

**AUTONOMIAS DISCURSIVAS Y PRÁCTICAS RELEVANTES:
LA EXPERIENCIA DE LA COORDINADORA DISTRITAL DE
EDUCACION POPULAR Y SU CONTRIBUCIÓN A LOS DEBATES
CONTEMPORANEOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR Y
COMUNITARIA.**

Autoras:

Ana Isabel Duran Rojas

Deisy Mireya Quevedo Fique

Tutora:

Constanza del Pilar Cuevas Marín

Bogotá, Noviembre de 2012
Universidad Pedagógica Nacional

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a Constanza del Pilar Cuevas Marín, por creer en la pertinencia e importancia de este proyecto investigativo, por construir junto a nosotras espacios permanentes de reflexión, diálogo y compartir. Por su sentir, su saber, disposición, compromiso y exigencia en la orientación de este proyecto.

A amigos y amigas, maestras y maestros, quienes con sus experiencias, incertidumbres y acertados cuestionamientos aportaron significativamente a la construcción de este proyecto.

También a las experiencias de organización popular, a los educadores y educadoras que hacen posible la construcción de otros horizontes desde el campo educativo, aquellos, más esperanzadores tramitados desde la dignidad, el compromiso y la lucha social.

Particularmente yo, Isabel Duran, agradezco a mi familia por los momentos de reflexión permanentes al interior de nuestro hogar, por intentar todos los días hacernos mejores seres humanos. Agradezco especialmente a mi padre Ismael Duran y a mi madre Ana Edelmira Rojas por hacer de mi la mujer que soy, por ser vitalidad y fortaleza a lo largo de mi existencia, por acompañarme en los innumerables momentos y experiencias de mi vida. Y por supuesto por posibilitar mi vida académica ya que sin su incondicional apoyo no hubiese sido posible este transitar de cinco años en la Universidad Pública.

Finalmente, a mi compañero Sebastian por su amor, paciencia, apoyo y comprensión. También por participar de mis múltiples cuestionamientos y ser respuesta para muchos de ellos. Indudablemente a mi hijo Martín, quien desde mi vientre irradia luz e ilumina mi vida y se convirtió en la razón más importante para creer y soñar con otro mundo posible. A él también agradezco por generar en mi, infinita felicidad.

De igual forma yo, Deisy Quevedo, quiero agradecer a mi familia su inquebrantable apoyo y comprensión en este viaje. A mi papá Omar Quevedo, a mi mamá Blanca Fique, a mis hermanas, hermano y sobrino. Especialmente a Ruth Quevedo y a la mística que la rodea, le agradezco por dejarme compartir el sueño, la espereza y la utopía. Sin ellos ningún esfuerzo hubiera sido posible, ni habría tenido sentido.

También le agradezco a Andrés Gallego, por su amor, por traer tranquilidad a mi vida y por ser refugio en las fuertes tormentas.

Y le agradezco sinceramente a todos los que han sabido creer en mis cortas palabras.

Para concluir, un fragmento de la canción al *final de este viaje* de Silvio Rodríguez, quien también me acompañó en las largas noches desveladas.

Al final del viaje está el horizonte, al final del viaje partiremos de nuevo, al final del viaje comienza un camino, otro buen camino que seguir descalzos contando la arena. Al final del viaje estamos tú y yo intactos. Quedamos los que puedan sonreír en medio de la muerte, en plena luz.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad al servicio</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 75	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Autonomías discursivas y prácticas relevantes: la experiencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular y su contribución a los debates contemporáneos de la Educación Popular y Comunitaria
Autor(es)	Duran Rojas, Ana Isabel; Quevedo Fique, Deisy Mireya
Director	Constanza del Pilar Cuevas Marín
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2012. 75p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	MOVIMIENTO POPULAR; LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR; LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

2. Descripción
El trabajo de grado se propuso realizar la reconstrucción colectiva de la experiencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular – CDEP- e identificar la contribución de sus discursos y prácticas a los debates actuales en Educación Comunitaria y Popular.

3. Fuentes
<p>ARCHILA, Mauricio. (2005) <i>Idas y Venidas, Vueltas y revueltas. Protesta social en Colombia</i>. Bogotá: ICANH Y CINEP.</p> <p>BARRERA, Augusto. (2001) <i>Acción Colectiva y Crisis Política. El Movimientos Indígena ecuatoriano en la década de los noventa</i>. Quito: Abya Yala.</p> <p>CLAVIJO, Amadeo. (2012) <i>La Educación Comunitaria como campo Educativo y Pedagógico ante el discurso de refundamentación de la Educación Popular</i>. Documento sin publicar.</p> <p>CUEVAS, Pilar; NARANJO José y TORRES, Alfonso. (1996) <i>Discursos Prácticas y Actores de la Educación Popular en Colombia. En la década del ochenta</i>. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>CUEVAS, Pilar. (2005) <i>La Reconstrucción colectiva de la historia: una contribución al pensamiento crítico latinoamericano</i>, en Catherine Walsh (editora) <i>Pensamiento crítico y matriz (de) colonial reflexiones latinoamericanas</i>. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar ediciones Abya-Yala.</p> <p>CUEVAS, Pilar. (2008) <i>Recuperación colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico</i>. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar ediciones Abya-Yala.</p> <p>DOCUMENTO MAESTRO para la RENOVACIÓN DEL REGISTRO CALIFICADO (2012)</p> <p>ECKSTEIN, Susan. (2001) <i>Poder y protesta popular. Movimientos sociales Latinoamericanos</i>. México: Siglo XXI Ediciones</p> <p>FREIRE, Paulo (1970) <i>Pedagogía del Oprimido</i>. 1ª edición. Argentina: Editorial: Siglo XXI Editores</p>

4. Contenidos

- Discursos y Prácticas en la experiencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular
La Coordinadora Distrital de Educación Popular fue un espacio organizativo que surgió a comienzos de los ochentas como producto de un vínculo establecido con un proyecto más amplio de Educación Popular que se venía configurando en Centro América y América Latina, en torno a los programas de Educación de Adultos. Los discursos que circularon en la época y que lograron permear esta organización fueron, en mayor medida, los discursos relacionados con el marxismo, los postulados de Paulo Freire y la Teología de la Liberación. Las prácticas que se identificaron fueron de corte organizativo y político-pedagógico, dentro de estas se destacaron los cinco comités que lograron dar respuesta a las necesidades educativas, de comunicación y las que tenían que ver con la publicación de los boletines *Haciendo Camino*, entre otras prácticas de igual forma importantes. La identificación de estas prácticas da lugar a reflexiones más profundas en torno a la Educación Comunitaria y Popular y sus desarrollos en la LECEDH.
- Legados y aportes de la Coordinadora Distrital de Educación Popular al debate contemporáneo de la Educación Popular y Comunitaria

En este capítulo se avanza en la conceptualización de los legados y aportes de la Educación Popular, tomando como referente central la experiencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular. Partiendo de esta identificación haremos el análisis de cómo contribuyen aquellos a los debates contemporáneos de la Educación Popular y Comunitaria.

Al tomar en consideración lo expuesto en los capítulos anteriores, en este ya hablaremos de los legados y aportes teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la contribución al movimiento popular y la acción colectiva; a la dimensión política de la Educación Popular y a la dimensión pedagógica de la misma. Lo anterior tomando como ejes transversales a los discursos y prácticas provenientes de la experiencia de la CDEP, así como el componente ético en torno a la formación de subjetividades críticas y libertarias, enfocadas a la construcción de mujeres y hombres nuevos.

5. Metodología

Este ejercicio investigativo se realizó bajo el enfoque metodológico de corte cualitativo denominado *Reconstrucción Colectiva de Memoria*, en coherencia la metodología empleada fue en primer lugar acudir a fuentes directas, en particular a los 17 boletines *Haciendo Camino*, los cuales se convirtieron en elemento fundamental para la comprensión del proceso de la CDEP. La revisión de dichos boletines se hizo a través de fichas analíticas asumiendo las siguientes fases:

Fase I. Descripción del texto, en donde los aspectos trabajados fueron: el *código* que hacía alusión a una numeración específica para cada boletín, seguido del *nombre del texto*, autor, organización o institución en el que se encuentra y el tipo de documento, para este último se tenía en cuenta el estado físico del boletín, si estaba escrito a mano, a máquina o computador, la cantidad de hojas, entre otros aspectos.

La Fase II de la revisión documental correspondía al pre análisis del contenido de los boletines, los ejes trabajados en estas fichas analíticas fueron contexto (barrial, local, distrital, nacional e internacional), territorio teniendo en cuenta la relación con la CDEP y la historia particular que se construye a lo largo de la historia, prácticas entre ellas reivindicativas, cotidianas, discursos específicamente los relacionados con la Educación Popular.

La Fase III correspondió al análisis, allí se trabajo con dos fichas bibliográfica y analítica, en la primera se registraban los aspectos formales del texto: Autor, tipo de texto, temas, sub temas, problema, delimitación contextual, espacial, temporal, propósito y metodología. Para la segunda ficha se contemplaron aspectos como: Título, autor, si correspondía a una publicación de una sola persona, de un colectivo o institución, que tipo de publicación (revista, periódico, artículo, etc.), Resumen, palabras clave, núcleo temático y observaciones.

Por último, para abordar las fuentes orales primarias se elaboró una entrevista que tubo como tópico el momento fundacional, intereses y necesidades de cada organización, contexto socio-político (1980-1990), relaciones, discursos circulantes, actores, roles y relaciones.

6. Conclusiones

Después de llevar a cabo este ejercicio investigativo es posible concluir en primer lugar que la Coordinadora Distrital de Educación Popular fue una experiencia significativa en la década del ochenta ya que se configuró como movimiento popular que desde lo educativo logro cambios y transformaciones en los contextos particulares en los que incidió. Adicional a ello realizó aportes importantes al trabajo de alfabetización de adultos, así como al diseño de materiales que, dirigidos a la población con quienes se trabajaba al interior de los Centros de Educación de Adultos, permitieron desde las distintas áreas del saber, superar la idea tradicional de conocimiento. Esto en tanto que la mayoría de los materiales así como el ejercicio de la práctica educativa, no consultaba la vida cotidiana de los adultos como medio y centro de aprendizaje.

Su contribución a los procesos educativos de hoy aporta en varios sentidos. En primer lugar encontramos que la formación y el compromiso con relación a los lugares de enunciación, a las formas discursivas, a la praxis permanente deben ser características fundamentales de cada organización y movimiento social, ya que ésto da cuenta de los horizontes políticos y pedagógicos del proceso.

En segundo lugar, y aludiendo a una dimensión política el compromiso indiscutible con la transformación de las situaciones de desigualdad y exclusión que se vienen perpetuando a lo largo de la historia en los sectores populares, ya que no es posible hablar de vida digna cuando se vive diariamente bajo condiciones objetivas generadas por el sistema capitalista. Por lo tanto, más allá de agenciar escenarios que contribuyan a un apaciguamiento, acomodación e inclusión del sujetos a la sociedad, se debe pensar en procesos organizativos que tengan como objetivo la exigencia real por cimentar condiciones dignas para vivir y aportar a la construcción de un mundo en el que el valor de la vida sea un compromiso de todas y todos.

Finalmente el componente ético de la CDEP sin duda alguna aporta considerablemente a la formación y configuración de nuevas subjetividades, de nuevas identidades, aquellas que en la historia no han tenido un lugar central como seres protagónicos de la construcción de utópicos viables y que hoy son reconocidos como hombres y mujeres que caminan en función de un mañana más esperanzador, estas contribuciones las valoramos profundamente ya que pensar en el reconocimiento del hombre y la mujer en sus distintas dimensiones en un contexto en el que se daba prioridad a otros temas tales como la violencia, la guerra, el narcotráfico, resultaba inusual. La CDEP de forma muy acertada le apostó a la formación y constitución de estos sujetos, de estas mujeres y hombres, con el fin de que se reconocieran como participantes de la transformación, que asumieran su proceso pedagógico como un escenario de formación política que les permitiría realizar lecturas críticas de la realidad, dimensionar que sus problemas barriales reflejaban una crisis mundial que evidenciaba la incapacidad de la estructura del sistema imperante. Por lo tanto este último aporte se convierte en invitación para todas y todos los que creemos en el cambio y caminamos sobre él, abrir paso a la diferencia como fuerza constructora de nuestras utopías y encontrar en la educación la mejor forma de lograr la emancipación y liberación que tanto necesitamos.

En segundo lugar situamos la Reconstrucción Colectiva de la Memoria como ejercicio político - pedagógico que le apuesta a la construcción colectiva de conocimiento partiendo de las experiencias vividas, de la historia como elemento fundamental para la transformación y por supuesto que encuentra en los sujetos la fuente más legítima de saber y de sentido que contribuye a recrear y construir senderos hacia una sociedad más justa e igualitaria. Esta reconstrucción colectiva de la memoria permitió reflexionar sobre una experiencia concreta como la CDEP y traer al hoy sus aportes discursivos y prácticos para los procesos educativos que se gestan desde y con los sectores populares y las distintas comunidades.

En tercer lugar y de acuerdo con el objetivo trazado en la presente investigación, se debe concluir que el debate en cuanto a la relación entre la Educación Popular y la Educación Comunitaria sigue siendo un debate abierto y permanente para el caso de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Consideramos que la identificación de los puntos de confluencia y diferenciación entre estos dos enfoques, debe constituirse en una reflexión permanente, en especial en cuanto que, y como queda plasmado en la investigación, son los fundamentos de la Educación Popular los que le dan soporte a la creación y diseño de la Licenciatura.

Siendo así es posible concluir que como Licenciatura aun hacen falta definir ciertos criterios Político - pedagógicos que resulten ser luz para quienes se están pensando la Educación Comunitaria como su lugar de enunciación, pues hasta hoy han sido un poco ambiguos los horizontes de sentido que desde allí

se vislumbran.

Adicional a esto es preciso señalar la pertinencia de proyectar tanto el perfil de quienes ingresan a la Licenciatura, el campo de acción y los alcances que se podrían lograr si se realiza un trabajo y formación concienzudo y juicioso puesto que al parecer los marcos de la institucionalidad le han impedido a la Licenciatura proyectarse como un escenario de transformación, al tiempo que a sus estudiantes, los futuros educadores, dando paso a prácticas que se pueden quedar en la mera contemplación de la realidad, en intervenciones paternalistas y por ende a la motivación de prácticas que más allá de transformar busquen una acomodación e inserción de los sujetos a las lógicas del sistema. Por lo tanto sería conveniente y pertinente definir horizontes, principios y criterios que fortalezcan el trabajo con comunidades, que superen el afán por construir un discurso que los lleve a la representatividad, y se definan como educadores comunitarios que construyen junto con las gentes condiciones de posibilidad para un mundo mejor.

Sumado a ello comprendiendo que la Licenciatura asume un énfasis en Derechos Humanos, existe la necesidad urgente de pensar en estos como una practica permanente al interior de la LECEDH, pensar en como es posible agenciar y construir practicas que le apuesten a una cultura distinta, tramitada desde este campo del saber, dejando de lado la sensación de un trabajo aislado y paralelo.

Por último, sugerimos como una necesidad urgente, generar, al interior de la Licenciatura dinámicas en torno a un ambiente de coherencia interna entre prácticas y discursos fundantes, lo que llamaría a realizar desarrollos propios en torno a lo teórico y práctico de la Educación Comunitaria. Generando desde la misma, una praxis transformadora depositándole a este campo un potencial emancipador en oposición al imaginario paisajista y reaccionario que recae sobre este.

Elaborado por:	Isabel Duran y Deisy Quevedo
Revisado por:	Constanza del Pilar Cuevas Marín

Fecha de elaboración del Resumen:	04	12	2012
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

<i>Introducción.....</i>	<i>10</i>
<i>Problema de investigación.....</i>	<i>13</i>
<i>Justificación.....</i>	<i>14</i>
<i>Objetivo General.....</i>	<i>15</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>15</i>
<i>Capítulo I Enfoque Metodológico.....</i>	<i>16</i>
<i>La Reconstrucción Colectiva de la Memoria.....</i>	<i>16</i>
<i>Capítulo II Marco Teórico.....</i>	<i>23</i>
<i>Movimiento Popular.....</i>	<i>23</i>
<i>Dimensión Política de la Educación Popular.....</i>	<i>30</i>
<i>Dimensión Pedagógica de la Educación Popular.....</i>	<i>33</i>
<i>Capítulo III Reconstrucción de la Experiencia.....</i>	<i>39</i>
<i>Discursos y Prácticas en la experiencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular.....</i>	<i>39</i>
<i>Capítulo IV Legados y aportes de la CDEP al debate contemporáneo de la Educación Popular y Comunitaria.....</i>	<i>55</i>

Conclusiones.....71

Referencias Bibliográficas.....74

INTRODUCCION

Hace poco más de dos años nos tropezamos con la experiencia de la *Coordinadora Distrital de Educación Popular*, —práctica de educación e investigación alternativa adelantada en Bogotá durante la década de los ochenta—. Inicialmente esto se dio gracias a una charla informal con un educador popular de larga trayectoria. Nuestra búsqueda estaba enfocada a intereses investigativos en torno a la relación entre movimiento social y Educación Popular, así como entre educación y política.

