



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Administración de la Educación

Para poder luchar hay que saber leer.
Reconstrucción histórica del CEPBA de Nuevo Muzú (1981-1987).


Por: Sergio Cáceres Sánchez

Asesor: Alfonso Torres Carrillo

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Maestría en Estudios Sociales
Bogotá D.C.
2018




Ilustración 1 Manifestación en la Plaza de Bolívar con asistencia de participantes del CEPBA de Nuevo Muzú.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 11

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de posgrado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Para poder luchar hay que saber leer. Reconstrucción histórica del CEPBA de Nuevo Muzú (1981-1987).
Autor(es)	Cáceres Sánchez, Sergio
Director	Torres Carrillo, Alfonso
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 202p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EDUCACIÓN POPULAR, ORGANIZACIÓN POPULAR URBANA, ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS, CAPITAL MILITANTE, NUEVO MUZÚ, COORDINADORA DISTRITAL DE EDUCACIÓN POPULAR.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Estudios Sociales, realizado con el acompañamiento de la línea de investigación en Memoria, Identidad y Sujetos Sociales.</p> <p>Este proyecto hace una reconstrucción histórica del Centro de Educación Popular Básica de Adultos en el barrio de Nuevo Muzú, localidad sexta de tunjuelito entre 1981 y 1987. Dicha reconstrucción pone el énfasis en cuatro aspectos centrales, los orígenes diversos de esta experiencia; la relación que tuvo el Centro con instituciones estatales, organizaciones de la sociedad civil y la iglesia; la influencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular-CDEP en la vida de la <i>escuelita</i> y por último el tejido social y las nuevas subjetividades que logró permear y transformar esta experiencia entre sus participantes.</p>

3. Fuentes
<p>Fuentes primarias</p> <p>Entrevistas individuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A. Linares, comunicación personal, 20 de septiembre de 2016. -A. Torres, comunicación personal, 2 de septiembre del 2014. - A. Uribe, comunicación personal, 20 de mayo del 2015. -E. Gil, comunicación personal, 24 de agosto del 2016. -F. Granados. Comunicación personal, 25 de septiembre del 2016. - G. Jiménez. Comunicación personal, 14 de julio del 2016. -G. Moreno. Comunicación personal, 7 de julio del 2015.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 11	

-J. Betancur, comunicación personal, 20 de septiembre del 2014.

-J. Millán. Comunicación personal, 26 de julio del 2016.

- M. Olmos, comunicación personal, 4 de octubre del 2014.

- N. Millán, comunicación personal, 11 de agosto del 2016.

- N. Rojas, comunicación personal, 10 de agosto del 2016.

-P. Hernández, comunicación personal, 19 de mayo del 2014.

Entrevista grupal.

-A. Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio del 2016.

Fuentes de archivo.

7,8,9 de enero caminata de la coordinadora (marzo de 1984) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, p 7.

Algunas técnicas de clase (marzo de 1984) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 3-6.

Análisis de Coyuntura (4 de febrero de 1981) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 5-7 y 16-17.

Centro de Educación Nuevo Muzú (1984) Evaluación de los objetivos administrativos. Centro de Educación Nuevo Muzú, Primaria para adultos. Bogotá. (archivo perteneciente a Martha Olmos)

Centro de educación de adultos Nuevo Muzú (s.f.) La cultura popular. Inédito. Bogotá.

Centro de Educación Nuevo Muzú. (1983) Naturaleza y objetivos del equipo de alfabetizadores de Nuevo Muzú. Inédito. Centro de Educación Nuevo Muzú, Primaria para adultos, Bogotá.

Centro de Educación Nuevo Muzú (1983) Objetivos a lograr el segundo semestre. Inédito. Centro de Educación Nuevo Muzú, Primaria para adultos, Bogotá.


Centro de Educación Nuevo Muzú (1984) Objetivos generales para 1984. Centro de Educación Nuevo Muzú, Primaria para adultos. Bogotá.

Centro de Educación Nuevo Muzú. (1984) Sugerencias de la evaluación. Segundo Semestre 1983. Inédito. Centro de Educación Nuevo Muzú, Primaria para adultos, Bogotá.

Cómo nos organizamos (s.f.) Inédito. Bogotá. (archivo perteneciente a Martha Olmos)

Coordinadora Distrital de Educación Popular. (s.f.) Características psicosociales del adulto. Bogotá.

Correo (junio de 1983) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, p 14.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 11

Correo. (agosto 8 de 1981) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 10-11.
 Costo de vida y salario. (1981) Inédito. Bogotá.

Editorial (julio de 1982). *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, p 1.
 En San Vicente Ferrer: Desalojo al Centro de Educación. (marzo de 1984) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 11-13

El analfabetismo un problema del estado colombiano (10 de septiembre de 1980) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 53-59.

Exigencias y responsabilidades del Educador (8 de agosto de 1981) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 3-6.

Fundamentos y objetivos de la campaña nacional "Simón Bolívar" (4 de febrero de 1981) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 17-20.

Haciendo Camino (noviembre/diciembre de 1982) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 11-12.

La comunicación-medios masivos. (s.f.) Inédito. Bogotá.

La Cultura Popular (s.f.) Inédito. Bogotá.

La promoción en la educación popular (6 de mayo de 1981). *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 7-10.

La planeación (marzo 1985) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 3-5 y 14-15.


Nicaragua, ¿Cuáles son las dificultades que enfrenta el pueblo nicaragüense? y, ¿Cuáles son sus logros a 4 años de transformaciones sociales? (octubre de 1983) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 7-9.

Presentación de la Coordinadora (4 de febrero de 1981) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 2-4.

Propuesta de trabajo para tercero. Lenguaje-sociales. (febrero de 1983) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 3-5.

Seminario de EDA. Conclusiones de las plenarias. (15 de octubre de 1980) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 5-8.

Taller desarrollo urbano. I parte. (junio de 1984) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 8-10.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 11

Torres, A. (julio de 1982). Bolívar y la educación popular. Primera parte. *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 2-4.

Urbanización Nuevo Muzú limitada. (1961) Unidad habitacional Nuevo Muzú segundo sector: anteproyecto general y memoria. Inédito. Bogotá.

Fuentes secundarias

Alfaro, R. (1990). Vivir la democracia en las comunicaciones. En H. Roeder (ed.), *De Superman a Superbarrios. Comunicación masiva y cultura popular en los procesos sociales de América Latina*. (pp. 17-26). Santiago: CEAAL-CEASPA.

Alzugaray, L (2008). *Capital social y capital militante en una organización de trabajadores desocupados de la ciudad de La Plata*. Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología Social, Misiones, Argentina.

Archila, M. (1994) Historiografía sobre los movimientos sociales en Colombia. Siglo XX. En B. Tovar (comp.), *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. (pp. 251-351). Bogotá: Editorial Universidad Nacional.

Archila, M. (2003) Idas y venidas vueltas y revueltas: Protestas sociales en Colombia 1958-1990. Bogotá: ICANH-CINEP.

Archila, M. (1988) Poderes y contestación (reseña teórico-metodológica) *Controversia*, 173, 30-49. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/cinep/20100917084715/poderesycontestacionresenateoricometodologicaControversiaNo173.pdf>

Así nació la empresa educativa de ACPO (2017) *Proyectos banrepcultural*. Recuperado de <http://proyectos.banrepcultural.org/radio-sutatenza/es/acpo-radio-sutatenza-13>


Bonilla, M, Castaño, J y Gutiérrez, A. (1981) *Un modelo didáctico para la prensa popular*. (tesis de pregrado) Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Camina, pero cojea (29 de abril de 1985). *Revista Semana*, recuperado de <https://www.semana.com/nacion/articulo/camina-pero-cojea/6438-3>

Cardozo, J. (2014) Iglesia colombiana y aproximación a la teología de la liberación en la década de los sesenta y setenta del siglo XX. *Pensamiento humanista*, (11) Recuperado de: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/PensamientoHumanista/article/viewFile/5744/5311>

Castells, M. (1986) *La ciudad y las masas: Sociología de los movimientos sociales urbanos*. Madrid: Alianza editorial.

Cendales, L., Mariño, G. y Peresson, M. (2016) *Dimensión Educativa, 40 años haciendo camino al*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 11

andar. *Aportes* (60), 7-29.

Céspedes, B., Cuervo, M. y Turbay, Catalina. (1986) Plan nacional de alfabetización y postalfabetización 1985-1986: memoria. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Chaouch, M. (2007). La teología de la liberación en América Latina: Una relectura sociológica / Liberation Theology in Latin America: A Sociological Reinterpretation. *Revista Mexicana De Sociología*, 69(3), 427-456. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxyegre.uniandes.edu.co:8888/stable/20454299>

CINEP. (1985) El Movimiento Popular en Colombia. Bogotá: CINEP.

Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) (1968). II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano: *Documentos finales de Medellín*. Medellín: CELAM. Recuperado de: http://www.celam.org/conferencias_medellin.php

Conde, J y Santos, A. (1994) Tejido social y red asociativa en Bogotá: ¿hacia prácticas emancipatorias? En T. Villasante (coord.), *Las ciudades hablan. Identidades y movimientos sociales en seis metrópolis latinoamericanas*. (pp.109-128). Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) (1992). *América Latina: realidad y perspectivas*. Bogotá: CELAM.

Cuevas, P. (1996) Actores sociales y órdenes discursivos. La experiencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular En A, Torres (coord.), *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia*. (pp.53-76). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Cuevas, P. (1985) Trabajos de alfabetización Coordinadora Distrital de Educación Popular. En G. Mariño y L. Cendales (comp.), *Alfabetización. Evaluación de experiencias*. (pp. 133-150). Bogotá: Dimensión Educativa.


Decreto No. 2486, Diario Oficial, 1,1980.

Departamento de divulgación CIAS. (1972). Presentación. *Anali-CIAS*, 1(1). Recuperado de: <https://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=issue&op=view&path%5B%5D=132>

Duran, A y Quevedo, D. (2012) *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*. (tesis inédita de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad (45a ed.) México: Siglo veintiuno editores.

Garzón, N. (2015). *El grupo Golconda y su presencia en los barrios populares de Bogotá*. (tesis

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 11

inédita de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Gilbert, A. (1997) *La ciudad latinoamericana*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Giraldo, J. (1987). La reivindicación urbana. *Revista Controversia*, 0 (138-9). Recuperado de <https://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=issue&op=view&path%5B%5D=117>

Hinojosa, R. (2012). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3 (5), 57-65.

Katz, D y Kahn R. (1977) *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.

Lahire, B. (2005). Campo, fuera de campo, contracampo. En Lahire, B. (dir.), *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. (pp. 29-89) Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

La otra opción para ser bachiller (2017) *Senal memoria*. Recuperado de: <https://www.senalmemoria.co/articulos/la-otra-opcion-para-ser-bachiller>

Levine, D. (1984). Popular Organizations and the Church: Thoughts from Colombia. *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, 26(1), 137-142. doi:10.2307/165511

Mariño, G, Pérez, L y Zabala, V. (1978). *Lucharemos: Método de alfabetización liberadora*. Bogotá: Dimensión Educativa.


Mariño, Germán (1983) ¿Quiénes forman los sectores populares? *Aportes*, (12), 1-32. Recuperado de: <http://www.dimensioneducativa.com/assets/aportes-12.pdf>

Márquez, G. et al. (1979) *Los Sandinistas: Documentos; reportajes de Gabriel García Márquez y otros*. (3ª ed.). Bogotá: La oveja negra.

Martínez, L y Pazos, M. (1998). Memoria histórica de San Vicente de Ferrer. En M. Lasprilla y P. Spijkers (ed.), *Bogotá, historia común. Trabajos ganadores II Concurso de historias barriales y veredales* (pp.135-175)

McCarthy, J., & Zald, M. (1977). Resource Mobilization and Social Movements: A Partial Theory. *American Journal of Sociology*, 82(6), 1212-1241. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxyegre.uniandes.edu.co:8888/stable/2777934>

Mena, S. (1990). Del boletín a los video-foros. Comunicación popular como proceso social en tránsito. En H. Roeder (ed.), *De Superman a Superbarrios. Comunicación masiva y cultura popular en los procesos sociales de América Latina*. (pp. 27-37). Santiago: CEAAL-CEASPA.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 11

Mendoza, N. (2003) Organizaciones, tejido social y subjetividad. En A. Torres (coord.), Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional, oficina sectorial de planeación educativa división, programación, coordinación y evaluación programa Colombia-PNUD-UNESCO, Fondo de Capacitación Popular-INRAVISION (1979) *Evaluación de la educación básica para adultos* (Proyecto Col. 76/003) Bogotá: MEN.

Munar, J. (1983). Características de los educadores de los centros nocturnos. *Aportes* (18), 4-56.

