

Experiencias de Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, elementos que aportan a la construcción de paz y reconciliación nacional

Experiences of Community Education of the National Pedagogical University, elements that contribute to the construction of peace and national reconciliation

Experiências de Educação Comunitária da Universidade Pedagógica Nacional, elementos que contribuem para a construção da paz e reconciliação nacional.

Ingrith Katherine Viasús Poveda¹

Resumen

1. Joven investigadora Beca-Pasantía, convocatoria 812 del 2018 de Colciencias y Universidad Pedagógica Nacional. Graduada en la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Maestranda en Estudios sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Hace parte del grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Orcid: 0000-0001-7530-4672

Contacto: katherineviasus16@gmail.com

La paz no hace alusión solo a la ausencia de la guerra, la violencia o los conflictos, la paz es un proceso inacabado que requiere de pactos, negociaciones y reconstrucciones sociales, es ir hacia la regulación no violenta de los conflictos atendiendo a la existencia de los valores culturales compartidos. Es por ello, que las experiencias de educación comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, son escenarios donde se integra la visión de unidad y solidaridad, donde no somos iguales y la diferencia es parte de la condición humana, se aprovecha para lograr una sociedad que libremente asume responsabilidades entre lo justo, la equidad y por supuesto la fraternidad.

Palabras clave: paz y reconciliación; solidaridad; experiencias, educación comunitaria, trabajo colectivo.

Abstract

Peace does not refer only to the absence of war, violence or conflicts, peace is an unfinished process that requires pacts, negotiations and social reconstruction, it is to go towards the non-violent regulation of conflicts taking into account the existence of shared cultural values. That is why the community education experiences of the National Pedagogical University are scenarios where the vision of unity and solidarity is integrated, where we are not equal and the difference is part of the human condition, it is used to achieve a society that freely assumes responsibilities between fairness, equity and of course fraternity.

Keyword. : peace and reconciliation; solidarity; experiences, community education, collective work.

Resumo

A paz não se refere apenas à ausência de guerra, violência ou conflito, a paz é um processo inacabado que requer pactos, negociações e reconstrução social, é caminhar para a regulação não violenta dos conflitos levando em consideração a existência de valores culturais compartilhados. É por isso que as experiências de educação comunitária da Universidade Pedagógica Nacional são cenários onde se integra a visão da unidade e da solidariedade, onde não somos iguais e a diferença faz parte da condição humana, serve para concretizar uma sociedade que assume livremente responsabilidades entre justiça, equidade e, claro, fraternidade.

Palavras-chave: paz e reconciliação; solidariedade; experiências, educação comunitária, trabalho coletivo.

 OPEN ACCESS



Copyright: © 2020 Revista Kavilando.

La Revista Kavilando proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Atribución-NonCommercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: de reflexión derivada de Investigación

Recibido: enero de 2020

Revisado: abril de 2020

Aceptado: mayo de 2020

Viasús Poveda, I. K. (2020). Experiencias de Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, elementos que aportan a la construcción de paz y reconciliación nacional. *Revista Kavilando*, 12(2), 511-536. Obtenido de <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/issue/archive>



Introducción

Las reflexiones que presento en este documento hacen referencia a los sentidos de la paz y la reconciliación encontrados en dos experiencias de educación comunitaria construidas entre la época de los años 70 y los años 80, en la Universidad Pedagógica Nacional-UPN-: el Centro de Educación de Adultos-CEA-, el Programa de Educación Comunitaria-PRECO.

Elegí estas experiencias por ser procesos que se desarrollaron en el campo de la Educación comunitaria y porque aportaron de manera significativa a los sentidos y los significados que en la actualidad se encuentran en este ámbito de la educación alternativa en nuestro país. Del mismo modo, porque hacen parte de la historia de la Universidad, al ser un escenario de posibilidades que convoca a la construcción de una sociedad más justa y solidaria, llegando a las comunidades, las organizaciones, las escuelas y los barrios, para proponer estrategias educativas relacionadas con los procesos de formación de los estudiantes, las demandas educativas y la paz como posibilidades de construir una comunidad con justicia, sin indiferencia, sin rencores, para lograr procesos educativos solidarios y acordes con las particularidades de los contextos y el reconocimiento de los educandos como sujetos sociales.

Para ello, se realizó la búsqueda de documentos de archivo en la Universidad y en los personales de los participantes de las experiencias (archivo personal del educador Mario Sequeda; Alfonso Torres), entrevistas semiestructuradas lo cual permitió construir de manera colectiva el conocimiento vinculado a cada uno de los procesos educativos. Educadores entrevistados: Mario Sequeda; Alfonso Torres; Lilia Reyes; Rosa María Cifuentes; Dairo González; Jorge Posada

También se realizaron matrices para definir, categorizar y analizar las reflexiones en torno aspectos relacionados con la paz: trabajo colectivo; la recuperación de los saberes propios y la construcción de currículos alternativos-contextualizados. En este sentido, se desarrolla en el documento cada una de estas categorías para luego relacionarlas con las experiencias de educación comunitaria, y finalmente ir tejiendo los sentidos que definen y aportan a la construcción de paz y reconciliación.

La educación es uno de los pilares para la construcción de paz y la reconciliación, en los escenarios educativos formales y no formales, enfocando las prácticas sociales en los valores, el entendimiento de los otros, para construir caminos posibles a la transformación social. Es por ello, que preguntarse por la paz y la reconciliación en el plano educativo es realmente un desafío al confrontar las realidades con las que nos encontramos y con las circunstancias que median los contextos que descubren y crean posibilidades para el cambio en nuestra sociedad.

El compromiso que implica un proceso de paz, entendido este no solo como el acuerdo de un gobierno y grupo al margen de la ley, sino la posibilidad de que cualquier grupo, comunidad, colectivo u organización, inicie procesos fundamentados en la educación integral, la solidaridad, la participación comunitaria, el trabajo colectivo, la formación ciudadana, el bienestar social y la libertad, como principios



que posibilitan la construcción de sociedad y la atención a las necesidades particulares, porque

La paz es un instrumento de transformación social, una herramienta intelectual de comprensión y de análisis, pero también un instrumento de transformación, de cambio, que nos ayuda a comprender en qué punto estamos, qué horizontes queremos alcanzar y cómo establecer los pasos para acercarnos a él. (Tuvilla, S.f, pág. 1)

La paz es un proceso constante e inacabado, que implica el reconocimiento del ser humano como ser compuesto de diferencias, de constructos individuales y colectivos, lo que lo hace un ser responsable de los otros. Es la paz y la reconciliación un horizonte de toda sociedad, mediada por estrategias de resolución de conflictos, como el diálogo y el reconocimiento del otro, la participación en ambientes democráticos dispuestos atender intereses y necesidades basados en la equidad y la solidaridad. En este sentido, la paz y la reconciliación son las acciones, los procesos, las percepciones y todo aquello que podemos hacer en función del bien colectivo, es que es posible vivir y convivir si trazamos objetivos comunes para contrarrestar los conflictos a partir de los intercambios mutuos en lo local y global de la sociedad.

Trabajo colectivo y creador: la Universidad un espacio común de encuentro

Pensar la transformación de la sociedad a partir de los intereses comunes, de un proyecto de sociedad que se distancie de lo impuesto y enfocarse en el bien colectivo, es quizás una forma de encuentro con los otros en un espacio común. Puede ser posible cuando se constituyen proyectos sociales que consideran los valores, las particularidades, las acciones éticas y aquellas problemáticas que son una oportunidad para el cambio y para crear formas organizativas comunes para encontrar soluciones posibles en lugares de conflicto.

El trabajo colectivo es imperativo en los procesos de paz y reconciliación, porque cuando se constituyen proyectos sociales que consideran los valores, las características, las acciones éticas y aquellas problemáticas que son una oportunidad para el cambio, debido a que,

La paz es siempre una construcción colectiva que nace de un consenso, de un acuerdo fundacional, pero que se reafirma día a día en acciones y responsabilidades compartidas que deben tomarla una realidad impostergable, concreta y real. La paz no puede ser sólo una promesa, sino la plataforma desde la cual construir un futuro de justicia, libertad y dignidad para todos. (Alvarado, y otros, 2016)

Las acciones mutuas de grupos heterogéneos de personas hacen posible que lo común sea un factor determinante para el trabajo colectivo en la paz y reconciliación. La multiplicidad de mundos que conforman un grupo crean lazos de cara a las problemáticas y necesidades comunes que pueden ser entendidas y resueltas con el aporte de cada quien. Ante esto, la necesidad de unirse y conformar espacios comunes se fundamenta en el trabajo colectivo, y en aspectos colectivos, llaman la atención a



un grupo determinado de personas para ocuparse de ello. El trabajo conjunto hace parte de la tan anhelada transformación social, para hacer posible los principios de sociedad y comunidad que nos atañen en relación a la transformación. Es decir que, en los procesos de paz y reconciliación, dicho trabajo colectivo se da en las necesidades que unen a los grupos de personas que se identifican entre ella, en la búsqueda del cambio.