A primera vista esta experiencia se tornaba interesante aunque fuera una organización que ya no continuara con su práctica en Educación Popular. Iniciamos nuestra indagación con *Dimensión Educativa*. Cuando llegamos Lola Cendales nos recibió muy tranquila y amable, nos contó sobre las nuevas condiciones del Centro de Documentación y la separación que hubo con el ala teológica de dicho Centro. Sin embargo, el entusiasmo de Lola se incrementó, en mayor medida, al referirnos al motivo que nos tenía allí sentadas. Ante nuestras preguntas ella se acercó a un par de estantes llenos de libros y nos mostró “*El libro*”, casi brillaba ante nuestros ojos, era una edición muy bien cuidada, del libro *Discursos, Prácticas y Actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Ella lo llamó *el libro verde de la Educación Popular* mientras se sentaba nuevamente en la silla. Abrió sus páginas y nos mostró el capítulo que sería la primera fuente que tendríamos de la experiencia. Refirió sobre su participación puntual en algunos talleres y capacitaciones que se realizaron con algunos alfabetizadores y educadores al interior de la experiencia. Por último nos remitió con el profesor Alfonso Torres.

Nuestra segunda estación fue entonces, la oficina de Alfonso en la facultad de humanidades de la UPN. Al llegar Alfonso nos recibió y nosotras sin mucha espera empezamos con nuestro listado de preguntas hacia todos los lugares, sobre cómo y quienes y la importancia que para este momento suponía esta experiencia. Aunque para este momento solo quisiéramos saber si era viable o no realizar un ejercicio investigativo con dicha experiencia. Para lo cual Alfonso con su natural lucidez, realizó un contexto general y muy acotado en donde irrumpió la Coordinadora. Sin no más que la recomendación de que leyéramos el capítulo, nombrado antes por Lola, sobre la Coordinadora Distrital y la

imposibilidad de futuros encuentros, a corto plazo, por el año sabático que estaba a punto de comenzar para él. Seguido a esto, nos dedicamos a realizar un rastreo de los nombrados Boletines *Haciendo camino* en el libro verde. Para esto nos dirigimos a CINEP, con el ánimo de que algo pudiese pasar por allí. La respuesta a nuestro requerimiento fue un poco triste y a la vez indignante y reclamatoria. *-¡Cómo es posible que se boten procesos a la basura!-*.

Sin encontrar nada allí seguimos con la idea de poder hacer algo con esto, que para ese momento no era nada.

Paralelo a esto buscábamos con docentes y educadores conocidos a alguien que nos diera razón de la autora del capítulo en el libro, Pilar Cuevas Marín. Empezamos a leer documentos sobre el contexto económico, político y social que se desarrollaba durante los años ochenta. Hasta que por fin, alguien que sabía y conocía a la profesora Pilar. Sin mayores esperas nos pusimos en contacto, gracias a las maravillas de la tecnología y el correo electrónico. La primera cita fue en CEIP, de entrada todo iba tomando más forma, ya habían más referente, mas lugares de indagación y sobre todo las fuentes orales.

Desde ese día hasta hoy, el acompañamiento se ha constituido de gran valor dados los aportes no solo teóricos y metodológicos, sino de calidez humana y mística para el trabajo.

Es en tal contexto en que se realiza este proyecto investigativo, el cual fue orientado al análisis de los discursos y prácticas de la Coordinadora, poniendo sobre la mesa los legados de la Educación Popular en la década de los ochenta y cómo estos pueden aportar a las nuevas discusiones en cuanto a la Educación Comunitaria como campos diferenciados del saber.

De igual forma procuramos generar un debate en torno a los aportes arrojados por la indagación sobre la experiencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular con los discursos que dieron origen a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Programa que se desarrolla desde 2007 en la Universidad Pedagógica

Nacional. Sabiendo que esto último no iba a ser nada fácil en tanto que no se comparte ni el contexto histórico, ni el contexto social donde se desarrollan dichas experiencias.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En un mundo globalizado, donde el paso del tiempo profundiza más las desigualdades e injusticias sociales justificadas por el capital y la acumulación de éste por unos pocos, se hace pertinente realizar ejercicios investigativos que den cuenta de experiencias alternativas. En el caso de esta investigación nuestro interés particular surge alrededor de la Educación Popular y Comunitaria, concretamente el estudio de *La Coordinadora Distrital de Educación Popular* (CDEP). Esta experiencia tuvo lugar en Bogotá durante la década del 80, reconociéndose por su carácter organizativo y “organizador” de los Centros de Educación Básica de Adultos – en adelante CEBA- y sus desarrollos frente a la alfabetización y la primaria básica de adultos. Esto en un contexto de auge del Movimiento Popular de la época, en donde la CDEP buscó responder a las necesidades educativas, formativas y de organización acorde con el contexto local y nacional. Esto le permitió generar acciones colectivas mancomunadas con otras organizaciones tomando como núcleo central la experiencia de los Centros de Educación de Adultos.

Teniendo en cuenta lo anterior, nuestro interés es realizar un proceso de Reconstrucción Colectiva de la Memoria que encontramos en la experiencia de la CDEP, a partir de los actores que hicieron parte de ésta, con el fin de identificar los aportes que surgen de esta experiencia para los actuales debates y prácticas alrededor de la Educación Popular y Comunitaria.

En suma, nos interesa acercarnos a los discursos y prácticas que se gestaron al interior de la CDEP, para así entablar un diálogo crítico con los debates actuales que circulan sobre la Educación Popular y Comunitaria, tomando en particular los postulados que dieron origen a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (LECEDH).

En virtud de lo anterior, la pregunta que organiza nuestro trabajo de investigación es: **¿Cual es la contribución de los discursos y prácticas de La Coordinadora Distrital de Educación Popular a los debates actuales en Educación Comunitaria y Popular, particularmente los que dieron origen a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional?**

JUSTIFICACIÓN

La importancia de la presente investigación se ubica en cuanto aporta a los debates actuales que en torno a la Educación Popular y Comunitaria se vienen dando. En cuanto a la primera, la Educación Popular, se encuentra la necesidad de repensar escenarios, prácticas y experiencias que den cuenta de las necesidades pedagógicas, políticas, culturales y sociales que se presentan en el contexto actual.

Con relación a la segunda, la Educación Comunitaria, hallamos en términos políticos y pedagógicos la incertidumbre sobre lo comunitario, (actores, metodologías, horizonte de sentido, discurso, intencionalidades) sus apuestas políticas, sus distancias y acercamientos con lo popular, la ambigüedad en la que recae el discurso manejado desde este campo, las formas de producción de saber, en particular al interior de la LECEDH, la cual emerge con el fin de proponer nuevas formas de pensarse *lo comunitario* dentro de los procesos educativos, pedagógicos y organizativos.

Así mismo, la investigación contribuye a la reflexión sobre los procesos organizativos que se vienen agenciando en América Latina desde décadas anteriores, y a partir de procesos locales y barriales. Lo anterior permite reconocer el aporte de experiencias de organización popular que nos anteceden, las cuales favorecen la comprensión del quehacer cotidiano de las organizaciones y de los y las educadoras populares y comunitarias dentro de sus prácticas barriales y de base.

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar los discursos y prácticas que configuraron la Coordinadora Distrital de Educación Popular a través de un ejercicio de Reconstrucción Colectiva de Memoria, con el propósito de establecer un diálogo entre dicho legado con los debates actuales en Educación Popular y Comunitaria, particularmente los que se adelantaron en el proceso de fundamentación de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivos específicos

- Identificar y caracterizar los discursos y prácticas que configuraron la experiencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular.
- Conceptualizar los legados de la Educación Popular en el contexto de los 80's y su pertinencia en los debates actuales de la Educación Comunitaria de acuerdo con la experiencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular.
- Generar un debate entre los legados provenientes de la experiencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular con los discursos que dieron origen a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional.

CAPITULO I

ENFOQUE METODOLOGICO

LA RECONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA MEMORIA

Los ejercicios de recuperación¹ y reconstrucción colectiva de la memoria surgieron en América Latina en los años setenta, configurándose y consolidándose como corrientes de pensamiento durante la década de los ochenta. Parafraseando a Pilar Cuevas (2008) Sus influencias se encuentran en primer lugar, en la Investigación Acción Participativa de quien es precursor Orlando Fals Borda, de allí acogen elementos que asumen el conocimiento y el saber desde una perspectiva crítica, posicionando a los sujetos en un lugar central y fundamental de la investigación. En segundo lugar, también se alimenta de la Educación Popular, concretamente de los aportes realizados por Paulo Freire, acogiendo elementos tales como la concienciación, el diálogo de saberes y la lectura de realidad, los cuales le imprimen un carácter emancipatorio y liberador al acto educativo, promoviendo otras formas de producir conocimiento.

Es de esta manera, como se originan la Recuperación y Reconstrucción Colectiva de la Memoria, en medio de un contexto en el que se apostaba por nuevas formas de asumir y reconocer saberes otros, logrando configurar un nuevo horizonte desde esas nuevas formas de concebir al otro y de prácticas ético - políticas coherentes que le apostaban a fortalecer el movimiento popular de aquel entonces.

Es entonces así como pensar en una investigación que le apueste a la transformación, al reconocimiento de los otros como fuentes legítimas de sentido y saber, que haga frente a las formas de vida inhumanas y que construya propuestas para el cambio, es pensar sin duda

¹ “Me refiero a la recuperación colectiva de la historia como categoría fundacional. Esta ha tenido distintas connotaciones y desarrollos como fruto de amplios debates en América Latina. Por esto, de manera similar encontramos conceptos como: recuperación de la memoria colectiva o de manera reciente el concepto de (re) construcción crítica de la memoria colectiva.” CUEVAS, Pilar. Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. Bogotá: 2012. 1p

alguna en procesos reflexivos, críticos y participativos. Es por lo anterior que se nos presenta el ejercicio de Reconstrucción Colectiva de Memoria como proceso investigativo que busca trascender y aportar a la vida de los sujetos, reivindicando y rescatando el valor que tienen las experiencias organizativas en este caso en torno a la Educación Popular y la alfabetización de adultos.

“Es desde esta preocupación de superar las dicotomías entre sujeto y objeto de investigación social, entre conocimiento y acción y entre conocimiento académico y saberes populares, que surgió la Investigación Acción Participativa y la Recuperación Colectiva de la Historia; dichas propuestas investigativas involucran a los propios actores populares como sujetos de conocimiento y hacen del conocimiento una herramienta de comprensión y transformación de la realidad, mediante los principios de la participación y de la potenciación de la identidad y el poder de los colectivos sociales” (Torres, 2010, p. 10)

Este proceso de investigación reflexivo y crítico le apuesta al reconocimiento y legitimidad del lenguaje, del saber, del sentido que tienen las prácticas cotidianas de las gentes y fundamentalmente el reconocimiento de las memorias disidentes, subvaloradas y negadas por una memoria oficial. De acuerdo con Elizabeth Jelin (2002), al hablar de la memoria oficial como un proceso que se da en la conformación de los Estados – lo cual tenía como finalidad la cohesión de toda una sociedad a través de un *“nodo central de identificación y anclaje de la identidad nacional”*– se buscaba la construcción de una memoria hegemónica, reproducida a partir de los procesos educativos en la escuela. De tal manera que se eliminaba y se desconocían otros relatos y conocimientos.

Con lo anterior quisiéramos reconocer el carácter político y pedagógico de este proceso investigativo, en el que todos los aprendizajes se construyen de forma crítica y consciente, generando así un reconocimiento de las potencialidades que tiene la organización y lucha popular al resistir y hacer frente a las situaciones de desigualdad e injusticia social.

Consideramos que las otras formas de ver el mundo, de leer y narrar las experiencias debe acompañarse de ejercicios de reconstrucción colectiva de la memoria, pensando en que mirar atrás, es decir la historia alimentará la creación de alternativas y de utopías viables comprendiendo que los aprendizajes en torno a las experiencias asociativas populares y la construcción de lo alternativo a lo largo de la historia contribuye a la reafirmación de identidades colectivas y de sentidos compartidos para el hoy.

“En fin, lejos de considerar que la historia haya muerto, no sólo está viva sino que se hace más necesaria en el presente, cuando los promotores de la globalización neoliberal en su afán por destruir toda resistencia a la acumulación de capital, han emprendido una cruzada contra toda otra forma de racionalidad, subjetividad y pensamiento, diferentes o alternativos al hegemónico. Para imponer su “pensamiento único”, la elite intelectual al servicio del modelo dominante acude a anunciar apocalípticamente el fin de la historia, de las utopías, de las identidades y de las ideologías, a la vez que inculcan en todos los espacios de la vida colectiva las ideas y valores de la lógica mercado” (Torres, 2010, p. 4)

Por otra parte, el diálogo como elemento importante dentro de este ejercicio investigativo, se convierte en escenario educativo relevante que contribuye a respetar y asumir la diferencia, a pensar en un mundo en el que todos y todas tengan lugar, es así que se asume la vida de forma consciente y reflexiva, comprendiendo que no es un proceso medido por el tiempo sino por el contrario es un proceso permanente, que se repiensa con constancia y que implica un proceso de acción - reflexión.

De acuerdo con lo anterior nos resultó importante realizar este proceso investigativo con algunas de las personas que hicieron parte de la CDEP. La Reconstrucción Colectiva de la Memoria nos permitió, como ya lo mencionamos, indagar en la memoria de quienes fueron los actores directos de la experiencia. Memoria que se nos presenta como posibilidad para el hoy, al ser visibilizadas desde un ejercicio político en pro del reconocimiento y validación de esas otras voces, de los lenguajes subalternos, de los saberes no valorados.

Este ejercicio reconoce este escenario como educativo, dialógico y constructivo que aporta al debate abierto entre Educación Popular y Comunitaria. Al igual fortalece a las organizaciones sociales, y a los y las educadoras populares que se mueven desde abajo. De acuerdo con Alfonso Torres:

“Esta propuesta investigativa, que denominamos reconstrucción colectiva de la memoria ha tenido como espacio privilegiado a las experiencias de organización y lucha social. En efecto, la reconstrucción participativa del saber sobre el pasado cobra pleno sentido en el contexto de procesos de construcción de alternativas a las condiciones y situaciones adversas u oprobiosas de los sectores populares” (2010, p.10)

Es así como la Reconstrucción Colectiva de la Memoria como praxis nos exige una posición ético-política frente a la vida social, recordar que somos sujetos históricos cargados de un mundo simbólico, el cual resulta de nuestra experiencia, del andar constantemente por el día a día y por supuesto del encuentro con el otro.

En suma, y para llevar a cabo este proceso investigativo, realizamos los siguientes pasos: en primer lugar se acudió a fuentes directas, en particular a los 17 boletines *Haciendo Camino*, los cuales se convirtieron en elemento fundamental para la comprensión del proceso de la CDEP. La revisión de dichos boletines se hizo a través de fichas analíticas asumiendo las siguientes fases:

Fase I. Descripción del texto, en donde los aspectos trabajados fueron: el *código* que hacía alusión a una numeración específica para cada boletín, seguido del *nombre del texto*, autor, organización o institución en el que se encuentra y el tipo de documento, para este último se tenía en cuenta el estado físico del boletín, si estaba escrito a mano, a máquina o computador, la cantidad de hojas, entre otros aspectos.

FASE I. DESCRIPTIVA				
CODIGO	NOMBRE TEXTO	AUTOR	ORGANIZACIÓN Ó INSTITUCION DONDE SE ENCUENTRA	TIPO DE DOCUMENTO

La Fase II de la revisión documental correspondía al pre análisis del contenido de los boletines, los ejes trabajados en estas fichas analíticas fueron contexto (barrial, local, distrital, nacional e internacional), territorio teniendo en cuenta la relación con la CDEP y la historia particular que se construye a lo largo de la historia, prácticas entre ellas reivindicativas, cotidianas, discursos específicamente los relacionados con la Educación Popular.

FASE II PRE - ANALISIS		
CODIGO DE LA FUENTE: (02)	IDEAS TEXTUALES QUE APUNTEN AL ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS.	REFLEXIÓN
CONTEXTO LOCAL, NACIONAL Y LATINOAMERICANO		
TERRITORIO (RELACIONES – HISTORIA)		
PRÁCTICAS (METODOLOGÍAS – ACCIONES REIVINDICATIVAS- COTIDIANAS)		
DISCURSOS EN TORNO A LA E.P.		
ECONOMÍAS PRESENTES EN EL TERRITORIO (COMUNITARIAS Y SOLIDARIAS)		
POLÍTICAS GUBERNAMENTALES		

La Fase III correspondió al análisis, allí se trabajo con dos fichas bibliográfica y analítica, en la primera se registraban los aspectos formales del texto: Autor, tipo de texto, temas, sub temas, problema, delimitación contextual, espacial, temporal, propósito y metodología. Para la segunda ficha se contemplaron aspectos como: Título, autor, si correspondía a una publicación de una sola persona, de un colectivo o institución, que tipo de publicación (revista, periódico, artículo, etc.), Resumen, palabras clave, núcleo temático y observaciones.