Naranjo, O. (1991). El aporte al trabajo barrial en Dimensión Educativa. *Aportes*, (34), Recuperado de: <http://www.dimensioneducativa.com/assets/aportes-34.pdf>

Nosotros. (s.f). *CINEP/Programa por la paz*. Recuperado de: <http://www.cinep.org.co/Home2/institucion/nosotros.html>

Núñez, L. (2006) *El obrero ilustrado. Prensa obrera y popular en Colombia. 1909-1929*. Bogotá: CESO-Uniandes.

OACEP. (2012) *Guía metodológica para orientar el trabajo investigativo del observatorio*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/364349043/Guia-Methodologica-Orientadora-Del-OACEP>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1984) *Alfabetización y educación de adultos* (UNDP/COL/80/18) París: UNESCO.


Pecault, D. (1988) *Crónica de dos décadas de política colombiana: 1968-1988*. Bogotá: Siglo veintiuno editores.

Peresson, M., Mariño, G. y Cendales, L. (1983) *Educación Popular y alfabetización en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa. Recuperado de <http://germanmarino.com/index.php/descarga-mi-obra/revista-aportes>

Pérez, V. (2016). Los orígenes de la teología de la liberación en Colombia: Richard Shaull, Camilo Torres, Rafael Ávila, “Golconda”, Sacerdotes para América Latina, Cristianos por el Socialismo y Comunidades Eclesiales de Base. *Cuestiones teológicas*, 43 (99) Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18566/cueteo.v43n99.a04>

Posada, Jorge y Gómez, Cecilia (1983) Características de los alumnos de los centros nocturnos. *Aportes*, (13), 1-36. Recuperado de: <http://www.dimensioneducativa.com/assets/aportes-13.pdf>

Poupeau, F. (2007) *Dominación y movilizaciones: Estudios sociológicos sobre el capital militante*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 11	

y *el capital escolar*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Puricelli, S. (2005) La teoría de movilización de recursos desnuda en América Latina. *Theomai*, (12) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12401202>

Sandiford, P., Lankshear, C., María Martha Montenegro, Germana Sánchez, & Jeffrey Cassel. (1994). The Nicaraguan Literacy Crusade: How Lasting Were Its Benefits? *Development in Practice*, 4(1), 35-49. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxyegre.uniandes.edu.co:8888/stable/4029165>

Searle, J. (2006) ¿Qué es una institución? *Revista de Derecho político*, 66, DOI:doi.org/10.5944/rdp.66.2006.8985.

Soljetnitzen, A. (1998) Vida, gozos y muerte del Centro de Educación de Adultos de Nuevo Muzú. Inédito. Bogotá. (Disponible en el Centro de Acción Comunal Distrital)

Tarrow, S. (1994) *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza editorial: Madrid.

Tilly, C. (1995) Los movimientos sociales como agrupaciones históricamente específicas de actuaciones políticas. *Sociológica*, 10 (28) Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/667>

Toch, H. (1966) *The social psychology of social movements*. London: Methuen & Co Ltd.

Torres, A. (1980) Agenda personal. Inédito. Bogotá. (Propiedad de Alfonso Torres)


Torres, A. (2007) *Identidad y política de la acción colectiva: Organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá 1980-2000*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (1996) Irrupción y recepción en Colombia del discurso de la Educación Popular. En A, Torres (coord.), *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia*. (pp.11-49). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (2003) *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Valencia, L. (2009) Historia, realidad y pensamiento de la acción comunal en Colombia 1958-2008: 50 años construyendo comunidad. Bogotá: Escuela superior de administración pública

Torres, F. (s.f.). Entrevista a Raúl Méndez sobre Camilo. Inédito. Bogotá. (Propiedad de Fernando Torres)

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 11	

Touraine, A. (1987) *El regreso del actor*. Editorial universitaria de Buenos Aires: Buenos Aires.

Touraine, A. (2006) Los movimientos sociales. *Revista colombiana de sociología*, (27)
 Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/14169/1/3-7982-PB.pdf>

Vizcaíno, M y Díaz, J. (1983). Entusiasmo y desilusión de un programa de educación a distancia por televisión: El caso del Fondo de Capacitación Popular. *Revista colombiana de educación*. 12.
 Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/issue/view/361/showToc>

Zambrano, F. (2004) *Historia de la localidad de tunjuelito: El poblamiento del valle medio del río Tunjuelo*. Bogotá: editora Guadalupe.

Zemelman, H. (1989). De la historia a la política: *La experiencia de América Latina*. México: Siglo veintiuno editores.

4. Contenidos

En el primer capítulo se abordan los cuatro orígenes que permitieron el nacimiento del Centro de alfabetización en Nuevo Muzú. Estos fueron, la articulación de los jóvenes, el impulso de la parroquia Santa Magdalena Sofía Barat, el estímulo del Fondo de Capacitación Popular y la iniciativa de la Coordinadora Distrital de Educación Popular.

En el segundo capítulo se trabajó uno de los referentes teóricos de mayor pertinencia en el documento, como lo es la noción de Organización Popular Urbana de corte barrial, así como se explicaron las relaciones del Centro con tres actores determinantes en su desarrollo; por un lado el vínculo con la parroquia del barrio y en especial con el sacerdote Raúl Méndez; la segunda relación se dio con el Estado a través de dos programas de alfabetización oficial (CNASB y CAMINA); el tercer vínculo con una institución, fue a través de dos organizaciones de la sociedad civil. (CINEP y DIMED).


En el tercer capítulo se hace una comparación y análisis detallado de la relación e influencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular en la *escuelita* a lo largo de sus 7 años de vida. Este estudio se elabora, desde cuatro categorías. La comunicación, organización, pedagogía y política. Así, primero se estudia cada categoría en las lógicas y dinámicas internas de la CDEP para luego establecer el paralelo con el Centro de Nuevo Muzú.

En el cuarto capítulo, se estudia cómo el tejido social fue tanto un medio como un fin en la *escuelita*. Y esto se hace mediante el estudio de cuatro componentes centrales en la vida simbólica de una organización popular urbana. Estos componentes son, el contexto local, la potenciación de vínculos sociales y la relación con otras experiencias asociativas barriales; la consolidación de las organizaciones y su articulación a las dinámicas barriales; en tercer lugar las necesidades sociales y por ultimo las prácticas culturales.

5. Metodología

La metodología empleada fue la historia oral, como instrumento para privilegiar los testimonios de los protagonistas sobre otro tipo de fuentes por un lado, pero de igual manera para subsanar los vacíos documentales y de fuentes primarias por otro.

Con esta metodología, a través de entrevistas individuales y grupales, se buscó reconstruir la cronología, sentidos y obstáculos del proceso en sus 7 años de existencia, partiendo siempre del enfoque histórico,

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 11	

como la premisa investigativa que el autor buscaba resaltar. Adicionalmente con el trabajo de archivo y la revisión de bibliografía relacionada, se intentó complementar la información que no pudo ser obtenida de las entrevistas.

6. Conclusiones

Sobre el capítulo primero y luego de conectar los cuatro componentes fundacionales de la experiencia investigada puede concluirse que si bien la CDEP, a través de los fundadores del Centro, tuvo la visión y destreza para concretar las relaciones ya mencionadas, fue la parroquia en cabeza en ese momento del sacerdote José Vicente Rodríguez y el arraigado catolicismo del barrio, la que permitió sostener con el trabajo altruista y comprometido, aun no del todo políticamente, las iniciativas de la Coordinadora. En otras palabras, si bien la CDEP aportó su trabajo y astucia política fue la parroquia la que, con su comunidad devota, permitió llevar a cabo estas relaciones y propuestas.


También vale señalar que estos cuatro motores gracias a los contextos social y político por los que se atravesaba pudieron tener un despegue satisfactorio en el que se empezaría, como se trabajó en el segundo capítulo a ampliar las relaciones con otras instituciones haciendo de este una de las claves de la longevidad de la *escuelita*.

Del segundo capítulo, es decir de la relación con las instituciones que entabló el CEPBA de Nuevo Muzú se pudo hallar una fortaleza en tanto el respaldo, cada uno a su manera, que provenía no directamente del equipo alfabetizador, arropó desde diferentes esquinas el proceso de EP desarrollando una oferta variada de posibilidades para quienes como alfabetizadores, según sus intereses y responsabilidades, querían formarse o sumarse a otras tareas y proyectos que apoyaban o cualificaban sus labores dentro de la *escuelita*.

Así mismo, este volumen de ofertas para rodear y fortalecer al Centro, por momentos excedieron la capacidad de respuesta y asimilación que los alfabetizadores tenían, generando ambivalencias o confusiones al momento de pensarse el CEPBA como espacio colectivo y comunitario en tanto cada alfabetizador o grupo de alfabetizadores podría terminar, según sus intereses y respuestas a estos llamados, concibiendo y, en la práctica, reproduciendo de acuerdo a su parecer lo que consideraba eran las formas y medios más adecuados para sus objetivos, que no siempre estuvieron alineados con los de la *escuelita*.

Del capítulo tercero como una sola unidad, puede señalarse cómo la CDEP marcó el camino y la meta de la *escuelita*, con un claro tono político y en el que el capital militante también -sin haberse estudiado a profundidad- repercutió en el centro de Nuevo Muzú, al transmitirse esas disposiciones y habilidades como forma de expresión y concepción de lo político. No obstante, dadas las múltiples relaciones que había establecido el Centro con otros actores por un lado y la diversidad de perfiles de quienes hicieron parte de este proyecto por otro, en la práctica esta politización de la alfabetización no logró calar en la totalidad de los participantes, aunque sí abonó de forma directa o indirecta el terreno sobre el que se pisaba.

Por otra parte, no podría hablarse en la *escuelita* de un calco idéntico de todas las concepciones

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 11	

que la Coordinadora tenía sobre lo comunicativo, organizativo, pedagógico y político, dejando a este CEPBA como un multiplicador acrítico de lo planeado por la CDEP. Por el contrario, fue constante la adaptación, no siempre intencional, de las directrices provenientes de la plataforma distrital, lo que facilitó una especie de equilibrio de poderes que permitiría, de forma más o menos estable, alargar la vida de la *escuelita* pero por encima de todo, hacer de este proyecto un espacio relevante como uno de los CEPBA adscritos a la Coordinadora.

Del cuarto y último capítulo puede reconocerse que como experiencia de EP el CEPBA de Nuevo Muzú por siete años, pudo convertir una comunidad católica en un tejido -más complejo- de trabajo desde el compromiso y la solidaridad barrial. Gracias a un horizonte político claro, las diferentes relaciones con instituciones y organizaciones públicas y privadas le ayudaron a fortalecerse organizativamente sin claudicar a sus principios y objetivos. Adicionalmente, el papel desempeñado por la CDEP le sirvió de ejemplo para depurar sus métodos y trabajar rigurosamente por sus metas. Todo lo anterior, produciendo efectos positivos, principalmente en el campo simbólico a través del fortalecimiento de su tejido social.

Quedan múltiples tareas e interrogantes, para reconocer que las actuales formas organizativas en torno a la EP, antes que esfuerzos espontáneos o asilados, son también producto del acumulado de trabajos y luchas que en la década de los 80 pusieron a Bogotá en el centro de *Nuestramérica*. Preguntas, por ejemplo, sobre cómo promocionar un centro de EP, cómo alimentar un archivo comunitario o desarrollar prensa popular, cómo buscar alianzas para fortalecer los procesos sin sucumbir a intereses ajenos, como lograr una efectiva articulación distrital, cómo cualificar el aspecto pedagógico sin descuidar el político, cuál es el papel de la formación en la construcción de un experiencia político-pedagógica, qué papel asignarle hoy a la iglesia católica en estos procesos organizativos, para qué pensarse una educación que reivindique la cultura popular o cuál debería ser el diálogo entre academia y movimiento popular, tienen que alimentar la discusión y el intercambio entre la generación que irrumpió, sin pedir permiso, con este discurso y quienes años después quieren continuar por ese camino.

Elaborado por:	Cáceres Sánchez, Sergio
Revisado por:	Torres Carrillo, Alfonso

Fecha de elaboración del Resumen:	12	12	2018
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

Una aproximación general.
El problema de investigación.
El método empleado.
El proceso seguido.
Las dificultades.