En concordancia con lo señalado, en el caso que nos ocupa sobre el trabajo colectivo y creador que se da entre la Universidad y aquellos escenarios educativos que se organizaron con propósitos comunes, como la educación integral de jóvenes y adultos y la creación de proyectos de vida emancipadores, "(...) lo común es aquello que puede construir espacios comunes de decisión, acción y vida" (Rivera, 2017, pág. 3229), es decir, que las experiencias de educación comunitaria fueron un espacio de encuentro desde lo común, desde las necesidades educativas propias de los trabajadores de la Universidad, las organizaciones sociales y barriales.

Lo común y lo colectivo, se vinculan fuertemente con la perspectiva de la creación de proyectos individuales y conjuntos para los cambios de la comunidad y la sociedad misma. A su vez, como elementos que fundamentan el quehacer educativo de las experiencias de educación comunitaria desarrolladas en la Universidad y la ampliación de escenarios de participación y autonomía, aspectos que se relacionan con la paz y la reconciliación debido a la tarea de formación y transformación que suscita estos procesos en la educación.

Ese lugar de lo común y participativo, en el CEA, se consolida, en el contexto internacional de la Educación de Adultos, con la propuesta que, Hernán Rico Achuri (Director de servicios generales de la Universidad Pedagógica Nacional en el año de 1973), le hace al profesor Mario Sequeda ante la presencia de 37 trabajadores analfabetos en la Universidad, un factor que contradecía el sentido pedagógico del alma mater en la época. Aquel compromiso del educador Sequeda, es quizás, uno de los aspectos más importantes para la consecución del proyecto educativo de adultos.

El trabajo colectivo se caracterizó por las voluntades, las disposiciones y los deseos de los trabajadores de la UPN, de retomar sus procesos educativos, que, por distintas razones, habían sido abandonados. El primer paso de la experiencia educativa, fue averiguar sobre aquellas motivaciones, necesidades y expectativas que causaba volver a estudiar, al tiempo que les implicó preparar y convocar los estudiantes practicantes y docentes interesados en el horizonte de la Educación de Adultos planteada,

(...) dando así inicio a un diálogo pedagógico como característica fundacional del proyecto educativo comunitario emergente, por una parte parecía necesario indagar los centros de interés que podrían constituir los ejes transversales del intercambio informativo, en efecto, al acercarnos a explorar las motivaciones latentes en los protagonistas del quehacer pedagógico se tendría que tener en mente, que al decir de Paulo Freire, nadie educa a nadie sino que nos educamos mutuamente, poder evidenciar el remanente formativo de los formadores pedagógicos, así mismo, era importante conocer los aspectos



atinentes, las metodologías y recursos que pudieran potencializar los procesos de los diálogos de enseñanza; por otra parte, era conveniente cerciorarnos acerca de los tiempos disponibles para adelantar las actividades de interacción presencial. (Sequeda, 2018)

En este sentido, el diálogo pedagógico como un principio del Centro de Educación de Adultos consolidaba un trabajo solidario a partir de las ideas, los saberes e intereses, tanto de trabajadores como estudiantes y docentes de la Universidad, "confrontada con la fuerza que se genera a partir de una voluntad colectiva consciente de unos objetivos de progreso y superación cultural, contrasta con la gran estima en qué dice tenerse, desde sus inicios, este esfuerzo colectivo de promoción social" (Sequeda 1979a, p.2). Ese reconocimiento posibilitó la organización y participación en las tareas alrededor de las condiciones de posibilidad dentro de la UPN para llevar a cabo el desarrollo del centro.

Las charlas, el intercambio de experiencias al "calor del fuego" afianzaron esos lazos y vínculos en el centro, forjaron bases sólidas para hacer del proyecto educativo algo propio, común, y construido con la participación de todos. Cabe señalar, que un propósito en el CEA era "Contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida del adulto y prepararlo para un mejor desempeño en sus actividades ocupacionales" (Sequeda, 1979b, pág. 6), a mi juicio, esto quiere decir que para que fuese posible esa contribución en los adultos, desde el proceso educativo, era pertinente la participación activa y consciente en la toma de decisiones y de las tareas necesarias de los trabajadores de la Universidad, porque si bien lo expresa Tapia (2006),

Los fines colectivos no están dados ya de una vez y para siempre, en todo caso, la dimensión política de una sociedad consiste en un conjunto de espacios y procesos por medio de los cuales los miembros de una sociedad o comunidad enfrentan el movimiento de la misma y, por lo tanto, la constante necesidad de ir evaluando alternativas de dirección para tomar decisiones que en algunos casos implica legislar, es decir, establecer normas permanentes y ordenamiento social y político; en algunos otros casos sólo políticas de acción, o de manera más específica, acciones determinadas. (Tapia, 2006, pág. 54)

Implicaba necesariamente asumir posturas, tanto de estudiantes practicantes, docentes y trabajadores, en el trabajo conjunto para enfrentar aquellas situaciones de coyuntura o aquellos momentos que los afectaba como colectivo, esas acciones se llevaban a cabo a través de los procesos de evaluación diarios del centro. Este último aspecto, permite comprender el trabajo colectivo y creador con la Universidad y el CEA como un proceso permanente.

En el texto *El CEA-UPN. Un proyecto de Educación Popular, Balance y perspectivas*, del profesor Mario Sequeda: "Empeñados en el proceso de mejoramiento permanente, cada año toda la comunidad educativa del CEA-UPN realiza una jornada de evaluación general, cuyas conclusiones se hacen llegar de manera oportuna a la dirección general de la universidad y en las cuales participan directivos de la misma. Estas jornadas van permitiendo decantar un conjunto de principios y objetivos, una estructura curricular específica, y definir por consenso, un reglamento interno que permita una acción educativa



organizada y la cual se transparente los valores de la criticidad, la creatividad, la autonomía y la participación solidaria en función del beneficio colectivo (p. 5)

Las decisiones colectivas, la solidaridad, el trabajo en equipo y el reconocimiento del otro como un sujeto histórico en el CEA deja un aporte significativo al considerar desde el trabajo colectivo y creador, porque se preocupó por la formación integral de los adultos, por fortalecer la capacidad crítica de leer la realidad cultural, social, política y económica de la época y la posibilidad de comprender la historia de los sujetos para dar paso a la constitución del presente y futuro desde las perspectivas de los adultos,

(...) en efecto, sólo puede realizarse un cambio perdurable si éste se fundamenta en la conciencia social y la adhesión voluntaria de todos los ciudadanos a unas metas de transformación histórica en beneficio colectivo. Por ello, hoy y siempre nuestra labor educativa, orientada a los propósitos del progreso, la igualdad, la libertad y el bienestar social, constituirá un medio insustituible en el proceso de liberación integral del pueblo colombiano. (Sequeda, 1979a)

El "beneficio colectivo" ligado a la transformación social en la experiencia, fue posible gracias a la preocupación continua por concebir el quehacer educativo como un trabajo ameno y pensado con los adultos; interesado en que ese grupo de trabajadores de la Universidad fueran consientes y protagonistas de los cambios adquiridos a través de cada una de las clases o los encuentros informales con sus compañeros y educadores donde se pensaron con los otros y para los otros.

La paz y la reconciliación en esta experiencia educativa, fue legible y se materializó a través de acciones comunitarias, relacionada en cuanto a los aciertos, los disensos y quizás las tensiones para llegar al bien común; una paz no visible pero que se construyó desde las pequeñas acciones que hoy define lo que es la educación comunitaria en la actualidad. Un proceso educativo que se ocupó de la formación total del sujeto para su pleno desarrollo en la sociedad, incentivándolos a fortalecer sus capacidades críticas y autónomas, apropiándolos de conocimientos contextuales, forjando relaciones fraternas entre quienes formaban y se formaban.

La educación transformo y dio sentidos desde una práctica docente consciente en los espectros de lo común, pequeñas acciones como sinónimos de paz. La paz desde lo comunitario nace de las relaciones fraternas direccionados por objetivos que concernieron a todos los integrantes del CEA, en la interacción de estos sujetos en una mínima convivencia que los unió, y direcciono a unos propósitos comunes para afrontar a la sociedad que los esperaba a partir de la construcción desde abajo, de lo comunitario.

En esta misma línea, encuentro el compromiso social de los educadores y de los educandos por el mejoramiento de la calidad de vida de los trabajadores de la Universidad, acudiendo a la negociación y diálogo permanente, pensando en el progreso, la libertad y el bienestar social que era posible fundamentar desde el centro de educación de adultos, ya que desde la experiencia del educador Mario Sequeda y las perspectivas en la comprensión de la educación de adultos como un escenario posible



para redefinir la concepción y el sistema educativo: la capacidad de crear y ser crítico, el enriquecimiento integral del adulto y formarlo para su participación en la sociedad.