FICHA BIBLIOGRAFICA	
FACTOR E INDICADOR	DESCRIPCION
1. Aspectos formales	
1.1 Autor	
1.2 tipo de documento	
1. Temas	
2.1 subtemas	
2.3 Problema	
3. Delimitación contextual	
3.1 Espacial	
3.2 Temporal	
4. Propósito	
5. Metodología	

FICHA DESCRIPTIVA					
TITULO					
AUTOR					
INDIVIDUAL					
COLECTIVO					
INSTITUCIONAL					SIGLA
PUBLICACIÓN					
EDITORIAL		CIUDAD	FECHA		
REVISTA		VOLUMEN	NUMERO		
MONOGRAFIA O TESIS	UNIVERSIDAD: TÍTULO: FECHA:		PREGRADO ESPECIALIZACION MAESTRIA DOCTORADO		
CAPITULO :	TITULO:				
DISTINTOS DOCUMENTOS	INVESTIGACION SIN PUBLICAR		AUDIOVISUAL		OTRO
RESUMEN					PALABRAS CLAVES
INSTITUCION QUE TIENE EL DOCUMENTO					
OBSERVACIONES			VOLUMEN		

Por último, para abordar las fuentes orales primarias se elaboró una entrevista que sería presentada previamente a quienes accedieran a disponer de su tiempo para hablar de la CDEP

Entrevista	
<p>Tópicos:</p> <p>Momento Fundacional, intereses y necesidades de cada organización, contexto socio-político (1980-1990), relaciones, discursos circulantes y actores, roles y relaciones.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar y caracterizar los diferentes actores sociales y sus roles. • Reconocer y caracterizar los tipos de relación, encuentros y desencuentros que se generan al interior de la experiencia. • Reconocer cuales son los discursos (se corresponden con formas ideológicas diversas) que circulan en el proceso y de qué forma se materializan (disputas de sentido). • Dar cuenta de las relaciones de poder que se tejen dentro de las organizaciones y dar cuenta de la manera en que estas se expresan en la dinámica social. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En el curso de la historia de la Coordinadora. ¿cuáles considera usted los momentos más importantes y las dinámicas más visibles desarrolladas? 2. ¿Qué condiciones de contexto motivaron la emergencia de la coordinadora? 3. ¿Cuál fue su rol dentro de la Coordinadora? Y ¿Cuáles eran sus tareas específicas? 4. ¿Hubo algún cambio de sus tareas a lo largo del proceso? ¿en respuesta a que situaciones? 5. ¿Cuáles fueron las dinámicas más importantes de la coordinadora o aquellas que se pueden identificar fácilmente? 6. ¿Qué otros roles fueron ejercidos durante el proceso? Y Como fueron las relaciones entre los distintos actores que hicieron parte de la coordinadora? 7. ¿Existieron criterios particulares para el desarrollo del trabajo en determinados sectores de la ciudad? ¿Cuáles y porque? 8. ¿Cuáles fueron los discursos y debates, en torno a lo educativo popular que circularon en ese periodo de tiempo y cuales los que permearon en mayor medida la experiencia de la coordinadora? 9. De acuerdo a estos debates privilegiados o permeados en mayor medida ¿existieron disputas de sentido (tensiones y conflictos ideológicos) al interior de la coordinadora? Cuáles, y como se materializaron, hubo reorientaciones de las prácticas. 10. ¿Se desarrollaron, al interior del proceso, acciones intencionalmente (o no intencionales) dirigidas a construir consenso ideológico o político? Cuáles y cuál fue su efecto. 11. ¿Cómo describiría usted en proyecto político – pedagógico que agenció la experiencia? 12. ¿La Coordinadora tubo alguna relación con instituciones a nivel local y distrital? ¿Constituyeron esas relaciones posibilidades o limitaciones para la agencia del proyecto político-pedagógico?

En resumen, el resultante de los datos acuñados se recogió de las siguientes fuentes.

FUENTE	INSTRUMENTO	
PRIMARIAS DOCUMENTALES	LECTURA Y REVISION DOCUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • CDEP. Boletines "haciendo camino" 1 – 17 • CDEP. Introducción al trabajo de Área • Alfabetización. Evaluación de experiencias. • Alfonso Torres Carrillo (1996) Libro: Discursos Prácticas y Actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los ochenta. Capítulo III. • Educación Popular y Dictadura • Abriendo Camino. Elementos para la capacitación de los educadores de primaria para adultos.
SECUNDARIAS DOCUMENTALES	LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • APORTES N° 43. FREIRE: Anotaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos pedagógicos. Freire en Colombia, circulación, apropiación y vigencia. • Alfabetización. Evaluación de Experiencias.
PRIMARIAS ORALES	ENTREVISTAS	<ul style="list-style-type: none"> • Pílas Cuevas • Arturo Gueso • Fernando Torres • Alfonso Torres

CAPITULO II

MARCO TEORICO

Las categorías que organizan el marco teórico de la presente investigación, y que por tanto contribuyen a una interpretación de la experiencia de la CDEP son: movimiento popular y acción colectiva; la dimensión política de la Educación Popular; y la dimensión pedagógica de la misma.

Para iniciar daremos paso a una breve discusión que tiene que ver con las tradiciones teóricas explicativas de las acciones colectivas y los movimientos populares y sociales. Seguido a esto, se expondrá la tradición Marxista la cual tuvo una fuerte influencia desde los cincuenta hasta finales de los ochenta en América Latina debido a los triunfos populares de Cuba y Nicaragua, respectivamente.

Sobre la Tradición Funcionalista.

Durante los sesenta, según los estudios Latinoamericanos se evidenció la irrupción de nuevos discursos, procesos y movimientos, en busca de un re-ordenamiento de las masas sociales en todos los ámbitos, tales como: el desarrollo industrial, la planeación urbana de las ciudades, la vinculación de las organizaciones gubernamentales con la sociedad y las relaciones de fuerza entre clases sociales e intereses específicos. Los estudios sobre el paradigma funcionalista, con Smelser, Persons basados en los estudios de la Escuela de Chicago, tuvieron lugar en Colombia en los años 50 y 60, reflejo de ello las políticas desarrollistas de los gobiernos del Frente Nacional expresadas en la constitución de las Juntas de Acción Comunal y del departamento de Integración y desarrollo comunal. Aquí es pertinente señalar que la teoría Marxista tuvo una fuerte influencia durante los años setentas y ochentas en Colombia, como reacción al auge del funcionalismo en el estudio de las sociedades.

Los primeros abordajes desde el plano funcionalista, tenían en común el carácter de comportamiento disfuncional dentro del sistema social, lo que no daba un lugar privilegiado en el estudio de las sociedades y a las manifestaciones colectivas, estas eran signo de

inestabilidad para el equilibrio social. Esta visión de equilibrio impedía una mirada más sensible y crítica a las acciones colectivas.

La categoría de NMS es trabajada por la Autora Carolina Osorio manifestando que, los nuevos movimientos se distinguen en gran medida de los Movimientos tradicionales, argumentando que estos se caracterizan por ser radicales y homogéneos. A diferencia de los NMS que han permitido la inmersión de nuevos actores sociales, nuevas luchas y nuevas subjetividades, asociado a las apuestas por la *Identidad Colectiva*.

Esta tradición funcionalista se desarrolló durante el periodo comprendido entre la segunda guerra mundial y el surgimiento de nuevos movimientos sociales (NMS).

Sobre el estudio de los NMS, Piñeiro (2004) realiza algunas aproximaciones y los ubica en el periodo comprendido entre los años sesenta, con la eclosión de nuevos actores sociales en la escena política como los estudiantes del Mayo Francés y la revolución Cubana. Durante este periodo, nos dice el autor, que para las ciencias sociales no resultaba importante el análisis de los movimientos populares y sociales, ni de las acciones colectivas, dado que estas se comprendían como demandas hacia los estados con el fin de ser integrados y parte del mismo. Respondiendo a la visión funcionalista que niega el carácter político de estas formas organizativas, como lo expresa Aníbal Quijano “*Movimientos sociales pre políticos*” aquellos que no tenían como objetivo la transformación ni el cambio de las relaciones de poder, sus apuestas estaban dirigidas a la modificación de algunos aspectos de la vida social.

De igual forma lo expone Alfonso Torres en su texto, “*Las Lógicas de la Acción Colectiva*” (2002) propone un modelo de análisis propio para América Latina, haciendo un estudio histórico sobre el desarrollo de estas acciones colectivas y sus intencionalidades.

Las aproximaciones teóricas expuestas por Barrera (2003) y por Torres (2002) son construcciones históricas, lo que pone en evidencia la importancia de abordar el clima político, social, ideológico y cultural existente durante la elaboración de cada una de las corrientes que trataron de abordar conductas colectivas en diferentes escenarios.

Teoría de Movilización de Recursos.

Volviendo al Mayo francés, es aquí cuando se cuestionó la mirada funcionalista y se empezó a pensar en la racionalidad de las acciones según la lógica de medios y fines. En el contexto que comprende la última mitad de los sesenta y principios de los setenta se evidenciaron contradicciones sociales que se presentaban por antagonismos y luchas en el plano de la cotidianidad, signado por protestas y movimientos sociales dando paso a pensar en las motivaciones que empujan a las gentes a sumarse a acciones colectivas. Esta teoría se entiende como la movilización estratégica de los recursos para obtener la máxima ventaja en busca del logro de objetivos estratégicos, en especial la inclusión al sistema político formal. dinámica costo - beneficio y la lógica de inclusión o integración al sistema político da cuenta de las transformaciones en la democracia, para esos años en Norteamérica tomando como objeto las manifestaciones colectivas de nuevos actores y movimientos como el feminista, el pacifista y el ecologista. En cuanto a esto Alfonso Torres toma aportes de la teoría Norteamericana con Charles Tilly y la teoría de Movilización de Recursos, ya que ésta privilegió la dimensión estratégica de los movimientos sociales, en donde expone que estos son en sí, “*un reto ininterrumpido*” contra aquellos y ellas que centralizan el poder en nombre de la población excluida o “*desfavorecida*” que vive bajo su mandato. Según lo anterior menciona cinco aspectos relevantes para comprender su complejidad:

1. *La Acción o interacción individual*
2. *La secuencia de Acciones que conforman una actuación distinguible*
3. *Agrupación de actuaciones que conforman un accionar continuo*
4. *Conjunto de acciones que los activistas incorporan a sus narrativas y a su imaginario sobre el movimiento*
5. *El repertorio de todos los medios posibles y disponibles a quienes hacen peticiones en un contexto histórico dado. (Torres:2002)*

Así mismo el autor reconoce otro aporte importante de Tilly, que consiste en la diferenciación de los diversos actores del movimiento, en primer lugar da cuenta de aquellos y aquellas que centralizan el poder, seguido de los activistas y por último el sector marginal, actores que mantienen relaciones cambiantes y complejas.

Paralelamente se configuraban de igual manera otras lecturas y miradas de la acción colectiva; como es la escuela Europea la cual no se conformó con la lectura del intercambio estratégico entre opuestos dando lugar a la posibilidad de que las acciones colectivas se dieran, después de pasar por una construcción identitaria, como en el caso de los movimientos étnicos y de género.

La Construcción de Identidad

Para los sociólogos latinoamericanos que intentan abordar la realidad particular de las acciones colectivas y los movimientos populares y sociales, como los obreros y los campesinos en América Latina, han tenido más acercamientos con el paradigma de la *Construcción de Identidad*, aunque esta produzca un choque entre teoría y realidad, dado por el contexto de dictaduras y democracias radicales, y el papel del estado en Latinoamérica hacen que las acciones sean políticas, a favor de la democracia y de la construcción de un estado socialista.

Los abordajes que realiza Melucci aduciendo a *la identidad Colectiva* abordando característica como:

- “1. Evidencian que la emergencia de los conflictos tiene un carácter permanente, no coyuntural;
2. expresan la tensión entre los sistemas institucionales de decisión y la sociedad civil.
3. sus temáticas son particulares;
4. sus actores son temporales;
5. poseen una transversalidad social y una globalidad espacial;
6. revelan a la sociedad que estos problemas existen;
7. la acción de los movimientos son ellas mismas un mensaje y una alternativa para la sociedad;
8. dan un lugar central a la expresión simbólica;
9. No buscan principalmente metas materiales ni mejorar su participación en el sistema.” (Torres: 2002)

En cuanto a esta teoría, autores como Touraine y Melucci, sugirieron una mirada más profunda sobre los sujetos, permitiendo entender más la dinámica interna de la acción colectiva, en diálogo con los postulados del movimiento popular que homogenizaba los actores que lo conformaban.

Touraine, expone la importancia de transformar las relaciones de dominación con relación al sujeto y a los recursos: aquellos que están en disputa como la tierra a lo largo de la historia en América Latina, convirtiéndose en un foco de interés para los poseedores y desposeídos.

En relación a la transgresión de límites hace referencia a la importancia de sobrepasarlos, de romper con la normalidad. Capacidad de la acción colectiva y del movimiento social y popular, como “*potencial subversivo*” en su propuesta de análisis, dando lugar a la vida cotidiana de los actores, a los escenarios de lucha, al potencial político, constructor y transformador de las acciones colectivas. Otro elemento que resulta importante comprender es el hecho de que la acción colectiva no siempre resulta ser la expresión de un movimiento y que incluso muchas de estas no buscan una transformación de las sociedades sino por el contrario la inclusión a un sistema desigual, en el que se soporten y se sobre lleven las contradicciones.

La Teoría Marxista

Esta teoría comprendió las acciones colectivas como resultado de una contradicción de la estructura ubicando categorías como revolución y clase social; entendiendo que los actores y la clase, tienen una relación necesaria, además, argumentó el concepto de clase como explicativa para las acciones colectivas realizadas en torno al proyecto político que dependía del cambio estructural acuñado por Marx y Engels y toda la corriente estructuralista.

En otro sentido, es posible decir que los movimientos populares urbanos presentan características propias dependiendo el entorno y las condiciones sociales en el que se presentan y se desarrollan. Para las décadas en mención, América Latina fue escenario de encuentro en tanto que en ese momento se encontraban caminando procesos sociales,

económicos y políticos iniciados con anterioridad y otros que se generaron allí mismo. De estos procesos nos habla Alfonso Torres.

“A nivel económico, la dependencia hacia los Estados Unidos es un tema recurrente para explicar el fracaso del modelo desarrollista impulsado por la CEPAL orientado a las sustitución de importaciones; la industria autónoma se ve limitada ante las intereses de los monopolios norteamericanos y los intentos de reforma agraria sucumben, ahondándose las profundas desigualdades sociales entre los diversos fracciones de las burguesías nacionales y las amplias masas empobrecidas de todos los países latinoamericanos. En el contexto de la guerra fría, los Estados Unidos – una vez fracasada la alianza para el progreso- han apoyado el fortalecimiento de las fuerzas armadas y golpes militares en casi todos los países del continente (...) La militarización del continente se había justificado frente al crecimiento de la izquierda política y de movimientos guerrilleros en diversos países latinoamericanos a comienzos de los sesenta ante el ejemplo de la revolución cubana. –Esto- había alentado el fortalecimiento y resurgimiento de partidos políticos de izquierda, generalmente aliados en torno a las diversas tendencias internacionales (prosoviéticos, prochinos procubanos, etc.). (...) el vigoroso ascenso de estos procesos revolucionarios se expresó en el Triunfo de la Unidad popular en Chile en 1970. En cuanto a las guerrillas insurreccionales (...) – evidencian el desgaste también por- los límites de la “teoría del foco”, la incapacidad para articularse a

movimientos sociales más amplios y la represión posterior había conducido a su derrota a la mayoría de ellos a mediados de los sesenta; la muerte del Che en Bolivia, en buena medida simbolizó la crisis de esta primera oleada guerrillera” (Torres, 1996, p, 14)

Esta tendencia no solo signó el caminar de los movimientos alzados en armas, sino que decretó una *“etapa en la que se reprimió tanto a los grupos de izquierda como las expresiones más organizadas del movimiento popular: sindicatos, organizaciones campesinas y estudiantiles”* (Torres. 1996, 14)

Sin embargo, el clima represivo y desalentador no logró apocar las luchas, movilizaciones y organizaciones que se conformaban en torno a las necesidades materiales y políticas, en torno a un proyecto político amplio e incluyente que transforme las formas asimetría del *poder-capital* y sea entorno de socialización del *hombre nuevo*.

Aunque no fue así, dado que la historia no mostró una suerte de escalonamiento y ascenso a niveles más amplios de incidencia política y de avance en términos sustanciales, como lo dicen las tendencias marxistas ortodoxas. Lo que si trajo este acomodamiento social fue el

“resurgimiento del movimiento popular –con- la lucha del pueblo nicaragüense para derrocar a Somoza y que culminaría en julio de 1979 con el triunfo de la Revolución Popular Sandinista” (Torres. 1996, p 14)

Finalmente, es posible concluir que los movimientos populares irrumpen desde el proletariado asumiendo características tales como:

1. La ideología política enmarcada dentro de los postulados marxistas y la lucha de clases.
2. La construcción ideológica desde la perspectiva de pueblo y obrero.
3. La inclusión del contexto como factor determinante del accionar.

