 1995, citado por Castro, 2017, p. 93)

En PRECO se realizó una lectura crítica del orden social vigente marcado por problemáticas como: la pobreza, la desigualdad, la marginalidad, relaciones verticales de poder, entre otras. Esta lectura de mundo generó apuestas pedagógicas que pusieron en diálogo los desarrollos académicos que se venían gestando en la UPN, con los saberes que desde la práctica y el territorio venían construyendo las comunidades. De este modo, se hizo frente al formalismo académico caracterizado por la invisibilización de una lectura crítica de la realidad que afecta a la sociedad y la escuela. Los sentidos de lo comunitario en PRECO hacen visibles a los sectores sociales del suroriente bogotano que luchan por transformar situaciones de injusticia, pobreza y exclusión, son subjetividades que, articuladas con colectivos de estudiantes y maestros de la UPN, generaron saber pedagógico desde propuestas metodológicas, didácticas y técnicas coherentes con las particularidades del contexto.

En PRECO los sentidos de lo político tienen como base la acción colectiva, la solidaridad y se traducen en trabajo, lectura, escritura, escucha, diálogo y organización. Se trabaja para dignificar, se lee para interpretar la

sociedad, se escribe para denunciar a los poderes opresores, se escucha y se habla con los excluidos para la organización popular. La solidaridad entendida como acción y sentido de lo político para esta experiencia, se configuró como base de transformación de un orden hasta ese momento inamovible, desestabilizó las formas tradicionales de concebir la construcción de saber pedagógico al nutrirlo desde el territorio, y trasfiguró las formas de relación entre la academia y las organizaciones sociales.

En la Universidad Pedagógica Nacional, PRECO dio lugar a la configuración de una comunidad académica comprometida con la educación comunitaria, allí participaron estudiantes y profesores de las facultades de Humanidades y Educación, entre otras. Producto de los diálogos y reflexiones suscitadas, se gestó la posibilidad de crear una maestría en educación comunitaria, entendida como un espacio de reflexión en el que lo comunitario se piensa en relación con el contexto y en estrecha vinculación con la investigación.

En la interacción con los contextos sociales, en las dinámicas de participación que se van configurando desde cada proyecto y en esos procesos de discusión se va creando la maestría en educación comunitaria. Desde mi versión de la historia, al crearse la maestría en educación comunitaria se empiezan a generar proyectos de investigación con docentes de la universidad, entre ellos Alfonso, Jorge, estaba Pilar que venía del CIUP, allí lo comunitario se va pensando en relación con el contexto desde los proyectos, desde las conceptualizaciones, desde las discusiones porque siempre hubo espacios permanentes para la discusión, fue el lugar para pensar esas relaciones y para empezar a construir las fundamentaciones de los proyectos de investigación, eso era una ganancia porque la universidad financiaba los proyectos de investigación, o sea siempre había un componente de reflexión y sistematización de esas investigaciones [...]. (Cifuentes, entrevista personal, 15 de mayo del 2018)

Los sentidos de lo político evidenciados en esta experiencia apuestan por reflexiones, diálogos y la ejecución de propuestas investigativas conjuntas que redundan en la ampliación del campo educativo, al nutrirlo con las

prácticas que se gestan desde la educación comunitaria. Dicha ampliación logra afectar lo instituido desde la voz y el sentir de las comunidades, al tomar como referente las construcciones desarrolladas de manera conjunta entre estudiantes y profesores. En este sentido, PRECO se constituye como un referente de diálogo y articulación entre lo instituido y lo instituyente.

PEPRN y la construcción de liderazgos para la paz y la democracia

El Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional, PEPRN, se instauró como un proyecto educativo para iniciar un proceso de reinserción a la vida civil, de algunos de los participantes de grupos armados al margen de la ley en los años 90. Fue un proyecto que se caracterizó por vincular los conocimientos y saberes de excombatientes, por relacionar su realidad y sus perspectivas de vida con el proceso de paz.

Los sentidos políticos y pedagógicos de este programa se concentraron en poner en diálogo los saberes cotidianos de los excombatientes con los saberes académicos, procurando que el proceso educativo estuviese acorde a sus necesidades y a sus expectativas al tener en cuenta que durante su permanencia en la insurgencia armada, se tejieron sus modos de vida y de comprensión del mundo.

La vinculación, pertinencia y rentabilidad que estas cosmovisiones tienen frente a las experiencias e instituciones concretas y en relación con prácticas políticas y de poder específico en este contexto del proceso educativo, se propone la incorporación por parte del desmovilizado de herramientas de saber, de acción y de protección, que reduzcan la asimetría en las formas de inserción democrática en la dinámica local y Nacional de los desmovilizados y de las comunidades y colectivos a los que pertenece. (Gallo, 1994, p. 22)

Este programa construyó nuevos liderazgos para la vida política y allí es posible visibilizar sus sentidos políticos, pues los retos que el país demandó durante los años 90 exigieron la vinculación de los proyectos de vida de los

inscritos como estrategias de formación y cambio en términos participativos y democráticos. Por esta razón, su propósito no se centró solamente en brindar herramientas educativas y de formación, también buscó ofrecer otras perspectivas de vida en la sociedad, que articularan sus metas a proyectos que fuesen de ayuda a nivel social, político y económico en el momento del retorno: “La ampliación de posibilidades políticas, sociales, económicas y culturales para el participante, ofreciéndole opciones de construcción de una concepción y de herramientas civilistas para la incorporación social y acción transformadora, es lo que nos proponemos” (Gallo, 1994, p. 23).

Teniendo en cuenta los términos de proyección social, educativa y política se dieron a conocer las posibilidades de vida de los excombatientes en cada uno de los ámbitos, reconociendo así sus deberes y derechos en la sociedad civil. De este modo, el programa se proyectó hacia el desarrollo integral del sujeto para vincularlo al conjunto de la sociedad, atendiendo a las mediaciones necesarias para no incurrir en desarticulaciones o aislamientos por causa de su historia como sujeto político que ha dejado las armas. Así,

El programa favorece el descentramiento de una realidad de la que no ha podido tomar distancia el participante; para poder contextualizar, racionalizar, resignificar y proyectar en términos individuales y colectivos un presente digno y una posibilidad de futuro. Pretende generar en el participante elementos que den garantías para la convivencia pacífica, lo que implica prepararlo para el reconocimiento, aceptación y valoración de las diferencias ideológicas y culturales como fundamento de la riqueza colectiva; sensibilizar en el derecho de cada uno de los ciudadanos a la participación activa en la definición de su destino individual y comunitario. (Gallo, 1994, p. 3)

Volver a la vida civil no era una tarea fácil para quienes habían entregado las armas, se estaban acogiendo a un proceso de paz y de reinserción social. Por ello, se requería de un proceso educativo alternativo, un proceso que posibilitara otras formas de educar, partiendo del reconocimiento de los excombatientes como sujetos con una condición histórica relegada y marginados de las decisiones sociales. “Esta experiencia pedagógica dota al

alumno de elementos para reconstruir el tejido social y desarrollar vínculos orgánicos de muy diversos órdenes e intereses con la comunidad y compromisos con la solución de sus problemas”. (Gallo, 1994, p. 24)

La formación social y educativa de estos sujetos buscaba ir más allá de la culminación de estudios primarios o de bachillerato, se planteaba una ruta de formación para la vida, para que fuese posible transformar sus condiciones laborales, que fuesen críticos de la realidad y pudiesen aportar a la construcción de esta. Así lo expresa uno de los sujetos, quien hizo parte del proceso:

Lo hermoso de ese proceso es que nos fuimos metiendo en ese concepto de la sociedad, pero en los afectos de la sociedad, yo llevaba casi nueve a diez años por fuera sin estar en la casa, sin estar de pleno, el reencuentro con la familia, por lo menos todos esos esquemas, ese proceso educativo lo enlaza a uno con el territorio, a los que pudimos llegar al territorio. [...] Ese proceso permite arraigarse, como soñar que no solo dejar las armas, sino que podemos empezar a estudiar, a los que nos gusta el estudio, a estudiar y a proyectarnos nuestro futuro, de hecho, es que después sigo tocando la vena pedagógica. (Ricardo Murcia, entrevista personal, 25 de septiembre del 2018)

El carácter crítico y transformador del PEPRN fue uno de los aspectos claves en el proceso de reinserción de los excombatientes, pues incorporó este programa educativo en un escenario solidario donde importaban las experiencias de quienes participaban, al promocionar el intercambio de saberes y apostar por la generación de proyecciones de vida en la sociedad civil. En ese sentido, vincular la realidad de los excombatientes con la vida civil y la Universidad, hizo del programa un espacio de formación para reconocerlos como sujetos políticos y potenciar sus capacidades para enfrentarse a la realidad que los esperaba.

Finalmente, se podría afirmar que los sentidos de lo político en el CEA, PRECO y PEPRN configuraron una comunidad política nutrida por experiencias provenientes de la formalidad académica universitaria, en diálogo con organizaciones sociales que trabajaron por comprensiones educativas que superaran las ideas de alfabetización funcional, nutrida también por

liderazgos que buscaron aportar a los anhelos de construcción de paz y democracia que el país y sus actores demandaban y que permitieron a su vez reconfigurar las comprensiones de lo político desde una perspectiva solidaria. Estas dotaron de nuevos sentidos a la práctica educativa y pedagógica en tanto hechos intersubjetivos tal y como se verá a continuación.

Nuevos sentidos de la práctica pedagógica en la UPN: currículo en contexto para la transformación

En cumplimiento de sus propósitos, desde el CEA se diseñó una propuesta curricular para la formación de futuros educadores de adultos, que tuvo como base la relación con el contexto o la realidad con la que el educador interactuaría:

Teniendo en cuenta que la realidad a que se enfrenta el individuo es de carácter problemático, su acercamiento a la misma, su modo de conocerla y transformarla debe implicar el manejo de un conjunto de instrumentos y de conocimientos de diversas disciplinas que le permitan interpretar su complejidad y plantear alternativas de solución. Por ello el currículo de preparación de educadores se concibe como interdisciplinario; a la par, y en razón de que los docentes están vinculados a la labor educativa, el plan se concibe integrado a su práctica andragógica. [...] característica básica de los programas será de su carácter integral de tal manera que la preparación no se reduzca a la simple instrumentalización [...]. Nuestra propuesta curricular plantea como NÚCLEOS BÁSICOS de formación los siguientes: **CONTEXTO SOCIO HISTÓRICO:** se pretende que el profesional docente de educación de adultos analice el pasado histórico del pueblo colombiano, desarrolle criterios sobre el devenir de los procesos educativos en una perspectiva de educación comparada [...]

FORMACIÓN EPISTEMOLÓGICA: Se orienta a desarrollar el conjunto de los principios que fundamentan la producción de conocimientos y las condiciones de apropiación crítica [...]

CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y POLÍTICO: se parte de la concepción del profesional como persona capaz de comprender y transformar la realidad en la que desarrollará sus acciones. Aspectos tales como el Analfabetismo, el subdesarrollo y la dependencia constituyen aspectos de interés en esta área.

CARACTERIZACIÓN PSICOSOCIAL: con base en los hallazgos más consistentes de la Psicología y demás ciencias sociales se busca inquirir sobre aspectos tales como las características Psicosociales, socioculturales, étnicas, etc., de la población adulta, el proceso de aprendizaje en adultos, la personalidad y sus determinaciones, la vida en grupo, los procesos perceptivos del adulto, etc., que fundamenten el quehacer andragógico del educador.

INSTRUMENTACIÓN TÉCNICO – ANDRAGÓGICA: además de adentrarse en los aspectos de diseño, desarrollo y evaluación curricular se pretende una capacitación básica en el diseño y producción de materiales y medios a distancia (Radio, TV) que permita poner al servicio de la formación del pueblo colombiano los modernos recursos de la tecnología educativa. (Sequeda, 1979b, p. 15)

De acuerdo con lo descrito, se evidencia la apuesta por la recuperación del saber popular, ello implica pensar en la construcción de currículos alternativos, en los que asumir las preguntas por el analfabetismo permite otras comprensiones de las realidades sociales de los sujetos, de lo invisibilizado en los currículos oficiales. Así, la propuesta de EDA del CEA representaba una posibilidad para cuestionar las prácticas educativas del momento, tanto las concepciones teóricas y metodológicas que orientaban el mundo académico en torno a la formación de los futuros educadores, como las prácticas educativas concernientes a la alfabetización de adultos.

Desarrollándose la EDA como un proceso activo y creador que debe promover el desarrollo integral del adulto como miembro consciente y comprometido en la transformación histórica de la sociedad. Por ello en contraposición a la tendencia economicista, con énfasis en la valoración profesional de capacitación para el trabajo y la productividad, consideramos que ha de promoverse una formación tanto a nivel profesional como a

nivel socio-cultural que permita hacer realidad la tendencia democrática, que implica la articulación de una capacitación para el trabajo y una formación para la participación en la vida ciudadana. (Sequeda, 1982, p. 10)

La propuesta educativa del CEA se fundamentó en niveles educativos, estos fueron acompañados metodológicamente de lo que el profesor Sequeda llamó “la animación pedagógica” y que hacía referencia a la actitud que se esperaba de las y los maestros que participaban en el proceso, es decir, que fueran animadores pedagógicos antes que catedráticos. Esto supone un quehacer formativo diferente, pues encamina un cambio metodológico, ante todo en los procesos de alfabetización, al introducir el novedoso método global para el reemplazo de las formas silábicas de aprendizaje lecto-escritor, al respecto el profesor Jair Duque recuerda:

[...] nos acompañábamos mucho por ejemplo de un método que en ese momento estaba dizque en discusión, lo que era pasar de los métodos silábicos a los métodos globales. Entonces casi que la novedad en ese momento era trabajar las frases y todo eso, y nos parecía pues que la globalidad era un descubrimiento absolutamente asombroso y que todo eso que había planteado Freire sobre esa cuestión era la novedad y nosotros realmente casi que teníamos una convicción casi que religiosa por esa posibilidad. (Duque, entrevista personal, 20 de junio del 2018)

Razón tiene el profesor, quien en ese momento se desempeñaba como maestro practicante, al afirmar lo novedoso de la implementación del método global en una década donde el tema de la alfabetización no salía de los marcos institucionales parametrizados por la Unesco y, en el caso colombiano, por las directrices del Ministerio de Educación Nacional. Pautas de las cuales el profesor Mario Sequeda no se deslindó por completo, según lo testimonian las fuentes bibliográficas que fundamentan parte de sus escritos.

Lo interesante de la propuesta del CEA es que se movilizaba entre dos tensiones educativas, por un lado, estaba lo instituido y por otro, emergía la necesidad de lo instituyente. Por ello, es importante resaltar que para el momento histórico hablar de transformación, crítica y autonomía implicaba asumir el lugar alternativo de las propuestas educativas de adultos:

Para contribuir al desarrollo integral del adulto como sujeto activo, transformador de su medio social, se requiere que adquiriera las siguientes características: 1. Creatividad: Capacidad para encontrar diversas alternativas de solución a un problema y realizar planes de acción que permitan transformar las situaciones que limitan el desarrollo integral del hombre. 2. Criticidad: Capacidad para establecer la relación entre los fenómenos del mundo natural y social y de estos con la realidad total. 3. Autonomía: Capacidad de tomar decisiones manteniendo independencia de criterio respecto de las normas de conducta dominante; 4. Solidaridad: capacidad de supeditar el bien individual al interés social; 5. Liderazgo: Capacidad de dirigir un grupo hacia objetivos de beneficio colectivo [...] Esta concepción alternativa del quehacer educativo supone un esfuerzo constante por superar una enseñanza magistral, basada en rígidos esquemas didácticos, que pretende inculcar un saber alejado de la realidad del adulto y que éste asimila repetitivamente, mediante un aprendizaje memorístico y hacer énfasis en el método del conocimiento más que en un programa predeterminado; a la par requiere una actitud permanente de búsqueda e invención de nuevos métodos y técnicas que, a partir de las necesidades, intereses y problemas de la vida del adulto, provea las condiciones para que se apropie del patrimonio de la humanidad (ideológico, científico, técnico, estético y ético), de tal manera que desarrolle un saber crítico y no se le reduzca a la pasiva recepción de un saber enciclopédico y ecléctico. (Sequeda, 1982, pp. 10, 12)

Finalmente, más allá de las ambigüedades en las concepciones de la práctica y los recursos metodológicos en los procesos de alfabetización, el trabajo fundamentado en perspectiva crítica e inspirado en supuestos educativos freirianos permitió inferir un esfuerzo por hacer de los procesos del CEA apuestas por un mundo diferente:

[...] se trata por tanto de lograr una verdadera participación del pueblo en las decisiones que atañen a su destino colectivo en búsqueda de nuevas estructuras sociales, económicas y políticas que sean favorables al proyecto de alfabetización, que le permitan a nuestra población adulta leer la realidad para escribir la historia. (Sequeda, 1982, p. 8)

La práctica pedagógica como escenario de formación va a adquirir para la década del ochenta una connotación particular en la UPN, pues con la iniciativa del profesor Mario Sequeda se busca que los estudiantes adelanten su propuesta de práctica más allá de los escenarios escolares formales, para articularse a procesos de educación con los sectores sociales y la población desescolarizada así como con procesos educativos no formales:

Entonces Mario vuelve y en Psicología y Pedagogía o en Psicopedagogía creo que se llamaba así en ese entonces y le dan a orientar una práctica comunitaria y él orienta que esa práctica comunitaria sea en el suroriente que es donde tiene más vínculos y contactos y comienza en psicología y pedagogía o en Psicopedagogía y después él la ofrece en toda la universidad para todas las carreras, una práctica interdisciplinaria donde van a estar de distintas carreras, realmente participan todos, Biología, las distintas carreras de la universidad, Matemáticas, Educación Física, los de lenguas. Y, él logra un apoyo fuerte de la rectoría para hacer ese trabajo, el apoyo es un apoyo institucional fuerte para que se institucionalice esa práctica que se llaman prácticas comunitarias, prácticamente en ese momento esa práctica era la alternativa de ir al pedagógico, y el pedagógico [IPN] estaba saturado mucha gente no quería ir y también esa práctica nocturna, mucha gente no podía en el día porque trabajaba y entonces esta era nocturna y mucha gente la cogía entonces tuvimos mucha acogida, tenía cien, ciento cincuenta practicantes de bellas artes, de música también iban. Y estas prácticas entonces la universidad tenía unos colectivos, unas busetas, unas Nissan lindísimas cabían como unas veinte personas, había unas dos o tres busetas y a las cinco de la tarde nos encontrábamos para ir al suroriente con busetas de la universidad, imagínese el apoyo tan impresionante de la universidad muy fuerte en el suroriente en las escuelas nocturnas y a organizaciones comunitarias. (Posada, entrevista personal, 12 de abril del 2018)

Se hacen visibles colectivos de estudiantes y maestros que apuestan por una práctica pedagógica donde se ponen en juego dinámicas curriculares acordes con los contextos particulares del suroriente bogotano, en donde se manifiestan estéticas, corporeidades creativas, narrativas que construyen saber pedagógico con y desde los sectores sociales, y generan una propuesta académica desde la solidaridad. Así define lo comunitario el profesor Dairo González:

Comunitario el común, lo comunitario está ligado al común ¿qué es el común? Son diferentes colectividades que se mueven en determinadas regiones con muchos intereses realmente que los aglutinan, les posibilitan enfrentar violencias, enfrentar tristezas, les posibilita enfrentar los avatares de la vida. Y lo comunitario tiene que ver con lo solidario, también con la humildad de los sectores populares con la misma creatividad, narrativa que tienen los sectores populares y que es parte de lo comunitario y que eso como entra a enriquecer por ejemplo lo académico. Me parece que la invención, la fabulación, la capacidad de crear, de inventar historias y de contar historias eso yo lo he venido articulando. (González, entrevista personal, 15 de agosto del 2018)

Para mediados de los ochenta, encontramos otras propuestas de formación para los futuros maestros de la UPN. Es en la Facultad de Educación, particularmente el programa de Psicopedagogía, donde comienza a pensarse la práctica comunitaria que luego se proyectaría a otros programas como Ciencias Sociales, Biología, Educación Física y Lenguas. Hablamos de una formación para ser maestro que parte de las experiencias de los estudiantes con los sectores sociales, apostando de esta manera por una formación con compromiso político.

Mario decía: los estudiantes aprenden mucho en prácticas que no sean necesariamente la formación clásica, van a aprender mucho, se fortalece su compromiso como maestro y por otra parte la universidad da un apoyo social, las dos cosas y él puede aportar a las organizaciones, era una región muy organizada con muchas organizaciones, creo que cuando se reunían las organizaciones habían más de cien organizaciones comunitarias y Mario participaba en estas organizaciones, bueno y entonces las razones

posiblemente sean esas dos: el aporte para los maestros de la universidad y el aporte de la universidad a una región de Bogotá a una zona [suroriental] de Bogotá y se hizo una presencia muy masiva. (Posada, entrevista personal, 12 de abril del 2018)

Del mismo modo, se puede evidenciar la importancia de la práctica comunitaria en tanto escenario que articula la UPN con los sectores sociales y que permite construir discurso a propósito de la educación comunitaria y la educación para adultos.

Conocí varios grupos pero estuve en el primer grupo de práctica comunitaria, entonces ese seminario que nosotros teníamos de práctica fue lo que empezó a construir la conceptualización en educación comunitaria, de educación de adultos como tal en la práctica comunitaria, y de una manera interdisciplinaria porque habían personas de todas las carreras, en ese momento esos grupos los coordinaron Mario Sequeda y Jorge Posada entonces lo que yo medio recuerdo es ese trabajo que no era una práctica formal, era más bien un trabajo comunitario... Entonces de ahí del trabajo en la Victoria entonces parte del trabajo era conectarnos con las dinámicas de la localidad y las diferentes redes, con las ONG, con los grupos de base, con los centros de educación de adultos que eran procesos que estaba promocionando el estado con las políticas de alfabetización, el distrito con las dinámicas de lo comunitario en los diferentes programas y el distrito con los programas de centros de educación para adultos en ese momento tenían un reconocimiento con los alfabetizadores, entonces digamos que ese era el contexto donde nosotros íbamos a hacer ese trabajo. (Cifuentes, entrevista personal, 15 de mayo del 2018)

En torno a la práctica comunitaria se empieza a constituir comunidad académica con un claro compromiso político que busca la articulación entre teoría y práctica, el equipo estaba encabezado por los profesores Mario Sequeda, María Cristina Franco, Jorge Posada y Alejandro Mantilla:

El equipo de trabajo de la UPN integrado por Mario Sequeda quien es coordinador. María Cristina Franco, Jorge Posada y Alejandro Mantilla y por el Departamento administrativo de bienestar social. Centro comunitario

“la victoria” María Helena Torres y Gilberto Aponte. “Para que la relación Universidad Comunidad se afiance y se logren los propósitos de formación y transformación en ambas instancias, es preciso que se dé una lectura recíproca que, a través de la acción misma, permita que la articulación misma teoría práctica se haga realidad, tanto en el que hacer académico como en el trabajo comunitario. Esto presupone, no sólo que la comunidad le abra las puertas a la universidad como tradicionalmente ha acontecido, sino que la universidad también se reestructure para abrir sus puertas a aquellos promotores y educadores comunitarios, formados y experimentados en la práctica, pero ansiosos de una complementación teórica, metodológica y pedagógica”. (Universidad Pedagógica Nacional, 1989, p. 21)

La práctica pedagógica que se gesta en la UPN proyecta la universidad hacia los contextos sociales donde la educación se configura como una práctica cultural y política. Desde PRECO se evidencia el fortalecimiento de escenarios comunitarios, muchos de ellos venidos de las luchas dadas en la década del 70 e inicio de los 80, así como la conformación de nuevas apuestas agenciadas desde los vínculos establecidos por los estudiantes y profesores de la UPN con los sectores sociales del suroriente de Bogotá, principalmente los niños y los jóvenes pues son asumidos como actores históricos de transformación.

Partimos de considerar a la juventud como sector particularmente importante para un proceso de recuperación histórica, su peso cuantitativo en la sociedad, el tejido complejo de relaciones psicológicas, culturales y económicas que caracteriza a ese sector, su potencialidad para crear y consolidar espacios alternativos a nivel económico, político y social, son algunas de las características generales que nos llevaron a escogerlo como sector prioritario en el trabajo a desarrollar, frente a las preocupaciones que nos llevaron a asumir la preferencia por este sector social la necesidad de reivindicar el joven como sujeto histórico, creador y constructor de diversos procesos. (Universidad Pedagógica Nacional, 1989, p. 15)

Es fundamental señalar que desde PRECO se evidencia una estrategia política que articula lo instituido con lo instituyente, pues los programas que se impulsaban a nivel nacional y distrital desde instituciones del Estado u organismos internacionales se asumían desde la UPN, para generar escenarios comunitarios en los que se agenciaban propuestas de resistencia, nada funcionales al establecimiento y visibles en los centros comunitarios a partir de la creación de periódicos comunitarios y las propuestas artísticas con un fuerte componente estético. Así lo señala el profesor Posada:

No solamente se trabajó en escuelas sino en organizaciones productivas, organizaciones de periódicos decenales, de periódicos comunitarios y asociaciones de trabajo artístico, músicos, y esto todo se hizo en asocio con la directora de bienestar social que tenía la casa vecinal que era la sede en donde nos reuníamos. Nosotros teníamos las prácticas de lunes a viernes aunque muchas cantidades tocaba hacerla los sábados, un día cada quince días nos reuníamos ahí en la casa vecinal con las organizaciones que acogían a todos los practicantes, entonces yo no sé la razón, por qué pero posiblemente tuvo que ver con esto. (Posada, entrevista personal, 12 de abril del 2018)

La articulación de la práctica en el ámbito comunitario también implicó la articulación entre teoría y práctica, los estudiantes de la UPN y los profesores vinculados al PRECO fortalecían los escenarios participativos desde el diálogo entre el saber disciplinar y los saberes e intereses de las organizaciones sociales. Un ejemplo de ello son las bibliotecas comunales. Así lo señala el profesor Dairo González:

Bueno, se evidenciaron de varias formas, dos que me acuerde así, una tiene que ver con bibliotecas comunitarias que organizamos a propósito de lo que decía antes del elemento organizativo de lo comunitario, orientamos la organización de bibliotecas comunitarias con la experiencia que tenían los practicantes en ese sentido de la biblioteca porque eran practicantes de español como tal. Entonces en el barrio Vitelma tuvimos una biblioteca comunitaria que nosotros desde la educación de adultos y de jóvenes que orientábamos la organizamos, también en el barrio Libertadores organizamos biblioteca

comunitaria, por ejemplo en Libertadores sabíamos que había unos libros en la junta de acción comunal y aprovechamos esos libros y un espacio de la junta de acción comunal para hacer allí la biblioteca comunitaria los Libertadores. En el caso de Vitelma si fue algo diferente, fue más la iniciativa de un practicante que vivía en Vitelma y que también hacía parte de estos procesos comunitarios y por eso también hizo la práctica comunitaria. (González, entrevista personal, 15 de agosto del 2018)

Los escenarios comunitarios establecidos y fortalecidos permitieron visibilizar los proyectos constitutivos de PRECO: Formación de educadores de adultos, bibliotecas comunitarias, programa de niños y jóvenes excluidos y el proyecto AEIOU:

Con este trabajo y con los diagnósticos locales que se fueron construyendo, digamos que se fue construyendo el programa en educación comunitaria el PRECO y después con ese proceso los trabajos de alfabetización. Con los proyectos desde las disciplinas se fueron construyendo los cinco programas en educación comunitaria [...] un proyecto de formación de educadores de adultos, un proyecto de bibliotecas comunitarias [...] el programa de niños y jóvenes excluidos de la escuela [...] y AEIOU que era el proyecto que acompañaba Alfonso. Son cinco programas pero en este momento me acuerdo de 4, [...] entonces con esos cinco proyectos en la medida que se fueron consolidando se fue creando el programa. (Cifuentes, entrevista personal, 15 de mayo del 2018)

PRECO configuró durante su desarrollo territorialidades que desde lo instituido permitieron tejer alternativas en lo educativo, hablamos de escenarios que posibilitaron sentidos de identidad tanto para los sectores sociales del suroriente de Bogotá como para los estudiantes y maestros de la UPN, quienes re-fundamentan desde el territorio la concepción de la educación comunitaria. En PRECO se piensa el currículo desde las particularidades del sector social, es una construcción colectiva entre maestros, maestros en formación y las comunidades. Las apuestas curriculares visibles en espacios, tiempos, metodologías y didácticas explicitan comprensiones de lo comunitario, así lo expresa la profesora Rosa María:

Nosotros hablábamos de diagnóstico participativo comunitario, después de la idea era construir un currículo contextualizado por áreas, por ahí empezamos. Yo estuve un año allí como estudiante y como voluntaria se siguió trabajando en eso pero yo como voluntaria hacía era trabajo de aula, yo seguía con la gente de la pedagógica pero yo iba como alfabetizadora, pero sí se estaba construyendo currículo contextualizado desde los centros de educación de adultos pero también desde el centro comunitario y de los proyectos porque cada proyecto tenía relación por ejemplo bibliotecas comunitarias tenía un contacto específico en los contextos locales, o sea cada proyecto tenía relaciones con sujetos sociales específicos, el proyecto artístico cultural en el suroriente con las dinámicas del festival del suroriente cada proyecto tenía múltiples dinámicas organizativas que tenían abordajes conceptuales distintos. (Cifuentes, entrevista personal, 15 de mayo del 2018)

Los abordajes de las distintas disciplinas parten de las problemáticas que afectan a los sectores sociales y se constituyen en la oportunidad para el trabajo colectivo desde la elaboración de talleres.²⁸ Otro punto importante dentro de las apuestas curriculares empleadas en PRECO, y en tanto componente de lo comunitario, es la relevancia que se le otorga a la comunicación oral y escrita para potenciar el trabajo colectivo de los sectores sociales, lo cual se evidencia en la consigna A TRALESHOR “A Trabajar, Leer, Escribir, Escuchar, Hablar y Organizarse”. Así lo plantea el profesor Dairo González en la introducción de la cartilla:

28 Así lo expresa el grupo de apoyo en Ciencias Sociales de la UPN que trabajaba en el centro comunitario La Victoria: en la metodología se expone: “Como todo Taller exige un alto grado de trabajo colectivo y la producción de materiales. Por esto desarrollamos las siguientes actividades: Lectura en grupos (5 personas) de recortes de prensa relacionados con tres fenómenos característicos de la coyuntura política actual. Análisis en grupos sobre los orígenes históricos de los problemas presentados en los recortes. Plenaria. Lecturas en grupos de material escrito sobre el Frente Nacional”. Elaboración de materiales didácticos sobre el tema para ser empleados en los Centros (Grupo de Apoyo Ciencias Sociales. Taller de Historia para guías de Ciencias Sociales).