Estos elementos, resaltan la función social de la educación, una función que está enmarcada por brindar y garantizar las condiciones necesarias para su desarrollo, aspectos que se vinculan con la paz y la reconciliación al ser escenarios para el despliegue de las capacidades que los educandos pueden aportar a un proceso de cambio social.

Ahora bien, en cuanto a la experiencia de educación comunitaria de PRECO el trabajo conjunto se dio con las organizaciones sociales y barriales del sur oriente de Bogotá, Centros de Educación de Adultos de Sur Oriente (CEDASO); Centro Comunitario La Victoria; Programa de Educación de Adultos de Suroriente (PEPASO), Centro de Educación Fundamental de Adultos (CEFAD), Grupo Popular Amistad, Microsur, Asociación para la Educación de Suroriente (APESO), adoptando las bases del trabajo comunitario y colectivo de la experiencia del CEA para profundizar en la articulación de la Educación de Adultos y el desarrollo comunitario con lo cultural y artístico.

El legado y experiencia del educador Mario Sequeda es una puerta de entrada a las alianzas con las organizaciones sociales, entre los años de 1982 y 1984 siendo coordinador del Programa de Alfabetización Participativa y Educación Comunitaria CAMINA – Aprendamos, en colaboración con otros educadores que hicieron parte del programa de educación comunitaria: Martha Baracaldo, Alfonso Torres, Jorge Posada, Alejandro Mantilla.

En este sentido, el programa se creó como un escenario propicio para acoger, orientar y formar un sector socialmente excluido, pero que se encontraba preocupado por el cuidado y la supervivencia de la comunidad, con el establecimiento de alternativas educativas continuas para jóvenes y adultos cuyas condiciones sociales y económicas los apartaba de la educación formal. A su vez, realizaba procesos de formación integral con los estudiantes practicantes de la Universidad interesados, para que fuesen promotores y dinamizadores del programa de educación comunitaria.

La disposición de la comunidad y de la Universidad fue ese camino por el cual los habitantes pudieron tomar decisiones relacionadas con el diseño y aplicación de las prácticas educativas, para no ser solo veedores, sino ser parte de los acuerdos necesarios para el programa. Como lo afirma, Sequeda, Posada, Baracaldo, Torres & Mantilla - En el documento, Proyecto de investigación pedagógica y cultural: Contextualización curricular en Educación Básica de Adultos y Animación social y artístico-cultural de procesos comunitarios, que se convierte en la guía con los principios rectores de PRECO -.

La participación de la comunidad es el elemento esencial del proceso de desarrollo educativo y cultural. Siendo finalidad y medio para contribuir a la afirmación y renovación de la identidad social y cultural. (...) la participación no es una concesión que se le hace a la población sino, una exigencia metodológica nacida de un derecho social. La organización de la comunidad debe garantizar la participación y fomentar



la solidaridad de todos los miembros de la comunidad en el proceso educativo. Para tener vigencia histórica, la educación debe contribuir al proceso de organización y apoyarse en las organizaciones base de la comunidad (Sequeda, Posada, Baracaldo, Torres, & Mantilla, 1986, pág. 8)

Organización y participación comunitaria son dos elementos que constituyeron el trabajo colectivo y creador de la experiencia de PRECO con la Universidad. Logro otorgarles sentido a las prácticas pedagógicas de los estudiantes en el intercambio de las experiencias con las acciones de cooperación de parte de la comunidad, ello generó espacios de encuentro para socializar y fortalecer las relaciones sociales y educativas.

Retomando el documento de Sequeda, et al (1986), se exponen otros elementos en la “búsqueda colectiva” con las organizaciones y centros de educación de adultos,

Participar en la construcción de este proyecto implica innovar, experimentar realizando un trabajo educativo y cultural que corresponda con los intereses y necesidades de los sectores populares. Este es el punto central del entronque del trabajo de la práctica con la investigación y porque la investigación se convierte en el eje de nuestro trabajo. (Sequeda, Franco, Posada, & Mantilla, 1985, pág. 3)

Lo que quiere decir que otro elemento del trabajo colectivo de la experiencia, es la identificación de las necesidades y particularidades de las organizaciones como formas de articulación y delegación de responsabilidades en la programa, estos aspectos se relacionan con la primera experiencia expuesta, es decir, que fueron procesos educativos pensados en la transformación social y el mejoramiento de la calidad de vida de los adultos y jóvenes recuperando algo en común, la necesidad de ser educados para poder llegar al tan anhelado cambio en la sociedad.

Dicho esto, la relación dada con la Universidad y la comunidad considero fue a la apertura de relaciones percibidas desde otros aspectos, dejando de lado la rigidez y la, para constituir relaciones horizontales y coherentes con la ampliación del campo de acción de la Universidad y del educador en formación,

(...) se trata de construir una concepción alternativa sobre las relaciones Universidad-Comunidad que, superando el asistencialismo, el paternalismo y la simple utilización recíproca, asume el desarrollo cultural como un proceso de dinamización, recuperación crítica de la expresión y recreación de la vida comunitaria en su dimensión de sentido y en los elementos que van constituyendo la identidad social y cultural de la comunidad. En tal sentido, cabe insistir en el carácter crítico de la relación y en la dimensión proyectiva del concepto de comunidad, a partir del propósito tendencialmente organizativo de toda acción educativo-cultural (Sequeda, S.f, pág. 2)

En suma, el trabajo colectivo desde lo común y organizativo de la experiencia fue dado en las alianzas organizacionales y la Universidad, la participación activa de la comunidad, la “concepción alternativa” en la forma de vincularse, las acciones colectivas y el compromiso afectivo y los lazos de confianza por pensar en el bienestar de los otros, y en la constante búsqueda de lo necesario para estar y permanecer



en solidaridad.

En esta experiencia educativa, aunque en concreto no se preguntó por la paz y la reconciliación, sus acciones en la permanente lucha por el cambio social desde los centros educativos alternativos de la educación de jóvenes y adultos, identificó que los sentidos de la paz y la reconciliación confluyeron en una educación participativa y crítica, a partir, de la investigación como el principio rector que se configuró desde los procesos desarrollados con la "lectura de contexto, lectura del texto, contraste texto-contexto" entre las relaciones y las alianzas con los centros de educación de adultos de esta zona de la ciudad.

Si bien la paz no se configuró como un objetivo del programa, sí hubo algunos sentidos implícitos en los cuales hoy hacemos lectura, pues

(...) la construcción de Paz pasa por estas maneras de ser en los contextos de realidad que nos arrojan a la nuda vida. Insistir que todavía queda todo por imaginar, por soñar, por restituir a una generación otra trama de significados, otras subjetividades políticas sin antagonismos, sin delirios genocidas, sin deseos de exterminio. (Alvarado, y otros, 2016, pág. 34)

La paz en lo cotidiano, en las relaciones dadas con la comunidad y la Universidad, en los pensamientos y proyecciones educativas del programa. Reconociendo al otro en su quehacer, fortaleciendo el tejido social desde el trabajo y la educación comunitaria a través de las luchas que se daban por la desigualdad, la pobreza y la injusticia social vivida en este sector de la ciudad.

Estos sentidos se pueden ver en las finalidades colectivas, el establecimiento de los horizontes comunes y los modos de asociación que se dio entre los sujetos populares y los sujetos académicos, configurando nuevas relaciones entre las organizaciones sociales y la academia. En relación con el trabajo colectivo y creador, el programa reflexionó sobre las posibilidades para el cambio social desde lo instituido para dar paso a nuevas formas de construir la sociedad.

Recuperación del saber popular y construcción de conocimiento

Las dos experiencias de educación comunitaria al ser procesos educativos de carácter alternativo vieron en el saber popular una fuente de información para comprender el carácter histórico de los participantes, acudiendo a esos sentidos ancestrales y proyecciones que como comunidad instauraron; donde es posible identificar la paz en su carácter de construcción permanente en la consolidación de procesos educativos desde las experiencias propias de los jóvenes y adultos, en la noción de reconocerse a sí mismo y al otro con su historia.

Es comprender entonces, desde las diferentes perspectivas el contexto y la realidad vivida, las dinámicas sociales, políticas y culturales que cada joven y adulto participe de las experiencias educativas vivió, para hacer parte del nuevo proyecto educativo y de sociedad en cada una de las épocas en que se



desarrollaron,

(...) la paz es una realidad dinámica, dialógica, en continua construcción y supeditada a las experiencias, espacios, conflictos, actores y demás, que complejizan las relaciones que se entretajan frente a la legitimidad y la construcción hermenéutica del concepto. En el contacto con el otro, se puede vislumbrar el valor y el respeto hacia el 'otro', es por tal motivo, que la alteridad se constituye como parte importante en el proceso. (Villota & Bámaca, 2019, pág. 23)

En este sentido, la recuperación de los saberes populares está dada por tres elementos: como una fuente de información y conocimiento; un encuentro dialógico y la recuperación de las experiencias. El saber popular se da entonces en lo cotidiano, en lo común, en lo que tiene sentido y es transmitido en las generaciones familiares, comunales y sociales en los sujetos sociales.