4. Su proceso tiene que ser dinámico y no como un hecho aislado.
5. La capacidad de generar relaciones, alianzas sociales y políticas; derivando en una vanguardia política y un proyecto político tramitando el avance a la constitución del sujeto político, este tránsito no tiene un tiempo específico, dependiendo de cada movimiento puede ser lento o muy rápido. En este proceso se producen relaciones dialécticas entre categorías como masa, pueblo, clase y partido.
6. Reacciona en contra del estado asumiéndose como clase trabajadora.
7. Se acercamiento al proceso de transformación con la constitución del poder desde el socialismo, diferente a la democracia que se buscó a finales de los 80 en gran parte de los países del cono sur.

Según lo anterior podemos decir que estas características del movimiento popular le apuestan a la transformación social desde los procesos Educativos Populares.

Dimensión Política de la Educación Popular

En este sentido encontramos la importancia de pensar la dimensión política de la Educación Popular al interior de los procesos organizativos. En este caso se hace pertinente para pensar los procesos de formación y configuración de nuevas subjetividades agenciados por la CDEP, aquellos que estaban encaminados a la constitución del hombre nuevo, una formación enfocada a la creación de valores y principios que le apuntaran a la construcción del proyecto liberador, aludiendo de manera implícita a un compromiso ético político con la transformación de las situaciones de desigualdad e injusticia social desde el movimiento popular.

La dimensión política de la Educación Popular le imprime al acto educativo un carácter intencionalmente transformador, en primer lugar por su posicionamiento crítico frente al sistema capitalista, distanciándose de la educación tradicional o bancaria, como lo nombra Freire, la cual posee un fin claro que tiene que ver con el mantenimiento del status quo y la reproducción de valores definidos desde una cultura del mercado y la sociedad de consumo. En segundo lugar por su trabajo con los sectores populares, parafraseando a

Torres (2007) aquellos que viven diariamente la exclusión social, la explotación económica, la invisibilización y dominación política. El trabajo con los sectores subalternos busca aportar a su construcción y constitución como sujetos históricos, asumiendo que son estos quienes deben empoderarse de la lucha y el cambio social. Por lo tanto la Educación Popular desde sus apuestas metodológicas, objetivos, contenidos entre otras cosas, contribuye al fortalecimiento de los movimientos populares y sociales, a las organizaciones sociales, con el fin de lograr un reconocimiento y fortalecimiento de los sectores subalternos como fuerza social y política que conduzca a la emancipación y liberación.

“De este modo, la Educación Popular se autodefine como una práctica social que se lleva a cabo desde, con, entre y para los sectores populares; intención que se expresa tanto en la preocupación porque su referente permanente sean los intereses, luchas, vivencias y saberes populares, como en la búsqueda de partir siempre de los intereses y necesidades de las clases populares” (Torres, 2007, p. 20)

Asumir la educación como ejercicio ético – político, posibilita la constitución de sujetos críticos, la participación de nuevos actores en la reinención del mundo, abriendo paso a valores, discursos y prácticas que reconozcan y asuman la diferencia como escenario constructivo y transformador. Para Alfonso Torres (2007) dimensionar y proyectar las transformaciones necesarias en la sociedad; en este caso del *futuro – utopía*, debe contemplar en primer lugar la tradición escatológica cristiana que tiene que ver con la idea de construir el reino de Dios en la tierra y por otro lado la tradición de izquierdas que se refiere a la construcción y triunfo del socialismo.

“La Educación Popular es una práctica social que se lleva a cabo en el mundo popular con la intencionalidad de apoyar la construcción del movimiento popular a partir de las condiciones

objetivas de los sectores populares” (Torres, 1986 en Torres, 2007, p. 19)

Sin embargo la dimensión política de la Educación Popular exige un trabajo contextual y pertinente para cada grupo social en el que se trabaja, por lo tanto para pensar en la transformación se debe tener en cuenta las necesidades particulares de los territorios, sus demandas, sus problemáticas y las condiciones bajo las que se darían los cambios correspondientes ya que desde décadas atrás nos enfrentamos a un sistema educativo que reproduce un modelo de sociedad basado en valores como la competitividad, la eficacia, la eficiencia, el individualismo; en conclusión, valores que prohíben pensar. Por lo tanto la búsqueda permanente de una práctica y discurso coherente posibilitarían vislumbrar caminos alternativos a los propuestos por el proyecto dominante. En palabras de Torres:

“La Educación Popular se define como una práctica social que trabaja, principalmente, en el ámbito del conocimiento, con intencionalidad, objetivos políticos, los cuáles son los de contribuir a una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares” (Osorio, 1990 en Torres, 2007, p.19)

De acuerdo con Freire (1992), la educación es entendida como factor esencial para la reinención del mundo que en constante búsqueda reconoce el carácter histórico del conocimiento, como producción social de la acción y la reflexión de los sujetos en los procesos de socialización de la vida colectiva. Del mismo modo, se entiende que la educación es un proceso intencionado, no neutral, en donde la participación en el campo político y la lucha por el poder es condición necesaria para la libertad.

“Pero no se debe hacer nada en el sentido de ayudar al estado elitista a descargarse de sus obligaciones. Por el contrario, dentro de sus escuelas comunitarias o dentro de las escuelas públicas, las clases populares

deben luchar, aguerridas para que el Estado cumpla con su deber. La lucha por la autonomía de la escuela no es antinómica de la lucha por la escuela pública.”
(Freire, 1992)

Es así como no se puede olvidar lo que se hace, se dice o piensa de las posiciones concretas sobre raza, género y clase y de igual forma las experiencias de las que se participa; la formación, las creencias, la cultura, la opción política y la esperanza que construyen históricamente posibilidades éticas y sociales. Reconocer estos elementos permite el agenciamiento de utópicos viables y de proyectos políticos alternativos a los existentes posicionados desde el contexto, en donde las condiciones éticas y sociales de la vida colectiva configuran las identidades sociales y modelos pertinentes de sociedad.

La opción política y horizonte de sentido que se asuman desde este campo del saber debe contemplar el reconocimiento y el respeto a la diferencia, la pluralidad de pensamientos, opiniones y convicciones, lo cual recobra el sentido de las subjetividades como capacidad propia del ser humano, que le permite agenciar cambios y transformaciones. En este sentido, el ser humano es un sujeto histórico inacabado, que en constante construcción hace de la educación un acto liberador y emancipador permanente de la vida social.

Dimensión pedagógica de la Educación Popular

Continuando con la dimensión pedagógica de la Educación Popular se hace pertinente aclarar que no se pretende dividir o separar estas dos dimensiones entendiéndolas como procesos que se dan de manera aislada, por el contrario se busca dedicar un espacio privilegiado en este proyecto para cada dimensión las cuales resultan fundamentales para la comprensión y reflexión de los procesos de educación y movimiento popular.

Pensar en el aspecto pedagógico de la Educación Popular nos conduce a reflexionar en torno a las formas como se asume el acto educativo, la importancia que tiene la elaboración de metodologías, objetivos, el uso del lenguaje, la pertinencia de los contenidos para los grupos con los que se trabaja, entre otros aspectos.

La Educación Popular realiza una crítica radical a las prácticas y escenarios pedagógicos que propone la educación tradicional ya que como bien se ha mencionado en diferentes momentos de este proyecto, la educación tradicional se ha convertido en un escenario reproductor de desigualdades y exclusiones sociales, adicional a ello trabaja en pro de fortalecer al sistema capitalista, convirtiendo a los sujetos en entes netamente reproductores, individualistas y homogéneos.

Alfonso Torres lo expone como:

“La crítica radical a las concepciones y prácticas pedagógicas predominantes en la educación tradicional ha llevado a que, desde sus inicios, la Educación Popular haya procurado generar estrategias y técnicas metodológicas congruentes con el tipo de valores, relaciones sociales y proyectos de futuro a construir” (Torres, 2007, p. 25)

Asumir como compromiso ético político el acto educativo, posicionarlo como un ejercicio liberador ha permitido transformar las prácticas educativas, proponiendo otras formas de dinamizar los procesos educativos, entre ellos encontramos la relación entre educador – educando, la cual deja de ser vista de forma vertical, abriendo paso a una relación horizontal, puesto que la escuela tradicional plantea que dicha relación solo es viable desde la posición emisor – receptor, allí el rol del educador es de trasmisor de información, legitimándose como fuente única de verdad. La función del educando se reduce a la de recibir la información, ser un ente pasivo en su proceso educativo, sin cuestionamientos ni preguntas ya que solo lo transmitido es lo que necesita saber. Es por esto que la Educación Popular encuentra la necesidad de trabajar en función de los sujetos, de dar lugar a la criticidad y la conciencia, abandonando la neutralidad como posicionamiento que naturaliza las prácticas hegemónicas llevadas a cabo desde la escuela.

Para continuar abordando los elementos que componen la dimensión pedagógica de la Educación Popular, nos apoyamos en Paulo Freire, quien desde los procesos de

alfabetización de adultos vividos en Arrecife, Brasil su ciudad natal, construyó y recreó los elementos propios para una educación liberadora. Estos aportes se convierten en fundamentales e históricos en el momento de pensar la Educación Popular como corriente pedagógica latinoamericana.

Iniciamos con *educar es conocer críticamente la realidad*, se parte del presupuesto de que todas las dimensiones humanas y de la vida son necesarias para conocer el mundo, dado que el mundo no se conoce exclusivamente mediante ejercicio racional y por esto es que la lectura del mundo no está necesariamente ligada a la lectura de la palabra, sino más bien está de la mano con los procesos colectivos y dialógicos que se dan entre las gentes.

De igual forma, se involucra en la educación el presupuesto de que es necesario conocer el mundo en la práctica transformadora y no esperar a conocerlo desde afuera, para luego transformarlo. En este proceso tienen que intervenir los deseos, sueños, valores, voluntades, emociones, intenciones y desde luego las utopías.

Educar es una práctica ineludiblemente política, con este postulado se parte de la afirmación de que la educación no es neutral, responde a unos intereses ideológicos específicos; ya sean como lo denominaba Freire en “*prácticas educativas conservadoras o progresistas*”, también denominadas por este mismo autor como “*prácticas educativas emancipadoras*”. Es política, porque involucra proyectos que reproducen y legitiman un orden establecido y unas relaciones de poder pre existentes en la sociedad o por otro lado, cuestionan y critican las relaciones de poder que deslegitiman al educando y lo colocan en una posición de subalternada frente al educador, motivando nuevas formas de posicionar a los sujetos, en este caso haciéndoles partícipes a través del empoderamiento de su proceso educativo.

“En cuanto a una práctica educativa conservadora se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sinnúmero de problemas sociales; en una práctica educativa progresista se procura, al enseñar los contenidos, desocultar la razón de ser de aquellos problemas. Mientras la primera procura acomodar,

adaptar a los educandos al mundo dado, la segunda busca inquietar a los educandos desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado”. (Freire, 1995 en Educación de adultos y desarrollo, 2007 sin página)

Es por esto que la educación por sí misma no cambia el mundo, pero Freire es claro en decir que si resulta ser un elemento fundamental, además por lo que nos dice la historia, es el medio para el entendimiento y la transformación de las condiciones intolerables. Ejemplo de esto, su relevancia en el marco de los procesos de justicias comunitarias, dado que esta puede ayudar a la construcción e identificación de causas y autonomías frente al conflicto, posibilitando una tramitación pertinente y contextual de este. Además de aportar al fortalecimiento de los modelos de desarrollo local, a los sentidos del trabajo con los sectores populares y con diversas comunidades, ya que como medio puede contribuir a la identificación de los conflictos sociales, realizando ejercicios concientizadores de las problemáticas estructurales.

“Para ello se parte de una lectura crítica del modelo de sociedad y de justicia vigente con el sentido de consolidar un sujeto colectivo que asuma su futuro a través de la Justicia propia, la organización y la movilización en torno a sus reivindicaciones y entendimientos de la Justicia” (Osorio, 2005 p. 12)

Este ejemplo motiva a pensar que la realidad es el punto de partida de la educación liberadora, pero también la realidad como punto de llegada, como lugar de trabajo, como inédito viable y por supuesto como campo de lucha.

Finalmente, *educar es construirnos como sujetos en el diálogo*. Es importante reconocer que los seres humanos somos naturalmente seres sociables, no podemos ser individuos apartados, somos sujetos en construcción; ejercicio que solo se logra mediante el diálogo basado en una práctica compartida, de apertura y de legitimación mutua donde

reconozco y me reconozco como sujeto. Pero el diálogo no puede ser tomado como un simple recurso, o método o estrategia didáctica. El diálogo es la condición de posibilidad de construcción en comunidad. Al construirnos como sujetos podemos ser agentes de transformación además posibilitadores e impulsores de la esperanza; de la capacidad de soñar que *otro mundo es posible* dado que podemos darle nombre a las cosas, entender, decidir y valorar nuestro pasó por el mundo.

Complementando lo anterior Humberto Maturana (2001) le confiere un valor importante al lenguaje en los procesos educativos, en tanto construcción ética y social que posibilita vivir en colectivo. Al ser portador de un mundo simbólico y un entramado de sentido común, le permite a los sujetos, a través del encuentro y la narración de experiencias, la posibilidad de llegar a consensos discursivos para una práctica política y emancipadora, en la que el otro se reconoce y legitima en el diálogo intersubjetivo. El diálogo, entendido como valor ético del acto educativo democrático, y asumido como escenario importante para la construcción de sentido de lo público, de negociación, de confrontación y de reconocimiento en el que es posible reflexionar las prácticas, discursos y experiencias que constituyen y configuran a los sujetos, se entiende así mismo como condición de posibilidad para la construcción de ideas de sociedad.

“Por ello, los rasgos más visibles de la Educación Popular han sido la definición de criterios educativos tales como la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo, el partir de la realidad y los saberes de los educandos, la participación y la articulación entre teoría y práctica” (Torres, 2007, p. 26)

Encontramos que el componente pedagógico de este campo discursivo realiza varias exigencias en términos de accionar crítico y consiente, por lo tanto para generar procesos de Educación Popular no es suficiente una autodefinición, por el contrario se debe trabajar con compromiso con la emancipación de todas y todos en todos los escenarios de la vida social, hacer de la experiencia una praxis pedagógica permanente, trascender los límites impuestos por el capital a la educación, confiriéndole un rol transformador a todas las experiencias

educativas, aportar a la configuración y reconocimiento de nuevos actores sociales, a saberes otros y por supuesto a nuevas formas de conocimiento que orienten y sean condición de posibilidad para la liberación.

Cerramos con una cita de Freire que da cuenta de la alfabetización no solo como proceso educativo sino como proceso liberador. Los postulados de Freire, contribuyeron a la configuración del discurso manejado por la CDEP, entender que debe enseñarse desde la realidad de los sujetos, a través del diálogo, del amor y la fraternidad haciendo reflexivo y crítico el espacio, respetando y reconociendo al otro como una fuente legítima de saber, portador de sentires y saberes que lo constituyen y lo han hecho humano a lo largo de su historia.

“La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñarle a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar en él, concomitantemente, un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia.”
(Freire, 1970, p. 69)

CAPITULO III

DISCURSOS Y PRÁCTICAS EN LA EXPERIENCIA DE LA COORDINADORA DISTRITAL DE EDUCACION POPULAR

La Coordinadora Distrital de Educación Popular fue un espacio organizativo que surgió a comienzos de los ochentas como producto de un vínculo establecido con un proyecto más amplio de Educación Popular que se venía configurando en Centro América y América Latina, en torno a los programas de Educación de Adultos. Este proceso surge como un intento organizativo, que buscaba generar un proceso de articulación entre experiencias educativas populares, lo cual resultaría ser fruto de unas prácticas coherentes con los principios diseñados en el “Encuentro del Ocaso” que fue el *“Primer encuentro entre organizaciones sociales (CINEP, LAUBACH, DIMENSION EDUCATIVA, CEBA²) en el que el objetivo específico era la conformación de un proceso organizativo que le apostara a la articulación de los procesos populares en Bogotá”*. (Torres, 1996) Allí se originó el debate sobre los supuestos que circulaban sobre Educación Popular y los fundamentos teórico – políticos que iban a dar sentido a las prácticas y al discurso particular que se recrearon en la acción. Es decir, el discurso de la Educación Popular en Colombia circuló y se apropió de manera particular mediante supuestos que se construyeron en el “Encuentro del Ocaso”, sin embargo, la experiencia la CDEP generó de manera autónoma unas prácticas concretas que dieron origen a elaboraciones propias sobre el discurso fundante y los supuestos en torno a los que iban a girar.