Comencemos diciendo que A TRALESHOR significa “A TRABAJAR, LEER, ESCRIBIR, ESCUCHAR, HABLAR Y ORGANIZARSE” para una mejor comunicación y bienestar de la comunidad... Es decir, estas lecturas te ayudarán: a comunicarte mejor con los demás, a comprender más integralmente a la comunidad que te rodea a crear mensajes más comprensibles”. (Universidad Pedagógica Nacional, 1989, p. 1)

El punto de partida era aprender a leer y escribir, reconocer las diferentes figuras literarias desde una lectura crítica del contexto, donde la comunicación y el trabajo se configuraron en valores intrínsecos del sentido de lo comunitario expresado en la propuesta curricular. Así, desde PRECO se generó la construcción de material educativo para la educación de adultos en escenarios no formales para otros proyectos adelantados en Bogotá, y posteriores al mismo PRECO:

Después hubo dos proyectos dentro de lo que yo recuerdo (al menos en lo que yo participé) donde, después del 97 con el proyecto de salud, hubo uno de construcción de un currículo que eran los ciclos educativos integrados [...] [para] construir un bachillerato contextualizado con el distrito [...] y ahí hubo otro contrato grande con 25 bachilleratos nocturnos de Bogotá, de construir materiales educativos y recuerdo que eso empezó con competencias. El trabajo en sociales fue con competencias ciudadanas y ahí trabajábamos con asesores específicos por áreas de conocimiento, construyendo un currículo contextualizado eso más en relación con la secretaría de educación; ahí estoy hablando de dos contratos los de secretaría de salud, los de secretaría de educación y posteriormente con la secretaría de Cundinamarca. (Cifuentes, entrevista personal, 15 de mayo del 2018)

PRECO se configura en un laboratorio de apuestas curriculares para escenarios de educación no formal, visibilizando en ello un sentido de lo comunitario donde el saber pedagógico se genera en tanto saber de resistencia desde el diálogo de la UPN con las problemáticas y necesidades de los sectores sociales.

En el caso del PEPRN se estipula la creación del modelo pedagógico en relación con los niveles de escolarización en los que habían quedado los excombatientes para validar la educación básica primaria, básica secundaria y media vocacional, en un periodo total de 18 meses.²⁹ En este proceso fue fundamental tener en cuenta las trayectorias educativas y vitales de las personas que hicieron parte de los grupos al margen de la ley para una participación amplia y abierta, sin temor a ser relegados a planes de estudio que no contemplaran lo que ellos esperaban, así lo afirma Clavijo (2002):

La preocupación por generar un ambiente democrático, que redujera los niveles de desconfianza existentes entre las partes (Instituciones – Desmovilizados) influyó para que se adoptaran discursos provenientes de las nuevas tendencias del momento, las cuales propugnaban por la construcción de una cultura política desde donde se construirían nuevos referentes de sociabilidad y civilidad inscritas en las propuestas demo – liberales de paz y reconciliación Nacional. Para esto se hizo necesario elaborar una propuesta educativa con unos perfiles políticos definidos apoyados en la estructura pedagógica y curricular. (p. 58)

Por esta razón, con el apoyo de los hermanos Zabala, se construye la cartilla *Aprovechando el Sol* con el objetivo de trazar una propuesta pedagógica desde la tolerancia, la diversidad, la solidaridad y el pluralismo para las nuevas relaciones sociales.

La metodología del PEPRN en esta primera etapa, y en relación con la cartilla, se enfocaba en los siguientes aspectos: los cuatro mínimos: observar, asimilar, comunicar y participar entre los estudiantes y el sector; durante el desarrollo de la propuesta los cuatro máximos: leer, discutir, organizar y clasificar, con el objetivo de realizar un diálogo de saberes y lograr en el sujeto los cuatro autos: autoconsciencia, autosostenimiento, autogestión y autonomía.

29 El participante obtenía su certificación de cada nivel cursado y el título de bachiller clásico del Instituto Pedagógico Nacional (colegio de la Universidad Pedagógica Nacional) al finalizar los tres módulos.

Esta primera fase del programa, coordinada por Germán Zabala, Vladimir Zabala y Rodrigo Rojas de la Universidad Pedagógica Nacional, tenía un especial interés en la superación del analfabetismo, vinculando a los excombatientes de manera rápida a dinámicas productivas (Rojas, 2016). Motivación que los llevó a pensar en estrategias adecuadas para que ellos pudiesen ingresar a la vida civil, sin dejar de lado sus ideales políticos, pero sí que pudieran dialogar con las dinámicas sociales del momento. Para ello, pretendían lo siguiente:

- Brindar un programa institucional de educación de adultos especializado en reinserción civil y económica para combatientes y desmovilizados.
- Preparación y terminación de los niveles de educación primaria, secundaria y tecnológica mediante sistemas especiales de validación y evaluación.
- Formación técnica-profesional inherente al proyecto pedagógico y paralela a los cursos de educación formal.
- Asesoría en el diseño y montaje de empresas productivas conforme a la educación y formación impartida a los alumnos. (Clavijo, 2002, pp. 59-60, citado por Rojas, 2016, p. 56)

La segunda etapa del proyecto se aprueba por medio de la Resolución 02316 del 28 de abril de 1993 del MEN, que otorga continuidad al programa hasta el año 1997 (Rojas, 2016). Para 1993, la dirección del programa queda a cargo de la educadora María Eugenia Gallo, sin dejar de lado las orientaciones con las que este se venía desarrollando.

Llega otro componente importante: la formación en ciudadanía y la democracia, “ciudadanía plena desde esta perspectiva, asume la forma de un proceso de formación de actores políticos con posibilidad de implementar, desarrollar y estabilizar los cambios que requiere la dinámica social” (Gallo, 1994, p. 4). Con este otro componente se extendían tanto las posibilidades en los escenarios de participación política y social como las de construcción del conocimiento y las herramientas para las acciones transformadoras en la sociedad.

El objetivo inicial no se desligaba de la implementación del nuevo proyecto en otros sectores del país, continuaba con el horizonte educativo de proveer posibilidades de vida nuevas en la reinserción a la vida civil, con los siguientes aspectos:

- 1) El proceso pedagógico está orientado a gestar espacios que permitan que el conocimiento y la experiencia educativa lleven al participante a la comprensión de la realidad local, regional y nacional.
- 2) Ofrecer la oportunidad de adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que demandan los procesos laborales y productivos, para contextualizar dicha gestión y la dinámica económica y social, regional y nacional.
- 3) Favorecer el desarrollo educativo, la promoción, acceso y participación dentro de la educación formal primaria, secundaria y media vocacional, y dotada de los elementos requeridos para el ingreso y el desempeño adecuado en la educación superior y/o en los programas de formación para el trabajo y la producción. (Gallo, 1994, p. 4)

El programa educativo se diferenciaba de otros modelos más tradicionales y procuraba siempre tener en cuenta las necesidades contextuales, para que el proceso educativo no se alejara de la realidad de los participantes. Los siguientes aspectos son algunas de sus características en la segunda fase:

- 1) A diferencia de los modelos escolares tradicionales enfatiza en una educación para la participación ciudadana, la democracia, la tolerancia, el respeto a la diferencia y la convivencia pacífica. Ello es central en una zona tan violenta y conflictiva como en la que se propone operar.
- 2) Se diferencia también porque busca por medio de las acciones pedagógicas la ampliación de posibilidades del sujeto mediante la resignificación de su historia del proyecto de vida, utilizando una metodología que le permite al participante construir sus conocimientos en relación a la vida cotidiana.

- 3) Su distanciamiento de ese modelo tradicional se explicita también cuando considera la formación para el trabajo comunitario y para la gestión empresarial. En la primera prepara y cualifica los líderes para vencer procesos de formación y desarrollo en las comunidades. Y en la segunda prepara para la incorporación en el trabajo y la gestión de proyectos de inversión, de economía solidaria y desarrollo comunitario.
- 4) Desde lo académico buscar romper las estructuras tradicionales generando en el alumno la construcción activa del conocimiento, problematizando las nociones previas, para así poderlas llevar a práctica en la esfera de la vida cotidiana. (Gallo, 1995, pp. 4-5)

En este sentido, el programa pretendía potenciar las capacidades de pensamiento crítico y transformador en el marco de todas las áreas que se veían durante los cursos, relacionando de manera directa la vida cotidiana con los ejercicios temáticos, resignificando las relaciones y las afectaciones por el conflicto armado interno, es decir, buscaba potenciar su carácter de sujeto histórico para su pleno desarrollo en la sociedad.

Ahora bien, con estas precisiones de las dos fases del programa consideramos que es necesario aclarar aspectos de la práctica pedagógica y lo que en términos curriculares implicó el proceso educativo. El PEPRN construyó un modelo de educación alternativa por el tipo de sujetos con quienes se trabajaría, acudiendo a dinámicas distintas a las ya acostumbradas en la educación formal; era otro tipo de población con implicaciones sociales e históricas que no se podían dejar pasar por alto, así lo expresa la coordinadora del programa en su segunda fase:

La forma como la pedagogía interpela de manera alternativa a los sujetos depende de un trabajo crítico de los maestros y de la incorporación de puntos de cambio en los currículos, los cuales sean agenciados tanto desde la instancia diseñadora y de dirección Nacional, como desde los colectivos de maestros de cada sede. Ha sido necesario forjar nuevas expectativas, incluir nuevos discursos, establecer nuevas relaciones de conocimiento con

la realidad, mirar los procesos de recontextualización de discursos y favorecer relaciones alternativas entre los saberes y entre los participantes en el proceso pedagógico. (Gallo, 1995, p. 50)

Esta concepción frente a la práctica pedagógica necesariamente requería pensarse un plan de estudios desde los siguientes aspectos: una lectura crítica de la realidad, un principio emancipador y transformador para las vidas de los excombatientes, praxis descolonizadoras, una educación para la vida y la paz nacional, atender a las necesidades contextualizadas de los territorios donde se desarrollaba el programa, y la integración y vinculación de la realidad social.

El plan curricular constaba de tres ejes “paradigmas, conceptos, y categorías de los campos disciplinares; proyectos sociales e individuales; intereses de los alumnos y problemas de la cotidianidad” (Gallo, 1995, p. 48). Esto quiere decir, que el programa contemplaba una formación integral del sujeto en términos pedagógicos, sociales, comunitarios y labores.

La tabla 1 presenta las áreas de trabajo que se desarrollaron a lo largo del programa:

Tabla 1. Áreas académicas de trabajo

Espacios académicos	Objetivos
Comunicación y lenguaje	Aportar a la comprensión que el alumno tenga sobre el lenguaje como medio permanente de aprehensión y transformación de su realidad y de vinculación con los avances científicos y culturales. Favorecer que el alumno establezca la relación entre pensamiento, lenguaje y realidad, para llegar a la abstracción y la generalización.
Biofísico-química	Confrontar las experiencias de los participantes y los eventos del mundo natural y tecnológico para crear nuevos conocimientos tendientes a solucionar problemas reales.

Espacios académicos	Objetivos
Geo-historia	<p>Comprender y explicar la realidad local, regional, nacional, internacional y mundial del participante en el programa, de manera que la experiencia vivida y la experiencia percibida (la cultura, la ciencia, la técnica) favorezcan la toma de conciencia frente a la realidad inmediata, retomando para transformar su contexto, nuevos significados que se materializan en términos de proyectos de vidas individuales y colectivos.</p> <p>Establecer las posibilidades de actuar como persona que necesita a los demás para realizarse autónomamente en su contexto social e histórico, familiar y comunitario.</p>
Pedagogía constitucional y para la democracia	Configurar un espacio terapéutico que de acuerdo a la propuesta permita la reconstrucción del sentido de las historias particulares de los consultantes, como medio de acceder a la resignificación de sí y de las experiencias de los otros.
Gestión comunitaria	Construir un espacio terapéutico que permita la elaboración o re elaboración del duelo por los objetos, situaciones, ambiciones, afectos, proyectos, personas, comunidades, colectivos, actividades e ideologías perdidos en el proceso que va desde su incorporación a la organización político-militar, hasta la iniciación del proceso de reinserción como condición subjetiva necesaria, aunque no suficiente, para la asunción y puesta en acto de una genuina voluntad de incorporación a espacios de la vida ciudadana.
Gestión empresarial, recuperación de la práctica social del trabajo	Propiciar experiencias de creación de colectivos que en forma autónoma y a partir de las necesidades particulares de los individuos, reelaboren una necesidad comunitaria para que, colectivamente, se gestione su satisfacción.
Educación física y artística	<p>Integrar, a través de la práctica de actividades físicas, las actividades de conocimiento de las otras áreas, de manera que se trabaje en una visión interdisciplinaria.</p> <p>Desarrollar habilidades y destrezas para la práctica de los fundamentos básicos de los deportes con el fin de incorporar los principios de salud y educación que conlleva el movimiento para aplicarlos en su vida diaria.</p>

Espacios académicos	Objetivos
Educación física y artística	Desarrollar la capacidad de integración social del participante en el programa, de manera que se reconozca el arte como medio fundamental de comunicación y como actividad de la vida diaria.

Fuente: elaborada con datos del documento Programa educativo para la paz y la reconciliación nacional y sistematización del currículo por áreas

El contexto, los sujetos y el tipo de contenidos se entrelazaban en la constitución del currículo, la tabla 1 es una muestra de la relación que llevaban consigo estos tres elementos. Se pretendía desarrollar, potenciar, las actitudes y aptitudes de cada uno de los participantes para que durante el camino educativo se lograran ubicar a nivel vocacional y laboral.

El programa combinaba acciones pedagógicas, comunitarias, sociales y culturales, e iba tejiendo acciones participativas de los alumnos tanto en lo individual como en lo colectivo. Para ello, era importante la organización, el encuentro de saberes, los análisis y toma de posturas de cara a las problemáticas por las cuales pasaba el país y cómo estas afectaban a su ser.

Identificamos que el proceso educativo no se alejaba de la realidad a la que se enfrentarían los participantes³⁰ en el momento de su reinserción a la vida civil, por ello se pensaba la formación educativa desde la comprensión y el reconocimiento de las historias de vida, la resignificación y la construcción del proyecto de vida de sus participantes.

Podemos concluir así, que la potencialidad política y pedagógica de estas tres propuestas de educación comunitaria desde la UPN está en la capacidad de crear y actuar como colectivo que va más allá de lo establecido, con la pretensión de construir otras realidades de universidad, a partir de

30 Cabe aclarar que en el PEPRN no solo participaron excombatientes, también estuvieron allí sus familias, allegados, madres comunitarias, mujeres que ejercían la prostitución, jóvenes, adultos, estos últimos en la segunda fase del programa.

proyectos en perspectiva crítica, pensando de otra manera la práctica pedagógica y desde allí ampliar los conceptos de formación, escuela, enseñanza, investigación, siempre en diálogo con las organizaciones sociales.

Evidenciamos la configuración de un saber pedagógico construido desde el diálogo de la universidad con los sectores sociales, donde lo pedagógico y lo político se configuran a partir del intercambio de saberes con los referentes teóricos, los deseos, las necesidades y los sentires de los sectores. Emerge de esta manera una corriente educativa y pedagógica en la UPN marcada por la lectura crítica de la realidad y el trabajo colectivo, que apuesta por la articulación y el fortalecimiento de procesos comunitarios y organizativos, por transformaciones culturales y subjetivas con un amplio sentido ético y estético.

Educación integralmente a los sujetos de cada una de las propuestas fue un propósito común, para llevarlos a pensar un proyecto de vida desde los escenarios educativos. Esto se encontró en todas ellas, reconociendo su historia y posicionándolos como actores de su propia realidad para cambiarla.

Cabe resaltar el vínculo que se dio en cada una de las propuestas de educación comunitaria con la realidad de los participantes, lo cual permitió establecer metodologías de trabajo adecuadas. De esta manera, estos procesos dieron a conocer fundamentos importantes que aportan a procesos de educación no formal, generando posibilidades para apuestas educativas desde las organizaciones sociales.

Además, fortalecieron el vínculo de la universidad con sectores sociales que posicionaron procesos de educación comunitaria con prácticas pedagógicas contextualizadas, marcadas por historias de vida, por luchas sociales y experiencias que dieron un sentido especial al proceso educativo fuera de las escuelas. Se asumía una posición crítica frente a la realidad y al propósito de crear liderazgos y acciones que condujeran a la resolución de conflictos o la creación de alternativas de vida.

Resumiendo, podemos decir que la articulación entre pedagogía y política desde estas tres propuestas empieza por dar un lugar preponderante a la participación de la comunidad, a la articulación de la universidad con diferentes sectores sociales que apuestan por transformar los fines capitalistas de la educación, y proponer desde un escenario de saber otro tipo de pedagogías, allí se aporta para redefinir el lugar de lo público y lo popular.

Sentidos de la educación comunitaria

Abordar el problema de los sentidos de la *educación comunitaria* implica asumirla como categoría axial, la cual aparece con distintos rasgos y comprensiones a lo largo de las experiencias educativas rastreadas en la Universidad Pedagógica Nacional. Este rastreo ya evidencia un campo investigativo con más de nueve lustros de existencia que inicia, como lo hemos señalado, a comienzos de los años setenta con el Centro de Educación de Adultos (CEA), escenario de las primeras construcciones epistémicas de lo que hoy llamamos formalmente sentidos de lo comunitario (Torres, 1997). Estos pioneros avances teóricos de la Educación Comunitaria, ECO, se dieron bajo un enfoque de Educación de Adultos (EDA), que el profesor Mario Sequeda (1985b) formalizó en la UPN con la categoría Educación Comunitaria de Adultos. La emergente categoría de la ECO se nutrió desde las prácticas pedagógicas y de las discusiones en seminarios institucionales ofrecidos por la Facultad de Educación, los cuales tendrían continuidad en el Programa de Educación Comunitaria (PRECO), hasta el Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional (PEPRN). Este último contemplaba en su estructura orgánica académica una coordinación nacional comunitaria que, articulada con las diferentes coordinaciones comunitarias locales, acompañaban el diseño e implementación de proyectos sociales en las comunidades.

Esta apuesta comprensiva de los sentidos que vienen constituyendo la educación comunitaria es una construcción conceptual en la que han contribuido tanto algunos de los sujetos que participaron en las experiencias analizadas, como varios de los integrantes del equipo de investigación, que

además hicieron parte de ellas. A continuación, mostraremos algunas conceptualizaciones presentes en estas propuestas, acudiendo a debates recientes en el campo de los estudios comunitarios que bien permiten hablar de una tradición pedagógica en la universidad.

Partimos de entender que la potenciación y el reconocimiento de la emergencia de discursos, experiencias educativas, proyectos intencionales que reivindican modos de vida, relaciones solidarias, sentidos de pertenencia y visiones de mundo de carácter impugnador al orden político y económico capitalista son tareas de formación e investigación social que ha venido desarrollando la educación comunitaria en los procesos educativos.

La Educación de Adultos y el trabajo educativo creador, primeros rastros de la ECO

La educación comunitaria, como muchos conceptos de las ciencias sociales, responde a procesos y a códigos de época que van constituyendo unos sentidos, los cuales en algunos casos se mantienen, resignifican o definitivamente se desplazan. En el país, pero también en el ambiente latinoamericano de la década del sesenta del siglo pasado, se ubican dos de las perspectivas que se han presentado en el campo de la ECO, las cuales establecieron una pugna que contribuyó en su definición y apuestas. De acuerdo con Gadotti (1993), Posada, Sequeda, Torres y Cendales (1995), y Clavijo (2002, 2016), por un lado, han existido enfoques y posiciones funcionalistas, ligadas al discurso integracionista e institucional del desarrollo comunitario siguiendo a las agencias de cooperación internacional; por el otro, posturas y planteamientos críticos, de cara a las propuestas emancipatorias que se configuran en América Latina. La primera tiene su origen hacia la década del sesenta del siglo anterior e ingresa al contexto latinoamericano vía Alianza para el Progreso, la segunda se explicita entrada la década del setenta y tiene su asidero en el auge de teorías y corrientes de pensamiento críticos.

De modo que, adentrarse en la construcción del campo de la educación comunitaria (ECO) precisa puntualizar los debates teórico-políticos que han aportado a su configuración. En primera instancia, se trata de las contradicciones discursivas en el seno mismo de la propuesta educativa comunitaria, y en segunda instancia de sus relaciones con la Educación Popular (EP).

Desarrollando la primera idea, Gadotti (1993) citado por Clavijo (2016) sostiene que:

Hacia las décadas del 50 - 60 las agencias internacionales con apoyo de los gobiernos latinoamericanos desarrollaron políticas sociales populistas de asistencialismo a los sectores sociales más deprimidos, para lo cual fue necesario diseñar estrategias pedagógico - educativas cuya finalidad era legitimar el discurso institucional de la democracia. En la década del setenta se implementó una visión de educación comunitaria, bajo los principios propuestos por la ONU tendientes al desarrollo, la calidad de vida y al progreso. (p. 148)

Esta perspectiva definida como funcionalista, de carácter asimilacionista, se planteaba propuestas educativas para el mejoramiento del bienestar material y social de las comunidades. Así, nace plegada a los discursos institucionales del desarrollo, a modo de vincular a los sectores marginados en programas sociales que bien permiten apaciguar el conflicto social. En consecuencia,

La expresión es frecuente como dimensión clave en los discursos que sobre desarrollo comunitario generaron las agencias internacionales de desarrollo a partir de los años cincuenta. El desarrollo comunitario (*community development*) entendido como “el conjunto de actividades y principios dirigidos al mejoramiento material y el bienestar social de la comunidad” (Unesco, 1979: 72) ha tomado como objeto de sus acciones las pequeñas comunidades pobres tanto rurales como urbanas. [...] la expresión educación comunitaria es también usada para agrupar allí esa diversidad de propuestas de formación y capacitación como la formación ciudadana, para el consumo, para la democracia, para la convivencia, para la paz, etc. Pareciera que todos aquellos

problemas que la sociedad y el estado no han sido capaces de solucionar, se le entregan a la educación incorporándolos al sistema educativo formal o creando programas específicos como los señalados antes, que lo desbordan e involucran otros contextos no escolares. (Posada et al., 1995, citados por Clavijo, 2016, p. 152)

La intencionalidad manifiesta en este discurso es la de integrar a la sociedad dominante aquellos sectores sociales históricamente excluidos, de ahí la relación desarrollo y educación comunitaria. Quizá el trabajo inicial que se adelantó en el CEA, en la década de los 70, intentó desmarcarse de este discurso, ello responde a que en principio se gestan preguntas que cuestionan las mismas perspectivas de la educación de adultos promovidas desde agencias de cooperación internacional durante la década de los años 60,³¹ en palabras de Sequeda y Ramón (1979), orientada al:

[...] diseño, elaboración y desarrollo de programas educativos, de investigación y de evaluación; la formulación de principios y recomendaciones; la utilización de los medios masivos de comunicación; la integración de los componentes educativos en los planes de desarrollo económico y social y en los programas de mejoramiento familiar; desarrollo de la comunidad, preservación del medio ambiente, capacitación para el trabajo, entrenamiento del personal docente, producción de materiales didácticos. (p. 4)

Como se puede leer entre líneas, ninguno de estos aspectos se preguntan ni preocupan por el actor principal de este campo educativo, el adulto. Aquí, se puede ubicar un primer elemento que configura la educación comunitaria y que intenta tímidamente deslindarse de la perspectiva funcionalista,

31 Se puede consultar la investigación financiada por el CIUP-UPN, titulada *Alfabetización funcional de adultos en el área urbana. Estudio en la ciudad de Villavicencio. 1978-1979*, de Amanda Castaño, Rosalba González, Carmen Sofía Medina de Triana, Bertha Quintero de Molano, María Elisa Pinzón, Mercedes García M., Clara Eugenia B. de Torres y Luz Stella Rincón de Acero.

es el “reconocimiento del sujeto de la educación comunitaria”, que, para este momento, se traduce en el reconocimiento del sujeto adulto, en preguntas sobre:

[...] cómo y por qué aprenden los adultos; cuáles son sus motivaciones reales; qué características psicosociales favorecen o limitan su aprendizaje; qué relaciones existen entre su personalidad social básica y el contexto socioeconómico y cultural dentro del cual se desenvuelven; qué capacidades o posibilidades tienen para su desarrollo personal y social y para que participen activamente. (Sequeda y Ramón, 1979, p. 5)

Encontramos interrogantes vitales, propios de la existencia humana que bien pueden ubicar la perspectiva educativa fuera de la pregunta del desarrollo modernizante que circulaba en los años setenta.

Un segundo elemento orientador de esta experiencia educativa, se refiere al lema que la definió “Solidarios en un esfuerzo educativo creador”,³² en el que se habla de un horizonte *formativo* que contribuya a la construcción de una sociedad “en la cual todos los trabajadores se puedan desarrollar íntegramente y en la que, suprimida toda forma de dominación, podamos sentirnos solidarios en un destino común”, y continúa:

Toda la comunidad educativa del Centro se siente preocupada por hacer de esta labor educativa un proceso de formación que provea condiciones para desarrollar un pensamiento autónomo y crítico para fomentar el desarrollo de las facultades creadoras y de actitudes de solidaridad y compromiso con la transformación histórica de la sociedad. (Sequeda, 1977, p. 1)

Con estos principios se hacen evidentes los inicios de una educación comunitaria pensada para la población adulta, en la que ya existían apuestas por la formación de la autonomía, el pensamiento crítico y la transformación social.

32 Con este lema se tituló el discurso de graduación de la promoción de trabajadores y trabajadoras de la UPN que obtuvieron su título de bachilleres el 16 de diciembre de 1977. Discurso ofrecido por el profesor Mario Sequeda. Documento inédito.

Estos desarrollos, en el contexto de la denominada *Educación Comunitaria de Adultos*, remiten a un proceso de construcción colectiva “desde la óptica de los actores mismos como un trabajo educativo solidario, crítico y creador” (Sequeda, 1985b, p. 13), con un sentido transformador en ella inscrito.

Un tercer elemento que definió los sentidos de la educación comunitaria es su fuerte asociación con la educación popular. Así, en el inédito balance histórico que presentó el profesor Mario Sequeda en 1980, ante el intempestivo cierre del CEA, lo define como un proyecto de *educación popular*.³³ Allí se empezaba a reconocer una idea de transformación social a partir de esta propuesta educativa, pues lo que orientaba el trabajo del Centro era:

- 1) Contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida del adulto y prepararlo para un mejor desempeño en sus actividades ocupacionales.
- 2) Desarrollar el pensamiento autónomo y crítico y las facultades creadoras del adulto.
- 3) Capacitar al estudiante para participar activa y conscientemente en los procesos de transformación de la naturaleza y de la sociedad. (Sequeda, 1980, p. 6)

Si bien, no se encuentra una conceptualización sobre la educación comunitaria en esta experiencia, es importante mencionar los elementos que empezaron a dotarla de sentido, entre ellos mencionamos el reconocimiento del sujeto adulto, y la educación como acto formativo que no solo coadyuva al desarrollo económico, sino que visibiliza apuestas por una educación crítica, emancipadora y capaz de transformar la sociedad.

33 El título del documento es: “El Centro de Educación de Adultos-UPN. Un proyecto de Educación popular. Balance y Perspectivas” escrito en 1980 ante la remoción inconsulta del profesor Mario Sequeda Osorio como coordinador del CEA y, con ello, el inminente cierre de la experiencia.

Lo propio de la educación comunitaria: la investigación participativa y la educación emancipadora

Encontramos que la experiencia del CEA, en la década de los 70, posibilitaría ampliar los marcos comprensivos de la educación comunitaria, pues fue este espacio, gestor de procesos de conceptualización propios, en los que tendrían un lugar más preponderante la perspectiva emancipadora y la investigación participativa.