Como fuente de información y conocimiento para comprender las realidades y las formas en que los adultos interactuaban con ellas Lopes da Silva (2011) afirma que,

Los hombres y mujeres van construyendo sus historias y sus modos de producción de saberes para poder convivir en/ con el mundo, con las personas. Independientemente de su condición de saber leer, saber escribir o saber realizar operaciones matemáticas, los hombres y las mujeres, especialmente los de sectores populares, crean su forma de vivir e interactuar en el mundo, y a partir de su realidad de vida, de las condiciones que les son dadas, logran superar sus obstáculos y vivir e interactuar los unos con los otros. (Lopes Da Silva, 2011, pág. 74)

Los saberes populares son frutos de los diálogos e intercambios de lo vivido, las experiencias, las posiciones asumidas por los sujetos de cara a la realidad en la viven, aquellas formas en que se explora y conoce el mundo, cómo se apropia y se aprende con él. Son las lecturas que cada sujeto hace de su entorno y aquellas formas en que lo recrean y lo construyen. Los saberes construidos a partir de la realidad de la vida y a lo largo de la experiencia sensible y práctica, son una manera de ser protagonista en la historia, de dar voz a todos sujetos que conforman el tejido social. (Lopes Da Silva, 2011)

Quienes se han formado en espacios académicos y quienes han adquirido sus conocimientos en los sectores populares, comunidad o la sociedad, poseen saberes diversos que abarcan realidades distintas, pero no lejanas, haciendo posible las interacciones y el "cruce de saberes". Ese encuentro dialógico es posible cuando se correlacionan los pensamientos, las experiencias, los sentimientos, es aquel lugar de encuentro que proporciona la información acerca de la realidad y sus distintos ámbitos, si bien lo expresa Pérez & Alfonso (2008),

El diálogo de saberes se despliega en la diversidad de posiciones y miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas. Los sujetos de la escuela y los de la comunidad se proponen el desocultamiento de la realidad, producen diferentes miradas interpretativas, que pueden representar contradicciones y complementariedades en el intercambio hermenéutico comunitario. (Pérez & Alfonso,



2008, pág. 456)

El diálogo de saberes permite la reciprocidad entre el conocimiento común y el académico, desplegando el entendimiento del otro en su cotidianidad, sus percepciones y afirmaciones del mundo en que viven. Si el saber popular es constituido a través de las vivencias, experiencias e historias de vida, el encuentro dialógico es el punto de partida para consolidar los escenarios posibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación de Adultos.

Otro elemento de los saberes populares son las experiencias, como una posibilidad de reconocer a los adultos en su carácter histórico, es explorar aquellos pensamientos, sentimientos de cómo entienden y hacen las cosas. Son una premisa para fortalecer los procesos educativos, porque se puede identificar aquellas proyecciones, continuidades y detenciones en el camino, lo que implica reflexionar, en tanto, se resignifica y reconsidera los modos de ver la realidad.

Lo que realmente se aprende en todos y en cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia y la finalidad primordial de la vida –desde esta visión– se enriquecería en todo momento. Así, la educación es reconstrucción y reorganización de la experiencia que otorga sentido a la experiencia presente y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente. (Ruiz, 2013, pág. 108)

Son las experiencias entonces las referencias, las significaciones y las reflexiones de lo dado en las personas, sus posiciones y formas de interactuar con la realidad. Aquello que se vive en la cotidianidad, lo que se descubre y se hace propio como una forma de vivir y mantenerse en el mundo. Dos principios significativos en la experiencia son: “la continuidad: por la que se vinculan las experiencias anteriores con las presentes y futuras, lo cual supone un proceso constitutivo entre lo consciente y lo que es conocido; la interacción: que da cuenta de la relación del pasado del individuo con el medio actual y que acontece entre entidades definidas y estables”. (Ruiz, 2013, pág. 109)

Estos tres elementos que constituyen la recuperación de los saberes populares, están muy relacionados al conjunto de estrategias que en un proceso de paz y la reconciliación se dan, en el intercambio dialógico permanente de las lecturas interpretativas, críticas y necesarias para producir acuerdos y aprendizajes recíprocos con los otros. Se da en la reciprocidad de los conocimientos compartidos y en las reflexiones propiciadas en esos espacios de descubrir y descubrirse con los otros.

En la experiencia del Centro de Educación de Adultos-CEA- la fuente de información estuvo mediada por los procesos vividos y las experiencias de los trabajadores de la Universidad, fue importante acudir a sus saberes para que fuesen parte del desarrollo del centro, en esta experiencia fue importante el trabajo colectivo y la comprensión de la Educación de Adultos a partir de las necesidades comunes y las expectativas de los trabajadores del proceso,

Como ya se ha indicado un valor central impartido por los estudiantes trabajadores, animadores,



profesores y asesores era la autonomía que a manera de un ADN axial permeaba las distintas iniciativas, travesías, y alegrías en el CEA-UPN, así por ejemplo, en sus inicios el contacto vivo con los integrantes de espíritu solidario emprendimos la búsqueda unos con otros de los caminos para completar este proyecto político, pedagógico, cultural, echando a volar la imaginación creadora, la capacidad autogestionaria y mirando siempre los intereses generales de promoción social de toda la comunidad educativa con el correr de los días. (Sequeda, 2018, pág. 7)

No hacer un trabajo aislado de las necesidades y de las experiencias de los trabajadores hizo que el CEA fuese una propuesta educativa alternativa caracterizada por la participación otorgada a los trabajadores y crítica en considerar el proyecto educativo como un escenario de recuperación de las lecturas de la realidad y aquello significativo de la cotidianidad de los participantes, si bien lo afirma el educador Mario Sequeda (2018), no sólo se avanza en la realización de los procesos de educación básica con los trabajadores de la Universidad, sino, que se vivieron procesos orientados hacia la recuperación crítica de las culturas populares, el reconocimiento de los contextos, la caracterización de los sujetos sociales y de las posibilidades de transformación de los centros de educación de adultos de la época.

La anterior afirmación, es una muestra clara de la pertinencia de recuperar la formación que los trabajadores tenían en su realidad, sus condiciones sociales como seres activos y aquellas posibles relaciones que se podían dar en los encuentros dialógicos del centro, mediados por el principio metodológico "solidarios en un trabajo creativo, crítico y creador", este principio fue el motor para acudir a las referencias de lo dado en los adultos trabajadores de la experiencia, lo que le dio lugar al fortalecimiento de los proyectos de vida, de ser conscientes de la importancia de su participación en las decisiones de la sociedad relacionando, tanto su historia, como los aprendizajes obtenidos en el Centro.

Es por ello, que esta recuperación del saber popular está muy ligada a las comprensiones de la Educación de Adultos desde el centro como "el empoderamiento de los actores sociales, el fortalecimiento de los grupos para participación en las dinámicas comunitarias y, sobre todo, el fortalecimiento de la capacidad para ubicar una posición de compromiso en la vida social" (Sequeda, 2018).

Considero que en esta experiencia de educación comunitaria existía un compromiso social y político por reivindicar lo propio de los adultos, por resaltar lo valioso en cada paso en el proceso educativo, sus formas de aprender y relacionarlo con sus condiciones de vida, por orientarlos a ser actores y protagonistas de su vida, educarlos integralmente en relaciones de horizontalidad, partiendo del desarrollo de habilidad que corresponden a lo esperado por los estudiantes, educadores en formación, en si los intereses de los involucrados.

El programa le aporta a la paz ya que incluye los ideales del adulto porque reconoce e integra visiones de mundo, experiencias y expectativas que no generan conflictos sino acogen factores educativos desde la productividad, la competitividad y experiencia de una realidad que llama a ser activos como



ciudadanos con enfoques capaces de resolver diferencias para así fortalecer la paz, la democracia, la comunidad involucrada, en sí, todo el núcleo de la sociedad porque "el encuentro con el saber es el producto de un diálogo y no de una repetición rutinaria del conocimiento" (Pérez & Alfonso, 2008, pág. 457). Es por ello, como lo afirma Sequeda (1980)

(...) las personas consideradas como adultos, por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus actitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación de un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. Se trata por tanto de un proceso activo y creador que se entienda a lo largo de todas las fases de desarrollo humano y se debe apuntar al desarrollo integral del adulto como miembro consciente y comprometido en la transformación histórica de la sociedad. (Sequeda, 1979a, pág. 3)

El Centro no solo se enfocó en la formación integral de los adultos, también vislumbro la formación de los educadores en formación y la creación de un perfil del educador de adultos como un proyecto pertinente, lo que implicó necesariamente la renovación total del sentido de la educación de los adultos, es decir, "Contribuir al desarrollo de una concepción del mundo con base en el conocimiento de la realidad natural y social, vivenciar una metodología participativa que vincule activamente a los sujetos a los procesos de diseño" (Sequeda, 1979a, pág. 13)

Esa manera participativa en que el centro acudía a los saberes de los adultos hizo posible los encuentros dialógicos como fuentes de información y conocimiento, como las maneras de descubrir las significaciones y los modos de apropiar la realidad de los adultos, proceso que da paso a entender a la experiencia como un "proyecto político y pedagógico" que aporta a la construcción de sociedad. Una sociedad que, por medio de la educación, transforma adultos que alguna vez cuestionaron su rol en su comunidad a ser sujetos propositivos según sus ideales.