Dentro de los propósitos que tuvo la CDEP fue ser ente “organizador” y “cohesionador” de todos esos pequeños brotes de trabajo barrial que se desarrollaban estructuralmente como CEBA (Centro de Educación Básica de Adultos) y se propuso generar espacios viables de capacitación y un canal claro de comunicación entre las distintas experiencias. Al igual que generar vínculos y procesos mancomunados con países latinos y centroamericanos que se encontraban paralelamente en procesos políticos diferenciados: por un lado el caso Cubano y Nicaragüense con procesos y triunfos

²² CENTROS DE EDUCACION BASICA DE ADULTOS

revolucionarios, y por otro la dictadura y la guerra civil en Chile y el Salvador; experiencias, todas estas, se convirtieron en un importante referente para las organizaciones sociales emergentes para la época en el país. Triunfos que fueron motivo de alegría ante el horizonte desesperanzador de la región del sur del continente. Los aires emancipadores y esperanzadores provenientes de Cuba significaron un gran aliento para América Latina y Centroamérica.

“El ambiente de la época hacía que muchos jóvenes se motivaran por estas noticias que escuchaban de Centro América, de la revolución nicaragüense, entonces compartían todo lo que podían tener, todo se compartía, todo se difundía; aún de las maneras más sencillas era a través del screen, a través del mimeógrafo a veces con imágenes no muy bonitas, pero se hacían las cosas y se difundían (...)” (Entrevista Fernando Torres, 2011)

Años después se celebró el triunfo Sandinista en Nicaragua, después de casi 50 años de dictadura (1936- 1979), los y las nicaragüenses despertaron ante un nuevo amanecer, la revolución triunfante logró contagiar su alegría a muchos y muchas colombianas, entre ellos los hombres y mujeres de la CDEP, a tal punto de convertirse en un referente para la alfabetización de adultos, esta entendida no sólo como proceso educativo sino también como proceso liberador, atendiendo a lo enseñado por Freire (1987).

Para el Salvador y Chile, este momento no fue tan afortunado como en Nicaragua y Cuba. En el país centroamericano se vivía un ambiente de crisis política y social durante la década de 1970 que derivó en una guerra civil alentada por el enfrentamiento entre el ejército del gobierno “Las Fuerzas Armadas del Salvador” (FAES), y las fuerzas insurgentes del “Frente Farabundo Martí por la liberación” (FMLN); conflicto que dejó muertos y desaparecidos, que nunca se reconocieron oficialmente. Se dio fin a la guerra civil luego de un proceso de diálogo entre las FAES y el FMLN, con la firma de un acuerdo de paz, que

permitió la desmovilización de las fuerzas guerrilleras y su incorporación a la vida política del país. Frente a estos hechos la CDEP emitió en varios momentos manifestaciones como:

“rechazamos la intervención militar que realizan los Estados Unidos en Centroamérica y manifestamos nuestro propósito de defender la vida” (Boletín No 4, 1983; p. 6)

En Chile se consolidaba cada vez más la dictadura a través de un régimen del miedo y el incremento de las fuerzas militares para obtener el control total de la nación. Esta dictadura llegó a su fin solo hasta el inicio de la década del 90 y de igual forma la CDEP preguntándose

“Después de 10 años de la muerte de Salvador Allende ¿Cuál es la realidad que vive este pueblo?” (Boletín No 4, 1983, p.1)

Y como ya se mencionó con anterioridad, Colombia no fue la excepción, también atravesaba un momento muy difícil, la corrupción y el conflicto se hicieron presentes en el campo político. Para los años 80 hubo un clima de esperanza de cambio, por las ya nombradas influencias latinoamericanas, pero la realidad colombiana con gobernantes como Julio Cesar Turbay (1978-1982), Belisario Betancur (1982-1986) y Virgilio Barco (1986-1990) agudizaron la situación de pobreza, de desempleo y de urbanización desorganizada y marginal de los sectores rurales mediante invasiones. Tal y como lo dice Mauricio Archila (2005) afirmando que durante la transición de López a Turbay se registró la más baja movilización de los diferentes sectores hasta ahora conocida en Colombia, ello tuvo que ver con que en septiembre del mismo año se implementara el Estatuto de Seguridad donde la represión se ponía en manifiesto. Pequeñas movilizaciones irrumpieron la calma, sectores productivos como los lecheros, los paperos, los algodoneros, los estudiantes y FECODE se movilaron debido a las tensiones políticas en torno al nuevo estatuto docente y las condiciones laborales impuestas en el país por las empresas extranjeras.

De manera general en América Latina, desde México hasta Argentina y Chile, como lo demuestra el estudio realizado por Susan Eckstein (2001), se concluye que:

“los latinoamericanos han desafiado, a menudo valerosamente, las condiciones que juzgan intolerables. En muchos países de la región, los que protestan han sido despedidos de su trabajo, encarcelados, torturados, exiliados o muertos. Las élites latinoamericanas disponen de recursos considerables para la represión, recursos que, con demasiada frecuencia, han desplegado para defender sus intereses políticos y económicos cuando son impugnados “desde abajo”. (Eckstein, 2000, p.16)

Durante 1978 el gobierno entrante de Julio Cesar Turbay Ayala implementó el Estatuto de Seguridad que en principio logró imponer restricciones y contener a las masas luego se fueron rompiendo estos límites en la práctica, sin embargo durante su vigencia, que tuvo lugar durante todo el periodo presidencial, se vivió gran polarización social y política, denuncias ante comunidad internacional por violación a los Derechos Humanos y persecución. La represión más fuerte del gobierno, mediante las fuerzas militares y policíacas se vivió para 1978 como respuesta al robo de Armas del Cantón Norte por parte del M – 19.

Para el decenio de 1980 se vio gran despliegue de acciones coordinadas por el movimiento estudiantil. Principalmente en la Universidad Nacional, por la coyuntura que genera las elecciones de Marzo de 1982, las movilizaciones en solidaridad para salvar de la crisis la UPTC, movilizaciones en defensa de la Facultad de Medicina de la Universidad Libre de Cali, campamentos y acciones para denunciar las desapariciones y detenciones arbitrarias contra estudiantes.

Durante este mismo periodo de tiempo se realizaron los acuerdos de Corinto y La Uribe con las guerrillas del M – 19 y las FARC respectivamente, sin embargo las fuerzas armadas continúan la guerra contra los grupos insurgentes en las montañas del país mediante el entrenamiento, apoyo y ayuda armada a las autodefensas de Puerto Boyacá, el nororiente antioqueño y el Meta, entre otras ciudades. Autodefensas civiles que se conformaron durante

el gobierno de Julio Cesar Turbay, esta situación desencadenó la traición al proceso de paz por parte del Estado.

Para abril del 1984 el cierre de las residencias estudiantiles, constituyó un hecho detonante que generó respuestas del movimiento estudiantil, el cierre de la Universidad se realizó durante el periodo de Mayo de 1984 y Abril 1985. El más largo de la historia.

Después de la apertura de la universidad no hubo mucho movimiento por parte de los estudiantes que se enfocaron en la denuncia por desaparición forzada de compañeros de la comunidad universitaria y violación de Derechos Humanos por parte del Estado y las fuerzas Militares y Policiacas. Estas denuncias no las realizaban solo los estudiantes, varios sectores y en varias ciudades del país se produjeron movilizaciones denominadas “marchas del silencio”. La toma al Palacio de justicia por parte del M – 19, cerró el año de 1986 bajo críticas y reclamaciones por la verdad de los hechos ocurridos y la reclamación de los sobrevivientes que salieron del Palacio con vida, pero fueron desaparecidos posteriormente.

Para la cotidianidad del movimiento y la organización popular se sentía la represión existente en el país reflejadas en su quehacer diario como lo refiere Fernando Torres (2011) y posteriormente Arturo Grueso (2011) durante sus entrevistas,

“un ambiente muy pesado porque desaparecían (...) – a-compañeros nuestros; eso nos puso en una situación muy dura y también nos amedrentó, nos hizo bajar el nivel de los compromisos”. (Entrevista Fernando Torres; 2011)

Fue de esta manera como las organizaciones populares, incluida la CDEP, vivenciaron la “guerra sucia” librada en las ciudades en contra de líderes y líderesas sociales y políticas de izquierda, con mayor impacto y crudeza durante 1987. Este año terminó de manera triste con el asesinato del dirigente político Jaime Pardo Leal de la Unión Patriótica el 11 de octubre. El año de 1988 inicia con otro asesinato, el del dirigente sindical Manuel Gustavo Chacón de la USO el 15 de enero. Esta “guerra sucia” transitó y sigue transitando

por las manos invisibles del Estado. En 1989 asesinan a Luis Carlos Galán Sarmiento, candidato a la presidencia, dirigente político reconocido por las masas.

“la dificultad más grande la tuvimos también porque la represión se agudizó, nosotros vivimos esa represión del doctor Turbay Ayala (...) entonces generaba un problema serio; yo digo que también, eso fortaleció y también debilitó. (Entrevista Arturo Grueso, 2011)

Este decenio se cierra con las grandes movilizaciones lideradas por las organizaciones sociales, sindicalistas, maestros y maestras, estudiantes y demás gente indignada por la situación que se vivía en el país, denunciaban la precarización de la vida, la falta de condiciones para garantizar una vida digna, la represión contra el pueblo y por supuesto reclamaban sus muertos. Así mismo el escepticismo político se hace presente ante la incertidumbre, al generarse encuentros y desencuentros frente a la reforma constitucional propuesta para 1991.

Fue en este contexto en el que emergió la CDEP, jóvenes, maestros, obreros, amas de casa, estudiantes y todas las personas que en algún momento creyeron en la educación como medio para el cambio y la transformación, o por lo menos que realizaba serios aportes a esta quimera. Ellos, a los que ahora por suerte les podemos hacer justicia, reivindicando sus apuestas transformadoras.

Es preciso señalar que la CDEP también se alimentó de este periodo agitado, en el que la esperanza era lo único con lo que se armaban los pueblos, las gentes, todo con un único fin, vida digna, libre y justa, reflejo de ello fueron los boletines “*Haciendo Camino*” en los que manifestaban su preocupación por las realidades que atravesaban estos países incluido el nuestro, así mismo aprovechaban para recordar y dar reconocimiento a hombres como Camilo Torres, Monseñor Romero, Simón Bolívar, José Martí, Orlando Fals Borda, Ernesto che Guevara y otros, a quienes recuperaban por sus aportes a la revolución, a la lucha por el cambio social y la posibilidad de una educación liberadora.

Es así como se empieza a construir un proceso de alfabetización y de formación política con una “intencionalidad liberadora” (Entrevista Pilar Cuevas; 2010), con un fin claro como era el de construir conjuntamente el cambio social a través de la formación de los sujetos y el reconocimiento de los mismos como seres pensantes con capacidad de agenciar y construir nuevos mundos. La CDEP se caracterizó por ser una organización alfabetizadora de adultos organizados y no organizados de los barrios periféricos de la ciudad. Fue de esta manera como se crearon los centros de la zona sur y la zona noroccidente, los barrios pertenecientes a la zona sur fueron San Vicente, Fátima, Nuevo Muzú, Usme y La Chucua, a la Zona del Noroccidente pertenece el barrio El Rincón y otros como el Paraíso, Girardot, San Fernando, Marco Fidel Suarez y San Cristóbal sur.

“Dentro de este proyecto educativo es donde el pueblo adquiere capacidad crítica, para analizar y tomar conciencia de su realidad, y buscar por si mismo salidas que lleven a transformarla” (Boletín No 5, 1983. p.4)

Los barrios ubicados en la zona sur se encuentran en una localidad que en sus orígenes se constituyó con barrios de invasión. Sus calderas y areneras dieron lugar a que los asentados se convirtieran en artesanos. Sus habitantes se organizaron en distintos barrios y frentes para exigir y reivindicar lo público; como los servicios públicos y su inclusión en la ciudad. Es así como la CDEP encuentra en estos escenarios una puerta abierta hacia la organización ya que eran las personas las que manifestaban su necesidad de organizarse entorno a lo señalado anteriormente, puesto que pocos barrios contaban con lo indispensable para vivir: agua, luz, alcantarillado y otros servicios. Para el caso de la zona noroccidente se encontró con que el barrio Rincón que en principio perteneció al resguardo Indígena del Zipa y el Zaque. Durante los 60 se encontraba aun en la ruralidad, pero hasta los 90 recogió en sus caminos familias, que dejaron sus lugares de origen en ese gran éxodo rural – urbano, detrás de promesas estatales de superación y trabajo en la ciudad: promoviendo aceleradamente la urbanización.

*“A partir de la experiencia del primer centro,
pensamos ¡sería muy bueno tener centros en muchos*

sitios! En ese momento empezamos a mirar que condiciones teníamos para la creación de otros centros (...) en los barrios en los que vivíamos, si conocíamos la comunidad, la cercanía con la escuela y por supuesto pensamos en los barrios que nos interesaban, además pensamos utópicamente, en el sector obrero (...) (Entrevista Arturo Grueso, 2011)

Fue entonces así como la CDEP empezó a crecer, llegó a los barrios populares de Bogotá, generando espacios de encuentro para llevar a cabo su apuesta político - pedagógica. La gente de la CDEP se organizó en grupos para trabajar en los respectivos espacios, para esto algunos optaron por trabajar en familia. El trabajo y la lucha popular se asumieron de maneras diferentes, algunos le apostaron a procesos educativos, como es el caso de la CDEP, dado que su labor se centró en la ciudad y otros desde la insurgencia.

“En los centros que se construyeron, hubo mucha efervescencia por lo popular, acuérdense ustedes que en el 70 había un movimiento estudiantil muy fuerte y ¿en qué momento este movimiento estudiantil deja de serlo? En ese momento empiezan las personas y los dirigentes de los movimientos, a meterse a los barrios a trabajar y otros asumen actitudes con la insurgencia”.
(Entrevista Arturo Grueso, 2011)

Fue así como a lo largo de la experiencia organizativa, actores, hombres y mujeres pertenecientes a la CDEP, fueron configurando un conjunto de relaciones, prácticas y roles propios del proceso, lo cual se leía implícitamente en sus posicionamientos políticos, la voluntad constante de hablar, pensar y accionar en coherencia con su sentir y compromiso social, sus apuestas permanentes por los procesos político – pedagógicos, los cuales se constituyeron como procesos basados en la horizontalidad, en la construcción de subjetividades, la formación de líderes y lideresas empoderadas de sus contextos, todo con el

fin de agenciar una práctica pedagogía diferente que propusiera nuevas formas de relación entre los sujetos, que permitiera visualizar el mundo desde una perspectiva crítica y por supuesto que les suponga soñar con un mañana más esperanzador.

[De esta forma, el encuentro entre líderes, lideresas, alfabetizadores, universitarios, trabajadores, mujeres, posibilitó la construcción de un proyecto colectivo entorno a la alfabetización respondiendo a necesidades educativas dado que para aquel tiempo los niveles de analfabetismo concentraban un alto porcentaje. Todo esto se logró gracias a los vínculos vecinales, los lazos que se tejieron, ya que permitieron que se hablara de las problemáticas de los barrios en los que vivían, narraciones, discusiones y debates entorno a las necesidades propias de los contextos, lo que dejó como resultado un trabajo colectivo que sobrepasó el proceso de alfabetización. El cual tuvo como intencionalidad política no solo superar necesidades educativas sino también transformar las condiciones de contexto que se presentaban para aquel entonces en los barrios populares de la ciudad, generando conciencia social, un reconocimiento de saberes pedagógicos y por ende, de nuevos actores en la lucha social. Esto sin duda se presentó como uno de los más grandes logros, el hecho de entender que la alfabetización no era un proceso en el que sólo se aprendía a leer y a escribir sino que trasciende a una lectura crítica de la realidad, sumado a ello los vínculos que se establecieron posibilitaron relaciones basadas en la fraternidad, en la solidaridad dejando como resultado, “*lazos que perduraron hasta hoy*” (Entrevista Pilar Cuevas, 2010).

“Una autentica Educación Popular será la que contribuya a cambiar los vicios propios de nuestra sociedad (...) por valores que caracterizan una nueva sociedad, construida por hombres y mujeres, cuyos valores, ganados en la práctica constante, serán opuestos a los de la sociedad vieja, ellos serán los hombres nuevos”. (Boletín No 5, 1983, p.7)

A nivel organizativo, con el fin de hacer del trabajo un proceso concienzudo y reflexivo pensaron en la creación de Comités de Trabajo, los cuales se conformaban de acuerdo a los gustos, cercanías y potencialidades de cada persona. Con dicho objetivo se conformaron cinco (5) comités, en primer lugar Comité de Área, este se encargaba de construir las bases metodológicas y los contenidos para el trabajo con las personas, además

de crear material pedagógico como la cartilla *Abriendo Camino*, con la cual realizaban la formación para los alfabetizadores y educadores populares, constituyéndose como herramienta importante para los procesos de alfabetización. Así mismo era el encargado de estructurar el proyecto político-pedagógico de los centros. El Comité de Publicaciones también contribuyó con la construcción y producción de material pedagógico con la creación de los boletines *Haciendo Camino* en los que se recogía la información que fuera útil para la experiencia y para quienes leían los boletines. Lo cual también resultó útil para los ejercicios de análisis de coyuntura que realizaban de forma permanente tanto con las personas de los centros como el equipo coordinador.