Un rasgo que llama la atención en la revisión documental y en las entrevistas realizadas a los diferentes actores (docentes, estudiantes, trabajadores), es la multiplicidad de modos de nombrar las iniciativas institucionales y las prácticas educativas y culturales llevadas a cabo durante el periodo que va de 1984 a 1990, que corresponde al Programa de Educación Comunitaria (PRECO) en sus diversas nominaciones.

Un seguimiento a las categorías utilizadas para nombrar los proyectos (en sentido amplio) y los sentidos que los orientan, puede contribuir a identificar las continuidades y los cambios en el orden de significaciones que se fue produciendo en torno a este proceso y experiencia colectiva; así mismo, las posibles influencias y tendencias más amplias, en las que se inscriben dichos significados.

El documento más antiguo que hemos recuperado de este periodo,³⁴ aunque hace menciones a discursos institucionales en torno a la Educación de adultos, la participación y desarrollo comunitario —agenciado desde los grandes organismos internacionales como la Unesco—, así como la emergencia de unos significados propios, muestra como categoría recurrente la de Educación de Adultos, siempre asociada a otras como: desarrollo comunitario,

34 El documento fue publicado en noviembre de 1984 y se titula “Educación de adultos y participación comunitaria. Bases conceptuales y metodológicas del Programa de Educación Comunitaria”, de la autoría de Mario Sequeda y Martha Baracaldo.

participación comunitaria, organización comunitaria, promoción comunitaria, educación comunitaria y educación participativa. Así, la Educación de Adultos se entendía como:

- Proyecto de educación comunitaria, integral y permanente.
- Que parte de necesidades, intereses y problemas de los sectores populares.
- Que se orienta a desarrollar la capacidad de transformar la realidad de manera consciente y responsable.
- Promueve la participación (como “metodología”).
- Rescata y desarrolla valores de la cultura popular.
- Promueve la organización comunitaria y el desarrollo educativo y comunitario. (Sequeda y Baracaldo, 1984, pp. 2-3)

Es evidente, que hasta esta década la concepción predominante en los discursos sobre la educación de adultos y comunitaria fue la que desde mediados del siglo xx promovían las agencias internacionales de desarrollo, basadas en una concepción funcionalista y modernizante, en torno al modelo (o ideología o imaginario) del “desarrollo”. Sin embargo, no se puede negar que desde las experiencias educativas abordadas se empezaba a virar hacia la perspectiva crítica de la educación comunitaria. Así, en este mismo documento empezaron a aparecer, tímida y marginalmente, categorías provenientes de discursos más progresistas para el momento, provenientes de la educación liberadora y la participación social. Por ejemplo, hay alusiones a la “participación crítica y creativa” (Sequeda y Baracaldo, 1984, p. 1), “potencial liberador” de la EDA, que puedan avanzar hacia una “educación popular participativa” (Sequeda y Baracaldo, 1984, p. 12). En este sentido, pero con mayor contundencia y refiriéndose al compromiso de la Universidad con “el desarrollo humano” se la concibió como “espacio crítico”, “centro de creación cultural” y “lugar de encuentro intercultural”.

Un segundo documento fundacional del Programa de Educación Comunitaria fue el que presentó el “Proyecto de investigación pedagógica y cultural: contextualización curricular en Educación Básica de Adultos y animación social y artístico-cultural” (abril de 1986); en él se retomaron las elaboraciones previas y los desarrollos conceptuales construidos por el equipo de los 5 profesores vinculados en ese momento al Programa.³⁵

En este texto, la Educación de Adultos dejó de ser el concepto central, para dar cabida a otros como la investigación, la educación comunitaria, la relación educación - cultura, y la tensión Universidad-comunidad. El esfuerzo inicial del documento fue distanciarse de las concepciones clásicas de la investigación social y tomar opción por la investigación participativa, que orientaba la práctica comunitaria y el proyecto de contextualización curricular, cuyo norte era “la estructuración de un proyecto pedagógico cultural con los grupos de la zona”, del suroriente bogotano.

Las consideraciones sobre la educación comunitaria oscilaban entre la perspectiva integradora previamente expuesta con respecto a la EDA, y los atisbos de una “pedagogía comunitaria y popular”, portadora de sentidos emancipadores. Así, en el primer registro, se le atribuyen a la educación comunitaria las siguientes características:

- Parte de las necesidades e intereses de los sectores populares.
- Se orienta a desarrollar la capacidad de la comunidad para participar de manera consciente y responsable en la transformación de la naturaleza y la sociedad.
- Promueve la metodología de la participación.
- Dinamiza procesos de apropiación, expresión y recreación de la cultura popular. (Sequeda, Posada, Baracaldo, Mantilla y Torres, 1986, p. 4)

35 Además de Mario Sequeda y Martha Baracaldo, estaban Jorge Posada, Alejandro Mantilla y Alfonso Torres.

Así, encontramos en los desarrollos de la experiencia del PRECO una visión crítica de la educación comunitaria, que antecedió a los planteamientos expuestos por Gadotti años más tarde:

[...] dirigirse prioritariamente a los excluidos, a la periferia social, a la población excluida de la vida económica, social, excluida de participar de la esfera del consumo y del trabajo, de la familia, de la comunidad, de los medios de comunicación de masas, de la cultura, de la escuela, de la salud, de la vivienda. Hoy día la educación comunitaria no puede tener otra finalidad que no sea la de mejorar la calidad de vida de aquellos sectores que necesitan de la educación como instrumento de lucha. (Gadotti, 1993, citado por Clavijo, 2016, p.153)

En la experiencia del Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional, según lo expresaron sus gestores iniciales,³⁶ se requería más allá de la institucionalidad universitaria y académica, toda una experiencia en el trabajo con comunidades, por ello:

La Universidad Pedagógica Nacional, poseedora de una tradición cultural y educativa de fortaleza en el campo pedagógico, es una institución que puede asumir la creación de este proyecto piloto experimental, en la medida en que se ha comprendido que su función social trasciende el accionar educativo de la clase, edificando condiciones para un trabajo cultural de la comunidad, con la comunidad y para la comunidad [...] De otra parte la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con el Instituto de Educación Permanente, el cual desarrolla varios programas de educación de adultos, popular y comunitaria en diferentes puntos de la geografía nacional, es importante anotar que no le es ajena la problemática del conflicto armado como son las experiencias de Monte Líbano (Córdoba) Cumaral (Meta) y Bolívar (Santander). (Rojas, 1990, p. 3)

Asumiendo tal experticia de Educación de adultos, popular y comunitaria (EDA-PC), Rodrigo Rojas (jefe de la subdivisión de Bienestar Universitario),

36 Germán Vladimir Zabala Archila, Cesar Zabala Archila y Rodrigo Rojas.

Vladimir Zabala y Cesar Zabala, se dieron a la tarea de viabilizar la realización del proyecto educativo y pedagógico en la UPN. Articularon cuatro principios educativos a la propuesta para la paz y la reconciliación nacional: unidad de la ciencia, democratización de la cultura, integración del trabajo y simultaneidad de los medios (Zabala, 1990).

Precisamente uno de los principios educativos que más relación tenía con los sentidos de la educación comunitaria estaba en lo que ellos concibieron como *Democratización de la paz para la cultura de la reconciliación nacional*, el cual operaba en sentido contrario a las propuestas funcionales de:

[...] pacificación de la democracia que consiste en deponer las armas e ingresar a la democracia política [...] tal dinámica impide superar las causas que propiciaron el conflicto. Otro bien distinto es comprender la paz como un proceso democratizador; la democratización de la paz implica superar las causas de la confrontación, politizando los conflictos en términos de una nueva cultura de la tolerancia, del pluralismo. (Zabala, 1990, p. 9)

La democratización de la paz entendida como propuesta educativa comunitaria permitió pensar la construcción de un currículo flexible, el cual se concibió como proyecto de participación social, política y cultural en donde la cultura de la reconciliación transversalizaba el plan de estudios. Este plan no se limitaba al desarrollo disciplinar tradicional, toda vez que incluía otras perspectivas que facilitaban al excombatiente la comprensión de la vida comunitaria propuesta por la sociedad civil. En tal dirección, el área de orientación comunitaria generó procesos de apropiación crítica de la realidad que permitieron al reincorporado movilizar propuestas políticas insertas en una cultura de paz.

La concepción curricular, el plan de estudios y las metodologías orientadoras del proceso se enfocaron hacia la construcción de un programa educativo, en donde el principio comunitario viabilizó y articuló los procesos individuales experienciales:

El mayor o menor desarrollo y proyección de una comunidad se da gracias al nivel de conciencia de su autorreconocimiento comunitario. La identidad es el encuentro histórico del sentido común y la apariencia plasmada en la vida cotidiana, que de paso supone profundizar a fin de establecer estrategias que jalonen al hombre en comunidad hacia mejores condiciones de vida. El hombre de la comunidad que se reconoce vitalmente en ella, comprende y hace evidente las dimensiones universales que rigen su entorno para ubicar en lo específico y así relativizar la importancia de las manifestaciones de su tiempo. El hombre interioriza la experiencia comunitaria plasmándola en la realidad, la forma más integral del hombre es su proceso interior creativo. (Zabala, 1990, p. 8)

Pensado como un “modelo comunitario” (Rojas, 1990, p. 5), el Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional *Aprovechando el sol*³⁷ implementó una propuesta pedagógica comunitaria y la llevó a sus máximos niveles:

Todo ese ir y venir es un trabajo de pensamiento y de construcción comunitaria que se traduce en los 4 mínimos: la sintonía de lo mínimo necesario, el acuerdo mínimo necesario, el esfuerzo crítico mínimo, y la certeza mínima de lo útil, esto se va construyendo invisiblemente en la sociedad, (en el proceso se dio eso, habían sintonías y desacuerdos, peleas durísimas), superado esto, luego se pasa al nivel de la cédula de campo: autoconciencia de la común unidad, autosostenimiento del proyecto, de la autogestión y de la autonomía. Luego a nivel de la ficha de campo, se da la organización, la confianza mutua, ayuda mutua, respeto mutuo y el acuerdo mutuo, sin esto, no se puede dar lo organizativo. Luego se llega al máximo poder comunitario, que se da en la matriz de campo, es el máximo logro posible, la máxima transformación, el máximo cambio posible, y la máxima potencia comunitaria. Lo que más pueda la sociedad para cambiar su entorno, esas son las acciones comunitarias. (Vladimir Zabala. Entrevista en Clavijo, 2002, p. 65)

37 Así se nominó el programa en su primera fase 1990-1992.

Continuando en la misma perspectiva comunitaria, durante la segunda fase del Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional, el proyecto *Educación de jóvenes y adultos para la ciudadanía plena* (1993-1998) se planteó el problema de la formación de maestros como tarea central para lograr potenciar la construcción de comunidad:

La idea de comunidad con la que opera lo lleva a identificar las acciones colectivas, las acciones donde se parte del supuesto de unidad y homogeneidad como las que indican la existencia de comunidad. Esta concepción, cuando se trata de un programa para la reinserción, no opera, puesto que permanente en él se expresa la diferencia. Se hace necesario que el maestro incorpore elementos para abordar la pregunta por el cómo se construye comunidad, ello demanda una comprensión de las instancias estructurales en cuyo interior tienen lugar los fenómenos pedagógicos y educativos. (Gallo, 1994, p. 13)

El hecho de situar la perspectiva de potenciar la construcción de comunidad en el escenario de un programa con las características ya presentadas permitió pensar en la existencia de unos sentidos de educación comunitaria, pues el ejercicio de la ciudadanía plena requería de la construcción de unas condiciones específicas para: “[...] asumir el conflicto, incorporar la diversidad y el disenso” (Gallo, 1994a, p. 13). Tales sentidos se movilizaban en discursos educativos alternativos y prácticas pedagógicas de innovación, toda vez que se pretendía romper con la funcionalidad política propuesta por la institucionalidad en un intento por implementar prácticas pedagógicas instituyentes en marcos institucionales, las cuales permitieran la construcción de propuestas educativas y pedagógicas emancipadoras.

Dicha construcción en el programa, en clave de educación comunitaria, pasaba por elaborar una propuesta educativa y pedagógica para el logro de la paz y la reconciliación nacional:

Para producir una educación auténtica que permita la participación y la reconciliación nacional, se ha de tener en cuenta el conocimiento de la forma social de la cultura [...] que siendo capaz de abarcar la correspondencia entre las

aptitudes del hombre y las necesidades sociales, al mismo tiempo pueda abrirse a una real democratización de la cultura. El proyecto del programa piloto – experimental de educación para la paz y la reconciliación nacional se ubica sobre estas nuevas condiciones, para colocar la educación en una real “democratización” que se abra equitativamente a todos los miembros de la sociedad, buscando romper con el antiguo proceso educativo elitista [...] Esta dinámica genera una actitud crítica, que desarrollando la conciencia, despierte la iniciativa hacia la transformación de la sociedad y del hombre colombiano de nuestros días. (Zabala, 1990, pp. 3-5)

Ya en el contexto de la segunda fase del programa, el proyecto educativo planteó algunas estrategias pedagógicas para lograr formación de conciencia crítica:

Se diseña y pone en operación una pedagogía en relación con los procesos de producción y de transformación social [...] la conducta de oposición puede ser una conducta reproductiva y de demostración de impotencia ante un orden dado, pero también, puede ser una expresión de poder que la escuela puede potenciar y el programa así lo intenta [...] el concepto de resistencia y de oposición puede favorecer el desarrollo de una pedagogía crítica y abrir una nueva racionalidad teórica. (Gallo, 1994, p. 7)

El proceso educativo y pedagógico implementado en el programa estuvo acompañado de una perspectiva investigativa acorde con los planteamientos alternativos e innovadores presentes en los discursos fundacionales de la propuesta: “La investigación es el componente básico del proyecto, pues el diseño mismo ha de ser el resultado de una investigación, que debe ser acompañada de intercambios con experiencias análogas, reconociendo la singularidad de este proyecto” (Rojas, 1990, p. 4), y la singularidad del proyecto implicaba un conocimiento profundo de la realidad contextual de donde procedían los estudiantes participantes del programa ya fuese en lo urbano o lo rural. Esto condujo a reconocer la importancia que la investigación en contexto tuvo para la implementación del proyecto; según

Vladimir Zabala: “La síntesis de esto, en la metodología de la investigación, es una propuesta de la IAP, pero trabajando mucho la ínter-subjetividad [sic]” (citado en Clavijo, 2002, p. 65).

En el contexto de los proyectos *Aprovechando el sol y Educación de jóvenes y adultos para la ciudadanía plena*, la apuesta por pensar la relación de la investigación situada en contexto con el fortalecimiento comunitario en sentido de formación de sujetos denotaba un esfuerzo por explorar salidas a las políticas de reinserción, impuestas institucionalmente por las agencias gubernamentales en la implementación de estos pioneros acuerdos de paz con las insurgencias. Estas exploraciones no partieron de solo intuiciones, había en el acervo de la universidad suficiente experiencia de trabajo con poblaciones y procesos educativos no escolarizados que permitieron garantizar el desarrollo del programa con relativa independencia y autonomía. Por ello, los gestores del Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional no se equivocaron cuando pensaron que la Universidad Pedagógica Nacional podría ser la institución que movilizara esta propuesta alterna, dada su trayectoria en el campo de la Educación Popular Comunitaria, pues a pesar de las diferencias entre uno y otro proyecto pedagógico, la apuesta por la construcción de comunidad fue una constante preocupación.

La educación comunitaria y los sujetos situados

Un sentido fundante de la educación comunitaria, en el contexto estudiado, es la definición del sujeto, en plural, que le identifica y constituye. Hay educación comunitaria gracias a los sujetos situados, es decir, a sujetos que se reconocen en sus condiciones de realidad, existencia y posibilidades. De allí que, el significante que da cuenta de *educación comunitaria* y de comunidad aparece con frecuencia en los documentos referido básicamente a la población local con la que se trabajaba, nombrándose en abstracto como “la comunidad” o refiriéndose a las comunidades específicas a nivel barrial, de la población adulta, los trabajadores o de grupos específicos de población.

Lo comunitario también aparece como adjetivo para nombrar procesos o acciones que se realizan con dichas comunidades: “grupos comunitarios”, “organización comunitaria”, “participación comunitaria”, “desarrollo comunitario”, “trabajo comunitario”, “práctica comunitaria”; cuando más, se encuentra en algunas agendas de apuntes de uno de los profesores, que se preguntaba en 1986 sobre a quiénes se consideraría comunidad en el naciente proyecto de Práctica Comunitaria; se respondía: a los grupos y organizaciones de base del sector.

Tales sentidos estuvieron claros en los propósitos e intencionalidades de los programas educativos en cuestión. Para el CEA este sujeto se encuentra en los trabajadores y trabajadoras de la universidad: empleados y empleadas de la cafetería, aseadoras, conductores, celadores, jardineros, funcionarios de la biblioteca y operarios telefónicos, muchos de ellos aún *analfabetas*. La identificación de este sujeto respondía a “[...] la experiencia directa de una comunidad de diálogo educativo, identificada en un único propósito: Aportar al desarrollo integral del adulto como sujeto activo, transformador de su medio social” (Sequeda, 1980, p. 10).

Es decir, en la educación comunitaria la identificación de los sujetos que hacen parte de procesos formativos atiende la responsabilidad de “transformar” una realidad, misma que requiere ser conocida, interpelada. En este proceso el sujeto no está definido, no atiende las definiciones sobre el adulto desde perspectivas predeterminadas. Siguiendo la influencia del CEA, en el PRECO el sujeto comunitario se identificaba a modo de encuentro colectivo para dar cuenta de proyectos de transformación desde el tejido social, que ya contaba con un acumulado de escenarios organizativos en el suroriente bogotano durante la década del 70 y que recogía las luchas contra la construcción de la Avenida de los Cerros, lo cual dio origen a centros comunitarios, uno de ellos el del barrio La Victoria. Así, la comunidad barrial fue el principal sujeto de la experiencia del PRECO y en el trabajo educativo se expresa así:

La elaboración de un programa de sociales que “parta de la realidad” de los estudiantes, demanda con urgencia estudios sistemáticos sobre la historia de tales prácticas individuales y colectivas de los barrios a los que pertenecen. Sin embargo, su reconstrucción desde la práctica Docente debe ser “educativa” y no simplemente “investigativa”. Por ello se ha determinado como estrategia metodológica su carácter participativo y organizativo, es decir, no debe ser tarea exclusiva y aislada de los practicantes sino trabajo colectivo con los grupos de base y con otras personas del barrio interesadas en el trabajo histórico. Logramos constituir un equipo de 8 personas voluntarias [...] con ellas, una vez elaborado un plan tentativo, hicieron una primera exploración bibliográfica sobre la temática barrial y sobre el barrio en particular. (Torres, 1989, pp. 21-22)

Para el caso del PEPRN, el sujeto excombatiente con sus diferentes matices tiene una especial atención. Es valorado por unos saberes que han sido negados por el saber instituido. Este proceso formativo que permite el proceso de constitución del sujeto de la educación comunitaria implicó, según Cesar Zabala: “[...] entonces ese planteamiento del programa nosotros lo hacemos aprovechando el sol. En ese aprovechamiento del sol, uno de los elementos básicos del ser humano con experiencia, con desarrollo es el que tiene que posibilitar ese proceso [...]” (Cesar Zabala. Entrevista en Clavijo, 2002, p. 26).

Y ese conocimiento de la realidad permitió la creación de un programa que, pensado para excombatientes, produjo afectaciones que repercutieron en la vida de aquellos que se dieron la oportunidad de continuar su proceso formativo:

[...] yo creo que el programa fue como para perder timidez, para aprender a hablar en público, para aprender a socializar [...] había mucha gente que quería seguir, que esa vaina nos tenía que servir pa’ algo. Y yo desde ahí empecé a madurar la idea de entrar a la universidad porque yo no tenía eso entre mis planes. Yo lo que sentía era ganas, yo lo que tenía era ganas. Lo que hicimos los que pudimos entrar a la universidad, fue prepararnos

por nuestro lado, incluso los primeros semestres una vez dentro, yo sentía que no daba con nada, yo no entendía nada y me tuve que poner ya por mi cuenta a adelantarme. (Claudio Antonio Cruz. Entrevista en Clavijo, 2002, p. 57)

En el proyecto educativo de Jóvenes y adultos para la ciudadanía plena, la propuesta de la formación del sujeto aparecía mucho más clara:

Una genealogía de los actores sociales debe encarar de entrada el hecho de que estos se conciben y actúan como sujetos [...] implica: de una parte, reconocer las determinaciones que operan sobre él, los niveles de sujetación y de otra, su posibilidad de subjetividad o de negación a la sujetación, implica reconocer la dimensión consciente del sujeto, pero también su dimensión no consciente [...] implica pensar el proyecto pedagógico en términos de ampliar el campo de posibles para un sujeto, implica tomar distancia de la noción de persona cuando se trabaja bajo la categoría de constitución del sujeto, implica resignificar el sujeto como el lugar que se ocupa en una relación y como producto de las relaciones en las que se ha participado y participa. (Gallo, 1994, p. 13)

Allí hubo un reconocimiento del saber y del hacer del sujeto excombatiente, como potencia transformadora. Ese es un elemento fundamental en la construcción del campo de la educación comunitaria, el cual nos implica pensar en el lugar del sujeto-comunidad que aparece hoy, tan enunciado en varias de las propuestas educativas del campo:

[...] yo siento que a la comunidad hay que hacerle un trabajo más largo para que recupere la credibilidad en sí, de todos modos el que ha tenido un arma en la mano, tiene cierta dignidad, entonces dice ¡sí tengo algo! pero la comunidad no se siente dueña de nada, se siente pobre, ese proceso de que la gente recupere su hacer es más lento, el que un colectivo de estos empiece a pensar, es un proceso histórico que acelera las cosas, entonces, la temporalidad de los 18 meses es la aceleración que depende del compromiso histórico del colectivo educativo que se esté produciendo. (Cesar Zavala. Entrevista en Clavijo, 2002, p. 90)

Hasta aquí, el sujeto situado en las experiencias de educación comunitaria documentadas se refiere a un proceso formativo en el que el mismo sujeto va “dándose- siendo”, es decir, la misma experiencia educativa permite que deconstruya imaginarios sobre su ser en el mundo, devele las realidades naturalizadas y arriesgue prácticas, lecturas y propuestas transformadoras de las mismas.

En la comunidad emergen algunos sentidos de lo común, entretejidos en lo que nos interrelaciona, permitiendo salirse del lugar que lo asocia exclusivamente con el sentido de lo que nos une y nos homogeniza. La interrelación implica, a partir del reconocimiento del nos-otros, tramitar las particularidades y singularidades, y es desde esos “lugares comunes” que entendemos que,

La comunidad no es ni la suma de individuos, ni de sus intereses, ni de fines compartidos; tampoco puede pensarse como entidad unitaria y homogénea que actúa como un sujeto colectivo. Lo que hace que podamos llamar a un colectivo humano comunidad es la presencia de un sentido inmanente, de un vínculo “espiritual”, de una “atmósfera psicológica” que lleva a que el sentimiento compartido de un nosotros que preexiste, subsiste y predomina sobre sus integrantes. (Torres, 2013, pp. 204-205)

La comunidad como lugar de interrelación permite que lo diverso se empodere en diálogo con lo que nos identifica, pues aquí lo identitario reconoce los lugares de enunciación que traen las singularidades para, en un nosotros, ser conscientes de las necesidades comunes, las cuales implican pensar en acciones para la consecución de los bienes comunes que satisfagan esas necesidades. La construcción del bien común y el acceso a bienes comunes son acciones que solo se conquistan en comunidad; por esto, en el proceso de posicionamiento de lo común, emerge lo comunitario en clave de las acciones ejercidas para la construcción de esos vínculos, valores y propuestas de convivencia que nos permiten reconocer y asumir las diferencias y las particularidades.

De ahí que entendamos que lo comunitario es el: “[...] proceso de creación y fortalecimiento permanente del tejido social y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno a diferentes factores y circunstancias” (Torres, 2013, p. 220). De modo que lo comunitario, además de acción, es capacidad creadora para inventar sentidos de pertenencia a una comunidad, pues un individuo hace su tránsito a sujeto social solo si se siente convocado a hacer parte de una comunidad con la cual comparte su vida, en tal razón es un principio axial.

Esos tránsitos del individuo al colectivo, de la identificación de lo común a la acción-creación de lo comunitario, están mediados por la ECO, pues es desde esta acción educativa y pedagógica que se logra sensibilizar y formar sujetos “nosótricos” (Lenkersdorf, 2005). De acuerdo con el autor, la comunidad nosótrica tiene una estructura en la que cada uno de sus integrantes necesariamente aporta a la colectividad, en ese sentido no se deben a una autoridad individual, sino que se reconocen en la voz del *nosotros*, con un sentido:

El NOSOTROS se extiende en dos direcciones. Recuerda la vivencia histórica y actual y, a la vez, hace un llamado hacia un futuro en el cual se cobre conciencia de NUESTRA realidad de injusticia y que pensemos sobre cómo lo hacemos. (Lenkersdorf, 2005, p. 18)

De esta manera, pensar en los sentidos de la ECO es tomar conciencia de sus intencionalidades políticas y éticas, pues en esta propuesta educativa de acción, sentimiento y pensamiento no media la neutralidad, ni la objetividad en términos positivistas, por ello su acervo práctico y conceptual está circunscrito en los paradigmas alternativos y emancipadores. Con ello se marca la diferencia con otras propuestas educativas comunitarias que desde el funcionalismo han pretendido legitimar “[...] discursos institucionales entorno [*sic*] a la paz, la democracia, los derechos humanos y la participación ciudadana” (Clavijo, 2016, p. 148).

En la propuesta de la ECO encontramos unos sentidos emancipatorios que la identifican y que han sido posicionados y trabajados desde sus orígenes en la UPN en:

La educación popular-comunitaria. Bajo esta denominación se conoce una corriente de experiencias, reflexiones y proyectos educativos, con sectores populares con el explícito propósito de contribuir a la superación de las condiciones de explotación, miseria y dominación política predominante en nuestros países. (Torres, 1989, p. 2)

Entonces, el sujeto que nos interesa en las experiencias de educación comunitaria no se aparta de su condición de sujeto popular.

Cercanos a este discurso están Sequeda et al. (1986) cuando proponen algunas interdependencias que deben guiar la propuesta de la ECO hacia las comunidades:

Siendo finalidad y medio para contribuir a la afirmación y renovación de la identidad social y cultural, se requiere organizar la educación comunitaria de tal manera que la población participante vaya ganando mayores y mejores niveles de presencia en la toma de decisiones relacionadas con la planificación, gestión y control de las prácticas educativas. La participación no es una concesión que se le hace a la población, sino una exigencia metodológica, nacida de un derecho social. La educación comunitaria adquiere renovada significación como parte de una afanosa búsqueda por establecer nuevos modos y sentidos de comunicación cultural y participación social al interior de las comunidades [...] En este proyecto de construcción de nuevas articulaciones con el mundo circundante, las comunidades van descubriendo posibilidades inéditas de creación cultural, mediante la investigación colectiva, la capacitación mutua y la evaluación permanente. (pp. 7, 8)

Tales sentidos emancipatorios se han retroalimentado con trabajos e investigaciones recientes, los cuales han dado cuenta de estos constructos que no se han quedado en lo teórico, sino que han sido experimentados en las prácticas educativas con comunidades populares:

En ese 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 [...] aparece tarde que temprano la necesidad de introducir el componente formativo; sus contenidos deben orientarse a construir y fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad, al fortalecimiento de las relaciones, las subjetividades y valores comunitarios y la reflexión crítica sobre su relevancia y pertinencia ideal de vida colectiva. (Torres, 2013, p. 222)

De esta manera, consideramos que estos desarrollos han posibilitado a la ECO configurarse como un campo educativo y pedagógico que alimenta y a su vez se nutre de las corrientes críticas educativas y pedagógicas latinoamericanas. Así, la ECO:

[...] se concibe como una propuesta que acoge el reconocimiento de la diversidad, la diferencia, la complementariedad y pluralidad de los contextos y sujetos, esto significa apropiar las nuevas experiencias [...] que las comunidades han desarrollado y potenciado en estos últimos treinta años. (Clavijo, 2017, pp. 39-40)

Al convocar de manera diferencial a los sujetos de la educación comunitaria encontramos que lo común es lo que nos hace diferentes. Desde esta perspectiva, lo común no excluye lo diverso pero tampoco lo junta en lo igual.

Una tradición: el campo de la educación comunitaria

Si bien es cierto que las propuestas críticas de la ECO se han posicionado en estos últimos cuarenta años en las prácticas educativas populares, también lo es que la propuesta funcionalista se mantiene vigente en las agencias de cooperación y en la gran mayoría de las ONG, ahora en nombre de los discursos sobre la paz y la reconciliación de un lado, y de otro con discursos de ciudadanía e inclusión.

En esta apuesta por visibilizar un campo investigativo, como lo es la educación comunitaria, se evidenciaron vacíos importantes en sus procesos de conceptualización, pero no por ello podemos desconocer los rasgos distintivos que le fueron dotando de sentido desde su origen mismo. Por el conocimiento directo de las dinámicas analizadas, se encontró que dicha conceptualización solo se llevó a cabo a partir de 1992 en el contexto de creación de la Maestría en Educación Comunitaria, por parte del equipo gestor de la misma.