CAPÍTULO PRIMERO

1. Los 4 orígenes.
 - 1.1 La articulación de los jóvenes.
 - 1.1.1 La influencia de la revolución nicaragüense.
 - 1.1.2 Capital militante y génesis del proceso.
 - 1.1.3 Liderazgo articulador.
 - 1.2 El impulso de la parroquia Santa Magdalena Sofía Barat.
 - 1.2.1 El contexto eclesial.
 - 1.2.2 La parroquia en la creación del centro.
 - 1.3 El estímulo del Fondo de Capacitación Popular-FCP
 - 1.3.1 El FCP
 - 1.3.2 Engranaje Centro-Fondo.
 - 1.4 Iniciativa de la CDEP.
 - 1.4.1 Contextualización de la Educación Popular.
 - 1.4.2 La CDEP en contexto.
 - 1.4.3 La CDEP como texto.

CAPÍTULO SEGUNDO

2. La *escuelita* y las instituciones.
 - 2.1 La *escuelita* desde la teoría.
 - 2.1.1 ¿Qué fue entonces la *escuelita*?
 - 2.2 Tres relaciones fundamentales.
 - 2.2.1 La parroquia en manos del padre Raúl.
 - 2.2.1.1 “Yo me convertí al cristianismo ahí con Raúl Méndez”
 - 2.2.2 Relación centro- Estado
 - 2.2.2.1 Los programas de alfabetización oficiales y sus conexiones con la *escuelita*.
 - 2.2.2.2 Tres relaciones y un solo objetivo.
 - 2.2.3 Relación con las organizaciones de la sociedad civil.
 - 2.2.3.1 El CINEP y la mirada crítica a los sectores urbanos.
 - 2.2.3.2 Dimensión Educativa, el referente en Educación Popular.

CAPÍTULO TERCERO

3. El papel de la CDEP.

3.1 La comunicación en la CDEP y su influencia en la *escuelita*.

3.1.1 Usos de la pluma del boletín y su impronta en la *escuelita*.

3.1.1.1 El compromiso ideológico.

3.1.1.2 Dificultades internas y denuncias.

3.1.1.3 Reconocimientos y felicitaciones.

3.2 La organización, pieza clave de la lucha.

3.2.1 Planeación, evaluación y proyección, la clave de la CDEP.

3.2.2 El componente pedagógico.

3.2.2.1 Concepciones educativas.

3.2.2.2 El currículo.

3.2.2.3 Las experiencias pedagógicas.

3.2.3 El componente político

3.2.3.1 Identificación con utopías.

3.2.3.2 Lectura crítica al orden dominante.

3.2.3.3 Compromiso con los sectores populares.

3.2.3.4 Concientización, organización y movilización.

CAPÍTULO CUARTO

4. El tejido social como medio y fin en la *escuelita*.

4.1 Contexto local, potenciación de vínculos sociales y relaciones con otras experiencias asociativas barriales.

4.2 La consolidación de las organizaciones y su articulación a las dinámicas barriales.

4.3 Las necesidades sociales.

4.3.1 Lo que entienden las OPU por necesidad social.

4.3.2 Jerarquización de necesidades.

4.3.3 Encuentro entre lo necesario según las OPU y según los habitantes.

4.3.4 Representaciones sociales.

4.4 Las prácticas culturales.

4.5 La configuración de nuevas subjetividades e identidades sociales.

4.5.1 Cambios en la subjetividad producidos desde las OPU.

4.5.2 Constitución de nuevas identidades y subjetividades.

4.5.3 La continuidad de los procesos organizativos.

CONCLUSIONES

*Para mi abuelo Everardo a quien le quedé debiendo una fiesta de graduación.
A mi abuela Adelina y a mi madre por su amor incondicional.*

AGRADECIMIENTOS

Sea este el espacio para extender mis saludos y agradecimientos, en primer lugar al director de esta investigación, Alfonso Torres quien generosamente me dio la posibilidad de investigar sobre una experiencia de la que él fue partícipe y quien, adicionalmente, con paciencia supo acompañarme en este largo proceso.

De igual manera a todas las personas que participaron como alfabetizadores en la *escuelita* y que me permitieron con sus entrevistas, acercarme de otra manera, a ese espacio de formación y aprendizaje que fue el Centro.

Por otra parte, quiero agradecer a Néstor Camilo Garzón quien amablemente me contactó con Fernando Torres de Kairos Educativo, lugar en el que pude revisar -tomando té de coca- los documentos de prensa de la CDEP.

En el ámbito personal, agradezco a mis familiares y amigos que supieron esperar cinco años para ver este producto terminado. A Margarita por ceder tiempo compartido para que pudiera finalizar esta tarea, también este logro es tuyo.

Quiero hacer una mención especial a los compañeros y compañeras de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular quienes entre el 2011 y el 2014 me permitieron involucrarme en ese proyecto pedagógico y político de Educación Popular y del cual nació mi interés por desarrollar una investigación en este campo.

A la Universidad Pedagógica Nacional, un espacio público de discusión, acción, crítica y reflexión.

INTRODUCCIÓN

Una primera aproximación

La Educación Popular-EP como alternativa pedagógica y política llega a Colombia en la segunda mitad de la década de los 70 bajo la influencia del llamado “discurso fundacional” (Torres, 1996) Esta narrativa, buscaba, a grandes rasgos¹, partir de la educación como método para concientizar, organizar y emancipar a los sectores populares, partiendo de su protagonismo como sujetos históricos y llamando a estos a construir autónoma y colectivamente las bases de esa transformación estructural.

En Bogotá, particularmente en los años 80, florecieron una veintena de organizaciones e iniciativas que adoptaron a la EP con el fin de acercarse y actuar con los sectores populares para promover su concientización y su organización; estos colectivos asumieron la EP como referente político-pedagógico de sus prácticas de alfabetización y educación de adultos, en barrios y comunidades urbanas con escasa organización, fuera de los espacios institucionales (Juntas de Acción Comunal-JAC o partidos tradicionales).

Así, a la par de unos ambiciosos e “innovadores” planes y campañas nacionales de alfabetización, impulsados “desde arriba” por los gobiernos de turno, estas organizaciones populares conformadas principalmente por jóvenes estudiantes (universitarios y de últimos años de secundaria) supieron adaptar su trabajo instrumentalizando los recursos estatales a sus propios discursos críticos, sin renunciar a su independencia.

Estas iniciativas organizativas de acción educativa, muy pronto buscaron articularse entre sí; en la medida en que compartían horizontes políticos y educativos comunes; a comienzos de la década de los ochenta se congregaron en torno a una plataforma distrital de articulación, denominada la Coordinadora Distrital de Educación Popular-CDEP (1980-1989). A esta instancia, llegaron a pertenecer alrededor de quince organizaciones o como se bautizaron ellas mismas, Centros de Educación Popular Básica de Adultos-CEPBA.

Esta investigación, estudiará una de esas organizaciones ubicada en el sur de Bogotá, especialmente en la entonces zona sexta (localidad)de Tunjuelito, propiamente en el barrio

¹ Más adelante en este capítulo, se examinarán en detalle los componentes y objetivos de este discurso fundacional.

Nuevo Muzú. La temática específica fue estipulada como una reconstrucción histórica del CEPBA de Nuevo Muzú durante sus años de vida, de 1981 a 1987.

De este estudio, además de preguntar por la relación entre la ya mencionada CDEP con el Centro de Nuevo Muzú, se abordaron, tanto el complejo entramado de esfuerzos y vínculos para dar origen a la experiencia, así como la serie de relaciones con instituciones oficiales y religiosas que permitieron, sin alejarse del discurso de la EP, alargar y enriquecer la vida de la *escuelita*, como le llamaron coloquialmente los participantes al Centro. También fue objeto de análisis, el tejido social que por aproximadamente siete años se fue consolidando, al punto de llegar a ser uno de los legados más importantes de esta experiencia. Lo anterior, sin estar exento de obstáculos y problemas que a la postre le valdrían el cierre y cese definitivo de actividades en Nuevo Muzú.

El problema de investigación

La participación del autor en una experiencia de EP en Bogotá, específicamente en la Pre-Universidad Tunjuelo Popular entre los años 2011-2014, fue el motivo por el cual, se generó un interés investigativo al respecto. La pregunta por conocer casos históricos en Colombia de EP, sus lógicas, procesos organizativos, reivindicaciones y conquistas, para poder -en la medida de lo posible- poner en perspectiva las actuales iniciativas y su vigencia llevó a este estudiante a profundizar en la temática.

Adicionalmente, el haber encontrado pocas investigaciones históricas sobre EP en Bogotá en la década de los 80 en contraposición a la multiplicidad de experiencias y organizaciones que trabajaron en ese decenio, se creó un interés por encontrar un caso específico del que hubiera suficientes fuentes y exparticipantes que permitieran levantar una reconstrucción histórica de la experiencia. Fue así como se llegó al caso de la *escuelita*.

0.3 El método empleado

Esta reconstrucción histórica, dado el escaso volumen de fuentes escritas sobre el CEPBA de Nuevo Muzú, se adelantó fundamentalmente gracias a las entrevistas realizadas a los que fueron participantes. En esa media, se trabajó la Historia Oral como metodología para recabar e historizar a la *escuelita*.

Esta historia se concibe como:

Un espacio de confluencia interdisciplinaria, que al surgir desde el seno de la historia social procede a seleccionar nuevos sujetos sociales, en escalas y niveles locales y regionales; con el fin de abordar fenómenos y cuerpos de evidencias específicas y controlables; con técnicas precisas y fuentes nuevas y plurales, que tiene el propósito de lograr aproximaciones cualitativas de los procesos y fenómenos sociales e individuales [...] por destacar y centrar su análisis en la visión y versión que desde dentro y lo más profundo de la experiencia, expresan los sujetos sociales considerados centralmente en el ámbito de la historia social-local-oral (Citado en Hinojosa, 2012, p. 58).

De esta manera, la Historia Oral como metodología, no sólo suple la falencia que los pocos documentos escritos existentes, genera, como si fuera una simple transacción de métodos, sino que, como lo señala Hinojosa, abre nuevas opciones de investigación al indagar por los testimonios de los protagonistas, con sus recuerdos, olvidos y omisiones. El desarrollar esta metodología, trae-por supuesto- retos considerables al entrar en el cenagoso campo de la memoria individual, e incluso colectiva, que producto de infinidad de variables puede trastocar, distorsionar, romantizar o anular el pasado. Ante esta disyuntiva, tan común en el método seleccionado, se procuró, cuando fue posible, triangular la información con sospecha de imprecisiones o excesos. Esto se hizo cotejando otras entrevistas, especialmente de quienes tuvieron, por su duración y protagonismo en el proceso, una comprensión más global y profunda de todo el devenir histórico del Centro. Igualmente, cuando las fuentes lo permitieron, se intentó constatar, lo presuntamente incorrecto con los documentos escritos que aún se guardan de la *escuelita*.

De esta metodología, no sólo pueden señalarse las precauciones y riesgos tomados sino, como es justo, las ventajas y posibilidades que le abre a la disciplina histórica. “La historia oral dentro de este paradigma de producción biográfico-narrativa, se puede distinguir como un movimiento político que tiene por finalidad “ [...]dar voz a los sin voz” (Hinojosa, 2012, p. 60)

En ese sentido, es dicha metodología casi que necesaria, para investigaciones de historia local, como la presente, donde además, la temática estudiada ha sido escasamente reseñada

en textos académicos y el grueso de la información, que afortunadamente aun puede conservarse, se alberga en la memoria de sus protagonistas. La Historia Oral entonces, si bien en este caso en principio se eligió por descarte al no contar con un archivo que permitiera, hacer la historia "oficial" de la *escuelita*, terminó siendo una excelente oportunidad para reconstruir desde los recuerdos de cada entrevistado pero sobre todo, para que el investigador se contagiara así fuera mínimamente, con la nostalgia, la alegría, la incertidumbre y la gratitud que las palabras, los gestos y los silencios, o mejor dicho, las entrevistas en conjunto, permiten a quienes las realizan, para bien o para mal.

Por otra parte, como estrategia auxiliar a las entrevistas realizadas, se consultó un pequeño archivo que la última coordinadora de la *escuelita* aún conservaba, pero que sólo tenía documentos de dos de los siete años que operó el Centro.

En cuanto a los documentos primarios sobre la urbanizadora Ospinas y Compañía y su proyecto de urbanización en Nuevo Muzú, se visitó y consultó el Archivo de Bogotá.

Para el capítulo tercero, sobre el papel de la CDEP se visitó y consultó el archivo de prensa de la corporación Kairós educativo-Kaired, especialmente para indagar sobre el boletín de prensa de la Coordinadora.

La bibliografía secundaria, empleada en la investigación fue utilizada para respaldar, principalmente de forma teórica, las tesis y argumentos de cada capítulo. Se logró acceder a esta gracias a los materiales bibliográficos consultados en las asignaturas cursadas durante la maestría, a las reuniones y sugerencias con el tutor de la investigación y a algunos conocimientos previos del autor sobre el tema de investigación.