Comité de Capacitación allí las personas se encargaban de la formación y todo el componente pedagógico y político de los Centros de Educación de Adultos. Por último los referidos por Arturo Grueso durante la entrevista: Comités de Mujer y Salud, los cuales no se profundizaron, sin embargo, existió el interés por parte de la organización; las prioridades para ese momento resultaron ser otras. Adicionalmente existían grupos de trabajo que planeaban actividades específicas durante los periodos de vacaciones como el caso de la novena navideña con el fin de que el proceso educativo fuese ininterrumpido y constante y se comprendiera que en espacios distintos a un aula de clase también se generaban conocimientos

“Nuestro principal objetivo ha sido y sigue siendo el aportar nuestro granito de arena en la construcción de un proyecto común de Educación Popular cuyo punto de partida sea la realidad, recogiendo las experiencias de nuestros alumnos y nuestro pueblo” (Boletín No 5, 1983. p.9).

Todo esto contribuye a los actuales debates, a pensar en el movimiento popular de los 80 como un saber emergente que abrió campo a debates en torno a lo político y a lo pedagógico, aportando significativamente a los campos de la educación comunitaria y la Educación Popular en Colombia, en la formación de maestras y maestros que asumen la educación como proyecto de vida.

Por otra parte reconocemos la importancia que tuvieron algunas organizaciones en el andar de la CDEP, como es el caso de Dimensión Educativa, que con sus apuestas pedagógicas y su Centro de Documentación aportó a la configuración de discursos y saberes de la CDEP, ya que no solo apoyaban con bases metodológicas para el trabajo pedagógico sino también con la difusión del material que llegaba de países centroamericanos.

“Existió un espacio en el que se encontraba Dimensión Educativa, la Teología de la liberación y la Coordinadora, ese espacio era: el Comité de Solidaridad con Centro América, ese espacio era muy importante en esa época, allí participaba gente de la coordinadora y gente de la teología, funcionaba en Dimensión Educativa, (Entrevista Fernando Torres, 2011)

Para la CDEP el apoyo de esta organización resultó ser muy significativo, ya que desde allí no solo se formaban y encontraban herramientas pedagógicas pertinentes para llevar a cabo el trabajo con la comunidad sino también se presentó como oportunidad y puente comunicativo entre los países latinos y centroamericanos *“Hubo un proceso de acompañamiento por parte de Dimensión, yo me encontraba allí, ellos a través del centro de documentación nos solicitaban materiales audiovisuales, documentos para fotocopiar y también en la facilitación de los espacios que ellos necesitaran” (Entrevista a Fernando Torres, 2011)*

Es así como se configuraran los principales discursos e ideologías de la CDEP, dentro de ellos se encuentran, los postulados de Paulo Freire, que como ya se sabe “iluminó” algunas de las experiencias que se desarrollaban para los setentas en torno a la Educación Popular, la importancia de que los procesos educativos fueran contextuales, permanentes, críticos y reflexivos. En palabras de Freire

“la educación es permanente no porque lo exija determinada línea ideológica o determinada posición

política o determinado interés económico. La educación es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano, y por el otro de la conciencia que este tiene de su finitud. Pero además por el hecho de que a lo largo de la historia ha incorporado a su naturaleza “no solo saber que vivía, sino saber que sabía” y saber que podía saber más. La educación y la formación permanente se fundan en eso” (Freire, 1996, p. 23)

Los aportes de Freire, dieron paso al replanteamiento de las prácticas pedagógicas hasta ahora implementadas, en lo que se conoce como educación tradicional; generando nuevas prácticas y nuevos ordenes discursivos en ese afán por dar sentido a esos brotes organizativos y pedagógicos donde se empezó a conceptualizar desde los aportes freirianos evidenciando la separación que se trazó entre la educación para la liberación y la educación tradicional o bancaria con la que se venía educando, para la opresión. *“Me pareció un hito el hecho de que nosotros empezáramos a pensar en la multiplicidad de cosas que había alrededor de la Educación Popular, que no solo era simplemente aprender a leer y a escribir, sino entender que allí se movían muchas prácticas (...)” (Entrevista Arturo Grueso, 2011)*

Es así como la CDEP empieza a establecer rasgos distintivos en su accionar, como organización dan cuenta de la importancia de fundamentar su práctica desde la Educación Popular, sus debates entorno a lo popular le permitió proyectarse como un proceso de educación liberadora en contextos de exclusión e inequidad social, que se propuso cambiar las formas de relacionarse, aquellas legitimadas culturalmente desde décadas atrás. Su acercamiento a la comunidad no se da con un fin intervencionista ni paternalista, su acercamiento se da desde la posibilidad de construir con otros, de aprender de otros, comprendiendo que el objetivo principal de una educación liberadora se encuentra en la posibilidad de agenciar cambios en las sociedades y uno de los elementos importantes es la auto reflexión de los seres humanos, en palabras de Freire *“la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque*

interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 1970, p.9).

“Todos nosotros teníamos como propósito, era el estar con la gente y estar de una manera positiva, es decir yo valoro a doña María, porque yo quiero aprender de ella, pero no por carreta sino porque la actitud de ella me enseña” (Entrevista Arturo Grueso, 2011)

En este contexto, también fue permeada la CDEP por discursos como el marxista y la teología de la liberación, el primero se extendió en toda América latina, por los años 60s y 70s. Este discurso que penetró organizaciones estudiantiles, importantes sectores sociales, sindicatos, movimientos sociales y barriales e irradió todo el accionar de los grupos alzados en armas para ese entonces. Generando argumentos explicativos para la división de la sociedad en clases, en disputa por el poder y la distribución de la riqueza social, desde la existencia del propio sistema capitalista imperante, donde la acumulación de capital se convertía en el factor fundamental para el ejercicio del poder y una de las estructuras que conforman el sistema. Este discurso fue abordado desde los manuales desarrollados y publicados por la URSS, que llegaron primero a la Cuba transitada por la revolución, la dictadura de Fulgencio Batista y los planteamientos de Martha Harnecker, los cuales fueron objeto de estudio durante algunos talleres realizados por la CDEP, con el objeto de generar conciencia de clase y formación militante para la revolución – transformación. *“es por esto que la Educación Popular se plantea como una alternativa que está al servicio de esas mayorías: LAS CLASES POPULARES (obreros, amas de casa, subempleados, desempleados, y todos aquellos que estén en condiciones de opresión y explotación (Boletín No 6, 1984, p.3)*

La Teología de la Liberación, corriente teológica del ala política de la iglesia católica después del Concilio Vaticano II y la Conferencia Episcopal de Medellín en el 68, desde este momento la iglesia optó por un giro denominado por algunos “iglesia para el pueblo”, con

fuertes inclinaciones al marxismo de carácter estructuralista. Para Colombia tenemos el testimonio hecho memoria del Padre revolucionario Camilo Torres, al que se le rindió un sentido homenaje en los 20 años de su asesinato, en una de las publicaciones de los Boletines “Haciendo camino”. Así las cosas, se concluye, con este último componente, que la CDEP alimentó sus prácticas desde la perspectiva emancipadora de la educación, desde basamentos de cambio estructural en la política y a partir de una lectura crítica de lo pedagógico como acto liberador y a su vez el diálogo con la teología de la liberación genera acciones transformadora. Las personas pertenecientes a la CDEP encontraron en la teología de la liberación un espacio que permitía creer, tener fe y dar testimonio de vida a través de otro tipo de prácticas, es decir distintas a las que proponía la iglesia católica como institución, evidencia de esto fueron las ya nombradas campañas de solidaridad con los países que se encontraban atravesando una gran crisis social.

“Hubo un momento en el que el movimiento de alfabetización en el que se encuentra la coordinadora y el movimiento de teología de la liberación se cruzan, los espacios concretos fueron, una peregrinación a Monserrate en solidaridad con Centroamérica, por otra parte la elaboración de materiales en solidaridad con el Salvador, también unos talleres de teología de la liberación que se elaboraron para la gente de la coordinadora, de igual forma momentos de apoyo en acciones muy puntuales que se gestionaban desde la coordinadora o de la coordinación de la teología, si era una campaña, una vigía de paz, una acción de solidaridad con algún grupo (...) (Entrevista Fernando Torres, 2011)

La CDEP fue un proceso con principios leídos y vividos en sus prácticas y acciones, hablamos concretamente de la horizontalidad, de la solidaridad, la esperanza, la autocrítica y la reflexión permanente. Estos principios motivaron toda la experiencia, sus formas de

hacer, de relacionarse, de creer, de luchar a favor de las gentes y de proyectarse como maestros y maestras en un contexto de crisis social.

Una de las prácticas más significativas para la CDEP indudablemente fueron los procesos de alfabetización en los CEBA ya que era en estos que tomaba cuerpo su proyecto político-pedagógico de forma cotidiana y constante, lo cual significó su vida y su experiencia como maestros e intelectuales críticos desde otras áreas de conocimiento. Allí lograron superar los límites de los procesos de alfabetización, fomentando organización, movilización social y reconocimiento de los sujetos como seres protagónicos en la vida social. Adicional a ello desde el comité de área se pensó en la implementación de una propuesta curricular enfocada a la primaria básica de adultos, ejercicio que exigió la elaboración de una estructura temática partiendo de las necesidades y problemáticas comunes de los centros.

Así mismo las personas que conformaban la CDEP, creían y participaban en manifestaciones de protesta social, en los paros cívicos y todas las formas reivindicativas del momento, ayudando a la construcción y organización de estos eventos y así mismo se formaban y concienciaban alrededor de fechas como el 1ro de Mayo, participaban de las campañas de solidaridad con los países centro americanos y latinoamericanos, y generaban permanentemente espacios de auto reflexión y auto crítica con el fin de ser cada vez mejores seres humanos y maestros. *“Creo que la coordinadora estuvo en muchos momentos importantes, tengo una imagen, fue cuando todos decidimos marchar el primero de mayo en el 80, hicimos pancartas, salieron todos los centros y me pareció bastante significativo (...)”* (Entrevista Arturo Grueso, 2011)

De allí surge la necesidad de visibilizar y homenajear procesos organizativos y a personas que dieron su vida por el cambio de la sociedad. Sus constantes campañas de paz y solidaridad por El Salvador y Nicaragua en sus momentos de coyuntura política, el no olvido de la dictadura en Chile asentada después del golpe, en el Perú con Fujimori y la situación propia de Colombia con los movimientos revolucionarios y otras situaciones del momento.

“También habían movilizaciones “al interior” del proceso: la celebración anual del aniversario de la Coordinadora (que implicaba movilización con estudiantes), las caminatas anuales, en algunos como Nuevo Muzú y Venecia: las novenas y la semana santa pasaban por “concentraciones” y “procesiones” (Entrevista Alfonso Torres, 2010)

Finalmente se debe decir que la CDEP, reconocía y creía profundamente en las luchas revolucionarias del momento, sentía gran admiración por la lucha Sandinista, por Monseñor Romero del Salvador, Camilo Torres, Ernesto Che Guevara, Salvador Allende, Simón Bolívar entre otros, a los cuales consideraron hombres de gran compromiso con sus pueblos, convirtiéndose en ejemplos de vida, razón por la que reivindicaban y recordaban constantemente en sus escritos, publicaciones y propuestas pedagógicas. *“Todos nosotros nos formamos alrededor de construir valores de hombre nuevo (...) como el respeto, el compromiso, es decir, nosotros empezamos a asimilar todos los valores que transmite el discurso del che Guevara (...)” (Entrevista Arturo Grueso, 2011)*

“Para Bolívar “el primer deber del gobierno es la educación del Pueblo.” Expresado en estas palabras: “considero que para un buen gobierno, su labor primordial es abrir escuelas, sembrando luces y creando perspectivas a la iniciativa individual y social. Es crear un espacio vital para el desenvolvimiento de las energías creadoras de los pueblos e individuos” (Boletín N° 4, 1983, p. 6)

CAPITULO IV.

LEGADOS Y APORTES DE LA COORDINADORA DISTRITAL DE EDUCACION POPULAR AL DEBATE CONTEMPORANEO DE LA EDUCACION POPULAR Y COMUNITARIA

En este capítulo se avanza en la conceptualización de los legados y aportes de la Educación Popular, tomando como referente central la experiencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular. Partiendo de esta identificación haremos el análisis de cómo contribuyen aquellos a los debates contemporáneos de la Educación Popular y Comunitaria.

Al tomar en consideración lo expuesto en los capítulos anteriores, en este ya hablaremos de los legados y aportes teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la contribución al movimiento popular y la acción colectiva; a la dimensión política de la Educación Popular y a la dimensión pedagógica de la misma. Lo anterior tomando como ejes transversales a los discursos y prácticas provenientes de la experiencia de la CDEP, así como el componente ético en torno a la formación de subjetividades críticas y libertarias, enfocadas a la construcción de mujeres y hombres nuevos.

Con estos aportes, miraremos como se presentan estas categorías de análisis, en los documentos que dieron lugar a la creación de la Licenciatura de Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos. Trataremos de identificar los puntos de encuentro y desencuentro que se presentan en estas dos experiencias educativas. De tal forma realizaremos un ejercicio crítico generando y posicionando posturas y conclusiones propias de autodefinición dentro de los campos de la Educación Popular y Comunitaria.

Antes de dar entrada a los aportes realizados por la CDEP se hace pertinente dar cuenta de la forma como circuló el discurso de la Educación Popular en Colombia y como se apropió de forma particular al interior de esta experiencia de movimiento popular.

El discurso que circuló en la época sobre los postulados que fundamentaban la Educación Popular en América Latina; según lo expuesto por Marco Raúl Mejía (1990) desde los años 20, con la consigna “*TODOS DEBEN IR A LA ESCUELA*” como parte del modelo democratizador que se venía dando. Más adelante el énfasis educativo estaba en el modelo

como recurso humano, aquí la condición estuvo ligada al acceso a la educación superior para lo cual se necesitaba poseer recursos económicos, al no tenerlos, se crearon proyectos también denominados Educación Popular, enfocados a la creación de institutos tecnológicos de capacitación. Es decir educación para la clase, *—si usted es pobre no puede acceder a una universidad, su nivel socio económico no se lo permite.*—De igual forma, este modelo está enfocado a pensar la educación como posibilidad de ingresos y acenso social.

Después de dicho esto, es importante aclarar que el modelo la CDEP se distanció del modelo educativo desarrollista impuesto para los años 60. Esto dado que existieron unas irrupciones discursivas con nexos explícitos con los conflictos sociales y políticos que se desarrollan normalmente en contextos agitados. Así mismo generó vínculos con otros discursos provenientes de campos diferenciados de las ciencias sociales, humanas y políticas.

Es así como las nuevas lecturas de la Educación Popular estuvieron ligadas a los discursos marxistas académicos de los movimientos populares de la época, junto con otros discursos alternativos desde la iglesia católica; los cuales buscaban ser explicativos del contexto y además posibilidad para redefinirlo. Para asomar de manera acotada al contexto es necesario nombrar aspectos socio-políticos importantes, parafraseando a Torres (1996)

1. La dependencia económica que mantenían los países “pobres” por las tendencias desarrollistas recientemente impulsadas por la CEPAL
2. El fracaso de la alianza para el progreso por parte de los EE.UU y el apoyo táctico y militar para los golpes de estado y la instauración de regímenes militares en países del cono sur, de igual forma democracias débiles y restringidas como en Colombia, todo esto argumentado por el crecimiento de las izquierdas políticas, los movimientos sociales, populares y guerrilleros. El contexto coyuntural que se vivió en los 80 de manera particular en Colombia.

Es con estas circunstancias históricas que se pone en marcha el modelo de educación como superación de la marginalidad el cual se desarrolló:

“A la luz de la influencia la democracia cristiana, fundamentalmente en Chile y después de práctica en toda Latinoamérica. Lo que plantea esta teoría es: en esta sociedad hay gente integrada a la sociedad y hay gente que está marginada de ella y lo que hay que hacer es integrarlos al desarrollo (...) y en su vertiente de EP dice: Es necesario salir de la marginalidad. De la marginalidad no se sale solo, es necesario construir hechos comunitarios. Y aquí aparece su proyecto de Educación comunitaria. Esta educación busca crear nexos de organización de solidaridad que les de existencia social; ósea que si ellos se organizan aparentemente tiene ya un nexo social. Es el proyecto “Alianza para el progreso” de contra insurgencia de la década de los 60”. (Mejía, 1990, p. 15 - 17)

De acuerdo a lo anterior es posible inferir que el contexto es relevante al momento de pensar la circulación del discurso, dado que son las necesidades de replantear alternativas al desarrollo estructural, las que generan las condiciones para pensar nuevas prácticas y nuevos discursos.

Aportes al Movimiento Popular y la Acción Colectiva

De acuerdo con lo expuesto sobre la forma particular como comprendemos el Movimiento Popular y la Acción Colectiva, abordaremos los aportes discursivos y prácticos que dejó la experiencia de la CDEP para la comprensión de estas categorías.