Además, porque en la década de los noventa se posicionaron de manera más sistemática las reflexiones y disputas de este campo. Así, por ejemplo, Jaume Trillas (1993) define la ECO como “otras educaciones” (citado en Posada et al., 1995), que componen experiencias y proyectos educativos desarrollados en espacios como la ciudad y la práctica política, en las que participan poblaciones diversas que no precisamente se encuentran en el sistema de la educación formal.

A partir de esta perspectiva, la educación comunitaria enfatiza en las dinámicas sociales, políticas, educativas y culturales que dan cuenta de nuevas formas de sociabilidad las cuales recomponen el tejido social y emancipador. La educación comunitaria no se desliga de lo propio, de la esencia de ser de la comunidad, es decir, que conforme a las necesidades contextualizadas se emprenden procesos de transformación de la realidad en distintos niveles, se dibujan sentidos de la utopía apoyados en el esfuerzo colectivo, afectivo y tradicional común de los seres humanos. De este modo, lo comunitario nos permite comprender las poblaciones constituidas en un mismo espacio y con una historia en común, lo que conlleva identificar todos aquellos procesos intencionados que tienen como eje central la cohesión, la revitalización de lo democrático y lo público. Así, la ECO como un campo de saber emergente

[...] se convierte en una hipótesis global de trabajo que posibilita descifrar las dinámicas educativas y pedagógicas presentes en múltiples prácticas sociales [...], pero cuyas intencionalidades o efectos propician una

sociabilidad y una institucionalidad que reconoce y potencia la capacidad de diferentes actores sociales, tanto para determinarse como para participar en la orientación global de la sociedad. (Posada et al., 1995, p. 21)

En el mismo documento, los autores citados plantean tres relaciones fundamentales que se establecen en el campo de la educación comunitaria:

La Educación Comunitaria y lo social cultural: es un espacio de reflexión y comprensión de los procesos que consolidan el tejido social en la comunidad y en la sociedad, dando cuenta de su potencial participativo, de la primacía de lo colectivo sobre lo individual, del valor de lo alternativo y de la existencia de diferentes actores y grupos sociales.

La Educación Comunitaria y lo Político: el propósito es plantear una propuesta pedagógica que fortalezca la construcción de lo público con una figura solidaria. De esta manera, apoya la constitución de sujetos sociales gestores de su realidad en los procesos de decisiones políticas en los contextos, vinculando reflexiones sobre la organización global de la sociedad, los modelos de desarrollo vigentes, las formas de realización personal y colectiva, para así crear formas alternativas de actuar y de transformar la realidad.

La Educación Comunitaria y lo Pedagógico: a partir de la construcción de pedagogías propias de lo comunitario no puede limitarse al ámbito de lo no escolar, por el contrario, es necesario que afronte transformaciones significativas en la educación bien sea desde lo formal o informal. (Posada et al., 1995, pp. 21-23)

Por tanto, la educación comunitaria convoca múltiples relaciones propias de lo comunitario, que a modo de brújula indican las articulaciones con lo político, lo pedagógico y lo social-cultural. Así, el proceso de consolidación del campo de la educación comunitaria estuvo surcado por una disputa de origen, entre discursos que le conferían un lugar funcionalista o uno crítico. Sin embargo, es la lucha por posicionar prácticas, sujetos y actores capaces de procesos formativos que transformarían condiciones de existencia lo que le confirió un lugar como campo. La educación comunitaria crítica

(ECO-Crítica) permite, entonces, establecer relaciones bastantes cercanas con la Educación Popular tanto en su perspectiva política educativa como en lo pedagógico, donde

[...] se nutre de prácticas concretas de educación popular: desarrollo de técnicas y metodologías participativas, la valoración del acto pedagógico como un proceso interactivo, que reconoce la importancia de los saberes previos [...] el diálogo de saberes y la construcción de sujetos sociales. (Sierra, 2000, citada por Clavijo, 2016, p.153)

Cabe señalar que es un componente educativo que dinamiza, reconoce e impulsa las apuestas pedagógicas y educativas en los procesos de base, con el ánimo de potenciar las relaciones y valores compartidos, como bien lo expresa Torres (1997) “[...] la Educación Comunitaria como un horizonte de sentido que reconozca y encauce desde lo educativo los procesos sociales y culturales que fortalecen los vínculos comunitarios” (p. 14).

En relación con ello, la ECO como campo educativo se fundamenta en una perspectiva crítica y emancipatoria, que indaga sobre la dimensión de lo pedagógico y lo educativo en las prácticas sociales comprometidas con un proyecto político y organizativo el cual va fortaleciendo el ser de la comunidad. Es decir, que la educación comunitaria comprende desde la diferencia las necesidades contextualizadas así como las condiciones de posibilidad de los contextos y de los sujetos, que propenden a la transformación social.

Ahora veamos la ECO desde la mirada de la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO) de la Universidad Pedagógica Nacional. El educador Amadeo Clavijo Ramírez (2017) plantea que:

La educación comunitaria en su discurso y práctica se concibe, entonces, como una propuesta que acoge el reconocimiento en la diversidad, la diferencia, la complementariedad y la pluralidad de los contextos y los sujetos. Esto significa apropiar las nuevas experiencias en materia organizativa que las comunidades han desarrollado [...] concretamente los trabajos

construidos sobre la base de las propuestas interculturales, permiten abordar desde otras lógicas las prácticas en contextos sociales propios de nuestras realidades diversas. (pp. 39-40)

Desde esta perspectiva, la ECO cobra sentido como una propuesta educativa y pedagógica en el seno de las organizaciones sociales, sus proyectos políticos y sus bases de identidad colectiva e individual, como camino de reivindicación y de construcción de nuevas relaciones sociales. Clavijo (2017) afirma entonces que:

Si hay claridad respecto a que en un proyecto educativo comunitario el concepto de comunidad cobra sentido en la intencionalidad política educativa y a que el proceso pedagógico y didáctico se sitúa en la experiencia de potenciar las capacidades de transformación social de los sectores populares (es decir, lograr que estos se construyan y se asuman como sujetos), la consecución de tal objetivo implica la recuperación del discurso en sus dimensión [sic] epistémica e investigativa situada en experiencia, con el fin de potenciar capacidades de comprensión, apropiación y construcción de conocimientos en contexto, que se reviertan en la cualificación de discurso y prácticas, tendientes a la concreción de acciones sociales reivindicativas y emancipatorias acordes a un proyecto liberador. (p. 40)

En este sentido, la educación comunitaria tendría como principal apuesta el descubrimiento de lo educativo, lo pedagógico y lo práctico de todo aquello que se forma de manera alternativa y está en contravía de los modelos y la naturalización de las únicas formas de ser y estar en la sociedad, por ejemplo: los proyectos políticos emancipadores, la formación política de la comunidad, las subjetividades instituyentes, el compromiso ético-político de las comunidades, los movimientos sociales, organizaciones barriales, movimientos de mujeres y jóvenes, entre otros.

Siguiendo esta línea argumentativa, Aguilera, González y Torres (2016) exponen que “lo comunitario se refiere, entre otras cosas, a un tipo de vínculo basado en nexos subjetivos como los sentimientos, la proximidad territorial, las creencias y las tradiciones comunes” (p. 94). Ello quiere decir,

que lo comunitario es la fuerza que impulsa a las organizaciones sociales a comprenderse y empoderarse de sus propósitos por medio de la construcción alternativa de proyectos ético-políticos.

Ahora bien, el educador Juan Carlos Jaime (2017) considera que la educación se ha visto permeada por el individualismo, la meritocracia y la fragmentación de las prácticas pedagógicas, por lineamientos y principios educativos que desconocen lo que necesitan las poblaciones a nivel urbano y rural en temas educativos, lo cual ha abierto el camino a “emergencias educativas comunalaritarias” caracterizadas por: la soberanía epistémica, la construcción de territorio, las decisiones y saberes compartidos, la dinamización de vínculos comunitarios y el fortalecimiento de la identidad comunitaria, lo que él ha llamado Comunagogía: “[...] se enseña y se aprende con la comunidad, de la comunidad y para la comunidad, dinamizándose una serie de relaciones sociales alternativas, donde se instituyen sujetos políticos y proyectos colectivos” (p. 199).

La comunagogía es una perspectiva educativa y pedagógica que se conecta de manera profunda con los propósitos de la educación comunitaria, ya que dinamiza las relaciones sociales emancipadoras (Jaime, 2017), a la vez, que es un proceso reflexivo que invita a explorar las nuevas maneras de hacer escuela, de ser maestro acorde a los territorios y necesidades, en medio de la gran crisis educativa que se presenta. De esta manera, la comunagogía nace como una alternativa educativa y pedagógica que vuelve sobre los principios comunitarios, el reconocimiento de los educadores y de los educandos, sus conocimientos y sentidos de pertinencia en medio de la realidad política y social del sistema capitalista.

La educación comunagógica, entonces, se constituye en la soberanía epistémica, la construcción del territorio, las decisiones y saberes compartidos, la dinamización de los vínculos comunitarios, y el fortalecimiento de la identidad comunitaria. En relación con la perspectiva de la ECO que hemos venido desarrollando a lo largo del texto, afirmamos que la conexión con esta expresión se encuentra en la finalidad de fortalecer e intensificar

lo colectivo antes que lo individual, los proyectos políticos comunales; de empoderar y reconocer la diversidad y la diferencia en los contextos donde día con día se vienen desarrollando propuestas de este tipo.

Finalmente, consideramos que la educación comunitaria, como un horizonte de sentido que direcciona en lo educativo y pedagógico las propuestas que emergen de las organizaciones sociales, de los proyectos ético-políticos, de la acción colectiva, entre otros, es la forma en que se reivindica y revitaliza lo público, lo emancipador, lo propio, por medio del reconocimiento de la diversidad y diferencia que los caracteriza. Otro elemento fundamental en este proceso educativo es la prelación de lo colectivo sobre lo individual, a su vez, la formación de sujetos conscientes y empoderados frente a sus necesidades contextualizadas para que, a partir del tejido social de sus prácticas y experiencias, se fortalezca el sentido de colectividad y transformación social.

De este modo, vemos cómo por más de nueve lustros se ubican experiencias y sentidos de la educación comunitaria identificados en sujetos, discursos y prácticas que bien pueden definir el origen de una tradición pedagógica en nuestra UPN.

Referencias

Fuentes primarias impresas

- Castaño, A., González, R., Medina, C., Quintero, B., Pinzón, M. García, M., De Torres, C. y Rincón, L. (1979). *Alfabetización funcional de adultos en el área urbana. Estudio en la ciudad de Villavicencio. 1978-1979*. Archivo CIUP-UPN. Informe de Investigación. Bogotá.
- Gallo, M. (1994). *Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional: educación de jóvenes y adultos para la ciudadanía plena*. Documento no publicado. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Gallo, M. (1995). *Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional. Educación formal de jóvenes y adultos para la ciudadanía plena*. Propuesta técnica y económica para la fundación PRODEOCSA y Colcerámica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Archivo central. Carpeta 26.
- PRECO. (1986). *Práctica en educación comunitaria de los estudiantes de ciencias sociales para el primer semestre de 1986*. Documento no publicado. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- PRECO. (1990). *Sub-proyecto de contextualización curricular*. Documento no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- PRECO. (1991). *Proyecto Niños y jóvenes excluidos de la escuela*. Documento no publicado, Bogotá.
- Primer encuentro de educadores de adultos del suroriente. (1983). Informe. Documento no publicado, Bogotá.

- Rojas, R. (1990). *Modelo Pedagógico para el programa piloto experimental de Pedagogía para la Paz y la Reconciliación Nacional*. Documento no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sequeda, M. (1977). *Solidarios en un esfuerzo educativo creador*. Documento no publicado. Discurso ofrecido por el profesor Mario Sequeda en la ceremonia de grados del CEA, el 16 de diciembre de 1977. Bogotá.
- Sequeda, M. (1979a). *Informe de entrevista con el rector Augusto Franco Arbeláez*. Documento no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sequeda, M. (1979b). *Alternativas para la Formación y Capacitación de Educadores de Adultos*. Ponencia XIII Reunión Nacional de Coordinadores de Educación de Adultos. Documento no publicado, CEA-UPN, Riohacha.
- Sequeda, M. (1980). *El Centro de Educación de Adultos-UPN. Un proyecto de Educación popular. Balance y Perspectivas*. Documento no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sequeda, M. (1981). *La Formación del Educador de Adultos a Nivel Universitario. Elementos para una propuesta curricular*. Documento no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sequeda, M. (1982). *La Formación del Educador de Adultos. Síntesis de un proceso de Investigación curricular*. Ponencia presentada en el seminario latinoamericano “La Universidad en el Desarrollo de América Latina”. Documento no publicado, Universidad Pontificia de Chile, Santiago de Chile.
- Sequeda, M. (1985a). *Informe Facultad de Educación*. Documento no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sequeda, M. (1985b). *Programa de Educación de adultos y desarrollo cultural comunitario en zonas urbanas*. Documento no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sequeda, M. y Baracaldo, M. (1984). *Educación de Adultos y Participación Comunitaria – Bases conceptuales y metodológicas del Programa de Educación*

- Comunitaria*. Documento no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sequeda, M., Posada, J., Baracaldo, M., Mantilla, A. y Torres, A. (1986). *Proyecto de investigación pedagógica y cultural: Contextualización curricular en Educación Básica de Adultos y Animación social y artístico-cultural de procesos comunitarios*. Documento no publicado.
- Sequeda, M. y Ramón, M. (1979). *Bases para una política de educación de adultos*. Documento no publicado, MEN, División de Educación no formal y de Adultos Comité Interinstitucional, Bogotá.
- Torres, A. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales con adultos y jóvenes de sectores populares urbanos (práctica en Educación Comunitaria)*. Documento no publicado, Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (1990). *Las Ciencias Sociales en la Educación Básica Comunitaria con sectores populares urbanos*. Documento no publicado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Universidad Pedagógica Nacional, UPN. (1989). *La formación en la acción del educador comunitario de carácter polivalente. Elementos para una propuesta*. Documento no publicado, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Programa de Educación de adultos y desarrollo cultural comunitario, Departamento Administrativo de Bienestar Social, Centro comunitario “La Victoria”, Bogotá.
- Universidad Pedagógica Nacional, UPN. (1994). Informe de gestión 1992-1994, Santa Fe de Bogotá, febrero. Archivo central UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional, UPN. (1995). *Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional*. Presidencia de la República de la delegación presidencial para Urabá. Propuesta para la realización del programa educativo para la ciudadanía plena dirigida a adultos de la región de Urabá. Santafé de Bogotá: Archivo Central UPN.

Universidad Pedagógica Nacional, Presidencia de la República, Plan Nacional de Rehabilitación, Programa Nacional para la Reinserción (UPN, PPR, PNR, PEPRN) (1994). Comité Operativo Nacional del Programa para la Paz y la Reconciliación Nacional. Acta número 4, Santa Fe de Bogotá, 30 de mayo.

Universidad Pedagógica Nacional – Instituto de Educación Permanente, UPN-IEP (1991). *Proyectos de Investigación*. Documento no publicado, Bogotá.

Zabala, V. (1990). *Principios y Elementos básicos del Programa Experimental Piloto para la Paz y la Reconciliación Nacional*. Documento no publicado, Bogotá.

Fuentes primarias orales

Cifuentes, Rosa María (2018). Entrevista personal, 15 de mayo

Duque, Jair (2018). Entrevista personal, 20 de junio

González, Dairo (2018). Entrevista personal, 15 de agosto

Murcia, Ricardo (2018). Entrevista personal, 25 de septiembre

Posada, Jorge Jairo (2018). Entrevista personal, 12 de abril

Reyes, Lilia (2018). Entrevista personal, 23 de mayo

Sequeda Osorio, Mario (2018). Entrevista personal, 11 de abril

Zabala, Vladimir (2018). Entrevista personal, 1 de octubre

Fuentes secundarias

Aguilera, A., González, M. y Torres, A. (2016). *Reinventando la comunidad y la política: formación de subjetividades, sentidos de comunidad y alternativas políticas en procesos organizativos locales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Clavijo, A. (2002). *Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional, de una propuesta alternativa a una práctica funcional innovativa* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Clavijo, A. (2016). Educación popular y Educación comunitaria: ¿resignificación o refundamentación? En W. Díaz y Y. Sanabria (Compiladores - Coautores), *Pedagogías críticas y emancipatorias. Un homenaje a Paulo Freire* (pp. 147-160) Bogotá D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Clavijo, A. (2017). La educación comunitaria en el contexto de las propuestas de práctica: reflexiones desde la experiencia con educadores en formación. En S. Torres (Ed.), *Polifonías de la educación comunitaria y popular* (pp. 31-45). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro, C. (2017). Propósitos y desafíos de la educación comunitaria y la educación en Derechos Humanos en el contexto colombiano. En S. Torres (Ed.), *Polifonías de la educación comunitaria y popular* (pp. 91-112). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chernick, M. (1996). Aprender del pasado: Breve historia de los procesos de paz en Colombia (1982-1996). *Colombia Internacional*, 36.
- Cuevas, P., Naranjo, J. y Torres, A. (1996). *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dussel, E. (2006). *20 Tesis de Política*. México: Siglo del Hombre.
- Gadotti, M. (1993). La educación comunitaria y los movimientos populares. En F. Gutiérrez (comp.), *Educación comunitaria y economía popular* (pp. 60-82). Costa Rica: Pec- Heredia.
- Grabe, V. (2004). Los procesos de paz 1990-1994. *Controversia* (Edición especial), 40-47.
- Jaime, J. (2017). La Comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos. En *Argumentos. Disputas territoriales: indígenas y campesinos en la transformación social de América Latina*, 83, 197-216.

- Jiménez, A. y Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en Clave Tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Naranjo, J. (1991). El aporte del trabajo barrial. *Aportes*, 34, 59-109. Dimensión Educativa.
- Posada, J., Sequeda, M., Torres, A., y Cendales, L. (1995). *La educación comunitaria: campo educativo y pedagógico emergente*. En Maestría en Educación Comunitaria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, L. (2009). Educación de Adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Efora*, 3(1), 62-84. Universidad de Salamanca. http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf
- Rojas, K. (2016). *El Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional, una propuesta pedagógica de formación política con exguerrilleros* (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sierra, P. (2000). Algunas reflexiones iniciales sobre la educación popular y su relación con la educación comunitaria. En *Relaciones entre la educación popular y la educación comunitaria*. Documento de trabajo No. 5. Maestría en Educación Comunitaria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Téllez, M. y Guarnizo, A. (2017). *La educación en procesos de pos-acuerdo: una mirada a los escenarios educativos para excombatientes en Colombia* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Torres, A. (1997). Modernidad y nuevos sentidos de lo comunitario. *Pedagogía y Saberes*, 10, 5-14.
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: El Búho.
- United States International Cooperation Administration. Community Development Division. (1956). *The Community development. Guidelines of the international cooperation*. Administration, Washington, D. C. ICA.

Parte II

**Hacer memoria, abrir caminos,
sembrar esperanzas desde la óptica
de la educación comunitaria, la cultura
democrática y la biopaideia jovial**

Un libro homenaje

En el marco de la investigación *Construyendo memoria colectiva de la Universidad Pedagógica Nacional: Tres propuestas de formación en educación comunitaria*, financiada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, y entre largas charlas con el profesor Mario Sequeda Osorio, nos encontramos esta obra que el lector hoy tiene en sus manos.

Este documento recupera más de 20 años de la propia experiencia de Mario en la gestación y desarrollo de la educación comunitaria, así como sus perspectivas conceptuales y teóricas alrededor de esta. Fue una labor de 365 días, como él lo menciona, pues fue producto del año sabático que le fue concedido por la Universidad Pedagógica Nacional en el año 1997. La experiencia de su obra madura que tituló *Hacer memoria, abrir caminos, sembrar esperanzas desde la óptica de la educación comunitaria, la cultura democrática y la biopaideia jovial*, quedó sometida al olvido en el informe que se entrega para formalizar el sabático.

En nuestra labor investigativa conocimos manuscritos corregidos una y otra vez por Mario, revisiones de su obra que dejaban entrever el rigor, la preocupación vital que ha surcado parte de su existencia, en el compromiso con los otros o en sus palabras:

Yo descubrí que la educación comunitaria de jóvenes y adultos, ya en la etapa posterior, era una forma de concretar mi compromiso social, académico y personal, no solamente por ser académico sino por ser quien soy, y porque yo creo en los valores de la solidaridad, en los valores de la justicia, en la

promoción de los derechos humanos. Entonces, como educador popular y comunitario que he tratado de llegar a ser alguna vez, me siento que correspondo a un deseo profundo de servicio.

Por su carácter de documento histórico no se hicieron modificaciones, pues ello nos permite comprender los desarrollos de la educación comunitaria, generando cuestionamientos y nuevas entradas para aportar a la consolidación del campo. Solo, cuando consideramos necesario, introducimos notas a pie de página para hacer alguna aclaración de contexto. Así mismo, se adecuó al sistema de citación actual.

De modo que el lector podrá familiarizarse con los orígenes de la educación comunitaria en la voz del *Quijote de la Pedagogía*, a la vez que podrá identificar otros desarrollos y experiencias educativas que nos llevan hasta la creación de la Maestría en Educación Comunitaria en la década de los años 90.

Este documento pretende explorar el sentido de la Educación Comunitaria como una propuesta que recoge el esfuerzo de trabajo académico, durante más de veinte años, desde la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Por ello, en la primera parte se realiza una mirada transversal de distintas experiencias que se consideran significativas. Se trata, en efecto, de procesos vivenciados en interacción con grupos de base, instituciones estatales, organizaciones no gubernamentales y otras universidades, en los cuales se ha experimentado la virtualidad de lo pedagógico, entreverado en lo comunitario. Procedemos luego a valorar la significatividad de la Maestría en ECO, como proyecto cultural que condensa las búsquedas de antaño y permite prospectar nuevas formas de presencia en el devenir histórico, en y desde el campo de la pedagogía comunitaria.

En la segunda parte del documento, se desarrolla la significación de las categorías clave de la educación comunitaria en su relación específica con la construcción de una cultura democrática. De esa manera, se avizoran elementos fundamentales de interpretación de la educación comunitaria, considerada como un campo pedagógico emergente. Esta navegación por

los linderos de lo conceptual nos permite abordar, además, las elaboraciones relacionadas con la articulación entre la educación comunitaria, los derechos humanos fundamentales y la cultura democrática, así como con la propuesta básica de la educación comunitaria como *biopaideia jovial*, en el contexto del diálogo de saberes y la negociación cultural.

En la tercera parte, nos adentramos en la aventura de la imaginación creadora para idear escenarios alternos que hagan posible un avance sostenido en la construcción de un *ethos convivial* como propulsor de una nueva época. De esta manera, se espera que sea factible el reconocimiento de los otros como legítimos interlocutores en el cotidiano devenir, en virtud de un esfuerzo sostenido de construcción de cultura democrática que institucionalice espacios de “pedagogización de los conflictos”, los cuales permitan dar un salto de calidad hacia nuevas posibilidades de encuentro, diálogo y negociación intercultural. En esta parte del documento es importante aproximarnos a una tematización de aspectos clave relacionados con el fortalecimiento de la sociedad civil y la cultura de la paz, la rearticulación de la Universidad con los actores sociales y los contextos culturales, y con la eclosión de los nuevos lenguajes de la re-vinculación social, como es el caso de las redes y de nuevas formas de sociabilidad.

A manera de colofón, se realiza una reflexión global sobre el sentido y los alcances de la experiencia de la escritura como autodescubrimiento vivencial de algunas claves de reestructuración cultural. Con miras a fundamentar la constitución de nuevos procesos de afirmación del campo intelectual de la educación y la pedagogía en el mundo de hoy, nos anima el deseo de propiciar el diálogo, desde el corazón de los conflictos del momento, en estos tiempos de incertidumbre, re-encuentro y apetencia de novedad.

Afincados en las tradiciones culturales y pedagógicas y, especialmente, en esa constelación de amplio espectro que representa la educación popular y comunitaria, nos llena de entusiasmo la potencialidad que se advierte al compartir con los sectores populares el vigor en su caminar esforzado con

otros colegas, la búsqueda de nuevos caminos hacia una academia renovada, y con los amigos y las amigas de siempre la confianza en las virtualidades de la sinergia de la solidaridad, la consideración y la esperanza.

Educación comunitaria: biopaideia de El Común

Hasta tal punto me siento impelido a escribir, que no puedo hacer otra cosa. No pretendo conocer por anticipado las respuestas adecuadas. Se trata sobre todo de sentir ciertas cosas en el latido de la sangre, de avanzar a tientas, casi como si me empujaran por detrás. Todo lo que puedo hacer es intentar ser sincero —sincero para con Dios y sincero con respecto a Dios— y seguir la argumentación adondequiera que me lleve.

JOHN ROBINSON (1969)

No pretendo parecerme a otros aprendices de escritores. Me basta con saberme inquieto por hacer las cosas bien. Al abordar esta aventura de escribir, me remonto a mis primeros intentos. Siempre cercano a algún autor que me fascinaba. En especial desde el ángulo de la literatura, la pedagogía y la filosofía, me han atraído pensadores que enraízan sus planteamientos en la tradición. Podría decirse que me gustan los “clásicos”, sin que pueda posar de clasicista.

Ahora, al desarrollar el tema del documento durante el año sabático, me halaga retomar algunos clásicos del pensamiento contemporáneo y me encuentro con escritores y escritoras, buscadores del lenguaje sin los ropajes pesados de antaño. Ellos me animan a construir un hilillo transversal del tejido escritural: reconocermé y reconocernos en la aceptación y aprecio de los otros como legítimos otros en la convivencia amical! ¡He ahí el tema de la comunidad-hoy! Desde el acervo contemporáneo del campo de lo comunitario,¹ hoy se asume la actividad comunitaria como fundante de

1 Hacemos referencia a la Asociación Internacional de Educación Comunitaria, ICEA, y, en particular, a la Asociación Húngara para el Desarrollo Comunitario.

la sociedad civil, o sea, de las instituciones básicas de la democracia. Las comunidades son espacios vitales de la democracia. Las comunidades pueden ser alternativas de poder y lugares de empoderamiento. Le apostamos a la transformación de las “sociedades de masas” en “masas de comunidades”, en las cuales se puedan construir, de manera sinérgica, sentidos de pertenencia, en contextos de solidaridad, hacia prospectos de trascendencia.

La educación como “órgano maestro” (García Márquez, 1994) de sociedades en paz y en democracia entra en el escenario finemilenar como mediación potenciadora de la formación de hombres y mujeres que sepan vivir, convivir y contribuir a que el árbol de la vida expanda sus ramas en toda esta tierra de promisión. Las energías que es necesario liberar para hacer el tránsito de la edad de la ira a la era de la ternura (Guayasamín, 1990) realzan e interpelan a la educación como un campo de condensación intercultural, cual *eco-crisálida* siempre abierta a la vida.

De este modo, cobra vigor inusitado el optativo utópico de cooperar para que los distintos espacios de interacción social emerjan como lugares de exaltación de la vida (Sequeda, 1994) y para que cada ser humano llegue a configurarse como un actor sentipensante autopoietico. Se buscaría avanzar en la perspectiva de aquellas tradiciones de pensamiento que enfatizan en la posibilidad de dinamizar la construcción de subjetividades capaces de generar la metamorfosis sociocultural indispensable para que surja y se consolide un *ethos convivial*.

En esta bienaventurada travesía, el reencuentro con tantos amigos y amigas de búsqueda alienta el caminar solidario: *Hacer memoria, abrir caminos, sembrar esperanzas desde la óptica de la educación comunitaria, la cultura democrática y la biopaideia jovial*: Trescientos sesenta y cinco días de autodescubrimiento desde el túnel claroscuro del escribir, re-escribiéndonos entrañablemente.

Primera parte: hacer memoria...

Esta primera parte busca decantar el sentido de las acciones pedagógicas que se han desarrollado en la construcción del campo de la ECO. Así mismo indagar por los actores, escenarios, proyectos y prácticas, y explorar el alcance y significado de distintas experiencias, cuyo denominador común es el impulso a la configuración de espacios democráticos, en y desde diversos procesos de interacción social participativa.

Para estos efectos, en primer lugar, se aborda una mirada transversal de dichas experiencias con el ánimo de descubrir los elementos comunes que darían consistencia al campo de la ECO. En el apartado segundo, la reflexión se centra en el programa de ECO, como experiencia de un proyecto cultural en construcción. Esta parte concluye con algunas consideraciones sobre la actualización memorial como propuesta metodológica relacionada con la reconstrucción histórica de experiencias en el campo de la educación comunitaria.

Calidoscopio educativo-comunitario: mirada transversal

Hitos relevantes

El campo de la educación comunitaria y popular hace referencia a conjuntos de experiencias que buscan fortalecer la capacidad de los sujetos sociales para autodeterminar las metas de desarrollo y conjugar esfuerzos para el logro de la calidad de vida, de tal manera que se avance en la configuración

de una sociedad en paz y en democracia. En más de veinte años de existencia del proyecto académico de la Educación Comunitaria, sobresalen, entre otras, las siguientes experiencias significativas:

El Centro de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional (CEA-UPN):

Durante los años 1973 a 1979, canalizó las inquietudes de superación educativa y cultural de los trabajadores de la misma Universidad, ofreció la oportunidad para emprender conjuntamente la búsqueda de alternativas de educación básica ligada al mundo del trabajo y de las culturas populares, y posibilitó el intercambio de experiencias con otras instituciones de carácter oficial, no gubernamental y de base en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos.