El proceso seguido

Esta investigación se desarrolló en cuatro etapas. La primera de consulta sobre investigaciones o documentos que se centraran en experiencias o balances sobre la EP en Bogotá en la década de los 80.

La segunda, de levantamiento de información a través de 15 entrevistas semiestructuradas a alfabetizadores de la *escuelita* en sus siete años de funcionamiento, más la realización de una entrevista grupal a 8 de eso 15 entrevistados, que buscó de manera colectiva activar ciertos recuerdos y conjuntamente reconstruir la historia del CEPBA.

La tercera, de análisis e interpretación de la información recolectada oralmente, mediante la categorización (orígenes, instituciones, CDEP y tejido social), subcategorización (jóvenes, parroquia, Fondo de Capacitación Popular-FCP y CDEP y así sucesivamente con las otras categorías), esquematización (diagramación de las categorías y subcategorías con sus respectivas características y relaciones) y proposición (conectar los diagramas entre sí y buscar unidades de sentido que explicaran la experiencia en su conjunto).

La cuarta etapa, de consulta bibliográfica para situar y explicar teóricamente la *escuelita*, desde donde se revisan los debates sobre acción colectiva, movimiento social, Organización Popular Urbana-OPU, capital militante entre otros.

La quinta y última etapa, de escritura del documento completo, y luego de los comentarios y observaciones del tutor, se hicieron las correcciones y acataron las sugerencias.

Las dificultades

En esta investigación, el tutor resulta tener una triple condición. Puesto que participó como fundador y coordinador del Centro entre 1981 y 1984, a la vez que es un referente teórico obligado para comprender la noción de OPU y, como si fuera poco, es el director de esta investigación. Es decir, es sujeto de investigación, referente teórico y tutor de la tesis, todo a la vez.

Lo anterior, claramente, fue el mayor reto metodológico de este proyecto puesto que por momentos, se hacen confusas y reiterativas, las citas a Torres como joven coordinador y luego como académico para respaldar teóricamente lo explicado. El dilema va mucho más allá, pudiendo haberse caído en un círculo vicioso autoreferenciado de enunciaciones y afirmaciones de dos caras de la misma moneda. (Que pudieron tampoco haber sido advertidas por el profesor en calidad de tutor en tanto es su testimonio y producciones académicas a las que debe evaluar) No obstante, fueron indispensables, las versiones de los otros 21 entrevistados para, si se quiere, no dotar de un protagonismo excesivo al personaje en cuestión como las revisiones teóricas sobre las OPU realizadas por Mendoza (2004) y DIMED en su revista *Aportes*.

En el recorrido de la investigación, parece haberse resuelto este inconveniente e incluso se pudo, por momentos, convertir en ventaja, ya que si alguien conoce a profundidad lo vivido

en la *escuelita* es el profesor Torres, quien ahora como tutor, pudo orientar con agudeza y conocimiento de causa esta iniciativa intelectual.

Un segundo inconveniente radicó en la dificultad de encontrar durante la investigación, los que en esos años eran estudiantes y tomaban las clases nocturnas de alfabetización. Esto debido a que, por un lado buena cantidad de los participantes para esa época ya eran adultos lo que hace, a más de treinta años de ocurrida la experiencia, prácticamente imposible dar con el paradero de alguno, y adicionalmente tampoco entre los alfabetizadores contactados se guarda información precisa de quienes pasaron por la *escuelita* como alumnos para graduarse de básica primaria.

Esto llevó a realizar una reconstrucción histórica basada exclusivamente en los testimonios y fuentes del equipo alfabetizador, lo que como limitante durante todo el proceso, orientó los interrogantes de trabajo pero que al final se procuró subsanar con la mirada detallada sobre el tejido social, del que evidentemente los alfabetizados fueron pieza fundamental.

Mapa del documento.

En ese orden de ideas el primer capítulo será destinado a indagar por los cuatro orígenes (articulación de los jóvenes, rol de la parroquia, papel del Fondo de Capacitación Popular-FCP e iniciativa de la CDEP) que le permitieron al CEPBA de Nuevo Muzú arrancar su proceso de alfabetización a la par de otros objetivos y proyectos.

El segundo capítulo examinará las relaciones de la *escuelita* con tres instituciones; el estado, a través de sus campañas nacionales de alfabetización; la iglesia, mediante la parroquia del barrio y las organizaciones de la sociedad civil; desde el vínculo con dos asociaciones de trabajo social y pedagógico de reconocimiento nacional. (Centro de Investigaciones en Educación Popular-CINEP y la Dimensión Educativa-DIMED)

El tercer capítulo centrará su atención en el trascendental papel que jugó la CDEP para la *escuelita*, desde cuatro ejes: la comunicación, organización, pedagogía y política. Estos cuatro aspectos serán analizados primero en el funcionamiento interno de la Coordinadora para luego ser analizados en el trabajo del CEPBA de Nuevo Muzú.

El último capítulo tendrá como objetivo exponer el fortalecimiento y consolidación del tejido social en la *escuelita*, como el principal legado de esta a sus participantes, así como

problematizar el campo simbólico de las subjetividades y representaciones sociales que afectaron la vida individual y colectiva de los integrantes de esta experiencia.

CAPÍTULO PRIMERO

1. Los 4 orígenes

El Centro de Educación de Adultos² del barrio Nuevo Muzú, que funcionó entre 1981 y 1987 más allá de su fin pedagógico logró consolidar en su territorio de influencia un tejido social y cultural con un enfoque político y religioso de hondos alcances. El sujeto colectivo, en que se convirtió el centro, desde sus orígenes, mostró su versatilidad al relacionarse con otras instituciones por un lado y fortalecer sus objetivos y metodologías de otro. La cohesión y compromiso de la comunidad de Nuevo Muzú, como protagonista de esta experiencia fue al final su mayor logro.

Paralelo a su naturaleza heterogénea, la *escuelita* -como la llamaban quienes la integraron- fue hija de una década que política, social y culturalmente abonaba terreno para su surgimiento y el de otras iniciativas semejantes. En ese sentido se expresa el profesor Alfonso Torres para resaltar la relevancia del contexto en el desarrollo de la EP,

... la irrupción de una Educación Popular redefinida políticamente, no se puede explicar sólo como el desenvolvimiento o evolución de los discursos educativos previos, sino por las condiciones creadas por la coyuntura política, social e intelectual de la segunda mitad de la década del setenta y primera del ochenta... (Torres, 1996, p. 18).

El propósito de este capítulo será, entonces, indagar por los orígenes, y sus respectivos contextos, que favorecieron la creación y configuración de dicho centro. Esto se hará a la luz de cuatro ejes que marcaron el proceso; La articulación de los jóvenes; El impulso de la parroquia Santa Magdalena Sofía Barat; El estímulo del Fondo de Capacitación Popular-FCP y el rol de la Coordinadora Distrital de Educación Popular-CDEP.

² La educación de adultos se entendió en Colombia como aquella instrucción básica (alfabetización y formación en niveles básico y medio) para obreros, que por su edad u otras circunstancias (sociales económicas, culturales, etc.), no podían asistir a las escuelas primarias. Fue contemplada por primera vez en 1903 durante el gobierno de Rafael Reyes (Ley 39, art. 38) (Ministerio de Educación Nacional, 1979.)

1.1 La articulación de los jóvenes.

Antes de crearse en el año 1981 la *Escuelita*, ya había un trabajo abonado en procesos de organización y EP en algunos de los jóvenes fundadores de la experiencia, este bagaje previo, junto con el apoyo de la parroquia fueron decisivos en la etapa de construcción del centro. En esta primera sección se explicará el quiebre latinoamericano que permitió a la juventud volcar su mirada sobre la alfabetización y cómo gracias al cometido juvenil, mediante su capital militante, y un liderazgo articulador se logró, incluso previo a la relación con la iglesia, construir el camino por el que centro de educación de adultos transitaría.

1.1.1 La influencia de la revolución nicaragüense.

El contexto ideológico en palabras de Torres (2007) define en buena parte el discurso político de las organizaciones populares³ que iniciando la década de los 80 estaba marcado por luchas insurreccionales y dictaduras en América Latina. De las primeras y específicamente de la Revolución sandinista (1979), como de otros procesos de izquierda, se extrajeron insumos que alentarían la creación de experiencias populares con miras a una transformación estructural de la sociedad. Continuando con Torres, se pueden identificar cuatro "unidades de sentido" que explican en buena medida, la asociación entre el proceso popular en gestación (el centro de educación de adultos de Nuevo Muzú) y la coyuntura histórica latinoamericana (el triunfo revolucionario en Nicaragua del Frente Sandinista de Liberación Nacional-FSLN).

Estos puntos son: " Identificación con utopías de transformación radical de la sociedad; Lectura crítica del orden social dominante, en particular del Estado; Compromiso con los sectores populares como sujetos del cambio y necesidad de concientizarlos, organizarlos y movilizarlos como comunidad. " (Torres, 2007, p. 195).

De las múltiples fuentes de información que llegaban a Colombia principalmente por la prensa, es relativamente fácil identificar por qué la Revolución Sandinista caló en los

³ Aun cuando no pueda decirse del Centro de Educación de Adultos de Nuevo Muzú que haya sido una organización popular urbana propiamente dicha, sí puede aplicar, como se explicará en el siguiente capítulo, y dadas sus proporciones a la categoría de Organización Popular Urbana de corte barrial. (Torres, 2007).

discursos y prácticas de los jóvenes del centro de Nuevo Muzú, y tantos otros espacios sociales como combustible para reproducir, en lo posible, una experiencia semejante cumpliendo con creces los cuatro criterios propuestos por Torres. A continuación la relación entre el contexto y las "unidades de sentido" mencionadas.

Derrotada la dictadura somocista que tuvo a Nicaragua sumida en una fosa política, económica y social por cuarenta y tres años (1936-1979) el FSLN recién llegado al poder por vía revolucionaria y de corte socialista (primer criterio: identificación con utopías de transformación radical), en su manifiesto político anunciaba entre otras medidas, la expropiación de todos los bienes de la familia Somoza, depuración de la Guardia Nacional (antes fuerza leal a Somoza), nacionalización de todas las empresas que explotaban recursos naturales (segundo criterio: lectura crítica del orden social dominante), ejecución de una profunda reforma agraria y urbana, garantía de respeto a los derechos de la mujer, reforma drástica en salud y transporte (Márquez *et al.* 1979) y lo que fue más significativo para los jóvenes que se organizaban en la Bogotá de principios de los 80, "creación de un sistema educativo, masivo y efectivo, para eliminar de raíz el analfabetismo y asegurar la enseñanza primaria y secundaria de carácter público, gratuito y obligatorio." (Márquez *et al.* 1979, pp. 174-175) (tercer y cuarto criterio: Compromiso con los sectores populares como sujetos del cambio y necesidad de concientizarlos, organizarlos y movilizarlos como comunidad.)

De este sistema de educación que pronto se bautizó como la "Cruzada nacional de alfabetización Héroes y mártires por la liberación de Nicaragua" quedaron resultados de gran resonancia en el continente, donde casi 60.000 hombres y mujeres capacitados, alfabetizaron a 406.056 nicaragüenses⁴, disminuyendo considerablemente la tasa de analfabetismo de un 50,35% a un 12,96% de la población mayor de 10 años. (Peresson, Mariño y Cendales, 1983, p. 39)

⁴ Sobre los alcances de la cruzada hay versiones encontradas pues trabajos como el de Sandiford, Lankshear Montenegro, Sánchez y Cassel (1994) señala lo debatible que pueden ser en la actualidad los resultados de la cruzada en tanto, según sus encuestas, una década después de ejecutada la campaña nacional una porción significativa de aquellos más de cuatrocientos mil nicaragüenses alfabetizados, no eran capaces de leer y escribir más.

Es evidente entonces, como este hito revolucionario centroamericano, tanto por la radicalidad de sus postulados como por la proximidad geográfica y social, se mostraba como una suerte de faro a seguir -como lo había sido en su momento Cuba- en las luchas populares latinoamericanas, teniendo este caso la particularidad de haberse destacado en el ámbito educativo lo que propició con mayor fuerza la identificación de los jóvenes.

Y fruto de ese entusiasmo proveniente del clima político nicaragüense, entre otras experiencias que abonaron el terreno -y la utopía- para luchar por una sociedad diferente, la *escuelita* pudo alzar vuelo gracias a la gestión de sus fundadores que además de su compromiso juvenil aportaban un tipo de capital político fundamental. Es sobre este aspecto que tratará la siguiente subsección.