Es por ello, que, suponía hacer cambios estructurales significativos en las políticas educativas de Educación de Adultos planteadas en la década del 70, si bien lo afirma (Sequeda, 1979c), era urgente planear enfoques diferentes, que no solo se orienten en un sentido correctivo en los sistemas convencionales, sino la reestructuración de todo el sistema educativo que es donde cobra verdadero sentido la educación de adultos, en el contexto de la educación permanente.

Comprender la educación como un proceso integral y permanente era también adentrarse en cambios significativos en lo social, lo económico, lo político y cultural, porque necesariamente era un proceso de reformular los propósitos de la Educación de Adultos para que fuera posible favorecer las acciones de los adultos y de los educadores. Por tal razón, este "proyecto político y pedagógico" con las ideas puestas sobre la educación permanente sentó las bases para caracterizar el perfil de educador de adultos, dio lugar a plantear el mejoramiento de la labor educativa y pedagógica del educador en la educación.



Lo antes expuesto, leído en clave de paz y reconciliación, quiere decir que el centro fue un escenario donde la participación, el consenso y el carácter democrático son parte del fundamento de la paz como un proceso permanente en reconocer la carga histórica de los sujetos y las percepciones que de la realidad se tienen para transformarla. Un escenario posible para redefinir la concepción y el sistema educativo a partir de la capacidad de crear y ser crítico, el enriquecimiento integral del adulto y formarlo para su participación en la sociedad, ya que, pues no solo, se da en un momento determinado de la vida, sino se concibe como integral, continuo y en constante evaluación.

Respecto de la experiencia del Programa de Educación Comunitaria- PRECO- "ese trabajo no era una práctica formal, era más bien un trabajo comunitario", esta es una afirmación del educador Dairo González quien hizo parte del programa en sus primeros años, que nos deja ver que la práctica pedagógica se concebía en la Universidad como un proceso formativo tanto para los educadores en formación como lo educandos que hicieron parte del programa, ya que la práctica "es un espacio de formación de docentes donde estudiantes universitarios y promotores populares del suroriente de Bogotá trabajan en la construcción de un proyecto pedagógico acorde a los intereses y las necesidades de los habitantes de la zona" (Torres, 1986, pág. 1)

Este proyecto pedagógico se orientó en promover los procesos organizativos con base en lo educativo, construyendo propuestas de trabajo pedagógico ligadas a las problemáticas de injusticia, pobreza, desigualdad presentes en el contexto, ampliaba los horizontes de sentido y la necesaria recuperación del saber popular de la zona sur oriental de Bogotá. Sentidos que a la luz de la paz y la reconciliación atañen a los sujetos el protagonismo de su propia historia, del cambio en la sociedad.

Fue así como el trabajo mancomunado con los centros de educación de adultos de esta zona de la ciudad redimensionaba la práctica pedagógica de los educadores en formación de la época de los años 80, la posicionó como un escenario donde era posible construir conocimiento desde las bases populares, las particularidades y las necesidades de las poblaciones específicas. De esta manera, la práctica se estructuró como un proyecto con carácter sociocultural y pedagógico, ya que apoyaba los procesos comunitarios tanto en el campo de la Educación Básica de adultos como en el de la animación artístico-cultural, para propiciar el desarrollo humano social de los sectores populares (Sequeda, Posada, Baracaldo, Torres, & Mantilla, 1986)

La práctica pedagógica era un aporte que se daba de la Universidad a la comunidad y de la comunidad a la Universidad. Un aporte significativo en doble vía porque posibilitó la recuperación de los saberes desde las distintas estrategias usadas en el programa, como, la recuperación de la historia de los barrios (proyecto de trabajo para el semestre II del año de 1989 por María Castiblanco, Rodolfo Arias y Blanca Iveth P. en la asignatura de práctica docente I y II. Pre-proyecto de investigación Geografía de la Percepción por Nubia Cano, Lucero Pardo y Carolina Pereira octubre del 1989) la sistematización de las experiencias, la construcción de Unidades de Trabajo Pedagógico, es por ello que



La experiencia en el Sur Oriente en educación comunitaria, en educación de adultos tenía un carácter innovador, realmente allí se aprovechaba el saber de los potenciales estudiantes que nosotros sabemos que desde la educación popular pues los sectores populares a pesar de que no se hallan movido en espacios institucionales de la escuela y del colegio pues han acumulado una serie de saberes y entonces, nosotros desde esta práctica comunitaria intentábamos articular esos saberes a lo académico con lo que nosotros llevábamos, entonces, como lo popular reinventaba lo académico en la Universidad, con esa intención se hizo ese trabajo y realmente hay muchas cosas que están recogidas en documentos, publicaciones, unidades didácticas que trabajábamos en el caso específico en unidades didácticas de la comunicación y lenguaje para cursos como tercero de primaria, cuarto de primaria y quinto de primaria. (González, 2018)

El aprovechamiento del saber popular de los participantes fue en el programa una oportunidad para abordar la realidad, de identificar el conocimiento y las prácticas producto de las experiencias de los jóvenes y adultos de los centros comunitarios para afrontar las problemáticas sociales, económicas y políticas que los atravesaban. Pues el reconocimiento y uso de estos saberes populares no solo fueron para la composición del programa, sino también para cumplir los propósitos mediados por la construcción de un proyecto de sociedad distinto con lo pedagógico y lo educativo.

Entonces digamos era como construir un diagnóstico en educación comunitaria, ahí trabajamos conceptualmente con los materiales educativos como la revista Fortes, recuerdo que habían unos sobre la caracterización de estudiantes de bachillerato nocturnos porque esto era centrado en la educación de adultos nocturna, entonces, estábamos aproximándonos desde ese lugar, entonces, teníamos la idea de acercarnos a la localidad de San Cristóbal pero teníamos la idea de hacer una intervención en la práctica de educación comunitaria, es decir, construir desde los centros una mirada hacia lo comunitario. (Cifuentes, 2018)

Era comprender los modos y las dinámicas de organización de la localidad, lo que se da a través de los convenios con los centros comunitarios, enfocando el papel de la práctica desde aspectos como: atender a los modos de crear, asociar, transformar y querer el mundo.

Entonces de ahí el trabajo en la Victoria, parte del trabajo era conectarnos con las dinámicas locales de la localidad y las diferentes redes, con las ONGS, con los grupos de base, con los centros de educación de adultos que eran procesos que estaba promocionando el estado con las políticas de alfabetización, el distrito con las dinámicas de lo comunitario en los diferentes programas y los centros de educación para adultos en ese momento tenían un reconocimiento con los alfabetizadores, entonces, digamos que ese era el contexto donde nosotros íbamos a hacer ese trabajo. (Cifuentes, 2018)

PRECO fue una práctica de educación comunitaria que, al comprender las dinámicas y los saberes populares de los habitantes de esta localidad, estaba ampliando las oportunidades de participación política y social, al tiempo que reconocía los derechos humanos y hacía visible el papel tan importante y



pertinente de esta población en la sociedad. Sentido que va muy de la mano al considerar el proceso de la paz y la reconciliación como un instrumento necesario para ampliar las posibilidades de participación en una cultura política y social para adentrarse en aquellos escenarios colectivos de cooperación.

Un aspecto importante en la experiencia de PRECO fue el empoderamiento de las comunidades, por un lado, para recuperar la historia de las bases, la no oficial para comprender más de cerca esa realidad, y por otro, para la construcción colectiva del conocimiento desde la incorporación de procesos de investigación acción participativa como una herramienta que visibilizo los saberes locales de esta zona de la ciudad.

En este sentido, el relacionamiento de estos saberes con los saberes específicos de los practicantes de la Universidad, es quizás la característica más relevante de esta experiencia, ya que era conocer las posiciones que asumían los jóvenes y adultos ante los conocimientos y reflexiones que se hacían en los encuentros. Al decir de Rodríguez (2008) "el saber popular y el saber académico no son-como aparentemente se presentan-conocimientos enfrentados, son por el contrario y deberían ser altamente complementarios. No existe saber académico sin una sustentación a partir de un conocimiento o un saber popular" (Rodríguez, 2008, pág. 72)

Otorgar el valor a los saberes populares era un principio de PRECO, en este programa también se considera el saber del educador en formación, como lo expresa (Torres, La práctica de los estudiantes de Ciencias Sociales en el programa de Educación Comunitaria., 1986) como un trabajador de la cultura y portador de un saber específico y pedagógico que esta la capacidad de dinamizar las potencialidades culturales de la comunidad donde trabaja. De esta manera, se construía el proyecto pedagógico en relación con los intereses, problemáticas y particularidades de los jóvenes y adultos de los centros aliados.