Diseño de propuesta de formación de educadores de adultos:

Este campo temático ha evolucionado desde la realización de acciones puntuales de formación de agentes educativos, realizadas con las organizaciones de base, el diseño y desarrollo de la investigación sobre el perfil del educador de adultos (1981), hasta la elaboración de propuestas del subsistema de formación, como parte del Subsistema de Educación de jóvenes y adultos. Actualmente se ha venido configurando como una línea de investigación.

Camina-Aprendamos:

Este programa de cobertura distrital, iniciado en el marco de la Campaña de Alfabetización Simón Bolívar y desarrollado durante la Campaña Camina (1982-1984), resalta por la amplia participación de los actores sociales, la configuración de nuevas experiencias locales con enfoque problematizador y la coordinación intersectorial e interinstitucional. Al cabo de dos años de ininterrumpida labor, se había logrado emprender experiencias significativas en ocho zonas o localidades de la ciudad capital.

Prácticas de Educación Comunitaria (1985-1993):

Como un remanente del trabajo distrital, se opta por concentrar las acciones en la localidad de San Cristóbal, atendiendo a la solicitud expresa de las organizaciones sociales del sector. Los anima, por una parte, la posibilidad de disponer de las condiciones institucionales favorables desde la dirección del Centro Comunitario la Victoria del Departamento de Bienestar Social del Distrito.² De igual forma, se genera un proceso de interlocución y construcción conjunta de propuestas nacidas de la experiencia directa de los actores sociales y en las cuales convergen diferentes iniciativas, apuestas y proyectos. En un trabajo mancomunado se realiza el diseño de los distintos campos de educación comunitaria y se construyen, desde las dinámicas participativas, las propuestas temáticas, las alternativas metodológicas y los materiales de apoyo pedagógico.

Programa de Educación y Desarrollo Cultural Comunitario (1988-1993):

A partir de un balance realizado con la participación de los diferentes actores de las prácticas institucionales en el sector suroriental, se construye una propuesta de programa que incluye actividades de investigación, formación y extensión universitaria, en interacción con otras universidades, organismos no gubernamentales y, especialmente, con el Ministerio de Educación.

RedalF-Colombia (1985-1995):

Durante una década se intenta ir construyendo con la participación de las instituciones oficiales, organizaciones no gubernamentales y las entidades universitarias una red de cooperación horizontal con el aporte, tanto de la UPN —explícito en el plan de participación institucional en la RedalF—, como del Ministerio de Educación Nacional. Esta Red hace posible la articulación de distintas instituciones con base en cinco proyectos sustantivos en el campo de la formación, la producción de materiales, el intercambio de información, de documentación y de personal en diferentes áreas de

2 Actual Secretaría de Integración Social (N. del E.).

trabajo comunitario y popular. Así mismo, permite una presencia activa en las dinámicas de configuración de los planes, programas y proyectos de Educación con jóvenes y adultos del país.

El Subsistema de educación popular de jóvenes y adultos, SEPA (1989-1992):

Concebido como un espacio de interacción entre el estado y la sociedad civil para responder a la consolidación de propuestas integrales de educación para la democracia, la calidad de vida y la autogestión del desarrollo social y cultural, emerge este proyecto en el Año Internacional de la Alfabetización (1990). Con base en los esfuerzos de las entidades asociadas a la Redalf, se plantea como razón y sentido del Plan Cuatrienal de Educación Popular Básica y continuada de Jóvenes y Adultos, durante el pasado periodo gubernamental. Dicho plan constituye hasta el presente la experiencia de planificación participativa más significativa, habiendo dado la posibilidad de un diseño prospectivo en las treinta y tres entidades territoriales del país.

Diseño y puesta en marcha de la Maestría en Educación Comunitaria (1991-1997):

El hilo conductor de la propuesta tiene que ver con el reconocimiento de la potencialidad de los procesos comunitarios para contribuir a la democratización de la sociedad civil y del Estado. Pretende aportar a la configuración de corrientes de pensamiento pedagógico en educación comunitaria. Precisamente, se ha considerado importante realizar una referencia especial a esta experiencia que, a la par que condensa la búsqueda de años, constituye el crisol de formación de educadores-investigadores que sean gestores de cultura democrática en los diferentes ámbitos de la vida social.

Estas experiencias tienen en común el propiciar la interacción de las universidades, las ONG, las instituciones oficiales y las organizaciones de base, y buscar que los actores sociales fortalezcan su capacidad de iniciativa y superación cultural, con miras a construir proyectos de vida digna, en paz, justicia y democracia.

Una mirada transversal

Atendiendo al hecho, subrayado por el maestro Nicolás Buenaventura, de que “uno mira lo que sabe”, afirmaríamos que el vasto recorrido por los senderos y atajos de la educación comunitaria pudiera ser asumido como una aventura del conocimiento y de la acción comprometida con la consolidación de un proyecto histórico pedagógico de democracia participativa. En este recorrido, nos apoyamos en la memoria viva acerca de las acciones pedagógicas, en la perspectiva de la educación que vislumbramos en estos albores del tercer milenio.

El CEA-UPN: espacio de encuentro intercultural (1973-1979)

El referente básico está representado en la autorreflexión, en el centro de las múltiples vivencias experimentadas a lo largo de dos décadas de trabajo universitario. Los inicios tienen que ver con el reconocimiento de la potencialidad participativa de la comunidad universitaria. El Centro de Educación de Adultos como creación colectiva de los trabajadores, estudiantes, profesores y directivos universitarios permite comprender el importante acicate que en los años setenta significaba la superación cultural de los actores universitarios.

La actividad académico-cultural del CEA-UPN representa un espacio de encuentro de los actores para interrogar las prácticas educativas vigentes en el ámbito de la educación de adultos. Así mismo, es un lugar de posibilidades para analizar y poner en evidencia las concepciones teóricas y metodológicas predominantes en el mundo académico en los procesos de formación de educadores. Ello supone construir conjuntamente el enfoque de educación comunitaria en curso, desde la óptica de los actores mismos como un trabajo educativo solidario, crítico y creador.

La textura de la experiencia se puede ponderar a partir de la mirada sobre las distintas interacciones que se hacen posibles desde las experiencias de educación básica de adultos (EBDA). No solo se avanza en la realización de los procesos de educación básica con los trabajadores de la Universidad,

sino que se viven procesos orientados hacia la recuperación crítica de las culturas populares, el reconocimiento de los contextos, la caracterización de los sujetos sociales y de las posibilidades de transformación de los centros de educación de adultos de la época.

Como escuela de formación de una cultura académica renovada, como espacio público orientado a propiciar el desarrollo cultural y comunitario, como lugar de encuentro y diálogo de saberes, en fin, como comunidad educativa en formación para la participación y la ciudadanía, el CEA-UPN aporta a los propósitos de renovación de educación pública. Por ello, las dinámicas de integración que se desencadenan a través del Comité para el desarrollo de la EDA y la Coordinadora de Educación Popular, amplían su horizonte de sentido, para avanzar en la perspectiva, a mediados de la década de los ochenta, de la educación popular de adultos.

La formación de educadores

Una dimensión de los procesos pedagógicos que se decanta de las experiencias es la de la formación de educadores y agentes educativos comunitarios en y para la acción transformadora.

Desde las primeras actividades se inician los planes de formación y capacitación. Así, por ejemplo, se tienen en un comienzo los seminarios en el CEA-UPN integrados a la práctica docente, en los cuales se trabajaban los enfoques de la práctica, los planes de estudio específicos y los procesos de interacción académico-cultural en el acontecer pedagógico cotidiano. Merece mención especial la propuesta adoptada por el Consejo Académico, en 1978, del Seminario sobre Educación de Adultos y Educación Popular que, incorporado a los planes de formación académica en pregrado, ofrecía la posibilidad de una profundización en el campo de la pedagogía social y comunitaria.

Esta experiencia, en particular, permite asumir el tema de la educación de los sectores populares como eje de búsquedas académicas y aproximar a estudiantes de las diversas facultades a una reflexión pedagógica sobre los

elementos filosóficos, políticos y pedagógicos de la educación de adultos, en el marco de las dinámicas del desarrollo social, económico y cultural.

Durante las prácticas en educación comunitaria, se forjan en la interacción con los educadores, especialmente del suroriente, variados planes de trabajo, en los cuales la formación de los educadores siempre ocupa un lugar central.

A este respecto, en los procesos de reflexión sobre la experiencia en el suroriente se anota que:

A partir de su compromiso en la acción, el educador comunitario avanza por una exigencia de su grupo en un proceso cualitativo de transformación que podría sintetizarse así:

- Tránsito de un quehacer ocasional o coyuntural a un quehacer orgánico.
- Tránsito de un quehacer empírico a un quehacer fundamentado en la articulación teoría-práctica.
- Tránsito de una apropiación individual del saber a una apropiación colectiva del mismo.
- Tránsito de una reproducción ingenua de modelos formativos a la construcción de una pedagogía popular. (Torres y Sequeda, 1985)

Los desarrollos de experiencias concretas de formación de educadores van permitiendo, de manera progresiva, dar cuenta de las posibilidades de asumir la construcción de una propuesta de formación como parte del Subsistema de Educación Popular de Jóvenes y Adultos. Así mismo, se van creando condiciones para formular los elementos centrales de una línea de investigación en esta área y específicamente un proyecto de investigación sobre formación de educadores y agentes educativos comunitarios, que en la actualidad hace parte de la Maestría en Educación Comunitaria.

Se constituye de esta manera un campo temático de investigación, formación y asesoría que corresponde consolidar y proyectar dentro de las

propuestas de formación de educadores en el sistema educativo nacional; al respecto, se puede observar la importancia que se le atribuye a la formación de educadores de adultos en dicho sistema.

Camina-Aprendamos: alfabetización participativa y educación comunitaria en Bogotá

La Campaña Nacional de Alfabetización “Simón Bolívar” se inicia en Bogotá en 1982 con una propuesta de Programa de Alfabetización participativa y renovación de la educación de adultos, de carácter participativo e interinstitucional. A partir del cambio de gobierno, el Programa prosigue como parte de la Campaña de Instrucción Nacional-Camina.

No es de extrañar que, en el evento de clausura de las actividades, la síntesis hubiera podido ser expresada en un breve poema:

Desde abajo se ven, así las cosas:
existencia difícil y esforzada,
empeño en lo que edifica,
compromiso en la tarea de crecer,
hacer y ampliar la autonomía!...
Buscando ejercer control social,
viviendo la democracia de lo cotidiano
esperanzados en el futuro-hoy...
Construyendo golpe a golpe el existir,
confiados en las propias fuerzas,
cortando dependencias, atrofias y simbiosis.
Siendo dueños del destino final:
el poder comunitario ejercido,
recreado en la decisión de aprender
a vivir en comunidad sin subordinación!
Mirando hacia arriba y adelante

*el horizonte claro del nuevo día,
en el cual todos aprendamos de todos:
¡la igualdad, la paz y la fraternidad!*

Mario Sequeda Osorio

El alcance de las acciones de educación de jóvenes y adultos en el Distrito Especial permite recuperar tres aspectos centrales para el análisis de las prácticas de educación comunitaria en la UPN: el sentido comunitario de la formación, la articulación de esfuerzos interinstitucionales y la creatividad cultural de los actores educativos.

En primer lugar, cabe resaltar cómo los propios sujetos populares se comprometen en el desarrollo de una propuesta que sintetiza las búsquedas desde la academia y el mundo del trabajo. Basta mirar los objetivos del Programa para descubrir los alcances deseables de la educación comunitaria de adultos que se anhela:

Erradicar el analfabetismo [...] ampliar oportunidades de educación básica de adultos [...] promover la capacitación para el trabajo productivo [...] y el desarrollo cultural comunitario [...] apoyar el desarrollo de programas de educación en salud y para la preservación del medio ambiente [...]. (DIE-CEP, 1983, p. 7)

La experiencia de alfabetización participativa asume como ejes de la propuesta, por una parte, el referente vital de la actualidad comunitaria, la participación directa de los sujetos y la creación de condiciones de cambio y transformación sociocultural. Además, se propicia la capacidad endógena de los grupos comunitarios para generar posibilidades de comunicación intercultural. En efecto, se busca que los educadores sean de la misma comunidad y que surjan con base en el reconocimiento otorgado por los mismos pobladores.

Ahora bien, los materiales educativos diseñados con los participantes buscan ser un elemento de encuentro y diálogo intercultural. Su elaboración

es fruto de la participación, expresada en la tematización del mundo de la vida como eje estructurante del proceso pedagógico.

Asistimos en el Distrito a una posibilidad de contar con una realidad social y cultural que se asemeja a un jardín multicolor, que representa la variedad cultural del país. El trabajo en diez zonas de la capital favorecía la interacción cultural con dicha diversidad y aportaba elementos de vitalización del acto pedagógico. Con las expectativas de hacer realidad un clima de convivencia pacífica en el país, experimentamos la riqueza de las propuestas que emergen de los talleres comunitarios, orientados hacia la identificación de los aspectos relevantes y pertinentes para la formación en la acción de los jóvenes y adultos.

El segundo aspecto clave de la vivencia en la capital tiene que ver con el potencial del conjunto de las entidades para articular esfuerzos tendientes a la dinamización social y cultural comunitaria. Once entidades distritales se integran para apostarle a la configuración de la propuesta de alfabetización y educación comunitaria, en la perspectiva de un plan cuatrienal. Se trata de un anticipo de lo que será más adelante el trabajo en redes.

Esta articulación se plantea como una exigencia misma de la propuesta pedagógica, la cual se concibe como una formación estrechamente ligada a los proyectos de mejoramiento de la calidad de vida de la población y a las tendencias del desarrollo social, económico y cultural. Por ello, se privilegian algunos componentes en la formación (DIE-CEB, 1983, p. 16):

- Educación en salud
- Educación ecológica
- Desarrollo cultural comunitario
- Capacitación técnica
- Educación Básica de Adultos
- Educación para la vida en familia
- Atención integral a la tercera edad

- Educación en tránsito
- Participación de los padres de familia en la actividad escolar
- Civismo y participación social

El tercer elemento que conviene subrayar tiene que ver con la creatividad demostrada por los actores sociales en la dinámica del proceso de educación comunitaria. Se puede visualizar en los aportes desde las experiencias, en las alternativas organizativas del momento y en la capacidad de generar algunas condiciones básicas de sustentabilidad de las propuestas, a partir de los planes de acción de las organizaciones sociales. En tal sentido, se vive la experiencia, desde la Universidad, del acompañamiento pedagógico en distintos esfuerzos por aterrizar en la práctica las propuestas surgidas del intercambio vivo entre los participantes.

Teniendo en cuenta las características de la Bogotá de hoy,³ cabe observar cómo trasciende la época de esta experiencia la búsqueda interinstitucional, fundamentada en la participación comunitaria, por hacer de nuestra ciudad capital la “casa de todos”. En tal dirección, parece creíble la posibilidad de reencontrar los caminos de transformación cultural, para hacer de cuantos la habitamos auténticos “tejedores de sociedad”.

Las prácticas en educación comunitaria

A partir de los procesos construidos en la ciudad capital desde las dinámicas pedagógicas y culturales del Programa Camina-Aprendamos, se concentra la atención de la UPN en la zona suroriental. Confluyen en esta experiencia, por una parte, los avances de trabajo pedagógico comunitario, expresado en materiales, propuestas de formación y horizontes de sentido de la Educación Popular de Adultos. Por otra, se decantan los aportes de la academia para pensar los contextos sociales y su articulación con la educación

3 1997 (N. del E.).

y la cultura. Y, en tercer lugar, viene a situarse en el centro el dinamismo de los estudiantes en formación, de los jóvenes de los grupos populares y el deseo de cambio educativo y cultural de los formadores de formadores.

Se configura así una propuesta de práctica profesional docente que busca articular la formación de los docentes en los planes y proyectos de educación comunitaria que se adelantan en la zona suroriental:

Con esta práctica se pretende promover el desarrollo de la creatividad pedagógica del educador y contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades, a través de la educación básica de adultos, generando alternativas curriculares y metodológicas que se fundamenten en la investigación de las necesidades y características sociales básicas de la población. (Baracaldo y Sequeda, 1985, p. 2)

En este mismo sentido, se plantean los siguientes objetivos:

- 1) Desarrollar los fundamentos metodológicos de la educación comunitaria, para orientar los programas en función de los intereses y necesidades de las comunidades.
 - 2) Diseñar con la participación comunitaria los ejes curriculares y unidades temáticas de las áreas de estudio, a partir de la disciplina específica.
 - 3) Construir y evaluar materiales y medios didácticos para apoyar el proceso de educación comunitaria.
 - 4) Propiciar la formación integral de los promotores y educadores de adultos como agentes de desarrollo educativo y animación cultural.
- (Baracaldo y Sequeda, 1985, p. 3)

Como espacio de formación vinculada a la investigación, la práctica en educación comunitaria expresa una tendencia académica de recontextualización de la actividad universitaria que explora nuevos y significativos escenarios de transformación. En efecto, el contacto vivo con los pobladores, así como la lectura de contextos alternos, además de abrir nuevos espacios

de reflexión pedagógica, hace que surjan preguntas acerca del sentido y alcance de la formación en la acción, según los rasgos de los distintos contextos sociales y culturales.

En las experiencias reconocidas, se decantan algunos elementos centrales para los procesos de investigación, acción y formación posteriores. Entre ellos, podemos destacar el avance en la conceptualización de la educación comunitaria, la consolidación de una propuesta inicial de formación de educadores de adultos y el diseño de materiales educativos que dinamizan procesos de comunicación y formación comunitaria.

Cabe resaltar también, como un remanente de esta experiencia, el hecho de que los educadores de base de esta época, con el correr de los años, se van integrando como participantes en los proyectos del Programa de Educación Comunitaria y algunos se vinculan con los procesos de formación avanzada en la Maestría.

La Red de Alfabetización y Educación de Adultos en Colombia (Redalf)

En el contexto de las búsquedas de la Red de Investigación Comunitaria, cobra sentido realizar una mirada analítica acerca de experiencias de constitución de redes. En la perspectiva del fortalecimiento de la sociedad civil, las redes representan los lugares de la construcción de un *ethos* convivial. El entramado de relaciones (red orgánica), las significaciones que acompañan el surgimiento de los vínculos intersubjetivos (red semántica) y las cadenas de afectos que cohesionan estos espacios reticulares (red antrópica) constituyen diferentes dimensiones de la vida en redes, como lenguaje de los vínculos.

En particular, enriquece esta búsqueda la aproximación a la lógica de sentido de redes que, como es el caso de la Red de Capacitación de Personal y apoyos específicos en Programas de Alfabetización y Educación de Adultos —Redalf—, han intentado articular distintos actores sociales en torno a propósitos de desarrollo educativo y cultural.

Origen y experiencia organizacional:

La Redalf se inicia en septiembre de 1985, con la participación de distintos países de América Latina y el Caribe, con los auspicios de la Oficina Regional de la Unesco y del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL. Se pretendía consolidar un sistema de redes que, contando con el compromiso de los estados y de la sociedad civil, permitiera apoyar la consecución de los objetivos del Proyecto Principal de Educación. Tales objetivos tienen que ver tanto con la superación del analfabetismo como con el mejoramiento de la calidad de la educación básica de niños, jóvenes y adultos.

En Colombia, la organización parte de un Grupo de Impulso Nacional, constituido por dos entidades focales como son la Dirección General de Educación de Adultos del Ministerio de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional; con la participación, en el orden estatal, del Sena y el Fondo de Capacitación Popular-Inravisión; de ONG, como Dimensión Educativa, Cinep,⁴ Cleba,⁵ Foro Nacional por Colombia y de las Universidades de Antioquia, del Valle, del Cauca y Surcolombiana.

Tres grandes fases enmarcan el desarrollo de la Redalf. En primer lugar, la integración inicial, la cual transcurre hasta 1987, cuando con ocasión del Primer Encuentro Nacional de Educación de Adultos, se constituye la Redalf-Colombia. En segundo lugar, la consolidación que se extiende hasta 1990, Año Internacional de la Alfabetización. Y en tercer lugar, la fase de desarrollo ulterior, en la cual se busca afianzar la propuesta de la construcción concertada del Sistema de Educación Popular y el Plan Cuatrienal de Educación Popular Básica de Jóvenes y Adultos, y se bosqueja el subsistema de formación de educadores de adultos.

4 Centro de investigación y educación popular (N. del E.)

5 Centro Laubach de Educación Básica de adultos (N. del E.)

Desde los inicios se visualiza un horizonte que les atribuye a las actividades de la Red coherencia y vitalidad: el fortalecimiento de la Educación de Adultos como una opción de educación para el desarrollo, la paz y la democracia participativa.

Objetivos de la Redalf:

En la Consulta Técnica de Constitución (1985) se precisó el objetivo general de la red en el sentido de “propiciar el desarrollo y la transformación innovadora de la capacitación de personal clave de los programas y proyectos de alfabetización y educación de adultos” (Unesco, 1985, p. 5). Los objetivos específicos de la Red se formularon así:

- Promover la integración de redes nacionales para el fortalecimiento de la coordinación interinstitucional y la acción solidaria de las organizaciones de base.
- Favorecer el aprovechamiento de las estructuras nacionales existentes.
- Promover formas integrales de cooperación con otras redes y entidades de cooperación horizontal.
- Propiciar la identificación, difusión y experimentación de innovaciones.
- Fomentar la capacitación de personal de base y de personal técnico de alcance microregional, particularmente mediante el apoyo de procesos y actividades enfocadas a la capacitación y formación de capacitadores.
- Apoyar directamente la realización de acciones educativas de base.
- Generar formas alternativas de asociación, cooperación e intercambio de informaciones entre grupos que realizan trabajos educativos de base. (Unesco, 1985, p. 6)

En este contexto, en Colombia, la Redalf ha buscado potenciar la cooperación horizontal por medio de los proyectos sustantivos de formación, investigación y evaluación, elaboración e intercambio de materiales,

documentación, información e intercambio de personal; propiciar el debate para la definición de políticas públicas y apoyar la elaboración del estatuto orgánico de la Educación de Adultos.

Ámbito y proyección en la sociedad civil:

La Redalf tiene un ámbito de acción continental y en cada país se ha estructurado de tal manera que se potencialice la acción en los niveles regionales. En tal sentido, cabe resaltar la experiencia de integración de la Redalf-Valle que ha logrado una organización dinámica en esa región del país.

La Redalf representa un espacio de convocatoria interinstitucional e intersectorial. Se ha constituido en un espacio de interacción entre las instituciones estatales, las ONG y las universidades para propiciar el debate en torno a las políticas de Educación de Adultos, plantear iniciativas de transformación y promover proyectos de innovación y cambio en las prácticas educativas con jóvenes y adultos.

La Red propició el acercamiento entre distintos sectores sobre la definición de los aspectos pertinentes en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). A partir de la sistematización de experiencias y el desarrollo conceptual que ella puede propiciar, se ha gestado un lugar de constitución de una comunidad intelectual en educación de adultos.

Logros y dificultades:

En primer lugar, en el *área de capacitación*, sobresale el proyecto especial de Capacitación y Producción de Materiales para la Educación Básica de Adultos. Así mismo, en el *área de investigación* se destacan los proyectos de Educación Básica de Adultos, Postalfabetización y Trabajo y el Analfabetismo Funcional. La Red ha logrado la producción de libros surgidos de las diferentes investigaciones, los informes de diversas reuniones y consultas técnicas, y sus realizaciones han tenido una permanente difusión por medio del Boletín del Proyecto Principal. En el ámbito nacional, se editaron varios

cuadernos de trabajo, el Boletín de la Redalf y la Revista Contraste. En el *área de intercambio de personal*, la red ha posibilitado distintas pasantías como forma de enriquecimiento mutuo y trabajo solidario.

Han limitado el accionar de la Redalf, tanto la falta de un horizonte financiero claro que jalone las distintas iniciativas, como las dificultades en la concreción de proyectos específicos y en el afianzamiento del compromiso interinstitucional.

“Crecer juntos es la única evidencia de estar vivos”

El Sistema de Educación Popular de Jóvenes y Adultos-SEPA

La propuesta del Sistema Nacional de Educación Popular de Jóvenes y Adultos, SEPA, se configura con ocasión del Año Internacional de la Alfabetización (1990). Se parte inicialmente de un trabajo de reflexión sobre las condiciones de la Educación de Adultos en el país y sobre la necesidad de articular distintos proyectos educativos en una dinámica generadora de nuevas opciones pedagógico-culturales.

La consideración atenta de la propuesta presentada por las comunidades, las organizaciones no gubernamentales y diversos organismos del Estado, así como por las universidades, pone de presente su pertinencia. Permite, a su vez, aunar una voluntad acordada para impulsar las acciones tendientes a su implementación. Es, entonces, el SEPA un espacio de concertación, enriquecido por el aporte plural de los actores sociales.

Es la oportunidad de asumir los diversos enfoques de EDA y conjugarlos en un macroproyecto educativo, en el cual sobresalen algunos *principios básicos* (Ministerio de Educación Nacional, 1989). No solo se reconoce la estrecha vinculación de la educación con los procesos de desarrollo social, sino que hace énfasis en la concepción de aquella como una tarea del conjunto de la sociedad, que corresponde al Estado animar y dinamizar. Se plantea, así mismo, que la educación busca promover la autonomía y el

respeto por la autodeterminación comunitaria, sembrando las bases de una educación continuada para el desarrollo personal y social, con participación comunitaria.

Como *finalidad* se propone el contribuir a la construcción de una sociedad democrática, transformada en sus relaciones sociales, en paz y en la cual el desarrollo económico y social adquieran un nuevo sentido. Los *propósitos* que se pretende alcanzar son:

- Poner la Educación Básica de jóvenes y adultos en función del desarrollo educativo y cultural comunitario, en el marco de la educación popular.
- Articular la Educación Básica con los demás componentes y acciones del desarrollo social.
- Canalizar, afianzar y dinamizar las acciones del estado y de la sociedad civil en torno al desarrollo educativo y cultural de las comunidades.
- Potenciar y dinamizar las capacidades e iniciativas culturales, de organización y educación de los sectores populares.
- Propiciar la continuidad de los procesos culturales de los jóvenes y adultos. (Zúñiga, Sandoval y Sequeda, 1993, p. 21)

Las políticas que fundamentan el subsistema tienen que ver con la concertación, el protagonismo de los sectores populares, la convergencia interinstitucional y la universalización de la Educación Básica de jóvenes y adultos.

Se plantean cinco líneas programáticas como áreas clave de proyectos de desarrollo cultural comunitario relacionadas con la alfabetización y la postalfabetización: la educación básica contextualizada, la formación social básica, la formación en y para los procesos productivos y la dinamización de procesos artísticos y culturales.

Se reconocen como sujetos a:

obreros, campesinos, indígenas, hombres y mujeres, sindicatos, grupos juveniles, desempleados, amas de casa, educadores y animadores participantes en cualquiera de los programas y actividades de Educación Popular Básica quienes aportan su historia, su cultura, sus saberes, sus formas de ver e interpretar el mundo, determinadas formas organizativas y una capacidad no siempre reconocida para dirigir y controlar sus propios procesos educativos y culturales. (Zúñiga et al., 1993, p. 16)

El sistema comprende un proceso central, el pedagógico-cultural, y postula varios procesos complementarios: promoción de la organización popular, investigación y sistematización, formación/capacitación, planeación, dirección y gestión, evaluación, información y comunicación. Por otra parte, el sistema contempla cuatro niveles de organización, a saber, comunitario, municipal, seccional y nacional.

A partir de 1991, se diseña y pone en marcha un *Plan cuatrienal de Educación Popular, Básica y Continuada de Jóvenes y Adultos*, formulado con participación de los treinta y tres departamentos del país, cuyos propósitos tienden a la construcción progresiva y concertada del SEPA. Esta experiencia de planificación participante dio la posibilidad para que, en los distintos niveles, se encontraran los actores educativos, a fin de aunar esfuerzos en la constitución concertada del SEPA.

La trayectoria de la propuesta del SEPA puso de manifiesto algunas dificultades para su puesta en marcha y desarrollo. Especialmente, cabe subrayar la complejidad de la propuesta frente a una estructura orgánica débil, la falta de apropiación por parte de los actores sociales y el compromiso que demanda de todos los sujetos involucrados en su concreción. Esta experiencia de diseño prospectivo y participativo de una alternativa de estructuración orgánica de la Educación popular básica y continuada de jóvenes y adultos puede adquirir un nuevo sentido, a la luz de las proyecciones del Plan Decenal de Educación.

El programa de Maestría en Educación Comunitaria

El diseño de un Programa de formación avanzada en Educación Comunitaria se visualiza en el marco de la propuesta de participación institucional en la Redalf (Sequeda et al., 1985). Luego, en 1988, se plantea la constitución de un Programa de Educación de Adultos y Desarrollo Cultural Comunitario “para incidir en el contexto socioeducativo y cultural del país, fortalecer institucionalmente la función de la UPN, proyectarse como integrador entre las demandas de la realidad del país y la respuesta a las mismas por parte de la UPN” (Torres de Vergara, 1988).