1.1.2 Capital militante y génesis del proceso.

El centro inició clases el primer semestre de 1981, no obstante previo a este lanzamiento, la *escuelita* ya rondaba en los pensamientos de algunos jóvenes. Nancy Millán una de las precursoras del centro habla, en una entrevista, de cómo cumpliendo sus horas reglamentarias de alfabetización⁵ en el centro Pablo de Tarso localizado en el barrio Venecia, decide abrir, por invitación de Alfonso Torres, un nuevo espacio en el contiguo barrio de Nuevo Muzú del que ella y su familia, eran habitantes.

[...]Entonces digamos para ampliar el trabajo de esa coordinadora distrital, pues con Alfonso... Alfonso me dijo “qué tal si hacemos esto” y a mí me pareció una buena idea y yo le dije “listo, hagámosle” y nos metimos fuertemente a trabajar en abrir la escuela, en utilizar ese espacio y en hacer que la gente llegara. (N. Millán, comunicación personal, 11 de agosto de 2016).

Así pues, fruto del trabajo juvenil, Nancy habiendo terminado su servicio social, y Alfonso, empezaron a ocuparse en una nueva experiencia de alfabetización. De estos dos jóvenes se resalta su iniciativa, explicada en buena medida gracias a sus experiencias previas en espacios sociales y comunitarios.

⁵ En 1962 (Decreto No. 2059) se reglamentó el servicio social de alfabetización y acción comunal mediante el cual los estudiantes de 5° y 6° de bachillerato (equivalentes hoy día a los grados 10° y 11°) en todo el territorio nacional debían prestar un servicio de 72 horas obligatorias en adiestramiento en técnicas y prácticas de alfabetización. (Munar, 1983)

En otras palabras, y siguiendo a Pierre Bourdieu el capital político⁶ de estos adolescentes permitía el jalonamiento de iniciativas como la de Nuevo Muzú. Sin embargo al dicho capital inscribirse sobre todo en la arena electoral, partidista e institucional propias de su campo, en el que destaca en mayor medida la denominada “vieja política” de medios tradicionales, se quedaría corto su alcance para dar cuenta de fenómenos como el reseñado, en el que en primer lugar son jóvenes (a quienes de forma consuetudinaria se han considerado inexpertos o ingenuos en ámbitos como el político) los que ejercen la política desde otras orillas y en segunda instancia sus medios no son los históricamente atribuidos a muchos de los detentores del capital político (maquinaria electoral, conductas clientelares, demagogia etc.)

Por el contrario, y de acuerdo con lo construido recientemente por Franck Poupeau discípulo de Bourdieu, las disposiciones, cultura política materializada y prácticas específicas de estos fundadores hablarían mejor de una subespecie de capital político, denominado capital militante⁷ y cuya naturaleza sí puede dar buena cuenta, por ejemplo, de las formas de expresión oral para convocar un evento o el compromiso por sacar adelante un grupo de estudio local entre otros. (Alzugaray, 2008)

⁶ “Desde la perspectiva de Bourdieu la noción de capital es definida como conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten”. (Alzugaray, 2008, p.8)

Ahora, por capital político podría entenderse ese capital desigualmente distribuido en el seno del campo político, aunque no exclusivamente, cuya apropiación da cuenta de diferentes prácticas y saberes útiles al mismo. (Lahire, 2005).

⁷ Poupeau (2007) señala como “... la noción de capital militante responde no solamente a la necesidad de tomar en cuenta un conjunto de “recursos” que designan el hecho de poseer diversos capitales (cultural, escolar, social, incluso económico), sino también el dominio práctico de un cierto número de técnicas, frecuentemente aprendidas “en el taller” –saber hablar en público, escribir un pasquín, dirigir un grupo, planificar una acción militante como una pegatina de carteles o la organización de una manifestación–. Como el capital cultural, el capital militante puede así existir bajo tres formas : en estado incorporado, como conjunto de disposiciones corporales, lingüísticas e intelectuales para producir las actitudes más esperadas por el medio, gracias a las técnicas políticas indispensables para dirigir un grupo, o realizar una acción ; en estado objetivado, bajo la forma de cultura política materializada en los libros, revistas, carteles, fotos, pero también bajo la forma de locales, de material (banderas, pancartas, etc.) o de personal organizado disponible y movilizable para conducir una acción, producir un informe, etc.; en estado institucionalizado, bajo la forma de puestos que pueden ocuparse o ponerse a disposición de sus camaradas, en el nivel local o nacional: secretario sindical, responsable de sección de un partido político, diputación electa local, o cualquier otra forma de puestos ligados a ese tipo de instituciones. Estas tres dimensiones están evidentemente vinculadas: la facultad de movilizar eficazmente esos recursos materiales u organizacionales no es independiente de la incorporación exitosa de disposiciones militantes. ” (pp. 10-11).

Este capital militante⁸, en los jóvenes iniciadores de Nuevo Muzú fue pieza clave, sobre todo en los primeros pasos. Por el lado de Nancy, su previa participación en el Concejo Estudiantil del Instituto Nacional de Educación Media Diversificada-INEM Santiago Pérez, el que fuera su colegio, la había influenciado organizativa y políticamente,

[...]Primero porque pues como te cuento yo trabajaba con el Concejo Estudiantil del colegio entonces digamos que encontrar el tema de... nosotros lo que hacíamos en el colegio era básicamente como protestar por algunas cosas, participar en los paros, movilizábamos lo que hacía el concejo, digamos que el INEM del Tunal era como el epicentro y jalonaba todos los colegios del sector entonces lo que nosotros hacíamos era programar los cierres, ir a convocar a los otros colegios para participar en las marchas y eso. (N. Millán, comunicación personal, 11 de agosto de 2016).

En ese sentido y siguiendo la teoría de Poupeau, la joven habitante de Nuevo Muzú reproducía desde antes de crear la *escuelita* un capital militante en estado incorporado al influenciar con sus disposiciones intelectuales a un grupo de estudiantes para “jalonar” marchas y otro tipo de actos. Siendo estas prácticas, fundamentales en la creación del centro pues permitirían comunicar la importancia de la organización y de su sentido político.

Por otra parte, Alfonso traía un bagaje organizativo más nutrido, pues desde 1978 cuando apenas cursaba quinto de bachillerato en el Colegio Cooperativo de Venecia, había hecho parte de procesos comunitarios y políticos de distinta índole (un grupo de estudio y un periódico popular) que luego se vieron enfocados hacia la EP, producto, entre otros, del potente mensaje que se enviaba desde Nicaragua (A, Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio de 2016).

⁸ Principalmente en su faceta de estado incorporado y estado objetivado.

Otro ejemplo de su capital militante puede hallarse en un documento inédito, a manera de crónica, sobre la historia del Centro⁹,

Lo primero que les quedó claro a los que conocieron a Alfonso en aquellos días es que él era un excelente político y un gran administrador. De eso dio muestras desde el momento inicial. Lo primero que hizo, cuando ya tuvo al cura entre el bolsillo con su carita de monaguillo regañado, fue salir corriendo a donde los de la Junta de Acción Comunal. (Soljetnizen, 1998, p. 2)

De este fragmento salta a la luz la manera como adicional a sus destrezas políticas Alfonso mostraba a su vez un capital en estado incorporado (por sus disposiciones lingüísticas e intelectuales) pues además de haber entablado relaciones de alianza con el cura de turno, el sacerdote José Vicente Rodríguez, para actuar en sintonía con la parroquia, (lo que no respondía, según la fuente citada, exclusivamente a la potencia de los argumentos como al carisma del interlocutor y el saber presentar en un contexto católico una propuesta política y educativa), previó, de otro lado, la necesidad de establecer, de forma semejante, relaciones de alianza con la Junta de Acción Comunal-JAC¹⁰ por -como se explicará más adelante- el rol definitivo que jugaba este estamento barrial en el plano legal-operativo.

En este punto, es claro precisar que si bien la alianza con la parroquia y la posterior relación estratégica con la JAC hubieran podido ser entabladas por otros participantes con, por ejemplo, un buen capital social, es el componente político concreto (persuadir del inicio del centro) sumado a las disposiciones, en este caso, intelectuales y lingüísticas las que determinan la acumulación y ejercicio del capital militante.

⁹ Esta crónica fue presentada en 1998 para el concurso distrital Bogotá Historia Común, impulsado por el Centro de Acción Comunal Distrital, el cual pedía para quienes concursaran adoptar un seudónimo como requisito. Su autor, Víctor Julio Romero fue uno de los iniciadores del centro.

¹⁰ Las Juntas de Acción Comunal fueron institucionalizadas, en el Frente Nacional durante el gobierno liberal de Alberto Lleras Camargo (1958-1962) a través de la ley 19 de 1958 que permitía a estos nuevos entes locales "organizar, regular, controlar, cooptar, manipular, dirigir y vigilar a la acción comunal y sus organismos sociales." (Valencia, 2009, p. 80.)

Una tercera muestra de capital militante, ahora en estado objetivado (cultura política materializada) puede extraerse de la agenda¹¹ del propio Alfonso quien en 1980 señalaba, los análisis realizados a cartillas de alfabetización (Ministerio de Educación Nacional-MEN, Asociación Nacional de Usuarios Campesinos-ANUC, Dimensión Educativa-DIMED, Nicaragua etc.) y a su vez las guías elaboradas para distintos centros de educación de adultos (Venecia y "Grupo fundador" Coordinadora Distrital de Educación Popular) (Torres, 1980), lo que permite reconocer una amplia cultura política que pasaba no sólo por el análisis de materiales pedagógicos sino que también buscaba la creación de nuevos contenidos afines con los objetivos y necesidades identificadas en la educación de adultos en distintos centros.

En suma, del capital militante acumulado en los dos pioneros (Nancy y Alfonso) de esta experiencia educativa, brota la semilla para articularse con otras instancias (parroquia y gobierno) y convertir la idea de un centro de alfabetización para adultos en una realidad.

1.1.3 Liderazgo articulador

De forma simultánea al porte y uso de capital militante, dentro de las organizaciones y procesos populares según Torres *et al.* (2003) se constituyen figuras míticas como aquellos sujetos, individuales o colectivos, que usualmente además de su papel de "fundadores" adoptan para la comunidad¹² un halo mítico gracias a la acción desde la evidencia de compromiso y como eje de la narrativa y principio organizador.

Dentro de la *escuelita* de Nuevo Muzú el liderazgo articulador de Alfonso Torres no se convirtió en figura mítica, en parte por el corto periodo que trabajó con el centro (1981-1983) aunque su relevancia sí haya sido determinante, incluso sobre la de Nancy Millán, en esos dos aspectos mencionados. Lo que a la postre le valdría el lugar de referente, siquiera entre los alfabetizadores.

¹¹ Fuente primaria del año 1980 con casi 200 páginas de anotaciones, propuestas y tareas en el que de manera escueta se puede leer, en buena parte, la profusa actividad académica y política de este estudiante universitario sumido en un medio social y organizativamente fértil.

¹² Sobre el concepto y los debates entorno a la palabra comunidad ver Torres, A. (2013). El Retorno a la Comunidad. Bogotá: CINDE, El búho.

Del primer componente citado como "acción desde la evidencia del compromiso" da cuenta de nuevo, la agenda del propio Alfonso (1980) que además de evidenciar su capital militante¹³ muestra en el tiempo del que se ocupa, presumiblemente de enero a diciembre de ese año, una abundante cantidad de actividades en las que participaba previo a la creación del centro, todas estas relacionadas con la pedagogía y/o la política¹⁴ y que sin duda, hablan de un compromiso visible transmitido al plano práctico y que no se halló, luego de las diferentes entrevistas y revisión documental, en similar medida en algún otro integrante del equipo de alfabetizadores de Nuevo Muzú al menos en la etapa inicial.

Por otra parte Javier Betancur, quien entraría a hacer parte del Centro, en su componente artístico hacia finales de 1983 y quien tuvo contacto con el grupo fundador cuando este ya estaba en proceso de desvinculación, ante la pregunta de ¿Por qué cree que se dio el desenlace de esa experiencia?, contestó:

Estoy tratando de encontrar razones pero por ejemplo los liderazgos de Alfonso, un tipo de liderazgo como el de Alfonso era clave por la orientación que podría hacer al proceso. No sé si eso pudo ser parte para que el proceso bajara. (J. Betancur, comunicación personal, 20 de septiembre del 2014).

Es tangible entonces, la influencia de Alfonso en la *escuelita* partiendo de su compromiso, sumado a su notable capital militante, a tal punto que se mantuvo como referente incluso, en la memoria de quienes no trabajaron todo el tiempo a su lado. Otra reseña a su papel de líder se encuentra en el ya citado texto inédito de Alexander Soljetnizen (1998) quien

¹³ La diferencia entre el capital militante y el liderazgo articulador radica principalmente en que el primero da cuenta de una serie de técnicas aprendidas en el "taller" y que pueden ser expresadas en formas concretas, mientras que el liderazgo apunta hacia el encausamiento, en este caso, de los recursos y necesidades para movilizar la comunidad en torno a unos objetivos compartidos.