Podemos ver en la siguiente afirmación, de una de las practicantes y después voluntaria del programa, como de manera significativa se ve afectada su formación como educadora,

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

Acercarse al saber popular implicó la consolidación de procesos de investigación para acercarse a la población analfabeta y no escolarizada, conocer de primera mano sus intereses, particularidades



educativas, viéndolos como seres cargados de un patrimonio cultural e histórico que los ha inspirado actuar de determinadas maneras en su contexto.

El encuentro de estos saberes fue posible gracias al diálogo alrededor de estas situaciones puntuales que los afectaba como comunidad; reflexiones que los llevaron a encontrar puntos de articulación para construir una propuesta educativa pertinente para los cambios necesarios en su contexto. Este aspecto en relación con la construcción de paz y la reconciliación es posible identificarlo en los procesos de negociación que nacen alrededor de situaciones que requieren ser leídas críticamente y solucionadas en pro del bien colectivo. Situación que se dio muy bien en esta experiencia al considerar el respeto, los saberes y la cultura, entre la comunidad y la Universidad.

Currículo contextualizado y alternativo

Obtener las herramientas necesarias para leer de manera crítica la realidad es un ejercicio reflexivo que implica seleccionar y construir una ruta orientadora en los procesos de educación alternativa. Una tarea que en las experiencias de educación comunitaria se dio a partir de la elaboración de currículos acordes, no solo con las necesidades educativas de los participantes, sino de las particularidades de cada contexto para leerlo, comprenderlo y transformarlo.

En este sentido, la construcción de currículos alternos y contextualizados tiene directa relación con la construcción de paz y reconciliación en procesos educativos, porque en el análisis de las realidades se hace necesario responder a nuevas formas y metodologías educativas que orienten a las personas transformar la resolución de los conflictos desde el diálogo, la desnaturalización de la violencia, la solidaridad y el respeto por los otros.

Analizar estas experiencias en clave de esta categoría, responde a la comprensión de la construcción del currículo contextualizado y alternativo como un proceso por el cual se responde a la formación del sujeto, la selección de los contenidos, su difusión y el para qué de la adquisición ellos. Esto tiene que ver con los procesos relacionados con la conformación de las políticas educativas y en la constitución de los planes de estudio generales, si bien lo expresa Zabalza, (2012)

La vinculación de la escuela y de los procesos vinculados a la escolarización con el territorio al que pertenecen ha constituido una intensa tradición educativa que se fue alterando a medida que las políticas educativas y curriculares se generalizaron y establecieron referentes comunes para toda la población. A mayor centralización de los Estados menor relevancia fue otorgándose a las realidades locales. (Zabalza, 2012, pág. 8)

Esta es aún una tensión presente entre las instituciones educativas y los lineamientos generales de los sistemas educativos, ya que requiere responder a un marco de referencia y de principios ligados a los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje, los cuales permite vincularse con las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales de la sociedad. Pero en esta tensión, sale a flote la autonomía



y flexibilización, que, en algunos casos, se da alrededor de pensarse la escuela desde otras perspectivas que aluden a las necesidades e intereses de la población estudiantil, porque,

(...) quizás sea el momento de que las escuelas vuelvan su mirada sobre el territorio en el que actúan de forma tal que se mitigue la pérdida acelerada de la propia historia y de todos aquellos elementos que nos dotan de identidad (tradiciones, cultura, estilos de vida, sabiduría local). (...) -TERRITORIO, CULTURA y CONTEXTUALIZACIÓN-, como elementos capaces de volver a los antiguos principios de la Pedagogía, aquellos que señalaban que los buenos aprendizajes escolares debían construirse a partir de los significados que se iban elaborando a partir de las experiencias de la vida cotidiana. (Zabalza, 2012, pág. 10)

Es preciso decir ahora, que es necesario comprender cómo se conciben los procesos educativos para entender las formas en que se eligen los contenidos, para quienes, cómo se difunden y para la construcción de las rutas orientadoras necesarias para ello. Esto implica esencialmente el reconocimiento del educando como un sujeto compuesto por un patrimonio cultural y social que lo identifica y define sus modos de actuar y ser en el mundo.

En relación a lo anterior, las tres propuestas de educación comunitaria fueron desarrolladas en contextos específicos donde fue necesario comprenderlos y asumirlos para contextualizar y construir un currículo alternativo a aquellas exigencias generales de la Educación de Adultos, ya que esta fue considerada desde los principios de la Educación Popular, teniendo un determinado énfasis en los tres proyectos educativos.

En este sentido, contextualizar el currículo implica volver sobre los marcos de referencia, las realidades y las experiencias de los participantes de los programas, es decir, como lo afirma (Zabalza, 2012) lo que implica la contextualización de un currículo es la deconstrucción de los grandes principios y discursos educativos para acomodarlos a las exigencias del entorno próximo, en nuestro caso, los adultos.

Contextualizar un currículo es entonces valerse de aquellas percepciones, intereses, condiciones de posibilidad, lo necesario para irrumpir en las dinámicas generales para dotar de sentido lo particular del contexto y los sujetos con quienes se lleva a cabo el proceso educativo,

Se trata de un cambio que lleva a una transformación generalizada en el interior de la estructura y las relaciones institucionales. Supone un salto ideológico y actuarial de la lógica de lo general y estandarizado a la lógica de la diversidad; de la lógica de lo establecido e impuesto formalmente, a la lógica de lo experimentado, lo demandado por los usuarios. Pero para que tal cambio se produzca y tenga viabilidad, se precisa que las instituciones escolares adopten dos condiciones básicas: apertura y flexibilidad. (Zabalza, 2012, pág. 16)

Se constituye entonces, en un proceso en donde lo general es reemplazado por lo local, donde los proyectos educativos son vistos fuera de la estandarización y son los caminos que abren paso a la diversidad y la construcción conjunta de un currículo como una herramienta para la fundamentación del



tejido social, el cual incorpora temas asociados al continuum de la sociedad, creando lenguajes comunes en relación con los nuevos, es decir, el vínculo entre el saber popular y el académico.

Es por ello, que un currículo alternativo y contextualizado es democrático cuando se reconoce y se escucha las opiniones de los involucrados, se dota de valor al conocimiento de ellos. Es el currículo ese conjunto de decisiones educativas y pedagógicas flexibles, discutibles y necesarias, para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y pertinentes para la adquisición de los conocimientos para que los educandos puedan actuar en los distintos ámbitos de la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, en la experiencia del CEA la construcción de un currículo alternativo-contextualizado estaba ligada a la comprensión de la educación de adultos, y la formación de un licenciado especialista en este campo, ya que eso requería transformar las relaciones y las dinámicas presentes, estableciendo “una relación de colaboración, fraternidad y mutuo respeto entre los miembros del grupo de trabajo educativo, buscando que la autoridad de los educadores se fundamenta exclusivamente en su saber y competencia profesional”. (Sequeda, 1982, pág. 6)

En este sentido, se propuso que el educador de adultos fuese

(...) un profesional a nivel universitario con capacidad para realizar funciones relacionadas con la investigación y asesoría en procesos socioeducativos, la innovación educativa, la promoción comunitaria, la capacitación de educadores de servicio y la docencia de adultos a diferentes niveles, no sólo en el campo de la educación formal sino también en la educación no formal y en la estrecha vinculación con las actividades de capacitación laboral y desarrollo comunitario. (Sequeda, Guevara, & Mariño, 1981, pág. 2)

Esta propuesta fue una apuesta política de la experiencia por estructurar un perfil nacional de educador de adultos que acuda a las necesidades del contexto y la población adulta, atendiendo a los análisis necesarios del fenómeno educativo para el desarrollo integral a nivel educativo y de manera permanente en la cotidianidad de los adultos. Es por ello, que las relaciones que se expresaban en el centro estaban mediadas por la solidaridad y el buen trato los unos con los otros, comprendiéndose desde sus particularidades,

Entonces ellos fueron adquiriendo conciencia de que tenían que estudiar y los profesores también adquiriendo conciencia de qué era lo más necesario para ellos, y como debíamos tratarlos a ellos, no es lo mismo que a los estudiantes del pedagógico o de los otros sitios donde íbamos a clases “normalmente”. Si no que esto era para adultos y para adultos que ponían el alma pero que muchas veces no podían. Entonces requerían más tiempo y paciencia por parte de nosotros. (Reyes, 2018)

En esas relaciones solidarias, los sujetos adultos se transformaban y transformaban las formas de vincularse a la sociedad, dado que los procesos de enseñanza y aprendizaje se adecuaban a sus particularidades, haciendo énfasis en que no eran procesos impuestos, sino que requerían de mayor atención por las experiencias y saberes que consigo traían los adultos, porque como lo expresaba el



educador Mario Sequeda en el discurso de la primera graduación del centro, "Toda la comunidad educativa del centro se siente preocupada por hacer de esta labor educativa un proceso de formación que provea condiciones para desarrollar un pensamiento autónomo y crítico para fomentar el desarrollo de las facultades creadoras y actitudes de solidaridad y compromiso con la transformación histórica de la sociedad". (Sequeda, S.f, pág. 1)

Podemos decir entonces, que, al considerar la experiencia como un proceso educativo alternativo, la construcción curricular estaba mediada por las relaciones, las intenciones y aquellas experiencias de los participantes para hacer del proyecto una apuesta política de transformación individual y colectiva,

A todos preocupa la adecuación de los contenidos educativos de la educación secundaria regular a las condiciones socioculturales de los estudiantes adultos del CEA-UPN en tal sentido se hacen esfuerzos por parte de los departamentos para adaptar el currículo de bachillerato académico nocturno puesto que la educación de adultos en el país se ha venido desarrollando al margen de un concepto integral e integrado de la educación básica como etapa inicial de la educación permanente a consecuencia de la falta de una política educativa que se organice la educación de adultos como subsistema que haga parte del sistema educativo nacional (Sequeda, 1979b, pág. 2).