En primer lugar encontramos las prácticas que le aportaron al movimiento popular. Estas fueron:

- Generar un tipo de organización compartida para el funcionamiento interno de los CEBAS y para el funcionamiento como Coordinadora.

- De igual forma es necesario ver la apuesta que realizó al ampliar los procesos que desarrollaban las CEBA a nivel distrital. Ser un ente cohesionador de prácticas, es quizá uno de los aportes más significativos en términos organizativos, que deja esta experiencia. Apostarle a la organización barrial desde la base dejando como resultado grandes cambios en la vida de los pobladores y pobladoras.
- De otro lado, la realización de una serie de acciones concretas en torno a la celebración y conmemoración de escenarios como el 1 de mayo, el Día Mundial de la Alfabetización, las campañas de solidaridad con los países centroamericanos, incluso actividades más del ámbito místico teológico como los ascensos a Monserrate y las novenas navideñas, tal y como lo refieren algunos de los sujetos entrevistados.
- De acuerdo con los aportes discursivos al Movimiento Popular, encontramos la relación entre la Teología de la liberación y la Educación Popular como aporte significativo que se vio reflejado en un trabajo mancomunado con otras organizaciones y procesos barriales, basado en la reflexión crítica de la realidad latinoamericana, en acciones concretas de solidaridad, fe y fraternidad.
- La intencionalidad que tuvo la CDEP al crear los comité de organización del trabajo fue la de contribuir a la construcción de un canal de comunicación entre las distintas experiencias y darle viabilidad al proceso de formación y capacitación.

Aportes a la dimensión Política de la Educación Popular

- En primer lugar la CDEP encontró la manera de unificar objetivos y criterios en torno a la comprensión de la Educación Popular, dado que era esta la que iba a regir sus prácticas político-pedagógicas. Ejercicio que contribuyó a un proceso concientizador y autónomo de prácticas coherentes que condujeran a la construcción de subjetividades críticas.
- De igual forma el comité de publicaciones tuvo como objetivos: la construcción de subjetividades, la visibilización del proceso interno de la CDEP y la formación en

lectura crítica de realidad a través de la realización y producción de los Boletines “*Haciendo Camino*”.

- En las prácticas de la CDEP se incluyó explícitamente la dimensión política a través del desarrollo de estructuras temáticas en las que se tenía en cuenta el Análisis Crítico de la Realidad, la construcción colectiva de conocimiento y el empoderamiento como clase popular.
- Discursivamente la CDEP, alimentó sus prácticas desde otros campos discursivos como: Alfabetización y los postulados concretos de Paulo Freire, el Marxismo con la lectura de clase y la teología de la liberación con su idea de *iglesia para el pueblo*. Lo que explica en gran medida la permanente disposición de este grupo de personas por caminar de la mano juntos, con esperanza, fe y amor sincero por los otros.
- La CDEP asumió una forma particular el trabajo con las comunidades, dando lugar no solo a la importancia de enseñar, saber y aprender en términos de conocimiento sino también a lo fundamental que resultan las otras dimensiones del ser humano, el reconocimiento de su sentir como hombre o mujer, a su capacidad de construir y transformar desde la esperanza, la fe y el amor.

Aportes a la dimensión pedagógica

- Para el funcionamiento interno de cada centro se organizó un *equipo coordinador* que se constituía por educadores populares voluntarios comprometidos con el proyecto educativo liberador. De igual forma el equipo de Área, se conformó por educadores y alfabetizadores que cumplían con horas prácticas para el grado de bachilleres, lo cual se convirtió en posibilidad para la integración de la comunidad en dinámicas educativas y participativas.
- El equipo de área asumió la creación de una propuesta curricular por cada una de las áreas del conocimiento que conformaban el plan de estudios, superando la necesidad de leer y escribir al promover la formación en otras áreas de interés a través de

técnicas participativas que daban lugar a reflexionar sobre las necesidades locales y barriales para poder dar cuenta de las problemáticas estructurales.

- Por otra parte, el comité de capacitación se encargó de formar a los educadores voluntarios y a los alfabetizadores populares, para consolidar el horizonte pedagógico que guiaría las dinámicas del proyecto educativo.
- Otro de los aportes que deja la CDEP, fue el trabajo que comprendía la alfabetización y la primaria básica de adultos, lo cual generó la elaboración de una estructura temática común. Partiendo de las necesidades y problemáticas compartidas por los barrios populares.
- Los desarrollos del comité de Área, son un aporte a las prácticas de hoy, cuando se abren los grandes debates sobre los lugares (Institucionales o no institucionales) para realizar prácticas en Educación Popular, teniendo en cuenta que son los contenidos, las metodologías y la intencionalidad concreta del ejercicio educativo lo que lo hace alternativo y popular.
- Partiendo de los supuestos de la Educación Popular, se realizaron ejercicios para la caracterización de los sectores donde se trabajaba con el propósito de conocer el entorno inmediato de los adultos y como este incidía en sus procesos de aprendizaje. Además de conocer cada vez más a los pobladores mediante aspectos como la edad, los roles que se compartían y las condiciones socioeconómicas; así poder diseñar programas y dar desarrollo a inmediatas estructuras temáticas con las problemáticas locales y ejemplos más acordes a las realidades. También se conocieron y caracterizaron las necesidades de cada estudiante y se diseñaron objetivos por cada CEBA y los particulares por áreas.
- En esta misma línea la coordinadora aportó *El modelo para la capacitación de alfabetizadores y educadores voluntarios*, este modelo le apostaba a la formación permanente, además de preparar en técnicas pertinentes, formó en fundamentos básicos para la enseñanza. Este modelo lo encontramos de manera ampliada en el libro *Abriendo Caminos*.

Adicional a lo anterior encontramos aportes que resultan transversales a las categorías de análisis, que hacen referencia de manera explícita al componente ético en la construcción de subjetividades en la experiencia de la CDEP.

Allí encontramos la estrecha relación entre la teología de la liberación y la Educación Popular la cual rompió significativamente las fronteras no solo de la iglesia sino también de los procesos educativos, desafiando estas grandes e influyentes instituciones, este encuentro define una forma particular de vivir el trabajo popular, así lo vivió la CDEP, desde un trabajo reflexivo, solidario y pedagógico, dando paso a la configuración de nuevas subjetividades, de mujeres y hombres nuevos, de un proceso que contribuyera a la humanización y emancipación de los sectores populares.

Así mismo en términos político – pedagógicos encontramos relevante la preocupación que existió al interior de las organizaciones populares, entre ellas la CDEP sobre cómo hacer que la Pedagogía y la Política fuesen incorporadas y parte integral del proyecto educativo. En la CDEP se resolvió con la articulación de la categoría de concientización, como idea fuerza de la Educación Popular a cada una de las áreas y transversal al currículo.

Sumado a esto se presenta el análisis de coyuntura como proceso de reflexión permanente. El cual les permitió pensar y asumir con coherencia la práctica y el discurso al interior de la experiencia, lo que se vio reflejado en su vida y su accionar con ética y sentido político para hacer del proceso un espacio que desde la lectura de realidad y la vida cotidiana contribuyeron a la superación de necesidades tanto pedagógicas como sociales.

Tomando en consideración lo planteado hasta este momento –tanto en la trayectoria histórica como en los aportes de la CDEP- pasaríamos a analizar algunos de los debates y elementos fundantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional. Esto con el propósito de puntualizar elementos de encuentro pero también de desencuentro entre una y otra experiencia, tomando para el caso de la Licenciatura los documentos que le dieron origen

Como ya se nombró con anterioridad, esta es una Licenciatura nueva de la Universidad Pedagógica Nacional que inició para el segundo semestre de 2007 en torno a las reflexiones

que se generaron al interior de la *Maestría en Educación*, específicamente en la línea de *Educación Comunitaria* de la misma universidad, según el *Documento Maestro* de Junio de 2012, la Licenciatura

“Surgió a partir de las reflexiones adelantadas a finalizar la década del noventa y durante los primeros años de la primera década del Siglo XX en la línea de investigación de Educación Comunitaria de la Maestría de Educación de la FED-UPN.”
(Documento Maestro, 2012, s.p.)

De igual forma parafraseando los contenidos del *Proyecto Curricular en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos*, documento producido en 2005 por dicha maestría, justifica en el nuevo contexto de los noventa la importancia de una práctica comprometida con la realidad, dados los eventos adversos como la globalización, segregación social, violación de los Derechos Humanos, desplazamiento forzado, deterioro del medio ambiente, corrupción, narcotráfico, violencia e impunidad. Resultantes de la implementación de políticas de corte neoliberal, no solo en Colombia, sino en gran parte de los países latinoamericanos.

En este contexto se gestaron tendencias que buscaban darle nuevos sentidos al discurso fundante de la Educación Popular, asociado principalmente a los cambios socio-económicos y políticos que se dan en el mundo, ligados a los procesos democratizadores, intentos de paz como la constituyente en 1991, el fin de los regímenes militares en América Latina y la crisis del socialismo soviético, entre otros cambios que transformaron el orden de las prioridades que se habían fijado con los postulados fundantes de esta corriente, es decir, para este periodo el discurso perdió vigor en el ejercicio.

Estas discusiones que se empezaban a dar para el contexto colombiano, ya se venían dando en otros países, iluminadas por autores como Antonio Gramsci y la relectura de Paulo Freire sumando a las discusiones de conceptos como *Hegemonía*, *Diálogo de saberes*, *política cultural*, *movimientos sociales* y *sociedad civil*.

La democracia se volvió el único modelo político deseable y viable para los países del continente; esto abrió la posibilidad a que la gente del común reivindicara lo público.

De igual forma, se empezó a reconocer la pluralidad de actores que se encontraban en los sectores populares; sus trayectorias históricas y culturales. Se dejó de pensar en la clase trabajadora, pueblo o movimiento popular como lugares homogéneos; adquiriendo forma y rostro, ahora eran pobladores, mujeres y jóvenes populares.

En este nuevo contexto la Educación Popular dejó de lado el énfasis que se tenía en la conciencia de clase y pasó a la valoración de la subjetividad y a potencializar todas las dimensiones del mismo, como la cultura, cuerpo, emociones, valores, voluntades, pensamiento crítico e imaginación. En este mismo sentido se generaron nuevas apuestas pedagógicas haciendo énfasis en esta, dado que según algunos educadores se habían desplazado por la política, incluso se postuló que ya no era vigente la Educación Popular y que se tenían que aunar por proyectos más incluyentes como la educación ciudadana y de DD.HH.

Sin embargo estas discusiones que se propusieron como incluyentes de otras dinámicas y discursos trajeron consigo una ruptura del componente político de la Educación Popular, es decir los nuevos actores y los nuevos escenarios llevaron a que la Educación Popular se viera fuertemente afectada por la institucionalidad debilitando la intencionalidad política de las prácticas, como por ejemplo las Juntas de Acción Comunal, las ONG y demás prácticas que podían caer en el asistencialismo

Este fue el piso de las discusiones en torno a la creación de la Licenciatura, además de otros más de tipo metodológico y de intencionalidades políticas.

Tras cinco años de transito de la Licenciatura es preciso referirnos a lo que dice el documento maestro sobre su desarrollo y justificación ante el contexto desesperanzador y adverso que continua desde los 90, cuando dice

“Nuestra propuesta curricular es entonces la concreción de una de las apuestas educativas y políticas generadas frente a la crisis ética, social y

política que ha caracterizado el contexto interno del país y los desafíos del mundo contemporáneo, atravesado por condiciones globalizadas, igualmente límites, debido a las estrategias económicas de acumulación destructiva de riquezas, de modelos políticos y culturales instituidos que impone el sistema mundo capitalista como una sociedad global sin alternativas. En ella, que se afirma como la sociedad de la información y del conocimiento, la educación queda subordinada al mercado y la formación del capital humano.

En este contexto, la LECEDH significa una apuesta pertinente de toma de postura en términos de las incertidumbres, necesidades, desafíos y opciones de futuro que el cambio tensional o agonístico de época histórica supone para las prácticas educativas, para la escuela y para la formación de educadores. Este programa de formación es un esfuerzo en el ámbito académico universitario en el cual, las exigencias y preguntas que el corte épocal convoca, en relación con las realidades específicas de la realidad colombiana, toman la importancia que las modificaciones requieren desde las preocupaciones y esfuerzos de sujetos comunitarios concretos y no solamente desde definiciones institucionales o elucubraciones academicistas” (Documento Maestro, 2012, s.p)

Dado este necesario preámbulo, daremos cuenta como se presentan las categorías de análisis mediante los aportes descritos en los documentos que dieron lugar a la LECEDH, identificando los puntos de encuentro y desencuentro con la CEDEP.

Los documentos a los que nos referimos son: *Proyecto curricular en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos*, coordinado por Jorge Posada Escobar, *La Educación Comunitaria como campo educativo y pedagógico ante el discurso de refundamentación de la Educación Popular*³ por Amadeo Clavijo Ramírez y *Documento Maestro para la renovación del Registro Calificado*.

Así las cosas encontramos conveniente tener en cuenta las contribuciones que se recogen de la CDEP, comprendiendo que pese a que son experiencias que se dan en contextos y temporalidades diferentes permite una reflexión y retroalimentación de las prácticas actuales y más para una Licenciatura que le viene apostando a un campo emergente como lo es la Educación Comunitaria.

A continuación situamos algunos elementos discursivos y prácticos que deben ser fortalecidos, enriquecidos y trabajados desde la Licenciatura, con el fin de cumplir con sus objetivos planteados en términos político - pedagógicos.

Hallamos que los documentos que hablan de la Licenciatura se encuentran inscritos en un discurso institucional al cual corresponde este espacio educativo: La Universidad Pública, específicamente la Universidad Pedagógica Nacional, presentándose esto como una limitante y condicionante ya que no solo son pocos los textos que permiten vislumbrar los posicionamientos político-pedagógicos de esta experiencia si no también genera ambigüedad en relación a las prácticas y los discursos que giran en torno a la Educación Comunitaria.

La invitación que se realiza en este punto es a escribir, a reflexionar de forma permanente las prácticas y discursos que giran en torno a la Educación Comunitaria, específicamente a LECEDH, apostarle a la construcción de sentido compartido alrededor de este campo del saber, lo que contribuirá a definirlo como un lugar de enunciación de

³ Documento inédito.

educadoras y educadores que trabajan en la construcción de un país independiente, libre y autónomo, así mismo se precisarían los criterios del perfil de las personas que desean ingresar a la Licenciatura, esto debe involucrar principios, habilidades, experiencia, y por supuesto posicionamientos ético políticos que correspondan a los mismos que promueve la Licenciatura. En este punto se hace conveniente aclarar que la intención no es homogenizar ni crear un perfil único de educador o educadora, simplemente comprender que precisando estos aspectos se orienta el horizonte de sentido de la Licenciatura, al tiempo que las prácticas pedagógicas, las líneas y campos de investigación, los campos de acción de los futuros educadores, etc.

Lo anterior recoge varios de los aportes de la CDEP, ya que de una manera particular no solo se definieron los criterios políticos que orientaron su accionar pedagógico sino también a través de la escritura reafirmaban y compartían su saber, su experiencia, sus posicionamientos, entre otras cosas, dándole un lugar significativo a la resistencia desde la producción intelectual, las formas discursivas y simbólicas que se presentaron como oportunidad en aquel momento.

Por otro lado estas experiencias se encuentran en las intencionalidades pedagógicas, ya que como la CDEP, la Licenciatura, ha procurado hacer de sus espacios escenarios y plataformas de participación y construcción colectiva, su búsqueda permanente por definir las prácticas pedagógicas, de reflexionar las condiciones y parámetros que exige la institucionalidad, intentando encontrar salidas viables que posibiliten condiciones para llevar a cabo el trabajo y la formación.

Seguido a esto señalaremos de forma más concreta algunos de los encuentros y desencuentros hallados en el análisis de este ejercicio investigativo, con el fin de presentar algunos puntos del debate abierto entre la Educación Popular y Comunitaria.

En primer lugar es necesario dar cuenta de las diferencias existentes entre estas dos experiencias en las formas como producen saber, ya que sus escenarios, campos de acción, sujetos, objetivos e intencionalidades políticas y pedagógicas configuraron una forma particular de producción y construcción de conocimiento. Para el caso de la CDEP como se ha venido mencionando a lo largo de esta investigación, elementos asumidos de forma

autónoma, tales como la lectura de realidad, el análisis de coyuntura, el reconocimiento de saberes otros y la creación de contenidos, metodologías y objetivos de forma contextualizada para cada centro, permitieron responder a las necesidades propias de los lugares en los que trabajaban, dejando como resultado un proceso de alfabetización concienzudo, crítico, que trascendió las fronteras impuestas por la educación convencional, aportando a los sujetos una forma distinta de asumir y entender la vida, lo cual para muchos se convirtió en compromiso social, muestra de ello se halla en historias de vida de personas que llegaron a la CDEP con una necesidad educativa y desde ese momento encontraron en los procesos educativos la forma mas efectiva de generar cambios y transformaciones.