¹⁴ Cabe mencionar algunas de las actividades en las que participó como asistente o ponente para conocer de forma superficial el bagaje teórico-práctico con el que llegó a construir colectivamente la *escuelita* de Nuevo Muzú "Seminario sobre Educación de Adultos". "Charla Dimensión Educativa", "Seminario de EDA en El Ocaso", "Taller: Seminario sobre elaboración de cartillas de alfabetización", "Reunión Consejo Editorial periódico *Pensemos Mas*", "Reunión de EDA", "Seminario ISNEM [Instituto Social Nocturno de Enseñanza Media]" Torres, A. (1980) Agenda personal. Inédito. Bogotá.

narrando a modo de historia -no sin algo de jocosidad- el génesis de la *escuelita* cuenta como, para poder adaptar un espacio en obra negra debían hacerse también esfuerzos individuales,

Así, pues -dijo Alfonso con su cara de presidente del Senado- lo mejor es irse echando la mano al bolsillo, porque lo que es las sillas de los estudiantes las vamos a tener que comprar nosotros mismos. Pero escuela, a partir de agosto, habrá. (Soljetnizen, 1998, p. 3)

En esa lógica, su compromiso era palpable ya que además de sus orientaciones producto de su bagaje teórico y organizativo, parte importante de su liderazgo lo ejercía con el ejemplo.

Pero además de su entusiasmo e iniciativa, que también podrían decirse de integrantes como Nancy Millán o Víctor Julio Romero¹⁵ la labor de un personaje en palabras de Torres *et al.* (2003) también esta mediada por ser eje de la narrativa y principio organizador. (p.56).

En la entrevista que se le realizó al propio Alfonso Torres señalaba cómo una de las discusiones con otros compañeros del centro de educación de adultos Pablo de Tarso, (barrio Venecia) del cual hacía parte junto con Nancy antes de crear el de Nuevo Muzú, era por la procedencia local - o no- de los integrantes de este tipo de experiencias. Para él lo mejor era que,

[...]se sostuvieran con gente de los barrios y no tanto de las personas que venían de fuera, que muchas veces en el calor y entusiasmo estudiantil y universitario, podrían estar allí 1 mes, 1 semestre, 1 o 2 años, pero que no iban a quedar allí procesos. (A. Torres, comunicación personal, 2 de septiembre del 2014).

De este fragmento puede inferirse cómo operó el principio organizador desde el liderazgo de Alfonso pues fue él quien introdujo esta premisa a Nuevo Muzú, que sería en gran

¹⁵ Víctor Julio también hizo parte del grupo iniciador, aunque a diferencia de Nancy y Alfonso no tenía experiencia en procesos organizativos siendo escaso su capital militante al momento de comenzar la *escuelita*.

medida respetada desde el inicio. La primera prueba de esta política de admisión -si cabe la expresión- se halla en el contacto inicial que Alfonso hace con Nancy Millán quien era habitante del barrio para que trazara unos primeros puentes, por ejemplo con la JAC a través del Señor Insuasti a quien Nancy conocía. (A. Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio de 2016)

Sin embargo, una prueba certera del liderazgo articulador de Alfonso como eje de la narrativa se encuentra en la información del segundo boletín de la CDEP. Más específicamente en el artículo titulado "Seminario de EDA. Conclusiones de las Plenarias" realizado en el primer semestre de 1980¹⁶ del que él fue participante y que planteaba como objetivo número 2; "Generar agentes de cambio, es decir hombres críticos, solidarios, autónomos y creativos, y, multiplicadores del proceso." (CDEP, 1980, p.5).

De acuerdo con los apuntes tomados en su agenda de 1980, efectivamente asistió a tal seminario en calidad de participante y anotó como tarea de aquel evento, trabajar en una encuesta en los centros nocturnos de educación de adultos de la zona, fueran con enfoque popular o de otra índole (Colegio cooperativo de Venecia, SENA, centro vecinal etc.) (Torres, 1980) para acercarse a los adultos voluntarios.

En suma, el liderazgo de Alfonso como eje de la narrativa venía de tiempo atrás, entre otros, gracias a su contacto con la CDEP de la cual fue integrante y de cuya experiencia se nutría constantemente en primera instancia para "multiplicar el proceso" ayudando a abrir centros como el de Nuevo Muzú, pero adicionalmente para reflejar con compromiso y orientación (articuladora) el naciente proyecto. Sin duda su carisma, por lo que se evidenció a través de las entrevistas citadas, fue un factor decisivo en lograr impulsar la *escuelita* sin llegar a personalismos o centralismos excesivos.

1.2 El impulso de la parroquia Santa Magdalena Sofía Barat

¹⁶ Si bien el boletín número dos de la que sería a partir de agosto de 1980 la CDEP fue publicado en octubre 15 de 1980 el "Seminario de EDA. Conclusiones de las Plenarias" de acuerdo con la agenda de Alfonso Torres debió haberse llevado a cabo entre enero y abril de ese año.

Ahora, como en una receta, deben sumarse más ingredientes para comprender la configuración del centro en su conjunto. Sumados al capital militante de Alfonso y Nancy y el liderazgo articulador del primero, aparecería un componente crucial, tanto en la iniciación como en la consolidación de la *escuelita*, la iglesia católica. Pero ¿Por qué una parroquia colaboraría en la construcción de un centro de educación de adultos con una explícita intencionalidad política? Pues esto no era un contrasentido para comienzos de la década de los 80. De hecho, para entonces, las relaciones entre un sector progresista de la iglesia y organizaciones y movimientos laicos con perspectivas críticas de la sociedad se establecían regularmente y no sólo en el campo educativo.

En esta sección se desarrollará el contexto eclesial para comprender de dónde provenía ese espíritu de cambio del cual se nutrió la parroquia de Nuevo Muzú y parte de sus feligreses, para luego a través de los testimonios de los participantes reconstruir dicha relación iglesia-centro.

1.2.1 El contexto eclesial

A partir de los años 60 la Iglesia católica, en especial la latinoamericana, venía dando un giro en sus lineamientos. Dos cumbres que acontecieron al interior del mundo clerical (el Concilio Vaticano Segundo llevado a cabo ente 1962 y 1965 y la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano realizada en 1968) junto con un movimiento teológico que las interpretó en clave política (la Teología de la Liberación) son mojones trascendentales para descifrar el posterior accionar del catolicismo en la región y especialmente en Colombia, con experiencias concretas como el caso del Centro de educación de adultos de Nuevo Muzú.

Sobre el porqué remontarse casi dos décadas para entender en escala barrial una relación iglesia-comunidad, el sociólogo chileno Hugo Zemelman responde,

Pensar la historia desde un ángulo político significa sentar nuevas bases para el análisis y ampliar tanto nuestra visión de la historia, como de la política; esto es, dejar de ver a la historia como una serie de situaciones lineales que se suceden progresivamente con algunas disrupciones... para entenderla como un proceso complejo

de construcción de voluntades sociales, como un horizonte abierto de posibilidades hacia el futuro. (Zemelman, 1989, p. 18).

Es decir, comporta un aspecto central comprender estos cambios anteriores en la iglesia católica, para así mismo, entender los alcances de esta institución a través de la parroquia del barrio. De igual manera es relevante ahondar con un enfoque histórico y político la relación comunidad-iglesia,¹⁷ vínculo, que por lo demás, de querer explicarse evolutivamente perdería mucho de su complejidad y riqueza.

En primer lugar el Concilio Vaticano Segundo (1962-1965) convocado por el entonces pontífice Juan XXIII y cuyo objetivo fuera el de “establecer un diálogo y encuentro entre el Evangelio y el mundo moderno” (Cendales, Mariño y Peresson, 2016, p. 9) si bien tuvo una dimensión internacional, no sería del todo bien recibida por los jefes del clero colombiano, reconocidos por sus tendencias conservadoras y retardatarias (Levine, 1984). No obstante un sector progresista tanto religioso como laico, acogería las disposiciones de dicho encuentro.

...en especial jóvenes y provenientes de la clase media, quienes vieron en él un apoyo para afrontar los retos que les planteaba la realidad social. Lentamente van surgiendo experiencias y actores nuevos que van a dar impulso a otra una forma de asumir el cristianismo. (Garzón, 2015, p. 29).

En ese sentido la Iglesia – o parte de ella- daba un vuelco en la década de los 60 en una dirección más social y política, que en la práctica, por ejemplo, abogaba por trabajar con sectores urbanos marginados. Bogotá no estuvo exenta de ese espíritu posconciliar y fue testigo de curas y monjas que, ante la mirada celosa de la Curia, apostaron sus votos del lado de los sectores populares. (Garzón, 2015.)

¹⁷ Esta relación comunidad-iglesia durante el transcurso de los 6 años restantes del centro serán abordados desde diferentes perspectivas en el tercer y cuarto capítulo.

Dicho vuelco eclesial se asentaría con mayor decisión, tres años después de la finalización del Concilio, tras la celebración en Medellín de la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (1968) la cual “marcó el horizonte de renovación de la Iglesia católica en el continente” (Cendales *et al.*, 2016, p. 9). De esta conferencia saldrían dieciséis documentos conclusivos entre los que se resaltan, para efectos de este nexo entre iglesia-comunidad, el papel de los laicos en las misiones pastorales:

En la comunidad los laicos, por su sacerdocio común, gozan del derecho y tienen el deber de aportar una indispensable colaboración a la acción pastoral. Por esto, es deber de los sacerdotes dialogar con ellos no de una manera ocasional, sino de modo constante e institucional. (CELAM, 1968, p.38).

En suma, la iglesia en América Latina para finales de los 60 incubaba una corriente de transformación enfocada en los “crucificados” del continente, en el marco de un ambiente social y político volátil.

Y producto de estas dos cumbres que causaron revuelo y un sentido renovador en el catolicismo latinoamericano, y desde luego colombiano, emergería el mismo año de la II Conferencia Episcopal (1968), la Teología de la Liberación¹⁸ que tendría claro impacto en la vida barrial y comunitaria bogotana¹⁹.

Sobre esta, se rescata como,

Se oponía en particular a la estructura vertical del poder eclesial y al conservadurismo de su doctrina. Finalmente, se trataba de una teología “en perspectiva latinoamericana” que se definía desde las

¹⁸ La teología de la Liberación además de encarnar el Concilio Vaticano y la Conferencia de Medellín en clave política, tuvo vínculos muy estrechos con el marxismo del cual adoptó bases conceptuales como la lucha de clases, la revolución o el anticapitalismo. Sobre el particular ver: Zarate, A (comp.) (1983) *Marxistas y cristianos. ¿Alianza estratégica o unidad?* *Aportes*, 15, 5-70.

¹⁹ Frente a la influencia de la teología de la liberación en los barrios bogotanos del sur, ver: Garzón, N. (2015). *El grupo Golconda y su presencia en los barrios populares de Bogotá*. (tesis inédita de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

experiencias sociales e históricas de América Latina y pretendía encarnar las enseñanzas del Concilio Vaticano II en una realidad de violencia social y política. (Chaouch, 2007, p. 429)

En síntesis, la década de los 60 fue crucial en el mundo secular, en tanto alineó cambios institucionales desde la jerarquía eclesiástica (Concilio Vaticano II) con nuevas apuestas en Latinoamérica por aplicar dichas reformas en contexto (Conferencia Episcopado Latinoamericano) e incluso abogar por cambios políticos y económicos profundos del lado de los más necesitados (Teología de la Liberación).

El sacerdote escolapio Adriano Uribe, quien hizo parte del grupo fundador del Centro de educación de adultos y quien encontraría su vocación religiosa en buena medida gracias al trabajo con la comunidad y la parroquia de Nuevo Muzú por esos años, resalta el contexto local cristiano en el que surgía la *escuelita* en ese primer semestre de 1981. “ A nivel de la iglesia también se buscaba la expresión de la solidaridad con los más pobres y especialmente las comunidades religiosas buscaron la inserción, viviendo y trabajando en las mismas condiciones con los más pobres. ” (A. Uribe, comunicación personal, 20 de mayo del 2015).

Así, el clima de época comenzando la década de los 80 traía, de cierta forma, esa tradición latinoamericana social y renovadora de los dos decenios anteriores y la iglesia de Nuevo Muzú especialmente a través de sus párrocos aún se identificaba, en menor o mayor medida, con esta herencia.

1.2.2 La parroquia en la creación del centro

Para el caso de la parroquia Santa Magdalena Sofía Barat y el inicio de la *escuelita* fue crucial la transición del saliente cura Roberto Tobin (durante los primeros meses de 1981), de mentalidad más tradicional, y la entrada del párroco José Vicente Rodríguez, quien representaba mejor ese aire renovador proveniente de años anteriores.