Surge de esta manera el Programa de Educación Comunitaria, como un espacio académico que busca:

- Consolidar el campo de interés en educación comunitaria, como espacio válido para la construcción de propuestas alternativas.
- Apoyar los aportes hacia la identidad de la UPN y hacerlos explícitos en sus compromisos hacia el exterior.
- Generar alternativas pedagógicas de respuesta a las demandas de los sectores populares.
- Propiciar y/o fortalecer la articulación entre investigación, capacitación y práctica.
- Promover y fortalecer espacios de participación y organización de las comunidades para que ellas tengan incidencia real en sus procesos de formación. (Cifuentes, 1992, p. 5)

El Programa de Educación Comunitaria diseñó y puso en marcha algunos proyectos que cabe destacar:

- Formación de educadores de adultos
- Educación Básica No Formal para niños excluidos de la escuela
- Acompañamiento educativo a organizaciones populares urbanas
- Bibliotecas comunitarias

- Plan de desarrollo local
- Formación artístico-cultural. (Cifuentes, 1993, p. 2)

En un trabajo integrado con las organizaciones comunitarias, que contó con el apoyo del Ministerio de Educación, el Programa de Educación Comunitaria adelantó acciones relevantes, tanto para el avance de los procesos comunitarios, como para la cualificación de los educadores, la elaboración de alternativas pedagógicas y el diseño de proyectos de investigación. El Programa de Educación Comunitaria representa, entonces, la base desde la cual se crean las condiciones para el diseño y puesta en marcha de la Maestría.

En las líneas que siguen se intenta explicitar los ejes temáticos escogidos para propiciar la actualización memorial de la Maestría en Educación con énfasis en Educación Comunitaria. Así mismo, se plantea un primer acercamiento comprensivo, a modo de mirada global, desde la experiencia vivida en el Programa, en interacción con algunos estudiantes de la segunda promoción y con el equipo de profesores de la Maestría.

Este ejercicio de actualización memorial de la Maestría en Educación Comunitaria asume como ejes temáticos los siguientes:

- La propuesta investigativa
- La estructura temática
- La propuesta pedagógica
- El clima cultural
- La vinculación con la dinámica social
- La significación personal y profesional

Una mirada global de la maestría desde estas categorías de análisis nos pone de presente, en primer lugar, la variedad de las temáticas que se investigan. En efecto, si bien se ha procurado articular en campos temáticos los intereses de investigación de los estudiantes, se ha vivido un proceso de

encuentros-desencuentros. La versatilidad de los temas en cuestión evade los marcos rígidos y llama la atención sobre los esfuerzos necesarios de conceptualización específica.

La propuesta de investigación se relaciona, entonces, con un propósito que ha acompañado las búsquedas desde los inicios de la Maestría: la elaboración de un programa de investigación que permita la consolidación de la educación comunitaria como campo de saber en construcción. Se trata de configurar unas líneas de investigación que aborden los aspectos más significativos de la problemática de la educación comunitaria, desde una mirada histórico-crítica-prospectiva.

La estructura temática de la Maestría se asume como los campos de formación en los cuales se adelanta una construcción sistemática de conocimiento, a partir de la formulación, desarrollo y evaluación de los distintos proyectos de investigación. Implica una referencia a los ejes de formación en investigación, proyectos y educación comunitaria.

La propuesta o modelo pedagógico tiene que ver con los criterios y lineamientos orientadores del trabajo académico en sus distintos momentos, tanto presenciales como de tutoría y asesoría, habida cuenta de las dinámicas implicadas en un proceso complejo de formación de investigadores en educación y pedagogía.

El clima cultural se plantea como la configuración de las interacciones entre los actores de la maestría con miras a reconocer los saberes previos, construir pensamiento, conocimiento y saber en educación comunitaria, y poder intercambiar con otros actores la comprensión y transformación de las prácticas de educación y trabajo comunitario.

Siempre se ha reconocido la estrecha relación de las dinámicas sociales y culturales con las prácticas de educación comunitaria. Se busca favorecer un proceso de valoración que decante el alcance y sentido que tienen o pueden tener las actividades académicas en el entorno social y la posible incidencia de dicho entorno en la dinámica académica, desde una opción

de emancipación de los actores mismos. En tal sentido, preguntarse por la significación personal y profesional de la Maestría remite a aventurarse por los caminos de la propia autosatisfacción de expectativas y el reconocimiento de las potencialidades de los procesos de formación académica.

Mirada global

Una mirada global de la Maestría comprendería distintos momentos reflexivos, cuya articulación y especificidad dependen del nivel de interiorización, por parte de los actores participantes, de la propuesta de la Maestría como proyecto cultural orientado a contribuir a la democratización de la sociedad civil y del Estado en los distintos espacios de interacción social, con miras a la construcción sinérgica de nuevo tejido social participativo.

Como un proyecto cultural democrático, la Maestría le apuesta a la emergencia de nuevas relaciones en los distintos espacios de interacción social que hagan posible una convivencia en paz, justicia y democracia. Por lo tanto, la educación comunitaria está íntimamente ligada con la construcción ininterrumpida de una cultura democrática que favorezca y llene de sentido los esfuerzos de los actores sociales.

A manera de aproximación inicial que pueda seguir siendo enriquecida y transformada en la interacción de los grupos de trabajo, podemos recoger algunos elementos clave para repensar a futuro el desarrollo de los procesos formativos de los investigadores en educación comunitaria.

En primer lugar, la constitución de un programa de investigación, el cual ha sido un propósito reiterado, se reconoce como una necesidad básica que requeriría esfuerzos mancomunados y permanentes desde las distintas líneas de investigación. Se muestra también la conveniencia de dar un salto hacia adelante en la articulación de los intereses investigativos de los estudiantes con los proyectos institucionales orientados por los maestros, la cual se mantiene como una tensión básica del quehacer investigativo en la Maestría.

Igualmente, requiere un análisis detenido de los referentes conceptuales de cada línea y demanda un ejercicio de interlocución permanente sobre los avances consolidados.

Se plantea la importancia de ahondar en la conceptualización del campo para decantar los horizontes de sentido de la educación comunitaria, como paradigma pedagógico emergente. Se trataría de continuar caminando, sin prisa, pero sin pausa, hacia la estructuración de unas áreas de investigación que, recogiendo las dinámicas contextuales, permita tomar la debida distancia crítica para la comprensión-transformación cultural de las prácticas de educación comunitaria.

Un punto central tiene que ver con la conveniencia de adelantar un balance de los campos temáticos por proyecto de investigación para verificar los avances específicos que en la construcción del discurso sobre la educación comunitaria se han dado desde las líneas de investigación. En tal sentido, se evidencia que han surgido algunas categorías conceptuales con virtualidad suficiente para potencializar la propuesta, se han enriquecido los enfoques metodológicos y se cuenta con un acervo documental importante para la continuidad de los desarrollos conceptuales en las áreas.

Los ejes temáticos de la Maestría buscan articular campos de saberes que se entrecruzan para dinamizar el desarrollo conceptual y la producción de conocimientos sobre la pedagogía comunitaria. La fundamentación investigativa y la profundización epistemológica han venido siendo objeto de consideración especial por igual, con el fin de establecer la pertinencia, la validez y la legitimidad de la estructura temática global. Ello ha permitido identificar vacíos posibles, redundancias e interpelaciones desde los avances teóricos y metodológicos. De esta manera, las temáticas logran generar un desplazamiento por distintos campos de saber para ir realizando un entramado discursivo que sea actualizado y relevante.

El modelo pedagógico llama la atención sobre la necesidad de explicitar la propuesta de formación de investigadores que orienta los procesos de la

Maestría, de manera que permita interrelacionar creativamente el estudio de los paradigmas y enfoques de investigación, el análisis crítico de investigaciones, y el trabajo asociado con los profesores investigadores, desde el trabajo específico del respectivo proyecto de investigación. Un elemento clave que todos subrayan es la interlocución oportuna y continua con base en los progresivos desarrollos de los estudiantes y la potencialización de las publicaciones como resultado de procesos rigurosos y secuenciales de producción en los distintos proyectos de la maestría. La dinamización de aprendizajes significativos “para la acción social cotidiana y para la institucionalidad social” (Mejía y Restrepo, 1995, p. 75) hace pensar en la necesidad de ampliar los horizontes de comprensión y acción de los actores.

El clima cultural de la Maestría muestra una dinámica de producción académica que puede verse fortalecida por el reconocimiento de la diferencia en los diversos aportes al campo específico de la pedagogía comunitaria. Ello tiene que ver con la búsqueda de niveles de exigencia en la producción intelectual escrita, así como con la construcción de redes de comunicación y participación creativa.

La vinculación con la realidad social, cultural y política pone de relieve el alcance de algunos eventos significativos de presencia social, teniendo en cuenta las diferentes líneas y proyectos de investigación. Ahora bien, la educación comunitaria está llamada a fortalecer vínculos orgánicos con proyectos culturales significativos, tanto en el ámbito de la transformación cultural de las instituciones educativas, como de los procesos de democracia, cultura de la paz y derechos fundamentales, la formación de educadores y agentes culturales, las dinámicas de la economía solidaria y la perspectiva de género, entre otros.

La significación en la vida personal y profesional de las propuestas que plantea la Maestría es variada y rica en posibilidades. Se reconoce el aporte en la formación y cualificación de investigadores comunitarios, que se plantean la necesidad de ligar más estrechamente los esfuerzos de la academia con los procesos vivos, en y desde los proyectos de investigación.

A partir de estos primeros acercamientos a la dinámica de la maestría, es preciso proseguir el diálogo para continuar el desarrollo de la visión, valoración y prospección del programa como proyecto que convoca la creatividad, solidaridad y compromiso de todos los actores.

Algunas tesis iniciales

- 1) La educación comunitaria puede caracterizarse desde las experiencias como una acción político-cultural que contribuye a generar procesos de toma de conciencia, participación, organización y empoderamiento para la transformación de las condiciones de vida de los sujetos sociales.
- 2) La interculturalidad representa un horizonte de posibilidad de la ECO, entendida como propuesta que le apunta a la construcción de un *ethos* democrático que sea vivenciado en los distintos ámbitos de interacción social.
- 3) La pedagogía comunitaria como un saber práctico-teórico busca dinamizar aprendizajes significativos “para la acción social cotidiana y para la institucionalidad social” (Mejía y Restrepo, 1995, p. 75) y puede ser interpretado en una perspectiva discursiva trilogal como pensamiento utópico-prospectivo, conocimiento analítico-crítico y saber estratégico-metodológico (Sequeda, 1994, p. 11).
- 4) La interacción universidad-comunidad representa un espacio de construcción de sujetos con una mirada universal, una experiencia de vida en común y un compromiso de construcción de la democracia real.
- 5) Las tradiciones culturales se enriquecen con la propuesta de educación comunitaria, en una perspectiva de ecología múltiple hacia un *ethos* convivial: una alta autoestima, para una mutua estimación a toda prueba, en armonía con la madre-tierra.

La actualización memorial en eco: primera clave metodológica

Una persona, un pueblo, mientras estén vivos y sean ellos, se distienden dialécticamente entre el pasado y el futuro y ese es su presente dinámico. Entre el pasado y el futuro, o entre la memoria y la esperanza acontecen la vida humana, la humana historia. Nuestra memoria bien vivida es nuestra esperanza bien cimentada.

PEDRO CASALDÁLIGA

A manera de planteamiento inicial, parece conveniente exponer algunos criterios básicos que han orientado la mirada retrospectiva, en esta parte del documento. No se pretende una re-elaboración del concepto tradicionalmente asumido de reconstrucción histórica, sino más bien resaltar el elemento central: los procesos de reapropiación de la historia remiten a la búsqueda de la fuerza originante del planteamiento para hacer avanzar los proyectos de vida que corren en la actualidad.

Al hablar de actualización memorial, se hace referencia a la experiencia de re-lectura de los eventos históricos, en términos de su vitalidad, significado y fuerza reconstructiva y movilizadora. En efecto, al recordar un suceso significativo en la historia de los individuos que conforman una comunidad, se re-experimenta su dimensión configurante en el proyecto de vida activa (Arendt, 1993). Así mismo, se reinterpreta el sentido que tiene dicho evento para los nuevos hitos de la vida en común, especialmente lo que se refiere al aporte significativo en relación con el acumulado de experiencias pasadas. Y, por último, se reinventa el dinamismo inserto en la experiencia, desde los intereses específicos que animan a los actores sociales en la nueva fase de desarrollo. ¿Cuáles serían dichos intereses?

La coyuntura global está signada por algunos rasgos susceptibles de tematización. En primer lugar, vivimos hoy la experiencia de un cambio epocal, capaz de convocar las dinámicas de los diversos actores para construir un mundo en justicia social, democracia y paz. En este contexto, en

segundo lugar, experimentamos los conflictos como espacios de posibilidad para asumir y disfrutar las diferencias entre sujetos que construyen, en últimas, un lugar de convivialidad (Boff, 1982).

En tercer lugar, a diario vivenciamos un proceso de fragmentación de la vida en común, la cual no adquiere siempre un sentido de crecimiento hacia la plenitud y búsqueda de nuevos horizontes de realización colectiva. Teniendo en cuenta el carácter mediático de la cultura en la actualidad, la profusión del mundo de la información también introduce un elemento central en la consideración del nuevo momento histórico. Corresponde a los diversos actores de la sociedad civil visualizar las potencialidades de los nuevos contextos vitales y delinear opciones de futuro posible, en y desde el mutuo reconocimiento y aceptación de los otros como legítimos otros en la convivencia.

Al tratar de interpretar los intereses en juego, es necesario pensar en el sentido del concepto de interés. Según su etimología, inter-es, los intereses se refieren a las mediaciones objetivas y subjetivas que se dan entre quienes interactúan en la vida cotidiana.

Al respecto, Hannah Arendt (1993, p. 206) plantea:

La acción y el discurso se dan entre los hombres, ya que a ellos se dirigen, y retienen su capacidad de revelación del agente, aunque su contenido sea exclusivamente objetivo, interesado por los asuntos del mundo de cosas en que se mueven los hombres, que físicamente se halla entre ellos y del cual surgen los específicos, objetivos y mundanos intereses humanos. Dichos intereses constituyen, en el significado más literal de la palabra, algo del inter-es, que se encuentra entre las personas y por lo tanto puede relacionarlas y unir las.

La mayor parte de la acción y del discurso atañe a este intermediario, que varía según cada grupo de personas, de modo que la mayoría de palabras y actos se refieren a alguna objetiva realidad mundana, además de ser una revelación del agente que actúa y habla.

Por ello, los intereses que son necesarios visualizar cuando los actores re-asumen la fuerza reconstructiva y movilizadora de los eventos históricos confluyen en tres niveles:

- Intereses relacionados con el proyecto histórico
- Intereses vivenciados en los conflictos de poder
- Intereses prospectados en y desde la coyuntura histórica

La negociación cultural y política en torno de estos intereses puede hacer posible que se generen nuevas formas de articulación para empujar opciones de vida que, entre los diversos actores, permitan ir concretando los proyectos histórico-pedagógicos. A esto le apuesta la educación comunitaria.

Segunda parte: abrir caminos⁶

La democracia es una cultura más aún que un conjunto de instituciones. Es en todo caso el fruto de una lenta maduración cultural que se ha extendido a lo largo de un siglo o más en Europa Occidental y en América del Norte, y en cuya ausencia esas instituciones carecen de raíces.

GUY HERMET, 1995, p. 13

Esta segunda parte se orienta a la búsqueda de elementos que ayuden a repensar la educación comunitaria, en la perspectiva de la construcción de cultura democrática que,

incrementando la diversidad, nos permita vivir en la mayor parte de espacios y tiempos posibles, a través del diálogo de los individuos y de las culturas. La sociedad no es un orden, una jerarquía, un organismo; está hecha de relaciones sociales y de actores definidos por sus valores, sus culturas y sus conflictos, al mismo tiempo que por sus relaciones de cooperación y

6 En el texto original, el profesor Mario, en esta segunda parte, presenta y desarrolla la significación de las categorías clave de la educación comunitaria en su relación específica con la construcción de una cultura democrática. De esa manera, avizora elementos fundamentales de interpretación de la educación comunitaria, considerada como un campo pedagógico emergente. Esta navegación por los linderos de lo conceptual lo llevó a abordar las articulaciones entre la educación comunitaria, los derechos humanos fundamentales y la cultura democrática, así como con la propuesta básica de la educación comunitaria como *biopaideia jovial*, en el contexto del diálogo de saberes y la negociación cultural. Este documento se encuentra publicado como: "Educación Comunitaria, Cultura democrática, biopaideia jovial: construyendo amaneceres". En Universidad Católica de Manizales (1999). Temas fundamentales para la educación en el siglo XXI: Economía, política, cultura, democracia, currículo y desarrollo local (pp. 117- 145). Manizales: Universidad Católica de Manizales, Fundación Konrad-Adenauer-Stiftung. Por ello, no se recoge en la actual propuesta editorial.

compromiso con otros actores sociales. La democracia es, entonces, la penetración del mayor número de actores sociales, individuales y colectivos, en el campo de la decisión. (Martínez, 1995, p. 58)

Desde una lectura amplia del contexto actual, es pertinente preguntarse por los fundamentos de la educación comunitaria como mediación que hace posible la configuración de cultura democrática, teniendo en cuenta que, como afirma Alain Touraine (1995), la democracia es el régimen que reconoce a los individuos y a las colectividades como sujetos, es decir, que los protege y los alienta en su voluntad de vivir su vida, de dar una unidad y sentido a su experiencia vivida.

Durante el año sabático, me ha rondado la idea-fuerza del maestro Paulo Freire, tenemos que hacer hoy todo lo posible, para que mañana podamos hacer lo imposible de hoy (Freire, 1995), que puede iluminar las búsquedas de quienes, en los albores del nuevo milenio, queremos apostarle a la construcción de una nueva civilización. En este horizonte de posibilidades podemos inscribir nuestros esfuerzos por hacer de la co-inspiración protagónica un espacio para el ejercicio de la capacidad analítica, crítica y propositiva. Buscamos escribir con rasgos de novedad (Arendt, 1993) un capítulo fundamental de la historia viva de la educación en los ámbitos local, regional y nacional.

Las reflexiones acerca de la educación comunitaria (ECO) y la cultura democrática, en y desde proyectos histórico-pedagógicos buscar servir al diseño creativo de elementos prospectivos, en la nueva época histórica. Buscamos hacer un recorrido sereno y amigable, explorando nuevos horizontes de vida. Queremos aportar a la elaboración de los lineamientos de una pedagogía popular y comunitaria, como mediación que haga posible la construcción de un nuevo *ethos* hacia una civilización de la paz y la convivialidad.

A manera de pensamiento instigador que merodee por doquier mientras tenemos la experiencia de conversar, hacemos nuestras las palabras del poeta Walt Whitman:

Conocí entonces la paz y la sabiduría
que están más allá de las disputas de la tierra.
Y ahora sé que la mano de Dios
es la promesa de mi mano;
que el espíritu de Dios
es hermano de mi espíritu
que todos los hombres nacidos en el mundo
son mis hermanos también
y que todas las mujeres
son mis hermanas y mis amigas...
¡que un solo germen de la creación es amor!”

Con el fin de *abrir caminos*, cabría observar de entrada que en el decurso de las distintas acciones de proyecto que durante estas dos décadas se han venido adelantando en la Facultad de Educación, se ha tenido como hilo conductor la búsqueda conjunta de opciones pedagógicas que promuevan procesos de renovación educativa. Por ello, ha sido una preocupación constante trabajar, en estrecho contacto con las comunidades mismas, los fundamentos teóricos y metodológicos, así como las condiciones de su legitimidad, pertinencia y viabilidad histórica.

La educación comunitaria con jóvenes y adultos, como nos lo muestran los esfuerzos de actualización memorial expuestos con anterioridad, tiene, en efecto, una larga historia de conceptualización tanto nacional como internacional. A manera de una aproximación a un *estado de la cuestión*, cabe tener en cuenta que, en una primera fase, desde la conferencia de Elsinor (Dinamarca, 1949) hasta la conferencia de Nairobi (1976) se plantea la articulación de la educación de adultos y el desarrollo de los pueblos. En una segunda fase, se impulsan experiencias que asumen un interés fundamentalmente emancipador, en el marco de diversas expresiones de la educación popular y comunitaria. En la actualidad, se concibe la educación con jóvenes y adultos vinculada de modo estrecho con la construcción de

la cultura democrática, el fortalecimiento del protagonismo de los actores sociales, en la perspectiva del desarrollo local (Gadotti, 1992; Osorio, 1993; Rivero, 1993; Sequeda, 1994).

Por ello, en los apartados siguientes se intenta construir un entramado conceptual que, a la manera de un horizonte de comprensión, fomenta nuevas formas de asumir las acciones pedagógicas y que, así mismo, fortalezca la autocomprensión como actores sociales comprometidos en hacer realidad una *biopaideia jovial*, que, en el contexto de los desafíos del mundo contemporáneo, aliente a niñas, niños, jóvenes y adultos a construir comunidades democráticas.

Educación comunitaria, cultura democrática y proyectos histórico-pedagógicos: claves conceptuales

Las dinámicas del mundo actual nos ponen de cara a desafíos básicos que llaman la atención sobre la necesidad de repensar las realidades de la vida pública. Por ello, nos parece procedente referirnos a algunos aspectos centrales que, a manera de claves conceptuales, pudieran orientar el análisis de situaciones concretas para aportar a la construcción de un nuevo tejido social participativo y democrático, en y desde la educación comunitaria.

Educación comunitaria: campo pedagógico emergente

Proponemos pensar, inicialmente, la educación comunitaria como un campo de saber emergente que, desde una perspectiva crítica, reconoce la dimensión ética y política de la educación y problematiza los componentes educativos y pedagógicos propios de aquellos procesos de interacción sociocultural, así como de aquellas experiencias organizativas tendientes a la construcción de relaciones sociales y culturales de carácter democrático y participativo.

POSADA et al., 1995

A partir de este reconocimiento compartido por los distintos integrantes del equipo de la Maestría en Educación Comunitaria, es posible continuar

la marcha en la búsqueda de los nuevos sentidos que asume, a partir de la óptica que le atribuyen los nuevos desafíos y posibilidades de la época contemporánea.

Situándonos en la tradición histórica de la educación y de la pedagogía, encontramos que en la educación comunitaria convergen, entre otros, los aportes de la pedagogía, la filosofía y la ciencia política, la antropología y los desarrollos de la investigación cualitativa. La mirada de gigante que se alcanza al uparse sobre el saber acumulado en y desde la tradición amplía el horizonte de comprensión.

En la perspectiva de enriquecer el estado del conocimiento en educación comunitaria, se integran los aportes de algunos autores contemporáneos para configurar un conjunto de enunciados básicos que permiten bosquejar la red semántica de la Educación Comunitaria:

- 1) La comunidad entendida como espacio de actualización, reconocimiento y realización intersubjetiva constituye el lugar de encuentro de los actores sociales con los otros, como legítimos otros en la convivencia.
- 2) Los individuos construyen su identidad en la interacción con los demás, a partir de la experiencia cotidiana de la vida en común. “No hay plenitud fuera de la relación con los otros: el reconfortamiento, el reconocimiento, la cooperación, la imitación, la competencia, la comunión con el otro pueden ser vividos en la felicidad” (Todorov, 1995, pp. 208-209).
- 3) “Si queremos sobrevivir colectivamente, necesitamos construir, además del socialismo y el capitalismo, una democracia social [...] la cual se sustenta en cuatro apoyos, a semejanza de las cuatro patas de una mesa: la participación, la igualdad, la diferencia y la comunión [...] Estos cuatro pilares se dan siempre juntos y componen el nuevo sueño de la humanidad comunitaria, participativa, solidaria y espiritual” (Boff, 1995, pp. 87-88).

- 4) La democracia como apuesta de vida, es decir, como mentalidad y manera de convivir, en ningún país del mundo puede durar sin volverse una costumbre (*ethos democrático*), a partir del “reconocimiento de la fraternidad que une a todos los hombres en un destino común” (Bobbio, 1992, p. 70). En tal sentido, para expandir el horizonte de comprensión, se puede plantear una nueva categoría en el orden “designativo” (Deleuze, 1994, p. 35) que denominamos *ethos convivial*, como mentalidad y manera de ser con los otros, en la vida cotidiana.
- 5) Algunos núcleos básicos de la red semántica de la educación comunitaria pueden ser:
 - La economía solidaria
 - El género compartido
 - El desarrollo sostenible
 - La cultura democrática
 - La medicina holística
 - Arte y lúdica
 - La ecosofía
- 6) La actualización memorial de las prácticas de la ECO permite visualizar la educación comunitaria como una propuesta pedagógico-cultural que busca propiciar la formación de la conciencia social, desde una trilogía categorial asumida como horizonte axiológico de la convivencia cotidiana: vida en común, bien común, devenir común. El significado de “lo común” en este contexto tiene que ver con el referente de lo público solidario, entendido este como los espacios de ejercicio de una ciudadanía activa y participativa.
- 7) La refundamentación de la educación comunitaria implica apelar a los elementos de una antropología de la transparencia, la cual se asienta sobre la reflexión de los seres humanos como actores sociales,

sentipensantes y autopoieticos que construyen las condiciones de la existencia desde un *ethos* convivial. Esta cultura vital implica la asunción de los valores del pluralismo, la tolerancia radical y el respeto y la promoción de los derechos humanos fundamentales.

- 8) Para potencializar la emergencia de la civilización planetaria en la comunidad de destino, unida a la del planeta y a la del cosmos (Boff, 1995), es posible contribuir a la construcción de una cultura democrática, participativa y solidaria, desde la organización de prácticas educativo-culturales que al mismo tiempo que propicien la autodeterminación de los sujetos sociales, en y desde los contextos locales, aporten al desarrollo del sentipensamiento y la imaginación creadora para la comprensión de la complejidad de la realidad natural y social, y fomenten la estructuración de una actitud de compromiso vital con los derechos humanos fundamentales.
- 9) En la perspectiva del fortalecimiento de la sociedad civil, las redes de tejido social solidario (Najmanovich, 1995) representan los lugares de la construcción sinérgica de un *ethos* convivial. El entramado de relaciones (red orgánica), las significaciones que acompañan el surgimiento de los vínculos intersubjetivos (red semántica) y las cadenas de afectos que cohesionan estos espacios reticulares (red antrópica) constituyen el horizonte posible de la acción pedagógica comunitaria.
- 10) Desde el acervo de la cultura política contemporánea, se asume la actividad comunitaria hoy como fundante de la sociedad civil, o sea, de las instituciones básicas de la democracia. La pedagogía comunitaria se perfila entonces como campo de saber (acerca) de los procesos de formación que buscan propiciar el surgimiento y consolidación de actores sociales en espacios democráticos, plurales y participativos. En este ámbito es fundamental el aporte sinérgico de las instituciones académicas, las ONG. y las organizaciones sociales.

- 11) Lo público solidario es lo comunitario. Como dice Eduardo Galeano (1994):

Y, al fin y al cabo, también la comunidad, el modo comunitario de producción y de vida, es la voz que más porfiadamente anuncia otra América posible. Esa voz suena desde los tiempos más remotos: y suena todavía. Hace cinco siglos que los dueños del poder quieren callarla a sangre y fuego: pero suena todavía. La comunidad es la más americana de las tradiciones, la más antigua y obstinada tradición de las Américas. (p. 5)

- 12) En este contexto, la educación comunitaria podría ser asumida como EDUCACIÓN DE LAS GENTES DE EL COMÚN, desde la perspectiva histórica de la tradición comunitaria y comunera, como campo pedagógico emergente en estrecha vinculación con los procesos que buscan propiciar la construcción y consolidación de un tejido social, participativo y pluralista.
- 13) Lo comunitario tiene su expresión privilegiada en actitudes de vida y modos de producción que buscan reconocer, revalorar y potencializar la libertad solidaria, la pluralidad humana y la democracia radical como valores centrales de una ética civil.
- 14) La educación comunitaria explora los fundamentos, principios, criterios y formas de una *biopaideia jovial* que pueda expandir las virtualidades del acumulado histórico de la pedagogía, desde la perspectiva de emancipación de los seres humanos. Por tanto, resalta el compromiso de la *acción pedagógica* con los intereses superiores de la humanidad, reconoce la necesidad de trascender la condición humana de exclusión, violencia y opresión, y aspira a hacer realidad proyectos histórico-pedagógicos que impulsen a los hombres y a las mujeres hacia una calidad de vida digna, justa, alegre, en paz y en democracia.

15) “Una alta autoestima para una mutua estimación a toda prueba, en armonía con la madre-tierra”, sería un punto de referencia básico del horizonte axiológico de un *ethos* convivial.