En la LECEDH al inicio, existió un interés por hacer de los seminarios, espacios de socialización y reflexión que politizaran, potenciaron y cualificaran la experiencia de cada ser humano que integraba la Licenciatura. Con tal fin, se intuye que fue fundamental pensar en el perfil del cuerpo docente, en la pertinencia de los espacios académicos, el semestre y ciclo correspondiente en el que debería ser visto, la densidad horaria, entre otros.

Sin embargo las problemáticas que atraviesa la universidad publica, los condicionamientos impuestos por la institucionalidad, los trámites administrativos y factores que confluyen en la vida universitaria tales como: la necesidad de un número, una nota, las tareas, compromisos académicos, la asistencia, entre otros. Se presentaron como falencias y obstáculos que imposibilitaban el desarrollo efectivo de las clases, lo que imprimió a la formación de los estudiantes ciertas lógicas que desvanecieron y desvirtuaron en algunos, la razón y el sentido político con el que se asumió el proceso académico.

Por otro lado, como ya se había mencionado la escasa producción teórica y discursiva desde los estudiantes, maestros, y equipo coordinador sobre la Educación Comunitaria, en el marco de la Licenciatura ha llevado a que se lea de forma implícita que la LECEDH no tiene dentro de sus objetivos y proyecciones aportar al movimiento social, aunque si se hace presente el interés por agenciar, acompañar e intervenir en los procesos de organización. Aquí hallamos un primer desencuentro o distanciamiento ya que la CDEP por el contrario, si contemplaba dentro de su proyecto político – pedagógico de forma prioritaria y fundamental la consolidación y fortalecimiento del movimiento popular,

considerando la importancia de ser y aportar al movimiento como fuerza política para la transformación. Adicional a ello sus objetivos se encaminaron hacia la formación de líderes y formadores, la construcción de escenarios de participación con, para y desde las gentes, lo cual se acompañaba de forma transversal de su apuesta por la configuración y constitución de nuevas subjetividades.

Aludiendo a las dimensiones política y pedagógica de la Educación Popular encontramos que estas dos experiencias definieron sus principios apuntando a fortalecer y fomentar prácticas consientes, para el caso de la LECEDH, la igualdad, el pluralismo y la justicia se presentan como principios rectores de su andar como Licenciatura. El primero hace referencia a diversas expresiones, entre ellas encontramos la igualdad que todas y todos tenemos ante la ley, así mismo la igualdad de trato en los diferentes escenarios y por último la igualdad de oportunidades, ya que este principio se constituye como derecho fundamental del cual depende la dignidad y la realización de la personas. El segundo, comprendido como principio constitucional que apunta por una visión de respeto a las formas de vida y de sociedad particulares siempre y cuando no vulneren derechos a terceros y al orden público. En cuanto a la justicia se hace referencia a la voluntad constante y permanente de dar a cada uno lo que corresponde desde el principio de reciprocidad. Para este punto debemos decir que en términos simbólicos la CDEP compartió dichos principios, los situó en su experiencia como lo urgente y necesario que necesitaban los sectores populares al ser ellos, los portadores de la exclusión, la injusticia social y la indiferencia, por tanto trabajaron no solo por el reconocimiento, defensa y exigencia sino también por el empoderamiento de las personas frente a estos. Su diferencia con la Licenciatura radica en la forma como han sido definidos y asumidos, ya que el lenguaje utilizado desde allí, corresponde a una visión muy institucional de los derechos, que invisibiliza los conflictos, disputas y tensiones que giran en torno a estos.

De otra parte, contemplando la dimensión política, situamos uno de los objetivos que dio origen a la LECEDH y que apunta a la idea de contribuir a la construcción y configuración de un nuevo tipo de hombre, de mujer y educador. Un educador crítico y constructor que considera los saberes como herramientas para la construcción de conocimiento. Esta idea entra en diálogo con el aporte de la CDEP que tiene que ver con la

construcción de subjetividades críticas y liberadoras apuntando a los principios acuñados por el Che Guevara y la idea de hombre nuevo, esto contempla un encuentro importante entre estas experiencias ya que evidenciaron como indispensable la formación y construcción de nuevas identidades, el reconocimiento de nuevos actores en la construcción de proyectos políticos alternativos, lo cual sin duda alguna es y ha sido una urgencia de las sociedades.

En cuanto a la dimensión pedagógica la LECEDH, ha procurado pensar en que la formación del hombre y la mujer se dé, de forma integral, que contribuya tanto a la formación intelectual, como a los valores ciudadanos, motivando la creatividad, la sensibilidad, lo que aportaría al desarrollo de la vida cotidiana. En este punto se encuentran la LECEDH y la CDEP ya que las dos experiencias comparten la vital importancia de reconocer al ser humano en todas sus dimensiones, contemplándolo no solo como un elemento reproductor de la cultura, también como creador y constructor de la misma, un humano sentipensante, hacedor de historia, que debe decidir con autonomía sobre su cuerpo, su ser y su cuidado.

Es así como el principio de Identidad permite valorar la diferencia y la dignidad de cada ser humano en medio de la diversidad. Esto constituye una estrategia pedagógica para consolidar la identidad nacional y la cultura de los diferentes grupos humanos. En cuanto a este principio las experiencias se encuentran en tanto comparten la necesidad de valorar y reconocer la diferencia y la dignidad como escenarios para la socialización y la construcción de sentidos compartidos. Sin embargo es preciso aclarar que el termino de identidad nacional manejado por el discurso de la Licenciatura puede resultar problemático en tanto que podría legitimar y naturalizar prácticas propias del sistema hegemónico como medio inclusivo de la sociedad, por lo tanto se debe tener en cuenta la idea de *construir* una identidad nacional, ya que concretamente en el país simbólica y discursivamente la identidad nuestra está atravesada por sentimientos, emociones y acciones que corresponden al uso de la violencia y la guerra como únicas formas de asumir y resolver conflictos, la indiferencia, la exclusión, el irrespeto, el racismo y demás acciones que reducen el valor de la vida y la libertad de los otros que proponen formas distintas de asumir la existencia, teniendo en cuenta esto se hace la crítica ya que consolidar o fortalecer una identidad nacional que promueva dichos discursos no contribuiría en nada a la transformación de la sociedad y de

las realidades sociales por las que atraviesan los sujetos. Es por esto que en contexto con la Educación Popular y la experiencia de la CDEP resulta contradictorio ya que el objetivo es transformar las prácticas y discursos que excluyen y homogenizan a los sujetos, la idea es asumir actitudes críticas que defiendan y exijan al estado un mínimo de garantías para una vida digna, que se fomente una cultura basada en el diálogo, que el reconocimiento a la diferencia, la libertad y la solidaridad sean principios que atraviesen la identidad nacional, a la re significación de principios y valores, contribuyendo a una tramitación dialógica de los conflictos que se presenten en la historia del país.

En cuanto al plan curricular la LECEDH emplea el término democracia para expresar la forma participativa de construir sentidos, objetivos y métodos que constituyan el proyecto como un ejercicio de concertación entre diferentes actores. Es así como comparte con la experiencia de la CDEP la idea de construcción de sentido compartido y apuestas colectivas que reconozcan las necesidades e intereses de los distintos actores. Aunque para la CDEP el proyecto político amplio se situaba desde el socialismo, como modelo político viable para la superación de la crisis social de la época.

En conclusión, el balance que arroja este ejercicio permite poner sobre la mesa reflexiones sobre los discursos y prácticas de la Educación Popular y Comunitaria y como estas dos experiencias educativas comparten o no aspectos relevantes de sus prácticas pedagógicas.

CONCLUSIONES

Después de llevar a cabo este ejercicio investigativo es posible concluir en primer lugar que la Coordinadora Distrital de Educación Popular fue una experiencia significativa en la década del ochenta ya que se configuró como movimiento popular que desde lo educativo logro cambios y transformaciones en los contextos particulares en los que incidió. Adicional a ello realizó aportes importantes al trabajo de alfabetización de adultos, así como al diseño de materiales que, dirigidos a la población con quienes se trabajaba al interior de los Centros de Educación de Adultos, permitieron desde las distintas áreas del saber, superar la idea tradicional de conocimiento. Esto en tanto que la mayoría de los materiales así como el ejercicio de la práctica educativa, no consultaba la vida cotidiana de los adultos como medio y centro de aprendizaje.

Su contribución a los procesos educativos de hoy aporta en varios sentidos. En primer lugar encontramos que la formación y el compromiso con relación a los lugares de enunciación, a las formas discursivas, a la praxis permanente deben ser características fundamentales de cada organización y movimiento social, ya que ésto da cuenta de los horizontes políticos y pedagógicos del proceso.

En segundo lugar, y aludiendo a una dimensión política el compromiso indiscutible con la transformación de las situaciones de desigualdad y exclusión que se vienen perpetuando a lo largo de la historia en los sectores populares, ya que no es posible hablar de vida digna cuando se vive diariamente bajo condiciones objetivas generadas por el sistema capitalista. Por lo tanto, más allá de agenciar escenarios que contribuyan a un apaciguamiento, acomodación e inclusión del sujetos a la sociedad, se debe pensar en procesos organizativos que tengan como objetivo la exigencia real por cimentar condiciones dignas para vivir y aportar a la construcción de un mundo en el que el valor de la vida sea un compromiso de todas y todos.

Finalmente el componente ético de la CDEP sin duda alguna aporta considerablemente a la formación y configuración de nuevas subjetividades, de nuevas identidades, aquellas que en la historia no han tenido un lugar central como seres protagónicos de la construcción de utópicos viables y que hoy son reconocidos como

hombres y mujeres que caminan en función de un mañana más esperanzador, estas contribuciones las valoramos profundamente ya que pensar en el reconocimiento del hombre y la mujer en sus distintas dimensiones en un contexto en el que se daba prioridad a otros temas tales como la violencia, la guerra, el narcotráfico, resultaba inusual. La CDEP de forma muy acertada le apostó a la formación y constitución de estos sujetos, de estas mujeres y hombres, con el fin de que se reconocieran como partícipes de la transformación, que asumieran su proceso pedagógico como un escenario de formación política que les permitiría realizar lecturas críticas de la realidad, dimensionar que sus problemas barriales reflejaban una crisis mundial que evidenciaba la incapacidad de la estructura del sistema imperante. Por lo tanto este último aporte se convierte en invitación para todas y todos los que creemos en el cambio y caminamos sobre él, abrir paso a la diferencia como fuerza constructora de nuestras utopías y encontrar en la educación la mejor forma de lograr la emancipación y liberación que tanto necesitamos.

En segundo lugar situamos la Reconstrucción Colectiva de la Memoria como ejercicio político - pedagógico que le apuesta a la construcción colectiva de conocimiento partiendo de las experiencias vividas, de la historia como elemento fundamental para la transformación y por supuesto que encuentra en los sujetos la fuente más legítima de saber y de sentido que contribuye a recrear y construir senderos hacia una sociedad más justa e igualitaria. Esta reconstrucción colectiva de la memoria permitió reflexionar sobre una experiencia concreta como la CDEP y traer al hoy sus aportes discursivos y prácticos para los procesos educativos que se gestan desde y con los sectores populares y las distintas comunidades.

En tercer lugar y de acuerdo con el objetivo trazado en la presente investigación, se debe concluir que el debate en cuanto a la relación entre la Educación Popular y la Educación Comunitaria sigue siendo un debate abierto y permanente para el caso de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Consideramos que la identificación de los puntos de confluencia y diferenciación entre estos dos enfoques, debe constituirse en una reflexión permanente, en especial en cuanto que, y como queda plasmado en la investigación, son los fundamentos de la Educación Popular los que le dan soporte a la creación y diseño de la Licenciatura.

Siendo así es posible concluir que como Licenciatura aun hacen falta definir ciertos criterios Político - pedagógicos que resulten ser luz para quienes se están pensando la Educación Comunitaria como su lugar de enunciación, pues hasta hoy han sido un poco ambiguos los horizontes de sentido que desde allí se vislumbran.

Adicional a esto es preciso señalar la pertinencia de proyectar tanto el perfil de quienes ingresan a la Licenciatura, el campo de acción y los alcances que se podrían lograr si se realiza un trabajo y formación concienzudo y juicioso puesto que al parecer los marcos de la institucionalidad le han impedido a la Licenciatura proyectarse como un escenario de transformación, al tiempo que a sus estudiantes, los futuros educadores, dando paso a prácticas que se pueden quedar en la mera contemplación de la realidad, en intervenciones paternalistas y por ende a la motivación de prácticas que más allá de transformar busquen una acomodación e inserción de los sujetos a las lógicas del sistema. Por lo tanto sería conveniente y pertinente definir horizontes, principios y criterios que fortalezcan el trabajo con comunidades, que superen el afán por construir un discurso que los lleve a la representatividad, y se definan como educadores comunitarios que construyen junto con las gentes condiciones de posibilidad para un mundo mejor.

Sumado a ello comprendiendo que la Licenciatura asume un énfasis en Derechos Humanos, existe la necesidad urgente de pensar en estos como una practica permanente al interior de la LECEDH, pensar en como es posible agenciar y construir practicas que le apuesten a una cultura distinta, tramitada desde este campo del saber, dejando de lado la sensación de un trabajo aislado y paralelo.

Por último, sugerimos como una necesidad urgente, generar, al interior de la Licenciatura dinámicas en torno a un ambiente de coherencia interna entre prácticas y discursos fundantes, lo que llamaría a realizar desarrollos propios en torno a lo teórico y práctico de la Educación Comunitaria. Generando desde la misma, una praxis transformadora depositándole a este campo un potencial emancipador en oposición al imaginario paisajista y reaccionario que recae sobre este.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHILA, Mauricio. (2005) *Idas y Venidas, Vueltas y revueltas. Protesta social en Colombia*. Bogotá: ICANH Y CINEP

BARRERA, Augusto. (2001) *Acción Colectiva y Crisis Política. El Movimientos Indígena ecuatoriano en la década de los noventa*. Quito: Abya Yala

CLAVIJO, Amadeo. (2012) *La Educación Comunitaria como campo Educativo y Pedagógico ante el discurso de refundamentación de la Educación Popular*. Documento sin publicar.

CUEVAS, Pilar. (2012) *Memoria Colectiva: Hacia un proyecto decolonial*. Bogotá: _____

CUEVAS, Pilar. (2005) La Reconstrucción colectiva de la historia: una contribución al pensamiento crítico latinoamericano, en Catherine Walsh (editora) *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar ediciones Abya-Yala.

CUEVAS, Pilar. (2008) *Recuperación colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar ediciones Abya-Yala.

DOCUMENTO MAESTRO para la RENOVACIÓN DEL REGISTRO CALIFICADO (2012)

ECKSTEIN, Susan. (2001) Poder y protesta popular. Movimientos sociales Latinoamericanos. México: Siglo XXI Ediciones

FREIRE, Paulo (1970) *Pedagogía del Oprimido*. 1ª edición. Argentina: Editorial: Siglo XXI Editores

FREIRE, Paulo (1998) *Política y Educación*. 2ª edición. México: Siglo XXI Editores

JELIN, Elizabeth. (2002) La lucha política por la memoria. En *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI de España Editores / Siglo XXI de Argentina Editores

MATURANA, Humberto. (1990) *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Madrid. Editorial Hachette/Comunicación – CED

PIÑEIRO, Diego. (2004) *En busca de la identidad. La acción colectiva en los conflictos agrarios de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO

POSADA, Jorge, Gonzales Mercedes y Roncancio German. (2005) *Proyecto Curricular en Educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos*. Bogotá. Sin publicar.

REVISTA APORTES N° 43. *FREIRE: Anotación para una lectura de la evolución de sus planteamientos pedagógicos.*

REVISTA LA PIRAGUA. No 30.

REVISTA SOLIDARIDAD Ediciones N° 105, 108.

TORRES, Alfonso. (2007) *Identidad y Política de la acción colectiva: Organizaciones Populares y luchas urbanas en Bogotá 1980 - 2000.* Bogotá: Editorial Nomos S.A

TORRES, Alfonso. (2007) *Educación Popular. Trayectoria y Actualidad.* Bogotá: Editorial el Búho.

TORRES, Alfonso. (2002) *Las lógicas de la Acción Colectiva. Aportes para ampliar la comprensión de la acción colectiva.* En Cuadernos de Sociología. Bogotá: Editorial Departamento Publicaciones Universidad Santo Tomas.

TORRES, Alfonso. (2007) "Paulo Freire y la Educación Popular". En. Revista Educación de Adultos y Desarrollo No 69.

TORRES, Alfonso y Absalón Jiménez. (2004) *La práctica investigativa en ciencias sociales.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

CUEVAS, Pilar; NARANJO José y TORRES, Alfonso. (1996) *Discursos Prácticas y Actores de la Educación Popular en Colombia.* En la década del ochenta. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

ZULETA, Estanislao (1995). *La participación democrática y su relación con la educación.* Santiago de Chile: Revista Polis 2, 2001.