Sobre el padre Tobín, poco se recuerda, no obstante Alfonso Torres, uno de los iniciadores del centro, manifestaba,

... después de ese barrio haber tenido un cura párroco [al hablar de Roberto Tobín] durante unos 10 años y que había sido el primero y único porque tenía unos vínculos muy estrechos, especialmente en el círculo de las señoras y las familias mayores más tradicionales de vivir su sentido de lo cristiano. (A. Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre del 2014).

Puede acá leerse, cómo el padre Tobín²⁰ representaba más ese anclaje religioso y tradicional asociado a las familias, y en especial a las mujeres devotas (*señoras*), que practicaban un catolicismo canónico mientras que, por otra parte, el entrante cura José Vicente:

...venía de ser profesor en el colegio INEM de Kennedy, y pues tenía como una mirada más abierta, sin ser un teólogo de la liberación ni mucho menos, pero una mirada más abierta, más liberal, más democrática, de la idea de lo parroquial y de lo eclesial. Entonces él, -no sabría por qué motivos- se apoyó mucho en nosotros [los jóvenes], también como para proyectarse ahí en el barrio. Entonces en esa alianza implícita, a mí me permitían alternar las misas de los domingos, invitar públicamente a los jóvenes que quisieran volverse voluntarios para el centro de alfabetización que se iba a crear. (A, Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre del 2014).

²⁰ Sobre el papel del padre Tobín en el inicio de la *escuelita* hay todavía incertidumbres. Es así como, Arlet Castellanos, una de las primeras alfabetizadoras, en un testimonio señaló: "Recuerdo que todo empezó cuando un domingo en la Eucaristía el padre Roberto Tobín, uno días antes de entregarle la parroquia a José Vicente Rodríguez, invitó a los jóvenes a que se vincularan al proyecto..." (Soljetnizen, 1998, p. 20)

Si bien no pudo triangularse la información de esta participante y la mayoría de los alfabetizadores entrevistados coinciden en que fue el cura José Vicente Rodríguez el primer acompañante desde la parroquia, sí es de resaltar cómo dependiendo del párroco asignado se imprimía mayor o menor fuerza a ciertos temas que los sacerdotes consideraran prioritarios. Y en esa medida el padre Tobín se le asocia más con una postura conservadora, distante del espíritu posconciliar, mientras que al sacerdote Rodríguez sí le puede atribuir una mayor identificación con este cambio eclesial anteriormente reseñado.

En esa vía se movió entonces la iniciativa, con un párroco recién llegado y, sobre todo, de mentalidad abierta hacia nuevas apuestas, aunque estas no fueran exclusivamente católicas. Durante una entrevista grupal realizada entre algunos de los alfabetizadores participantes de la *escuelita*, el nombre José Vicente fue asociado con el aliento al proceso que apenas se gestaba. pues de él se recuerda su profesión de antropólogo, su colección de piezas arqueológicas precolombinas, sus hábitos de lectura y, en general, el apoyo que imprimió en el primer año. (A. Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio de 2016)

Así pues, el padre Rodríguez recién llegado al barrio, por su perfil, se desmarcaba de alguna manera con el tipo de cura conservador y conforme con la doctrina tradicional de la Iglesia que podría atribuírsele al saliente padre Roberto Tobín. Su formación profesional en antropología y labor docente en un Instituto Nacional de Educación Media entre otros, sugieren por lo menos, una visión humanista de la sociedad.

El permitir realizar a los jóvenes, invitaciones a sumarse al centro de educación durante las eucaristías, no es un detalle menor, si se tiene en cuenta que dicha ceremonia es un sacramento relevante. Sin embargo, no fue el único espacio que facilitó el párroco José Vicente para apoyar al centro, otro participante recuerda cómo,

Comenzaron además las aproximaciones con el padre José Vicente Rodríguez. Él, por supuesto, acogió la idea con los brazos abiertos y ya las siguientes reuniones no fueron más en la casa de los Millán, ni en la de los Uribe, sino en la parroquia. En ella encontramos acogida para miles de momentos a partir de esa hora. El salón parroquial pasó a ser como nuestro cuartel general. (Soljetnizen, 1998, p. 2)

De esta manera el párroco no solo auspiciaba desde las eucaristías, sino que llegó a prestar el salón parroquial para reuniones concernientes con la nueva idea. Actitud que explicita la relación entre una vertiente de la iglesia más democrática, en la que proyectos como el centro de educación de adultos era una acción loable por su naturaleza de servicio.

En el boletín de la CDEP²¹, de la cual haría parte desde 1981 la *escuelita*, ya se advertía la posible alianza con la Iglesia en los siguientes términos,

En algunos sectores o barrios, las juntas de Acción Comunal por intermedio de la comisión de educación se vinculan a los Centros. Los sindicatos también son importantes, lo mismo que algunos sectores de la Iglesia. (CDEP, 1981, p.9).

Si bien, entonces, la relación EP-iglesia en Nuevo Muzú no fue un caso excepcional y pudo establecerse, según lo indica el boletín, en otros centros de alfabetización en Bogotá, la existencia de dicho nexo no se difundía abiertamente y dependía más del contexto comunitario y parroquial específico que de alguna directriz institucional o comportamiento generalizado.

Sumada a la dinámica que le imprimió el padre José Vicente Rodríguez en el primer semestre de 1981 a la *escuelita*, se encuentra el grado de adhesión que la comunidad, y con especial fervor los jóvenes, sentían por la parroquia Santa Magdalena Sofía Barat. Adriano Uribe, citado anteriormente, menciona a propósito de la pregunta ¿Cómo entro a participar del Centro?,

En aquel momento [primer semestre de 1981] yo era un joven que me consideraba un laico comprometido con mi parroquia: Santa Magdalena Sofía Barat. Era catequista, me consideraba cercano a los párrocos, hacíamos las novenas en el barrio y jornadas de evangelización. (A. Uribe. comunicación personal, 20 de mayo del 2015).

²¹ Aunque en el capítulo tercero se especificará con detalle este tema, baste decir que la CDEP fue un espacio de articulación y proyección de centros distritales de Educación de adultos-EDA constituida en agosto de 1980 y cuyo boletín, que servía de órgano de difusión interna y externa, tocaba temáticas alusivas al contexto y discurso pedagógico popular, la creación y funcionamiento de los centro miembros de la coordinadora, la difusión de noticias sobre eventos colectivos a realizarse y los artículos de análisis de coyuntura entre otros.

Si bien entonces, el padre José Vicente llegaría con un espíritu renovador en parte por su formación y, a su vez, como producto del contexto de transformación que la Iglesia venía sufriendo desde finales de los 60, encontró una comunidad devota y con características que le permitirían fortalecer la iniciativa educativa como lo señaló Uribe con su testimonio. Neftalí Linares uno de los más jóvenes en esa primera etapa, describe su estrecha relación con la Iglesia de la siguiente manera,

Yo desde la edad de 7, 8 años, fui acólito ahí en la parroquia entonces siempre estuve vinculado por ese lado. Fui lector ahí en la parroquia los días domingo, entre semana había algunos días que prestaba mis servicios como acólito. [...] Cuando estaba alrededor de los 14 años, eso fue más o menos hacia el año 1981, escuché hablar del centro de alfabetización, pero pues ya estaba más metido en la parte de la catequesis porque ya estaba dando catequesis. (A, Linares, comunicación personal, 20 de septiembre de 2016).

De este fragmento se destaca el grado de compromiso previo al comienzo de la *escuelita* por parte no sólo de Neftalí, sino como lo sugiere su testimonio, de unos jóvenes que integraban el grupo de catequesis de la parroquia. En ese orden de ideas, al llegar una propuesta -según ellos- altruista con un propósito educativo sin ánimo de lucro y de orden voluntario, el mensaje caló con mayor fuerza en los jóvenes comprometidos más desde la vocación de servicio que desde las convicciones políticas, dándole entre el resto de la comunidad, además, un halo de legitimidad.

Para cerrar esta subcategoría sobre la parroquia en el inicio del centro cabe resumir, en primera instancia el contexto eclesial alimentado por cambios internos desde finales de los 60 que había transformado, en América Latina y por supuesto Colombia, a un notorio sector de religiosos que veían a Dios más en el pueblo desfavorecido que en el privilegiado. De este numeroso y heterogéneo grupo podría señalarse, como simpatizante, al entrante padre José Vicente Rodríguez quien producto del contexto, tenía una perspectiva más social y comunitaria del apostolado, pero además creía en otras formas de evangelizar un poco por

fuera de las ya establecidas, sin necesariamente ser un teólogo de la liberación o un crítico acérrimo de la institución religiosa.

En segundo lugar, la llegada del padre Rodríguez se situaba en un barrio de previas convicciones católicas en el que un grupo de jóvenes asumían a través de su fe una vocación de servicio y dedicación que inmediatamente pudo conectarse con el proyecto de la *escuelita* y que, como se verá a continuación, alzó vuelo gracias al sostén comunitario.

1.3 El estímulo del Fondo de Capacitación Popular-FCP

Hasta ahora los orígenes de la *escuelita* han estado ligados por un lado a la articulación de los jóvenes producto de su trabajo organizativo y un liderazgo articulador y a la iglesia católica con un aire renovador reflejado en la parroquia del barrio por otro. Sin embargo el centro de Nuevo Muzú si bien fue una experiencia mayoritariamente autogestionada, tuvo relaciones desde el inicio con un programa del estado que sirvió como gancho para atraer alfabetizandos y hacer legítimo su funcionamiento ante los ojos de la Junta de Acción Comunal, la Secretaría de Educación del distrito y la misma comunidad beneficiada.

En esta sección se desarrollará el argumento sobre cómo el FCP sirvió de estímulo, sin el cual hubiese sido mucho más complicado el hacer posible el nacimiento y maduración del centro.

En primer lugar, se esbozará el contexto educativo del que hacía parte el Fondo como programa gubernamental, para en un segundo momento trazar la relación centro-fondo como engranaje clave en la relevancia y longevidad de la *escuelita*.

1.3.1 El FCP

En 1970 durante la presidencia del liberal Carlos Lleras Restrepo y su gobierno de "transformación nacional" se inició públicamente el programa educativo de Capacitación

Popular²² utilizando los dos medios de comunicación masiva (radio y televisión) para llevar a los lugares marginados y de forma acelerada, la educación de adultos en sus niveles básico y medio. Esta propuesta ya se implementaba para entonces en Colombia a través de Radio Sutatenza.²³ Empresa educativa católica que había comenzado en 1947 una campaña radiofónica masiva de educación de adultos rural que a la fecha seguía vigente. No obstante para su nueva apuesta educativa el Estado colombiano buscaba,

Por medio del sistema de Capacitación Popular [...] hacer un cubrimiento de la población que al final de la década del 60 no había tenido oportunidad de escolarizarse o que habiendo sido excluida del sistema regular de enseñanza, había olvidado por desuso lo aprendido. El consejero [José] Galat calculaba que por lo menos dos terceras partes de los colombianos podrían ser beneficiarios potenciales del nuevo proyecto educacional. (Vizcaíno y Díaz, 1983, p. 3)

De ese entusiasmo inicial, no mucho quedaría con el pasar de los años debido a la falta de financiación, la incompleta cobertura nacional, la insuficiente calidad de los currículos y la baja motivación de quienes eran monitores en las comunidades.²⁴ Con todo y los tropiezos, esta empresa educativa vio frutos dispersos²⁵ siendo la década de los 80 la de su mayor

²² Este programa nació en mayo de 1967 como un componente más del proyecto gubernamental de "Integración Popular" que abarcaba los temas de salud, educación, vivienda, recreación, cultura y empleo para la población marginada. Sin embargo tardaría algo más de dos años en lanzarse oficialmente debido a un periodo de pruebas y ensayos técnicos. (Vizcaíno y Díaz, 1983, p.2).

²³ Acción Cultural Popular-ACPO, una entidad católica cuya finalidad fue reducir la brecha socioeconómica entre la ciudad y el campo a través de la educación, creó Radio Sutatenza, programa de cobertura nacional en el que combinaba tecnologías de comunicación (radio) con un modelo de Educación Fundamental Integral para disminuir los índices nacionales de analfabetismo. (Así nació la empresa educativa de ACPO, 2017)

²⁴ En sus inicios el Fondo de Capacitación Popular sólo llegaba a 5 departamentos; Cundinamarca, Tolima, Caldas (5 municipios), Antioquia (8 municipios) y Huila (2 municipios) y contaba con una planta de personal propia de 12 empleados (Vizcaíno y Díaz, 1983, p. 1) y aunque para 1977 el programa ya tenía cobertura en 23 departamentos y atendía una población de 79.451 estudiantes con un equipo de trabajo aproximado de 95 empleados, dados sus objetivos los resultados seguían por debajo de lo esperado (Ministerio de Educación Nacional, 1979.)