16) A manera de síntesis, se afirma:

Lo público solidario es lo comunitario, como modo de producción y de vida. La vida en común —comunitaria—, en condiciones de dignidad, justicia, alegría, solidaridad, afabilidad, paz y democracia, es el sueño diferente por un mundo más humano en libertad, igualdad y fraternidad. La educación comunitaria, como proyecto histórico pedagógico de las gentes del común, es una propuesta por y hacia una biopaideia jovial que coadyuve a la realización de esta utopía social, a partir de la mirada de la humanidad como ecocrisálida de amor, siempre abierta a la vida.

Dilucidación conceptual: segunda clave metodológica

En esta segunda parte hemos querido enfatizar un proceso de reflexión que permita desentrañar las claves conceptuales, necesarias para la consideración comprensiva de los fundamentos de la educación comunitaria, en su articulación con la cultura democrática y los proyectos histórico-pedagógicos. Este proceso podría caracterizarse como dilucidación conceptual. En ella se hace posible explicitar las categorías básicas. En el intento por lograr una visión cabal de las mismas, se puede avanzar en el análisis de los presupuestos, premisas y enunciados más significativos.

A partir del esclarecimiento de los conceptos clave, se hace posible abordar la búsqueda de sentido de las distintas situaciones que confrontamos los humanos en la convivencia.

El *ethos* convivial, lo comunitario como lo público solidario y la propuesta de biopaideia jovial se consideran como algunas de las claves básicas. Los procesos de esclarecimiento que progresivamente nos han permitido presentar estas categorías han implicado una mirada plural. De esta manera

se han venido clarificando algunos de los presupuestos, premisas y enunciados de la educación comunitaria como alternativa que, a través de proyectos pedagógicos específicos, busca re-crear los múltiples esfuerzos por situar en el centro de la reflexión los problemas, caminos y alternativas para contribuir a la construcción de la cultura democrática, en los distintos espacios de interacción social.

Los distintos actores van ganando, así, claridad y se va haciendo posible una dinámica de convergencia y unidad en la diferencia. Como poderes para la acción transformadora, los nuevos significados atribuibles a la educación requerida por los nuevos tiempos nos llevan a contemplar la posibilidad de emprender una búsqueda constante, la cual permita recrear cotidianamente los horizontes de sentido, en un proceso creativo de dilucidación conceptual.

Tercera parte: sembrar esperanzas

Desde una mirada prospectiva, esta tercera parte del documento intenta abordar —trasegar por los bordes de...— las acciones pedagógicas habituales a fin de bosquejar escenarios alternos. Se espera que en estos sea posible que los actores sociales globales (Serres, 1996) de la nueva época puedan desencadenar todo el potencial acumulado, cuando no acorralado, durante milenios de cultura patriarcal para avanzar hacia la configuración de un *ethos* convivial.

Algunos lineamientos prospectivos

En los apartados siguientes se plantea una reflexión preliminar sobre cuatro aspectos clave en la prospectiva del siglo XXI, que en el diálogo intercultural seguramente continuarán siendo enriquecidos como un aporte a la conjunción de voluntades de cambio y transformación social y cultural.

ECO, sociedad civil y cultura de paz: construyendo amaneceres

El 25 de octubre de 1996 se hizo patente el deseo de paz de las niñas y los niños de Colombia. La conclusión que se obtiene de la votación escueta tiene que ver con el anhelo de la paz y por la vida, como fundantes de ese nuevo *ethos* convivial. En este caso, los datos son de una importancia fundamental.

Derechos en orden de votación	
A. Derecho a la vida	617.385
K. Derecho a la paz	465.274
C. Derecho al amor y a la familia	250.104
I. Derecho al buen trato	194.885
B. Derecho a la educación	172.076
H. Derecho a la libertad de expresión	133.599
D. Derecho al ambiente sano	128.674
E. Derecho a la diferencia	105.706
G. Derecho a no trabajar antes de la edad permitida	98.500
L. Derecho a la justicia	68.130
J. Derecho a ser los primeros	61.973
F. Derecho al cuidado especial	36.684
TOTAL DE VOTOS	2.333.190

Fuente: Registraduría Nacional del estado civil. Red Nacional de iniciativas por la paz

Son la expresión viva de una búsqueda que atraviesa al conjunto de los sectores sociales del país. Se trata de concretar los caminos para una paz integral, fundada sobre la justicia social y encaminada a garantizar para todos y todas el pleno disfrute de los derechos fundamentales que consagra la Constitución.

En el contacto vivencial con los jóvenes, niñas y niños de Santander, constituyó un motivo de alegría especial el encuentro con gestores de paz. En talleres compartidos con los maestros y maestras, se hizo presente la fuerza de la palabra creadora anunciante de posibilidades inéditas. Y entre todas ellas, sobresale la perspectiva de construir la paz como un derecho, un deber y una tarea de todos los colombianos.

Los niños colombianos proclamamos que, desde el 31 de octubre de 1996 hasta el 31 de diciembre de 1999, todas nuestras fuerzas, actividades y pensamientos estarán encaminados a exigir de los mayores determinaciones reales y efectivas para acabar con la violencia, venga de donde viniere y en todas sus formas: armada, institucional, moral, psicológica, por derecho propio como por nuestra dignidad. Exigimos ejemplos de paz, con base en la justicia, lograda por acuerdos entre todas las partes. No aceptaremos en ninguna circunstancia que se sigan utilizando los niños para la guerra; lucharemos contra este flagelo que nos hace sufrir tanto. *Niños del Socorro*

A través del diálogo, los niños y las niñas de las provincias del Socorro alientan algunas propuestas concretas:

- Sacar de los medios de comunicación, tanto televisión, radio, prensa, los programas violentos (Liceo Santa Teresita).
- Que no se invierta el presupuesto en la guerra, violencia, sino en programas de beneficio común (Escuela Convento).
- Que el gobierno abra más fuentes de trabajo (Escuela Convento).
- Promover los diálogos regionales con los actores de la guerra (Escuela Morros).
- Aprender a escucharnos y a convivir entre nosotros mismos (Niños de la calle).
- Queremos que haya paz y diálogo en el hogar, en la escuela, en el municipio, en Colombia y en el mundo (Concentración escolar Bicentenario).
- Que en los centros educativos se tenga un espacio para la paz, como rincón o salones de paz (Concentración Sagrado Corazón).
- Desaparecer los juguetes y juegos que animan a la violencia (Guardería Alto de la Cruz).

El papel de la sociedad civil resalta con especial relieve en este empeño. El conjunto de los sectores sociales está llamado a sumar esfuerzos y,

a través del diálogo cotidiano, plantear alternativas para hacer realidad la paz en la vida de pareja, en la familia, en la escuela, la vecindad, la ciudad, el país y el mundo entero.

Los talleres referidos pusieron de presente la necesidad de “pensar en la paz como tarea de todos y cada uno desde los diferentes espacios que estamos ocupando”, en la seguridad de que habrá “paz en la casa, en la escuela, entre vecinos-as, en la ciudad y en el país, si vivimos en el amor, la aceptación por el otro, el optimismo, el diálogo, el respeto por la diferencia y el pluralismo” (Escuela de Liderazgo, Barbosa, 1996).

Una Colombia en paz sin hambre, sin miseria, guerra, secuestros, robo de niños, desaparición, tortura, narcotráfico, enriquecimiento ilícito... Con respeto por el otro: su vida, sus pertenencias, sus anhelos, sus alegrías, sus intereses, sus penas. Con comida para todos, buena salud, educación de calidad, cobertura educativa ampliada, vivienda, buenos servicios públicos. Con posibilidad de realización personal, de las potencialidades de cada quien... Con una democracia real, una naturaleza limpia y abundante, justicia social, trabajo para todos.

Y desde la entraña regional, se expresa la esperanza de la paz integral:

*Paz es tener el corazón abierto,
sin pensar que vaya a herirlo;
Paz es tener desnudo el pensamiento,
para poder con todos compartir.
Paz que anhelamos.
Paz que deseamos.
Paz que nos dará
la libertad.
Es poder decir una canción,
pulsar una guitarra,
dar un grito de libertad!*

*sin que una mano imponga
el silencio por castigo.*

Edid Barbosa

En relación con este mismo tópico es significativo el planteamiento de los integrantes de la Asociación de Campesinos de las Palmas (1996): “Diálogo, comprensión, amistad y organización. Si estas condiciones se dan en la familia y la vereda, se cumplen también a nivel nacional, acompañadas de la justicia y respeto.”

Consideran así mismo que para construir la paz se requiere superar dificultades como “la desigualdad, la incompreensión, la intolerancia, el irrespeto, la falta de organización, la desunión, el conformismo y la dependencia de líderes y politiqueros, la falta de capacitación y de solidaridad”. Todos le apuestan a la construcción de “una Colombia libre, justa, democrática, respetuosa de los derechos de sus ciudadanos”.

Por otra parte, las propuestas del mandato nacional por la paz, que surgieron en la Semana por la paz en el Socorro, rescatan elementos fundamentales para aproximarnos a una paz integral, estable y duradera:

- Crear un impuesto para la paz, en lugar de la guerra.
- Aumentar los recursos para programas sociales, como los de la Red de Solidaridad.
- Adelantar y exigir planes de desarrollo para la paz en los municipios, departamentos y nación.
- Hacer una verdadera reforma agraria, limitando la propiedad.
- Sacar de los medios de comunicación los programas violentos. (Socorro, 1996)

Todas estas esperanzas puestas en la búsqueda de la paz representan un imaginario colectivo que se asienta sobre las dinámicas del tratamiento alternativo de los conflictos, en los distintos niveles. Se busca propiciar el

reconocimiento de las diferencias y la puesta en escena de los intereses de los distintos grupos sociales, en orden a generar condiciones de diálogo y cooperación. Se asumen los conflictos como espacios de posibilidad de crecimiento hacia la concreción de proyectos de vida digna, justa y solidaria.

Entendida la paz como la convivencia en un orden justo, cobra un nuevo sentido el Artículo 22 de la Constitución Política. El conjunto de los valores enunciados en el Preámbulo articula la paz en el marco de la libertad, el conocimiento, la igualdad, la justicia, el trabajo, la convivencia y la vida. Tal como se hizo manifiesto el 26 de octubre de 1997, esta es la voluntad de las ciudadanas y los ciudadanos de Colombia (Mandato Nacional por la Paz). El paradigma de la vida surge hoy como el horizonte axiológico básico de la convivencia. Emerge la posibilidad de proponer la exaltación de la vida natural y social como criterio rector de la existencia humana. En la opción por la vida se condensan los más altos ideales de la ética, asumida como estética del existir.

Por otra parte, desde una mirada de los fundamentos de lo humano (Maturana, 1992b) se hace patente que recrear las relaciones sociales requiere de actitudes prácticas de reconocimiento del otro como legítimo otro en la convivencia. Y en tal sentido, se torna conveniente ampliar el horizonte de comprensión de los actores sociales sobre el alcance global que tienen las decisiones que implica la vida en común.

De esta manera, se plantea un aspecto de vital interés para los procesos de educación comunitaria en la actualidad. Teniendo en cuenta la dimensión intercultural de la acción pedagógica, se buscaría establecer puntos de contacto y progresivo acercamiento entre los actores, a partir de sus posiciones, intereses y expectativas, como parte fundamental de un proceso profundo de pedagogización de los conflictos. Así, la educación comunitaria coadyuva a la creación de condiciones de una paz que se fundamente en el reconocimiento y respeto mutuos, como sustento de una convivencia acendrada en los valores de la solidaridad, la diferencia y la igualdad.

ECO, cultura democrática y organizaciones sociales populares

Nos hace falta hallar los caminos para incidir en las formaciones culturales y políticas dominantes, de modo tal que podamos prestar atención a la diferencia a la vez que compartimos un *ethos común* de solidaridad, lucha y liberación.

PETER MCLAREN, 1994, p. 94

La construcción de un *ethos* convivial puede ser concebida como un esfuerzo de todos los niveles de la organización social. Ahora bien, dentro del conjunto de actores básicos, tienen especial relevancia las organizaciones sociales populares, de la sociedad civil. ¿De dónde deriva su importancia en una perspectiva de democratización sustantiva de la sociedad colombiana?

Por una parte, las organizaciones sociales populares están llamadas a realizar solidariamente la experiencia de construcción de tejido social en y desde los procesos de participación. Es la constatación de su calidad de ser, con otros, “tejedores incansables de sociedad”.

Por otra parte, si entendemos el proceso organizativo como una dinámica de aprendizaje colectivo, en la cual los actores sociales asumen su experiencia de vida, recrean su mirada sobre sus modalidades de acción y se plantean caminos de superación personal y social, tenemos que reconocer la potencialidad educativa y pedagógica de las organizaciones mismas.

No obstante, la emergencia de nuevos actores en la vida contemporánea nos hace pensar en el redescubrimiento del sentido de la democracia “como juego de proyectos político-ideológicos que conllevan distintas visiones de futuro, mediante los cuales los actores políticos y sociales definen el sentido de su quehacer, y por lo mismo, su propia justificación para llegar a tener presencia histórica” (Zemelman, 1995, p. 34).

En particular, en el contacto vivo con el equipo de El Común, pudimos comprobar cómo existen elementos clave del sentido, compromiso y

proyección de quienes a diario asumen la lucha por recrear los modos de existencia en esta condición humana:

La democracia a nivel social es un sentimiento colectivo. Cuando uno siente que es parte de un conglomerado social, que tiene un pasado, presente y futuro común, y se identifica con ese grupo, se empieza a dar la democracia [...] Desde el punto de vista de la participación el proceso es mucho más complejo. No basta con que se creen las instancias de participación ciudadana para que haya democracia, sino que es necesario ver cómo la comunidad se apropia de esas instancias y como realiza la participación. (El Común, 1995, pp. 23-24)

En el diálogo afloran elementos clave de una cultura democrática:

Asumir una cultura democrática implica promover los espacios de autodeterminación del pueblo, de una población, de una comunidad. Al asumir la utopía de esa cultura democrática se plantea un futuro problemático. Es necesario mirar la utopía desde una situación de violencia generalizada [...] Se requiere dinamizar nuestras comunidades como proponentes de proyectos sociopolíticos que sean integradores, desde una perspectiva global y una práctica local. En esta sociedad queda una reserva moral como son las organizaciones populares; pero para que pasen a ser parte fundamental de la construcción de una cultura democrática debe pensarse en su recomposición, su recreación [...] Otro elemento por subrayar es el reconocimiento de la diferencia, pero también el reconocimiento de la complementariedad [...] La democracia entonces se asume como una opción de vida, como un proyecto de vida, como una construcción permanente y como una reactualización de esa opción que uno hace en relación a posibilidades concretas que se juegan en cada momento. (El Común, 1995, pp. 29, 31, 37, 49)

Al mismo tiempo, se plantean los desafíos de las organizaciones populares hacia la construcción de una cultura democrática:

Al interior de El Común se nos presentan como desafíos para la construcción de una cultura democrática, entre otros, los siguientes. Uno es la pobreza creciente que tiende a aumentar la brecha entre ricos y pobres; con

la misma implantación de las políticas macroeconómicas del estado, a la larga y en el futuro, de pronto puede generar más inconformidad y violencia. Otro reto tiene que ver con la cultura de la violencia que se da a nivel del país, en algunas zonas del área de influencia de El Común; eso imposibilita el aclimatación de la democracia. También representa un desafío la tradición politiquera y de manipulación que se da en la región así como el conformismo y la pasividad en la gente, frecuente en el sector rural. El elemento de la participación lo ven un poco secundario; como que no se lanzan en esa perspectiva. La participación la ven más bien como problemática. Para no tener problemas, en los niveles municipales y en diferentes esferas, entonces se considera mejor continuar como se ha venido y poco interés se le demuestra a la participación.

El mayor de todos los desafíos es el de construir la sociedad civil. Sería como el mayor reto, puesto que debemos intensificar la articulación, así como definir y proyectar la importancia que tiene la sociedad civil frente al estado y al mismo mercado. Otro desafío es la misma sostenibilidad no tanto en relación a cómo generamos recursos para el periodo siguiente, sino en asegurar como la sostenibilidad intelectual y a la vez el mismo sostenimiento de la institución como tal. Veo que eso es importante porque mientras ha habido algunas organizaciones que han encontrado soluciones individuales se han alejado de ir construyendo un pensamiento colectivo y, a la vez, una estrategia colectiva o sectorial. Entonces, veo que es necesaria y que es un desafío, el buscar esa sostenibilidad de la entidad y esa credibilidad a la vez.

Otro desafío dentro de todo este proceso, es que hemos de buscar como la relevancia; yo diría que nos toca como desarrollar una defensa intensa y sistemática basada en una crítica auténtica de los impactos de las políticas de gobierno y de la economía de mercado, que son las que en últimas bloquean cualquier propuesta que venga de la sociedad civil; y si es una sociedad civil débil como la que tenemos, con mayor razón. Se trata de garantizar la transparencia y la influencia permanente en la construcción de una cultura democrática, no solo a nivel local, sino nacional.

Otro desafío es que nos llegó el momento, estamos como en la hora cero, de comenzar a mirar cómo hacemos alianzas y creo que es una necesidad imperativa de trabajar hacia la construcción de esas alianzas, de esas asociaciones, más allá de nuestro propio territorio, campo o sector inmediato que tengamos, ya que esto nos va a permitir encontrar vías para poder resolver los casi insolubles problemas en que estamos enfrentados hoy como individuos y como organización.

Otro desafío es el profesionalismo, no un profesionalismo meramente académico, sino de cómo logramos usar eficiente y productivamente los recursos que tengamos a nuestro lado, con el fin único y exclusivo de poder cumplir la misión que tiene El Común. Creo que, por eso es tan esencial e indispensable, que se tenga claridad de nuestra misión y sobre las formas de alcanzarla. Por eso es necesario revisar una y otra vez esa misión que un día dijimos, es la de El Común, con miras a ver si estamos avanzando, estamos estancados o por el contrario estamos retrocediendo. Y yo creo que ese mismo desafío de buscar ese profesionalismo implica también la producción de resultados en un tiempo limitado y de manera definida, si es que realmente nosotros queremos apostarle, queremos jugarle a la construcción de la democracia, a la construcción de esa nueva posibilidad. (El Común, 1995, pp. 59, 61)

En este contexto cobra importancia reconocer la valoración que hacen de la Educación Comunitaria como propuesta pedagógica de El Común:

La Educación comunitaria sigue siendo un medio válido, alternativo para llegar a esa población excluida de la educación formal y de los beneficios del desarrollo económico y social. Por eso la educación comunitaria que desde el Común y desde las organizaciones filiales tratamos de compartir con las comunidades va muy enfocada a la búsqueda del mejoramiento de las condiciones de vida, de la calidad de vida de las personas con las cuales hacemos el ejercicio de la educación comunitaria. Al mismo tiempo que se está buscando el mejoramiento de la calidad de vida también se [sic] estamos llegando a ese otro espacio de ir transformando las condiciones de marginación que vive la población. También esa educación comunitaria

se ha buscado fortalecer en búsqueda de que la población tenga más capacidad en su incidencia en la parte política, que en últimas es la que nos va a permitir transformar esas estructuras sociales de opresión y exclusión y construir caminos de democracia. La Educación comunitaria es la única forma para que haya buenos resultados en el proceso de la búsqueda de la nueva sociedad.

La educación comunitaria es un medio democrático donde se construye no la idea o el pensamiento de una sola persona y se manejan unos ciertos esquemas, sino que se construye a partir de una realidad. Implica estimular el potencial humano y las capacidades que una comunidad tiene. Así mismo, procurar el empoderamiento de ese pueblo que no ha tenido las posibilidades de acceder al sistema educativo legalmente reconocido. Desde ahí se tiene la clave para la construcción de la democracia, tal como la tenemos un poco definida.

La educación comunitaria es, así mismo, un proceso que construye nuevos modelos de vida, nuevas actitudes, nuevos comportamientos. Recoge el saber de todos, tanto el saber construido en aulas como el saber construido por la vida. Todos aprendemos y todos construimos. Nadie sabe más, nadie sabe menos, sino que se complementan los saberes de los unos y de los otros. Y en ese sentido el aporte que la educación hace a la construcción de la democracia es enorme. Le permite a aquellos que no han tenido las posibilidades de aportar en los procesos, poderlo hacer; al que está marginado poder tomar parte en la construcción de una sociedad, de un pensamiento, un modelo.

Vemos la educación comunitaria también como una posibilidad para aquellos que son excluidos de diferentes programas estatales. Implica un reconocimiento de saberes: por más ignorantes intelectualmente que creamos que sean algunas personas, ellas tienen que saber algo. “Pues todo el mundo sabe alguna cosa y juntando todos esos saberes podemos empezar a construir nuestro proyecto de vida y la nueva escala de valores por los cuales creemos que se va a mover la nueva época de que hablamos.” (El Común, 1995, pp. 50-51)

Educación comunitaria, universidad y actores sociales en la nueva época

La universidad tradicionalmente ha considerado que le corresponde pensar a Colombia. Ha llegado la hora en la cual a la universidad le corresponde cooperar para que Colombia se piense ella misma.

NICOLÁS BUENAVENTURA

La Universidad de los tiempos actuales es una institución llamada a participar en la construcción de la historia del mundo, desde la especificidad de sus funciones académicas. Por ello, y ahora más que nunca, se requiere pensar los problemas desde el corazón mismo de los actores sociales, procurando aguzar el oído a los nuevos coros de voces que circulan en el país.

En este apartado, recrearemos los elementos de reflexión a partir del reconocimiento explícito de los intereses que caracterizan el quehacer académico, en el proceso de acompañamiento de los sectores comunitarios. Se trata de poner al servicio de la construcción de un proyecto histórico-pedagógico democrático todas las energías creadoras de estudiantes, profesores y directivos, en orden a contribuir a la creación de condiciones de libertad, justicia y paz.

Colombia es hoy, más que nunca, un país de contrastes. Mientras la violencia se apodera de campos y ciudades y la pobreza se agudiza aún más, contamos con avances del pensamiento humano capaces de aportar a la configuración de una nueva cultura de la vida y el bienestar social. Los desafíos son múltiples.

En concreto, desde los sujetos del quehacer académico, profesores y estudiantes, se pueden vislumbrar proyectos posibles que coadyuven al impulso real y efectivo de condiciones de vida en paz y en democracia. Entre ellos nos interesa resaltar la propuesta del Centro de Investigaciones y Desarrollo Pedagógico en Educación Comunitaria de la Facultad de Educación. Esta propuesta surge como una expresión de los avances de la Maestría en

Educación Comunitaria, con miras a consolidar condiciones institucionales que permitan aportar con capacidad creativa a las dinámicas sociales, políticas y pedagógicas del momento.

Entre sus líneas de acción sobresalen la investigación orientada a establecer un estado del arte sobre Educación Comunitaria y a fomentar el desarrollo de las áreas temáticas básicas de este campo pedagógico emergente, el desarrollo de propuestas de formación de educadores comunitarios y proyectos de asesoría y consultoría que puedan contribuir al avance sostenido de la educación para la participación democrática, los derechos humanos y la paz.

Adquiere renovado sentido la búsqueda de alternativas para el fortalecimiento del trabajo interuniversitario, teniendo en cuenta los avances significativos alcanzados en el proyecto de Sistematización de experiencias significativas de Educación Popular de Adultos. Se buscaría encontrar nuevos caminos de integración y desarrollo, a partir del acumulado histórico. En tal sentido, una perspectiva posible sería un trabajo académico cooperativo para la potencialización de los programas de formación de educadores populares y agentes educativos comunitarios. Así mismo, sería muy importante retomar el trabajo mancomunado de investigación y proseguir en la nueva fase en la tarea de refundamentación y consolidación del quehacer académico en el campo de la educación popular y comunitaria.

A partir del trabajo de actualización memorial iniciado, sería conveniente emprender un proyecto de sistematización del Programa de Educación Comunitaria, el cual permita profundizar en el conocimiento de las diferentes experiencias y potenciar las acciones de rearticulación orgánica con las comunidades que corresponde dinamizar desde la Universidad Pedagógica Nacional.

Un aspecto clave de interés, especialmente para los trabajadores que vivieron la experiencia del Centro de Educación de Adultos, tiene que ver con el diseño participativo de una propuesta de formación de educadores de jóvenes y adultos y promoción del desarrollo local. Esta iniciativa

puede contribuir al logro de los objetivos del Plan Decenal de Educación y a potencializar la incidencia de la educación comunitaria tanto en la UPN como en los contextos sociales regionales y locales. En este mismo sentido, cobra renovado vigor el apoyo desde el Programa de Educación comunitaria a las acciones tendientes a fomentar la construcción de una comunidad universitaria participante, deliberante y comprometida con el desarrollo de la democracia, la paz y los derechos humanos.

Las redes: el nuevo lenguaje de los vínculos

Desde los primeros intentos de concreción del proyecto de ECO, se vivencia por parte de los sujetos del proceso el potencial de las redes. No se trata solamente de una formalidad, sino sobre todo de una oportunidad real de participación, construcción social de conocimiento y de nuevas relaciones que encarnan un proyecto cultural democrático.

En verdad, dos experiencias vivas de trabajo en red han ido configurando un camino en expansión. Por una parte, la Redalf, cuyo trayecto se ha considerado con algún detenimiento en la primera parte. Pero en la actualidad se vienen dando pasos significativos en la Red de Investigación Comunitaria, Redinco, cuyas proyecciones ameritan una atenta consideración.

La Red de Investigación Comunitaria en la cual participan actores básicos de las universidades, ONG, y organizaciones sociales del país, se caracteriza por buscar de forma mancomunada el fortalecimiento de la sociedad civil, desde la actividad investigativa. De esta manera, se canalizan las posibilidades de intercambio entre distintas entidades que propugnan por la construcción de relaciones sociales encaminadas hacia la configuración de una sociedad en la solidaridad.

La mirada de la vida desde la óptica de las redes plantea tres dimensiones que a futuro potencializarían los modos de convivencia. Por una parte, se hace visible la *red orgánica*, como espacio de relaciones que funda la posibilidad de compartir e intercambiar distintos aportes de saber y recursos de

apoyo alrededor de un área temática determinada. Por otra parte, se manifiesta la *red semántica*, entendida como el entramado de significaciones que van configurando progresivamente una comunidad de sentido.

Y permeando el mundo de la vida en su conjunto, se expresa la *red antrópica* que genera la sinergia articulante de la solidaridad, la transparencia y circularidad —no jerarquización rígida— de los procesos de vida en red. Esta mirada de los distintos pliegues de las redes llama la atención de los actores para que experimenten en una actitud de apertura de horizontes, modos de interacción que privilegien el contacto vivo, la producción sinérgica y la construcción conceptual intersubjetiva. Desde el paradigma de la complejidad (Morin, 1996), la vida en redes representa una opción por una realidad nueva, en la cual se vivencia la densidad del acontecer social, la levedad del discurrir y la otredad de las relaciones intersubjetivas, en el camino hacia la creación de comunidades.

Aquí parecería pertinente profundizar en la propuesta sobre los núcleos de interacción de la educación comunitaria, en una perspectiva de desarrollo humano integral. En primer lugar, se tiene el expectante mundo de la *economía solidaria*, con sus posibilidades de recreación de los modos de vida y de producción predominantes hacia formas más humanas. Las nuevas corrientes en este campo temático resaltan el carácter global y alternativo de estas propuestas. A futuro, puede ser muy significativo el desarrollo que pueda alcanzarse desde los distintos equipos que vienen trabajando esta temática y, en particular, la Escuela de Economía Solidaria.

En segundo lugar, surge el reconocido ámbito de la *perspectiva de género*, en el cual se pone en evidencia cómo los desequilibrios sociales, económicos, políticos y culturales remiten a la disimetría tradicional entre los sujetos de la pareja humana. Apostarles a una relectura y redimensionamiento de estas relaciones llevaría a plantear el componente de género en los diversos discursos que son agenciados a la hora de constituir las propuestas de política pública y en las propuestas educativas orientadas hacia la configuración de un *ethos* convivial.

En el terreno de los modelos de desarrollo, la educación comunitaria enfatiza en las posibilidades de un *desarrollo alternativo sostenible* como horizonte potenciador de los procesos humanos. Para ello, se hace indispensable repensar el modelo implantado en los diversos países y proponer y echar a andar, con el esfuerzo de todos, por caminos de alternatividad.

Más específicamente, en el campo de *la construcción de un tejido social participativo*, emergen hoy propuestas diversas cuyo norte es la recreación de los modelos de convivencia democrática. Los proyectos de vida que giran en torno a la búsqueda de alternativas para la interacción creativa de sujetos sociales plurales, van permitiendo decantar los horizontes de una cultura democrática que aliente los tiempos actuales. Este núcleo de interacción de la educación comunitaria se constituye así en un aspecto transversal que está llamado a permear los distintos espacios sociales y culturales.

Por otra parte, en los momentos que vive el hombre de hoy se tiende a reconocer la necesidad de plantear una mirada holística en distintos campos del desarrollo humano. Uno de ellos, de enorme importancia, es el de las medicinas alternativas o *medicina holística* orientada hacia una recreación de los modos de pensar y de actuar en relación con el proceso vital humano. Este núcleo de interacción es muy rico y promisorio en realizaciones y ameritaría ser explorado como un campo temático del trabajo interuniversitario.

También ubicamos como un núcleo de interacción de la educación comunitaria el *arte y la lúdica*, como expresiones que tienen que ver con la creatividad y la libertad expansiva de los sujetos sociales. En y desde ellos se hace posible el surgimiento de posibilidades inéditas que potencian la vida, le dan sentido nuevo a la existencia y colman a los seres humanos de posibilidades de realización personal y comunitaria.