Ello suponía un esfuerzo para lograr la superación de la enseñanza impuesta, junto con las estrategias usadas para que el adulto lograra asimilar los métodos y las técnicas que se creaban con base en sus intereses y problemáticas, es por ello, que el educador Mario Sequeda era muy enfático al decir que era necesaria una actitud de disposición y búsqueda permanente en las rutas de trabajo con los adultos.

La experiencia de educación comunitaria del CEA fue una propuesta de carácter alternativo, en relación con la paz y la reconciliación logro conjugar lo particular de las necesidades educativas de los adultos con las concepciones de educación apropiadas para fundamentar la propuesta del perfil especializado del educador, acudiendo a vincular el saber popular y el saber académico como las formas por las cuales se podía transformar las políticas educativas nacionales, a través del arduo proceso de investigación llevado a cabo por el educador Mario Sequeda.

En ese sentido, en términos de paz y reconciliación la experiencia del CEA doto de responsabilidad a los adultos trabajadores de la Universidad hacer protagonistas de su propia historia con las herramientas proporcionadas en el proceso educativo, a fundamentar sus derechos y reivindicarlos en todos los escenarios de participación, ya que "se comprende la paz no como un punto de llegada o algo terminado, sino como un proceso que puede ser potenciado y desarrollado". (Arboleda, Herrera, & Prada, 2017, pág. 30)

Esta experiencia acudió a varios elementos relacionados con las dos categorías expuestas en el inicio, una de ellas es la articulación de la labor de los educadores con los procesos de investigación permanente y a enfoques interdisciplinarios para la búsqueda de metodologías adecuadas para la



educación de adultos; otra es la creación de lazos de fraternidad, respeto y diálogo de las posiciones de cada uno, bien fuesen educadores o educandos, asumiendo actitudes solidarias, pensar y pensarse con los otros y haciendo del proceso educativo un espacio familiar

En cuanto a la experiencia de PRECO, fue un escenario donde se redimensionó los alcances y relaciones que establece una práctica pedagógica fuera de la escuela, ya que, se vinculan muchos actores sociales con propósitos comunes, adultos, mujeres, jóvenes, niños, directivas docentes, educadores en formación; como se dijo anteriormente, es la investigación una de las formas en la que permanentemente se acercaron a la realidad y el contexto del suroriente, la cual se conjugó muy bien con la construcción de la propuesta curricular contextualizada del programa.

Apropiando el contexto sociocultural organizaron el trabajo en tres áreas para la construcción del "currículo comunitario": investigación; producción de materiales; formación y asesoría. Se preguntaban de manera constante "cómo investigar, educando y cómo educarnos, investigando", los procesos de investigación eran continuos para delimitar las problemáticas a investigar y proponer posibles soluciones a estas, y la reorientación de la práctica pedagógica de los educadores en formación. En este sentido, la investigación en PRECO pretendía la producción de nuevos conocimientos porque la única forma de construir el proyecto era realizando investigación, ya que en los hechos se construye la nueva educación (Sequeda, Posada, Baracaldo, Torres, & Mantilla, 1986)

Para la construcción del currículo contextualizado la investigación suponía análisis arduos a los currículos oficiales a partir de la comprensión que se tenía en las áreas de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Lenguaje, Matemáticas y Ciencias naturales; el papel que estas áreas jugaban en la Educación de Adultos y cómo se fundamentaban los contenidos y las metodologías oficiales, para luego construir, a partir de estos análisis, la concepción de las áreas en el currículo alternativo-contextualizado y construir las metodologías más apropiadas para la enseñanza y el aprendizaje en cada una de estas áreas de conocimiento en el proyecto pedagógico.

Estos procesos de investigación estaban basados en una metodología participativa que claramente identificaba el potencial sociocultural de esa zona de la ciudad de Bogotá, porque la relación entre la Universidad y la comunidad implicaba una relación mutua y de apertura para considerar los propósitos comunes y beneficiosos para todos en el desarrollo de la práctica comunitaria. En ese sentido, la producción de materiales pedagógicos se da como una forma de ir plasmando y fundamentando el trabajo investigativo, para ello se crearon las Unidades de Trabajo Pedagógico (UTP), también las cartillas Traleshor en el área de literatura y español a cargo de los profesores Jorge Posada y Dairo González, como propuestas reales que se ligaban con las temáticas y lecturas críticas que se hacían de la realidad. Algunas de las temáticas desarrolladas desde el área de las Ciencias Sociales para el grado 5 de primaria eran: la agricultura colombiana; La producción minera en Colombia; La industria en Colombia.



Estas UTP se construían de manera conjunta con los educadores voluntarios de los centros y los educadores en formación de la Universidad, se componían por:

Una fundamentación explícita: que exige un esfuerzo de los practicantes por “aterrizar” los presupuestos globales de la fundamentación general del programa en función de la unidad específica que elabora. De este modo, los objetivos, contenidos y metodologías guardan coherencia con el programa de Ciencias Sociales. Una propuesta para el educador: que, en un lenguaje apropiado a estos jóvenes bachilleres, dan pautas entorno a: objetivos de la unidad; contenidos desarrollados; metodología sugerida; materiales didácticos; criterios de evaluación (Torres, La práctica de los estudiantes de Ciencias Sociales en el programa de Educación Comunitaria., 1986, pág. 5).

En cuanto a la formación y asesoría pedagógica estaba ligada a la participación de talleres pedagógicos y a los encuentros semanales o quincenales donde dialogaban acerca de los materiales preparados, con el objetivo de hacer un trabajo colectivo y colaborativo para fortalecer la “calidad pedagógica” de las áreas de trabajo a desarrollar en los centros de Educación de Adultos. Del mismo modo, este proceso de formación y asesoría estaba mediado por el reconocimiento que hacían varios de los educadores líderes del programa al identificarse como educadores populares y al poner en práctica sus principios,

El fuerte era construir un currículo contextualizado de Educación de Adultos, para el sector de sur oriente; podríamos decir que buena parte de nuestras conversaciones estaban en eso, los principios se daban como supuestos que varios de nosotros nos reconocíamos como educadores populares y cuando había que leer cosas con los estudiantes siempre había cada 15 días una sesión de formación con todos los estudiantes, entonces allí acudían con las lecturas de Educación Popular (EP) y de Investigación Acción Participativa (IAP), diríamos con sus principios de participación, de diálogo, de tener en cuenta la realidad, diríamos, la idea de hoy, llamaríamos construcción de comunidad pero que en su momento Mario hablaba de Convivialidad. (Torres, Grupo focal virtual, 24)

Para la construcción de esta propuesta curricular contextualizada y alternativa implicó necesariamente considerar y apropiarse la concepción de la educación desde la Educación Popular y las concepciones de lo político, lo social y lo cultural de la época. Porque al tener claras estas concepciones fue posible la construcción de materiales pedagógicos para las bases del currículo y la orientación en formación y asesoría de los educadores practicantes del programa, ya que “en un proceso de aprendizaje dirigido a la construcción de cultura de paz, se debe innovar en formas de enseñanza alternativas a la vertical y al autoritarismo” (Arboleda, Herrera, & Prada, 2017, pág. 32)

En relación con la paz y la reconciliación los aportes de esta experiencia se evidencian en las metodologías participativas, en el enfoque que dio en las vivencias y experiencial que se otorgó al proceso de construcción del plan de estudios y a la desnaturalización de la verticalidad en las relaciones entre la academia y la comunidad, lo que dio paso a la horizontalidad y los procesos reflexivos en esta construcción social del conocimiento. Los programas de educación de adultos y hoy la educación



comunitaria, llevan la paz como un componente de la formación ciudadana en sectores que, con sus particularidades, marcan la educación con un sentido transformador. Una transformación que une a educadores y estudiantes, que dejan atrás las diferencias para encaminar a un objetivo claro y concreto.

Conclusiones

Ayer los programas de educación de adultos y hoy la educación comunitaria, llevan la paz como un componente de la formación ciudadana en sectores que, con sus particularidades, marcan la educación con un sentido transformador. Una transformación que une a educadores y estudiantes, que dejan atrás las diferencias para encaminar a un objetivo claro y concreto. Alejados de intereses propios o de otros, de motivaciones o simples incompatibilidades, la paz es vista como el ideal al cual cada vez se acercan con los esfuerzos que ameritan el contexto y con la experiencia que ha marcado cada época en la educación integral.

En ese sentido, la pregunta por la paz y la reconciliación en la experiencia educativa en la década del 70, considero, estuvo relacionada la formación integral del sujeto para su pleno desarrollo en la sociedad, fortificar sus capacidades críticas y autónomas, adquiriendo conocimientos contextuales, construyendo desde la solidaridad y el respeto en la Universidad.

En la década de los 80, considero, estuvo marcada por las alianzas entre las organizaciones de base garantizando la participación y el fomento de la solidaridad y el trabajo conjunto por los propósitos comunes, contribuir al mejoramiento de la calidad de vida, la superación de la miseria y la explotación de un sector de la ciudad.

Contribuyendo desde la lectura crítica de una realidad marcada por la desigualdad, las relaciones de poder y las decisiones políticas, permitiendo a partir de esa lectura, la construcción de apuestas pedagógicas con los saberes académicos y comunitarios para suplir esas necesidades.

Desde los aspectos antes expuestos, el trabajo colectivo, la recuperación del saber popular y la creación de currículos contextualizados-alternativos en las dos experiencias de educación comunitaria, considero que fueron esfuerzos por superar aquellas problemáticas y necesidades educativas comunes, donde fue posible consolidar reflexiones entre el saber académico y popular; implicó afianzar procesos de investigación para acercarse a la población analfabeta y no escolarizada, conocer de primera mano sus intereses, particularidades educativas, reconociendo los adultos como sujetos culturales e históricos.

Estas tres categorías ligadas a la pregunta por la paz y la reconciliación en las experiencias, se ligan a partir de las transformaciones en los escenarios educativos mediante la construcción de proyectos sociales que vincularon valores, acciones éticas y formas organizativas para encontrar posibles soluciones en escenarios de conflicto. Es por ello, que, en el proceso permanente de construir la paz, estas experiencias aportaron significativamente a la reconstrucción del tejido social, comprendiendo que a partir de crear otras pedagogías y contenidos se proporcionaban herramientas y estrategias necesarias



para relacionarse y abordar situaciones de conflicto en cada uno de las épocas en que se desarrollaron las experiencias.

Las pedagogías de las experiencias de educación comunitaria crearon procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el reconocimiento de los jóvenes y adultos en su carácter histórico, en lo que era significativo y necesario, lo que quiere decir, que, en términos de paz y reconciliación, fueron unas pedagogías que fomentaron cambios a nivel individual y colectivo con base en relaciones justas, de tolerancia y respeto por los otros. Integrando las experiencias, los saberes y el diálogo como un punto de partida para atender a las particularidades propias de los adultos en cada época. La paz y la reconciliación en las dos experiencias de educación comunitaria estuvo mediada por la educación integral pensada en la promoción de los derechos humanos, el reconcomiendo de los sectores populares y en la unión entre la academia y la comunidad, que abrió paso a la solidaridad y el compromiso social que tenía la Universidad.

En ese sentido, fomentar la paz y la reconciliación significa crear espacios para que las personas puedan expresar lo que piensan y sienten desde las circunstancias que los atañen; en las experiencias de educación comunitaria fue posible esos escenarios de diálogo e intercambio de conocimientos y experiencias de los jóvenes y adultos que se formaban. Atendiendo a las características de los contextos, al trabajo con la comunidad, la proyección de vida y de la sociedad. Las percepciones que dieron en cuanto a la paz y la reconciliación en las experiencias educativas, se identifican en las relaciones y el empoderamiento de los jóvenes y adultos en el cumplimiento de sus derechos humanos y en la participación de las dinámicas de la sociedad.

El compromiso que implica un proceso de paz, entendido este no solo como el acuerdo de un gobierno y grupo al margen de la ley, sino la posibilidad de que cualquier grupo, comunidad, colectivo u organización, es ingresar precisamente a un proceso que fundamenta la paz, entre la formación ciudadana, la participación, el trabajo colectivo como principios que posibilitan la construcción de sociedad como motivo de colaboración para el desarrollo y atención a las necesidades. La unidad, vista como trabajo en equipo, donde las diferencias son vista como oportunidades, como aprovechamiento de las capacidades de cada uno y direccionadas a un mismo objetivo, nos lleva a un desarrollo alejado de la violencia.

Referencias

- Alvarado, S. V., Gentili, P., Nussbaum, M., Gentili, P., De Roux, F., Cortés, F., . . . Vera, J. M. (2016). Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones. Buenos Aires: CLACSO.
- Arboleda, Z., Herrera, M., & Prada, M. (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Bogotá.
- Cifuentes, R. M. (15 de 05 de 2018). Programa Educación Comunitaria. (V. M. Rodríguez, Entrevistador)
- Esposito, R. (2003). Comunitas, Origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- González, D. (15 de agosto de 2018). Programa de Educación Comunitaria. (V. M. Rodríguez, Entrevistador)

- Insuasty Rodríguez, Alfonso y Borja Bedoya, Eulalia. El papel de la Comunidad Universitaria en el Pos-Acuerdo o Pos-Conflicto en Colombia. *Ágora U.S.B.* 2016, vol.16, n.2, pp.373-376. ISSN 1657-8031. En: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-80312016000200001&script=sci_abstract&tlng=es
- Lopes Da Silva, E. J. (2011). Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación. *Decisión*, 73-77.
- Muñoz Gaviria, D. (2016). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Revista Kavilando*, 8(1), 57-64. Recuperado a partir de <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/163>
- Pérez, E., & Alfonso, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *EDUCERE*, 455-459.
- Reyes, L. (23 de 5 de 2018). Centro de Educación de Adultos. (A. Aguilera, & A. Clavijo, Entrevistadores)
- Rivera, C. (2017). La constitución de lo común. *Direito & Práxis*, 3217-3231.
- Rodríguez, P. (2008). Saber y poder popular. *Revista de filosofía y sociopolítica de la educación*, 61-80.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de educación*, 103-124.
- Sequeda, M. (1979a). El Centro de Educación de Adultos-UPN. Proyecto de Educación Popular. Balance y perspectivas.
- Sequeda, M. (1979b). Alternativas para la formación y capacitación de educadores de adultos. Guajira.
- Sequeda, M. (1979c). La profesionalización del educador de adultos. Universidad Pedagógica Nacional, departamento de Psicopedagogía. Primer simposio interinstitucional sobre la Educación de Adultos para las intendencias y las comisarias. Granada.
- Sequeda, M. (1982).
- Sequeda, M. (1982). La Formación del Educador de Adultos. Síntesis de un proceso de investigación curricular. Santiago de Chile.
- Sequeda, M. (11 de abril de 2018). Centro de Educación de Adultos. (A. Aguilera, & A. Clavijo, Entrevistadores)
- Sequeda, M. (2018). Ponencia principal sobre el Centro de Educación de Adultos. Bogotá. Bogotá.
- Sequeda, M. (S.f). Relación escuela comunidad Universitaria. Bogotá.
- Sequeda, M., Franco, M. C., Posada, J. J., & Mantilla, A. (1985). La formación en la acción del educador comunitario con carácter polivalente. Paipa.
- Sequeda, M., Guevara, & Mariño. (1981). La formación del educador de adultos a nivel Universitario. Elementos para una propuesta curricular. Bogotá.
- Sequeda, M., Posada, J., Baracaldo, M., Torres, A., & Mantilla, A. (1986). Proyecto de investigación pedagógica y cultural: contextualización curricular en educación básica de adultos y animación social y artística cultural de procesos comunitarios. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tapia, L. (2006). La Paz. Bolivia: CLACSO.
- Torres, A. (1986). La práctica de los estudiantes de Ciencias Sociales en el programa de Educación Comunitaria. Bogotá.
- Torres, A. (2020 de 04 de 24). Grupo focal virtual. Bogotá.
- Tuvilla, J. (S.f). Manual de paz y conflictos. En Manual de paz y conflictos (págs. 390-425). Futuro.
- Villota, M., & Bámaca, E. (2019). La Paz imperfecta en Colombia: un acercamiento a la epistemología antropológica de la construcción de paz en los grupos sociales. . *Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinar desde América del sur*, 11-37. Obtenido de Academia.edu.
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *INTERACCOES*, 6-33.