Finalmente, otro núcleo vital de interacción de la educación comunitaria es la búsqueda de una síntesis de la sabiduría que se condensa en un nuevo campo del pensamiento complejo y plural, la cual ha sido denominada la *ecosofía*. Se trata de construir una sabiduría vital que articule la

ecología múltiple y que podría sintetizarse en un código ético básico: una alta, entrañable y persistente autoestima, para una sincera, perdurable y mutua estimación, en armonía con la madre-tierra.

Las redes constituyen hoy el lugar de construcción de un *ethos* convivial. Desde ellas le podemos apostar a la recreación de las concepciones, estilos y modos de ser en la convivencia social. Se plantea, entonces, la posibilidad de re-assumir el trabajo en redes, a partir del reconocimiento de estos espacios de interacción como lugares de promoción de la reestructuración cultural y transformación social. Buscando aprender de los procesos vividos, de esta reflexión pueden surgir algunos criterios para la búsqueda de alternativas de trabajo en red.

En el caso particular del Programa de Educación Comunitaria, teniendo en cuenta la virtualidad de las redes como espacios de cooperación horizontal, se podría re-pensar la organización académico-administrativa en su conjunto desde esta óptica. Se buscaría, no solo ganar en coherencia con los presupuestos básicos de la educación comunitaria, sino tener la experiencia de constituirnos como actores protagónicos que construyen un proyecto cultural desde opciones de vida signadas por rasgos de solidaridad.

También es factible fortalecer el trabajo, en primera instancia, con la Redalf que representa una red de redes de programas de alfabetización y educación de adultos de nivel continental y nacional. En este contexto, es importante reactivar la participación de conformidad con las recomendaciones de la reciente Reunión Técnica de la Redalf (Zúñiga et al., 1993) en el sentido de:

- Promover desde la Redalf la creación de sistemas educativos integrados, que articulen las modalidades formales y no formales, así como la actual división de tareas entre el sistema educativo regular y la formación profesional.

- Asignar primera prioridad en la Redalf a la formación inicial y continua de los educadores de adultos, siguiendo el principio de integrar esta formación con el conjunto de la formación de los profesores.

Cabe tener en cuenta la convergencia de estas recomendaciones con las propuestas del Plan Decenal de Educación (MEN, 1996, pp. 23-24):

- Avanzar en la construcción de un sistema nacional de educación que permita superar la escasa integración entre las diferentes formas de educación, la separación entre formación académica y formación técnica.
- Diseñar y poner en marcha un programa dirigido a ofrecer oportunidades educativas a la población rural y urbana mayor de 10 años que nunca ingresó al sistema educativo o desertó del mismo sin concluir la educación básica. Este programa será realizado por instituciones educativas y organizaciones sociales (cooperativas, juntas comunales, sindicatos, ONG, etc.), y se orientará hacia la formación laboral y ciudadana.

Por ello consideramos que, en el avance hacia estos propósitos, es indispensable fortalecer los vínculos con las instituciones del Estado, especialmente con el Ministerio de Educación, las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones sociales, dinamizando en la vida académica la experiencia de las redes, como nuevo lenguaje de la re-vinculación solidaria.

En esta dirección, la Red de Investigación Comunitaria ha venido fortaleciendo un sentido orgánico de articulación de entidades estatales, universidades, ONG y organizaciones sociales. Por consiguiente, es preciso afianzar la co-participación, de tal manera que se pueda avanzar de manera sostenida en el intercambio y potenciar su desarrollo en el contexto regional y nacional. Para ello, convendría fomentar el intercambio entre los actores de la Red y caminar con decisión hacia la configuración de los espacios de interacción y cooperación horizontal.

Prospección inaugural: tercera clave metodológica

La mirada prospectiva como forma de construir escenarios deseables, posibles y viables pone de presente la virtualidad de los seres humanos para construir y forjar los “sueños soñados despierto” (Bloch, 1980, p. 9). Al arribar a la otra orilla, el pescador puede recrear el horizonte que entrevió. Así, al concluir la tercera parte, podemos recapitular lo hecho en términos de las líneas de fuerza que se entrecruzaron en el empeño.

Estamos ante la urgencia de reconocer que proyectar mundos posibles levanta el corazón a las alturas de las corrientes de vida (Boadella, 1993) que nos permiten hacernos verdaderamente humanos. Al idear los alternos posibles, estamos aproximándonos a la realización de nuestros propios ideales. Es ahí donde se hace presente el sentido de lo verdaderamente trascendente. La construcción de proyectos de vida que hagan emerger escenarios inéditos constituye una forma de ideación de vida nueva. Por ello, al vivenciar las posibilidades incrustadas en las realidades del hoy, surge y se consolida una mirada alternativa de los asuntos humanos (Arendt, 1993).

Prospectar es entonces apostarle a la concreción de los anhelos de desarrollo humano que animan la existencia cotidiana. Es aventurarse por los senderos de lo no dicho aún, pero entrevisto con perplejidad. Es asumir el papel de sujetos que en el aquí y ahora visualizan, valoran y recrean los actuales modos de ser “entre los hombres”. En esta sensibilidad por lo que todavía no es, pero es factible, podemos los educadores comunitarios invertir nuestras energías creadoras, para hacer realidad la civilización del amor, la fraternidad, la justicia y la solidaridad.

Epílogo. Ecocrisálida: Proyecto Esperanza, constituir comunidades en los albores del nuevo milenio

En las actuales circunstancias históricas pensamos que puede llegarse a configurar una cultura democrática que sea expresión situacional de los anhelos de la civilización-otra del amor, la solidaridad, la esperanza y la paz. Si bien es cierto, vivimos hoy los atosigamientos de un periodo de fin de siglo, marcado por las laceraciones de la violencia multiforme y arrasadora.

Así mismo, se trata de un momento crucial de tránsito, quizá muy insufrible, en el cual se ahondan las desigualdades sociales con las inclemencias de un modelo económico que se reclama autosuficiente para impulsar el desarrollo de los hombres y mujeres del planeta. Dicho modelo pretende supeditar, si no desvanecer y enrarecer, bajo los ropajes del cientificismo, el tecnicismo y un individualismo a ultranza, los ideales humanos básicos que, según Bobbio (1995) han orientado los múltiples esfuerzos por construir la democracia en los distintos linderos del planeta:

Si la democracia es principalmente un conjunto de reglas procesales ¿cómo creer que pueda contar con ciudadanos activos? ¿Para tener ciudadanos activos no es necesario tener ideales? ¿Pero cómo es posible que no se den cuenta de cuáles han sido las grandes luchas ideales que produjeron estas reglas? ¿Intentamos enumerarlas? El primero que nos viene al encuentro por los siglos de crueles guerras de religión es la tolerancia [...] Luego tenemos el ideal de la no violencia [...] Tercero, el ideal de la renovación gradual de la sociedad mediante el libre debate de las ideas y el cambio de la mentalidad y la manera de vivir [...] Por último, el ideal de la fraternidad [...] En ningún país del mundo el método democrático puede durar sin volverse una costumbre. Pero, ¿puede volverse una costumbre sin el reconocimiento de la fraternidad que une a todos los hombres en un destino común? (pp. 69-70)

Por otra parte, resaltan en este periodo de cambio epocal, las más diversas manifestaciones de la exclusión, la desigualdad y la discriminación entre los seres humanos que habitamos el planeta azul. Esto sucede, no obstante

que en la tierra que habitamos dispondríamos de recursos naturales que a todos pertenecen y que también contamos con significativos logros en el campo de la ciencia y la tecnología, y con cerebros, corazón y manos capaces de contribuir a la construcción de condiciones materiales y espirituales dignas para la cabal satisfacción de las necesidades y de los intereses humanos, en la perspectiva de un desarrollo a escala humana (Coraggio, 1995; Max Neef, 1986).

A partir de este contexto vital, hoy más que nunca parece imprescindible apelar a nuestra capacidad de soñar, a la manera enfáticamente mostrada por algunos clásicos del pensamiento contemporáneo desde la razón utópica (Bloch, 1980; Boff, 1995; Freire, 1995; Rilke, 1994), en la seguridad de que la esperanza recrea los horizontes de sentido del caminar humano, como lo expresara hermosamente un afiche de una de las organizaciones social comunitarias de base de Inprocom:⁷

“Nuestros sueños son un punto en el horizonte.

¡Es difícil alcanzarlos, pero caminamos con decisión a su encuentro!”

El arco iris, símbolo de la unidad en la diversidad hacia la complementariedad, jalona este sabio discurrir por los senderos de las (e)utopías. Desde el palimpsesto de las culturas híbridas y los conflictos multiculturales de la globalización (García Canclini, 1995) brilla, con todo su esplendor, en el afable acompañamiento con los indígenas colombianos, quienes después de padecer los abusos de los primeros conquistadores, resienten ahora los rigores y arbitrariedades de quienes ejercen el poder público y se han apropiado del legado milenario de sus tierras, lesionando el desarrollo de los gérmenes de cultura matricial (Maturana, 1992a) latentes en la experiencia de vida ancestral y presentes hoy en los mitos, leyendas y códigos de convivencia con la madre tierra.

7 Integración al Progreso Comunitario del Suroriente. Santafé de Bogotá, 1982.

La canción-poema “Nuevo amanecer” resume muy bien esta hondura de miras, pues ha sido escrita con tinta sangre del corazón de hermanos y hermanas, pensando en las aspiraciones por el respeto y promoción de los derechos fundamentales de todos los habitantes del país, del continente, del mundo entero:

*¡Le queremos hoy contar a todo el pueblo
que no en vano la lucha es alegría!
¡Hace ya más de los quinientos años
que venimos anunciando un nuevo día!...*

Coro:

*Queremos invitar a nuestro pueblo
a construir un nuevo amanecer.*

*Los derechos humanos proclamados,
El territorio, salud y educación,
en los decretos quedan consagrados
y seguiremos la negociación.*

*¡Por la unidad caminemos como hermanos
siempre firmes, ni un paso atrás!
¡Compañeros-compañeras adelante!
nuestra Colombia así renacerá.*

*Agradecemos a todos los amigos
que han demostrado solidaridad.
Al padre Flórez y al Episcopado,
a todo el pueblo con sinceridad.*

*En esta tierra se vive la esperanza
de las pobreza y violencias superar.
Por una patria justa, en democracia,
¡Colombianos unidos con la paz!*

Organización Indígena de Colombia, ONIC.

De esta manera, a modo de primicias, vamos desbrozando el camino para que vuelvan a correr por los senderos de Colombia, de América Latina y del planeta todo, las inagotables, risueñas y promisorias “imágenes que pueblan nuestros sueños” (Rilke, 1994) de libertad, igualdad, solidaridad, justicia y paz... que transformadas en realidades vibrantes como el pan cotidiano, en todos los lugares del país, del continente, del mundo habitado y por descubrir también habitado... harían posible que “el canto no falte en nuestras vidas y renazca una nueva esperanza”.⁸

Estos deseos, vivamente renacientes en las épocas de culminación del documento en su primera versión, como es la temporada de las fiestas de Navidad y Año Nuevo, podrían quedar consignados con gran belleza en la entrañable colaboración de Doña Carmen, mujer comunera, afable y sincera, quien se tomó el trabajo de pintar con toda su creatividad y la de miembros de su familia un dibujo multicolor, con ocasión de uno de los talleres realizados con la activa y decisoria participación de todos los integrantes de la Asociación de Campesinos de las Palmas en la provincia comunera del Socorro, Santander.

En el rostro de Doña Carmen y en el de tantas mujeres campesinas de las otras provincias de Santander, y de todos los departamentos de este país y del mundo —así, sin ordinales marginales odiosos y discriminatorios que

8 Frase emblemática que aún sigue iluminando las búsquedas de hombres y mujeres que, en el suroriente, en Santafé de Bogotá toda y en Colombia de cara al mundo anhelan plasmar en la realidad un mundo sin dominaciones.

velan más que transparentan las condiciones de desigualdad vigentes—, quedan estampados con intensidad los rastros de tantas centurias de afanes, desvelos y luchas solidarias por seguir los rastrojos en las sendas abiertas por los pioneros de la causa de la dignificación de nuestros pueblos, para que sea posible hacer el tránsito de la edad de la ira, ya suficientemente larga en el tiempo y en el espacio, e iniciar con nuevos bríos la era de la eco-ternura (Restrepo, 1995).

Nuestro gran sueño no puede no ser otro que:

Contribuir a cambiar las condiciones de la vida humana, aquí y ahora, teniendo en cuenta que

las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética —y tal vez una estética— para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada de Aureliano Buendía. (García Márquez, 1996, p. 78)

Para que en todo el planeta y, especialmente, en nuestro suelo ubicado “en la esquina de los dos grandes océanos”, en esas “cuarenta mil leguas cuadradas que Colón entrevió apenas en su cuarto viaje, y que hoy lleva su nombre”, podamos leer:

“¡COLOMBIA: PAÍS PRÓSPERO, JUSTO Y SOLIDARIO AL ALCANCE
DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS!”

“De esto nada sabemos, lo sabe nuestro sueño”

HÉCTOR ROJAS HERAZO

Donde además pueda resonar el Himno del Hogar, Luz y Vida, co-inspirado en el entrañable, apacible y sintónico corazón de dos mujeres educadoras de nuestra patria:

Somos la ternura que le falta al mundo

somos la sonrisa hecha realidad

somos la alegría que se ha olvidado

invitándote a Amar.

Queremos que seas la luz que ilumine

esta vida que Dios nos regaló

y que de tu mano veamos una y otra vez

el milagro hermoso de un nuevo amanecer.

Coro:

Quiero que en mis ojos

tú puedas descubrir

ese hermoso mundo

que espera hoy por mí;

quiero que mis manos

te enseñen a sembrar,

un mundo de luz, vida y amistad

quiero que conozcas

lo que tengo para dar,

y vuelvas conmigo

a ser niño una vez más.

Mientras quede en el mundo una tierna sonrisa,

mientras quede una mano dispuesta a ayudar,

y sientas que el dolor del otro

te duele cada día más,

puedes gritar al mundo

*que estamos construyendo paz
Ven canta conmigo este himno al amor,
esta acción de gracias
a ese Dios que nos creó,
un coro de niños nos recuerda en su canción
la esperanza nuestra de un mañana mejor.*

**Martha E. Urea Cabral
y Margarita Valderrama**

Postscriptum. Escribir: experiencia de autodescubrimiento en comunidad

La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios.

JAIME MARTÍNEZ BONAFÉ, 1995

Hay que reconocer la necesidad de reconstruir la propia experiencia de la escritura del documento, retomando las distintas fases en una perspectiva de totalidad.

Cabría advertir que la escritura siempre está en ciernes. Por consiguiente, más que suponer que debería haberse procedido de una manera predeterminada, conviene repensar lo escrito y proceder a realizar una síntesis creadora. A partir de ahora se incrementa la posibilidad de un pensamiento crítico, capaz de orientar la nueva fase de vida intelectual, cuyo inicio pudiera ser esta reflexión-eclosión-emoción emergente desde la entraña misma del laberíntico túnel escritural.

Asumimos el acto de escribir en cuanto experiencia apasionante de construir, deconstruir y reconstruir el discurso significativo sobre una experiencia de vida en común, cuya re-significación ha sido un empeño vital durante el año sabático.

Si bien es cierto, el tiempo pasa y con él las oportunidades históricas estrechan su arco vital, cada día es una nueva hora para consagrar cada instante a la intensa tarea de recrear la escritura, iniciada con tanto anhelo renovador, comprometido y rejuvenecedor. Un intrágrafe, a manera de colofón inconcluso, me hace reclamar el derecho a las utopías como inéditos viables que hacen caminar, que agitan la pasión del persistir y que el corazón vuelva a sentir la zigzagueante vibración de la otredad: “el hombre no se hace viejo cuando se le arruga la piel, sino cuando se le arrugan los sueños y las esperanzas... ¡La esperanza hace que el camino sea más certero!”

La metáfora de la ecocrisálida de amor siempre abierta a la vida cobra fuerza inusitada al tocar el centro del discurrir autobiográfico. Esta es la hora de la verdad de la existencia. Es el momento de la decisión de auto-trascendencia desde la hondura del trasfondo endotímico existencial. Es el instante sublime del re-encuentro con el verdadero ser. Es el *kairos* afable que nos convoca a desentrañar el sentido de la vida compartida y que nos llama no solo a conciliar el sueño anhelado con el empeño esforzado, sino a alentar el caminar jadeante hacia el próximo milenio y a llenar de sentido la existencia cotidiana.

Cuando el momento incita a “saltar de la propia sombra” (Arendt, 1993, p. 24), cuando el país resiente la ausencia de la mutua consideración; cuando el planeta entero reconoce el destino común, aunque persista la condición subordinada de millardos de congéneres; entonces, ¡tiene especial significado la causa de la dignificación de todos los seres humanos!... en y desde una biopaideia jovial de “el común”.

Para proseguir el camino, nos alientan las palabras del gran poeta alemán:

No hay más que un solo remedio: adéntrese en sí mismo. Escudriñe hasta descubrir el móvil que le impele a escribir. Averigüe si ese móvil extiende sus raíces en lo más hondo del alma. Y, procediendo a su propia confesión, inquiera y reconozca si tendría que morir en cuanto ya no le fuere permitido escribir. Ante todo, esto: pregúntese en la hora más callada de su noche “¿Debo yo escribir?”. Vaya cavando y ahondando, en busca de una respuesta profunda. Y si es afirmativa, si usted puede ir al encuentro de tan seria pregunta con un “Sí debo” firme y sencillo, entonces, conforme a esta necesidad, erija el edificio de su vida. (Rilke, 1994, pp. 14-15)

Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Asociación de Campesinos de las Palmas. (1996). Relatoría del Taller sobre cultura de paz. Socorro, Santander.
- Baracaldo, M. y Sequeda, M. (1985). *Programa de Educación Comunitaria. Proyecto de práctica en educación comunitaria*. Bogotá: UPN.
- Bloch, E. (1980). *Principio Esperanza*. Tomo III. Madrid: Aguilar.
- Boadella, D. (1993). *Corrientes de vida. Una introducción a la biosíntesis*. Buenos Aires: Paidós.
- Bobbio, N. (1992). *El futuro de la democracia*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Boff, L. (1982). *San Francisco de Asís: Ternura y vigor*. Santander: Salterrae.
- Boff, L. (1995). *Nueva era: hacia la civilización planetaria*. Barcelona: Verbo divino.
- Cifuentes, R. M. (1992). Informe de trabajo, semestre II-1992. Grupo de trabajo Maestría en Educación Comunitaria. Documento no publicado, Universidad Pedagógica Nacional.
- Cifuentes, R. M. (1993). Informe de trabajo, semestre I-1993. Grupo de trabajo Maestría en Educación Comunitaria. Documento no publicado, Universidad Pedagógica Nacional.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Santafé de Bogotá: Temis.
- Coraggio, J. (1995). *Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación*. Buenos Aires: Aique.

- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- DIE-CEP. (1983). *Plan cuatrienal de Alfabetización participativa y educación comunitaria de adultos*. Bogotá, D. E.
- El Común. Comisión de organización y capacitación (1995). *El Común. Una experiencia de todos*. San Gil: Edisocial.
- Eco, U. (1993, octubre 3). Entrevista “Veintiún Sabios para el Siglo XXI”. *El Tiempo*. Santafé de Bogotá.
- Escuela de Liderazgo. (1996). *Relatoría del Taller sobre cultura de la paz*. Barbosa, Santander.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1992). *Escola vivida, escola projetada*. Campinas, SP: Papirus.
- Galeano, E. (1994). *Ser como los otros*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Ciudad de México: Grijalbo.
- García Márquez, G. (1994). La Proclama. Por un país al alcance de los niños. En M. Hernández, S. Ortiz y C. Vasco (Eds.), *Colombia al filo de la oportunidad* (pp. 25-29). Bogotá: Colciencias.
- García Márquez, G. (1996). *Por un país al alcance de los niños*. Santafé de Bogotá: Villegas.
- Hermet, G. (1995). *Cultura y democracia*. Santafé de Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Martínez, J. (1995). Cultura democrática y escuela pública: Una hipótesis de trabajo. *Revista investigación en la escuela*, 26, 55-68.

- Maturana, H. (1992a). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de terapia cognitiva.
- Maturana, H. (1992b). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Ediciones pedagógicas chilenas.
- Max Neef, M. (1986). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Chile: CEPAUR.
- Mejía, M. y Restrepo, G. (1995). *Formación para la educación y la democracia en Colombia. Elementos para un estado del arte* [Borrador de discusión]. Santafé de Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1996). *Plan decenal de educación 1996-2005*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Educación de Adultos. (1989). *Propuesta para la construcción de un sistema nacional de educación popular básica y continuada de jóvenes y adultos*. Bogotá, Colombia.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Najmanovich, D. (1995). *Redes: el lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- Osorio, J. (1993). *Educación de Adultos y democracia*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Posada, J., Sequeda, M., Torres, A., Unda, M. del P., Calvo, G., Cendales, L., Cifuentes, R., Bonilla, J. y Galindo, S. (1995). *La Educación Comunitaria: Campo educativo y pedagógico emergente*. Documento de trabajo, Maestría en Educación Comunitaria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Restrepo, L. (1995). *El derecho a la ternura*. Santafé de Bogotá: Arango.
- Rilke, R. (1994). *Cartas a un joven poeta*. Barranquilla: Instituto de Lenguas Modernas.

- Rivero, J. (1993). *Educación de Adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización*. Madrid: Popular.
- Robinson, J. (1969). *Sincero para con Dios*. Barcelona: Ariel.
- Sequeda, M. (1999). Educación Comunitaria, Cultura democrática, biopaidea jovial: construyendo amaneceres. En Universidad Católica de Manizales, *Temas fundamentales para la educación en el siglo XXI: Economía, política, cultura, democracia, currículo y desarrollo local* (pp. 117- 145). Manizales: Universidad Católica de Manizales, Fundación Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Sequeda, M. et al. (1985). Participación institucional de la UPN en la red regional de capacitación de personal y apoyos específicos en programa de alfabetización y educación de adultos. Bogotá, UPN.
- Sequeda, M. (1994). *Educación comunitaria y cultura democrática: hacia una pedagogía para la nueva era*. Cuadernos de Trabajo. Maestría en Educación Comunitaria. Bogotá: UPN.
- Serres, M. (1996). *El contrato natural*. Valencia: Pre-Textos.
- Todorov, Z. (1995). *La vida en común: ensayo de antropología general*. Madrid: Taurus.
- Torres, M. y Sequeda, M. (1985). *La formación en la acción del educador comunitario de carácter polivalente*. Bogotá: UPN, DABS.
- Torres de Vergara, M. (1988). *Programa de Educación de Adultos y Desarrollo Cultural Comunitario*. Bogotá: UPN.
- Touraine, A. (1995). *Qué es la democracia*. Uruguay: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco, Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe (1985). Consulta Técnica regional para la constitución de la red regional de capacitación y de apoyos específicos en programas de alfabetización y educación de adultos, Redalf. Caracas- Venezuela. 9 al 13 de septiembre.
- Zelman, H. (1995). La democracia latinoamericana, ¿un orden justo y libre? *Estudios latinoamericanos. Nueva época*, 2(4), jul-dic, 27-43.

Referencias

Zúñiga, M., Sandoval, G. y Sequeda, M. (1993). La construcción concertada del sistema de educación popular de jóvenes y adultos en Colombia. Ponencia en el Seminario Taller sobre construcción de subsistemas de educación de adultos en América Latina. Unesco-Orealc. Ministerio de Educación. Santafé de Bogotá: mimeo.

Autores

Amadeo Clavijo Ramírez

Docente catedrático de la Licenciatura en Educación Comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Educación con énfasis en Educación Comunitaria y licenciado en Ciencias Sociales de la misma universidad. Magíster en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás de Aquino. Sus principales campos de interés investigativo han sido la educación popular comunitaria y el pensamiento anarquista-libertario en América Latina.

Es autor del artículo “De la indignación a la dignidad: Procesos formativos de pensamiento crítico en contextos de educación formal escolar” (2019), *Nodos y Nudos*, 44. Coautor del libro *Caminando la experiencia. Peidsa: Memoria de un proceso educativo en perspectiva Crítica y Popular* (2019). Coautor del artículo “Sentidos de lo común en la Educación Comunitaria: apropósito de la Universidad Pedagógica nacional” (2020), *Folios*, 52. Coautor del artículo “Simón Rodríguez: Educación para la emancipación”, *Revista colombiana de Educación* (2021), 81; entre otras publicaciones. Actualmente es integrante del grupo de investigación Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular.

Alcira Aguilera Morales

Docente investigadora, Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México; magíster en Desarrollo Educativo y Social (Cinde-UPN); licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Sus principales campos de interés investigativo han sido los movimientos sociales en América Latina, los procesos de constitución de subjetividades políticas y la enseñanza de las ciencias sociales.

Es coautora del libro *Historia reciente Historia desde abajo: tendencias actuales de la educación en ciencias sociales* (2019). Coautora del artículo “Sentidos de lo común en la Educación Comunitaria: propósito de la Universidad Pedagógica nacional” (2020), *Folios*, 52. Coautora del artículo “Simón Rodríguez: Educación para la emancipación” (2021), *Revista colombiana de Educación*, 81; entre otras publicaciones. Actualmente es integrante del grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Alfonso Torres Carrillo

Docente investigador y profesor emérito de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México; magíster en Historia, Universidad Nacional de Colombia y licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Investiga y ha publicado sobre movimientos sociales, educación popular e investigación crítica.

Es autor de los libros *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa* (2019); *Comunidad en movimiento. Persistencias, renascencias y emergencias comunitarias en América Latina* (2020) y *Educación popular*.

Historicidad y potencial emancipador (2021). Actualmente es integrante del grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Ingrith Katherine Viasús Poveda

Maestranda en Estudios sociales y licenciada en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, Universidad Pedagógica Nacional. Sus principales campos de interés investigativo son las experiencias pedagógicas y educativas de los educadores, los sentidos de los comunitario, la educación comunitaria y popular.

Es coautora del artículo “Las experiencias pedagógicas de los educadores de Inzá, apuesta por una educación del campo” (2016) *Nodos y Nudos*, 5(41). Autora del artículo “Procesos de resistencia educativa. Los educadores activistas de ASOINCA en la construcción de una cultura de paz” (2020), *Revista Kavilando*, 11(22).

Actualmente es integrante del grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Mario Sequeda Osorio

Docente jubilado de la Universidad Pedagógica nacional, magíster en Psicopedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Educación, Filosofía y Teología, Universidad Javeriana.

Su principal campo de interés investigativo se centró en la Educación Comunitaria.


Víctor Manuel Rodríguez Murcia

Docente investigador, Universidad Pedagógica Nacional. Doctorando en Educación (DIE-UPN). Magíster en Educación y licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Sus principales campos de interés han sido las movilizaciones educativas y pedagógicas, la historia de la educación y la pedagogía.

Recibió el Premio Nacional en Educación Francisca Radke 2008 y, actualmente, es integrante del grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Educación Comunitaria. Los inicios de una tradición,
editado por la Universidad Pedagógica Nacional, fue
compuesto en caracteres de la fuente y familia tipográfica
Minion Pro y se imprimió en los talleres Imageprinting.

Bogotá, Colombia, 2021

The background of the page is a colorful illustration. On the left, a large, open book is shown with pages filled with handwritten text in various colors. A person wearing a red cap and a green backpack is seen from behind, looking towards the right. The scene is set in a town with brick buildings and colorful triangular flags hanging from the balconies. The overall style is artistic and illustrative.

El objetivo principal de este libro se centra en indagar por los antecedentes de la educación comunitaria dentro de la Universidad Pedagógica Nacional a partir de la reconstrucción de las primeras experiencias educativas que se autodefinían como tal, de las cuales la primera data de casi cincuenta años atrás. Como resultado del ejercicio, se documentan tres propuestas educativas representativas en el campo: el Centro de Educación de Adultos, CEA, escenario de las primeras construcciones epistémicas de la educación comunitaria; el Programa de Educación Comunitaria, recordado como PRECO, con el cual diferentes programas formativos de la universidad tuvieron lugar en las comunidades del suroriente de Bogotá, y el Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional, PEPRN, que contribuyó en la formación de excombatientes provenientes de los grupos guerrilleros desmovilizados a inicios de los años noventa.

A lo largo de la obra se exploran las trayectorias de estas iniciativas y se identifican los orígenes de las discusiones sobre los sentidos de lo pedagógico y lo comunitario, el lugar de lo formativo inscrito en los sujetos que hicieron parte de ellas, así como la materialización de sus principales desarrollos conceptuales y sentidos pedagógico-políticos. Finalmente, en este libro se publica por primera vez un texto histórico del profesor Mario Sequeda Osorio, gestor e incansable impulsor de la Educación Comunitaria en la Universidad Pedagógica Nacional, y en el cual se puede vislumbrar su manera de hilar la poesía, el canto, sus énfasis, sus logografías y citas, así como su apuesta escritural, la cual recupera hitos y otras experiencias del campo de la educación comunitaria en la universidad.

ISBN: 978-958-5138-82-7



9 789585 138827 >