²⁵ Bajo la dirección del Ministerio de Comunicaciones y la administración del Instituto Nacional de Radio y Televisión-INRAVISIÓN, Capacitación Popular duraría 37 años (1967-2004), siendo finalmente cerrado por la falta de presupuesto, la necesidad de una política coherente en materia de educación de adultos y la priorización de otros asuntos desde el gobierno nacional. (La otra opción para ser bachiller, 2017)

brillo y teniendo como estandarte los 2'000.000 de colombianos y colombianas que se graduaron como bachilleres (La otra opción para ser bachiller, 2017)

El FCP entra a jugar un rol manifiesto al ofertar, de manera pública, gratuita y con cobertura en Bogotá, la primaria por televisión y el bachillerato por radio. Del segundo no hubo repercusión en Nuevo Muzú en tanto su currículo se concentraba, cuando mayor influencia tuvo, en los grados de 1° a 5° de primaria. Mientras que sobre la primera se contemplaba que,

Los centros de recepción (telecentros) de los programas emitidos por televisión son patrocinados por diferentes instituciones y organizaciones de base (acción comunal, escuelas, parroquias, etc.) asesorados y dirigidos por los bachilleres (guías culturales) que cumplan de esta forma el servicio social obligatorio (Ministerio de Educación Nacional, 1979, p. 82)

En el caso particular, la *escuelita* que hacía las veces de telecentro estaba auspiciado por la Junta de Acción Comunal en cabeza de su presidente Guillermo Torres Caro y su coordinador de educación Jesús Insuasty Narváez, quienes habían autorizado, gracias a la insistencia de los jóvenes, el uso de un espacio construido por el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares-ICCES y que para mediados de 1981 se encontraba en obra negra (Soljetnizen, 1998).

El plan original de estudios del FCP, conforme las directrices para educación de adultos del MEN, constaba de 5 asignaturas (lenguaje, matemáticas, sociales, naturales, ética y religión) donde se sugería que diariamente se realizaran cuatro clases con una duración de 35 minutos en promedio por sesión, a través del canal once de INRAVISION (Ministerio de Educación Nacional, 1979.) En esa vía los estudiantes, como en la educación formal, avanzaban de curso conforme cumplían ciertos requisitos, pero era únicamente hasta el grado quinto de primaria cuando rendían un examen ante el Fondo, que eventualmente les

certificaba la primaria cursada.²⁶ (A. Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio de 2016)

No obstante en la práctica no se cumplió con el currículo previsto, por dos razones. La primera y más relevante, la orientación pedagógica y política que el grupo de jóvenes iniciadores quería para la *escuelita* y la segunda, la irrisoria supervisión²⁷ del FCP, producto del bajo presupuesto²⁸. Es tarea ahora, revisar en qué términos se desarrolló dicha relación centro-fondo.

1.3.2 Engranaje Centro-Fondo.

Si bien es cierto el FCP presentaba para inicios de la década de los 80 hondos inconvenientes como se mencionó anteriormente, su nombre, más que sus recursos, legitimó, en parte, la bienvenida por parte de la comunidad a esta empresa juvenil. Alfonso Torres lo recuerda de la siguiente forma,

Entonces lo que existía en ese entonces era una política que venía de antes, existía una cosa que se llamaba “Primaria por televisión y Bachillerato por Radio”, que era una cosa que dependía del Ministerio de Comunicaciones. Había que enviarles a ellos, porque obviamente son institución pública y burocrática y tienen que mostrar datos. Entonces cuando nosotros abríamos las matrículas, y decíamos, vamos a tener 27 estudiantes en primero o 15 en segundo, esa información ellos [Ministerio de Comunicaciones] la tenían y al terminar quinto de primaria, eran quienes hacían la

²⁶ Recién iniciado el centro de educación de adultos se abrieron solamente los cursos de primero a tercero de primaria, sin embargo a medida que aprobaron los grados las primeras cohortes se llegó a ofrecer la primaria completa.

²⁷ La Sección de Promoción de la Comunidad, estaba encargada con supervisores divididos por regiones, en adelantar en los telecentros tareas de seguimiento. No obstante, este personal era insuficiente. (Ministerio de Educación Nacional, 1979.)

²⁸ En comparación con el presupuesto del Ministerio de Educación que incrementó en un 159% entre 1973 y 1979, el Fondo de Capacitación Popular solo creció un 64% en este mismo periodo pasando de 38'450.000 a 63'270.000 lo que refiere un decrecimiento relativo. (Ministerio de Educación Nacional, 1979, p. 126) Además del presupuesto percibido por el MEN, el FCP captaba donaciones de la Fundación Ford, Cooperación internacional entre otras.

certificación de eso. (A. Torres, comunicación personal, 10 de septiembre del 2014)

En ese sentido la relación con el Fondo, cuando iniciaba la *escuelita* pareciera de articulación en tanto esta aportaba estudiantes para alfabetizarse y el FCP brindaba su plan de estudios, recursos y certificaciones. Sin embargo, en la práctica, sucedió algo distinto. Al menos así lo manifiesta Alfonso,

Yo creo que durante los 5 años nos visitaron 3 o 4 veces, entonces todos sabíamos “que nos van a visitar los del Fondo de Capacitación Popular”, entonces todos teníamos el televisor prendido, diciendo que buenos eran los programas de televisión, de resto casi no lo utilizábamos. (A. Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre del 2014).

Al respecto, y lejos de ser un rasgo incidental, la instrumentalización de los programas de alfabetización gubernamentales sí estaba previamente contemplada. Por ejemplo, de la Campaña Nacional de Alfabetización Simón Bolívar-CNASB²⁹ implementada inicialmente durante el gobierno de Julio Cesar Turbay (1978-1982) y que a diferencia del FCP, era un programa presencial, a corto plazo (un año inicialmente) y cuyo objetivo era, “alfabetizar a los 3 millones de analfabetos absolutos del país y ofrecer además la oportunidad para que los 2 millones de analfabetos por desuso, puedan beneficiarse de las acciones de la campaña” (UNESCO, 1984, p. 2) se tenía -desde Dimensión Educativa-DIMED³⁰- una

²⁹ Esta campaña gubernamental (Que a su vez respondía a lo acordado en la Conferencia Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe efectuada en 1979) llevada a cabo inicialmente entre septiembre de 1980 y septiembre de 1981, buscaba “Por el término de un año y como homenaje al sesquicentenario de la muerte del Libertador...” promover y adelantar en todo el país una campaña de alfabetización. (Decreto No. 2486, 1, 1980). Tras la terminación de su periodo inicial se prorroga por un año más, ya entrado el gobierno de Belisario Betancur, hasta diciembre de 1982 y se logran alfabetizar a 420.000 colombianos y colombianas de diferentes regiones. (Céspedes, Cuervo y Turbay, 1986).

³⁰ Inicialmente fue un grupo informal compuesto de 9 integrantes y creado en Bogotá en 1977 que a partir del año siguiente se constituiría como ente jurídico y formalizado bajo el nombre de Asociación Dimensión Educativa y entre cuyos objetivos se planteaban la investigación y capacitación del campo educativo y teológico con énfasis en el cambio social, así como la promoción, divulgación y creación de recursos y materiales destinados a apoyar la educación de Sectores Populares. (Cendales, Mariño y Peresson, 2016)

visión problemática pues "Aunque no podríamos decir que esta cartilla modelo [de la CNASB] trabaje con una temática reaccionaria, es muy peligrosa, porque aparece envuelta en un ropaje progresista, concretándose en último momento en un mensaje a duras penas reformista." (Peresson, Mariño y Cendales, 1983, p. 169.)

Entonces pese a que la crítica desde Dimensión Educativa, por lo demás un referente teórico y organizativo de la CDEP (de la que Nuevo Muzú hacía parte), al respecto de esta campaña era certera, al interior de la Coordinadora se avalaba una posición diferente. Así lo deja en claro el tercer número del boletín de la CDEP al reseñar críticamente la recién inaugurada campaña oficial, aunque sostiene en sus conclusiones que se consentía utilizarla con sagacidad para convertirla en un proyecto político (CDEP, 1981). También en la agenda de Alfonso Torres (1980) hay anotaciones, sobre algún otro grupo de EDA, en las que se plantea la posibilidad -o no- de participar en la CNASB.

Los anteriores dos ejemplos indican, que la cuestión por manejar con perspicacia algún programa estatal de alfabetización sí se debatía en algunos espacios de EP, al menos cercanos a la CDEP, al permitir la utilización de la forma (recursos y certificados) más no del fondo (currículo, cartillas y metodologías).

En síntesis, campañas como la Simón Bolívar o programas como el FCP permitían cierto espacio de maniobrabilidad por parte de centros de alfabetización barriales, no sin un debate interno, como fue el caso de la *escuelita*. Estos programas oficiales por falta de presupuesto y/o seguimiento no podían cerciorarse de que los contenidos y metodologías diseñadas fueran a ser aplicadas de manera literal. Siendo entonces aprovechadas estas grietas como espacios, para darle desde los procesos locales, giros notables a los discursos institucionales insertando, según las particularidades del espacio, los preceptos de la EP.

En cuanto al trasfondo teórico que este comportamiento de instrumentalización revistió en Nuevo Muzú, hay dos motivos por los cuales su ejecución no es de extrañar. El primero, la ambigüedad con que se obró iniciada la década de los 80 frente a la apropiación del

discurso fundacional de la EP³¹, que aún se encontraba en un estado germinal posibilitando visiones y decisiones encontradas dependiendo del actor o incluso dentro de ellos.³²

Y el segundo, la amplia noción de lo político que fue tejida al seno de dichas organizaciones y que sin abandonar su horizonte ideológico (comunitario, popular, cristiano, emancipador etc.) supo entablar relaciones con actores estatales (División de educación no formal y de adultos-MEN, Instituto Nacional de Radio y Televisión, Alcaldía Mayor etc.) sin que estos pudieran “captar o someter” (Chirinos, 1991, p. 29.) estas otras formas de interacción.

En suma, el engranaje centro-fondo tuvo un componente simbiótico en tanto sirvió para ambas instancias como aval para justificar sus fines. Del acercamiento que se hizo a la utilización del programa estatal por el grupo de alfabetizadores de la *escuelita*, y de la CDEP en general, en su etapa inicial, se hace evidente una práctica beneficiosa para el centro desde una concepción amplia de lo político, así como de una astucia generada para potenciar los medios del proceso.

1.4 Iniciativa de la CDEP

Tras señalar la influencia de los jóvenes, el papel determinante de la parroquia y el aprovechamiento de instancias gubernamentales como el FCP en el génesis de la *escuelita*, queda un actor por revelar. La CDEP fue, con creces, el factor de mayor influjo en el inicio del Centro, pues como se verá, logró aglutinar a los otros 3 contribuyentes y mediar entre sus divergencias para finalmente conectar y propulsar alrededor de 15 centros de alfabetización de adultos en Bogotá para comienzos de la década de los 80.

En este apartado se hará un breve recorrido por la EP como referente obligado de la CDEP (Que posteriormente también lo sería del propio centro de educación de adultos de Nuevo Muzú.) En segundo lugar, se contextualizará el clima político y social de inicios de los 80 en Colombia para comprender el porqué del nivel de organización y entusiasmo de la

³¹ En las subsecciones 1.4.1 Contextualización de la Educación Popular y 1.4.3 La CDEP como texto, se profundizará sobre esta etapa de apropiación del discurso fundacional de la Educación Popular.

³² No sobra hacer un recuento de las posiciones divergentes, aunque no del todo excluyentes, que tomaron Dimensión Educativa y la CDEP sobre el particular. La primera, que además era el principal referente teórico y práctico de la Coordinadora, señalando de “peligroso” y “reformista” el discurso de la CNASB y la segunda, aun dentro de una postura crítica, insinuando la posibilidad de utilizar dicho programa con “sagacidad”.

CDEP. Y para terminar, se presentará el origen y funcionamiento del espacio articulador con el fin de dilucidar cómo logró relacionarse con otros actores en aras de potenciar el alcance de la *escuelita*.

1.4.1 Contextualización de la Educación Popular

La CDEP adoptó desde su inicio el discurso pedagógico y político de la EP. Esta, con antecedentes que se remontan incluso al siglo XIX³³, había formado una estructura crítica, independiente y alternativa y veía para la década de los 70 casos exitosos en algunos estados latinoamericanos. "... Campañas masivas de Alfabetización en Cuba, Nicaragua y Granada. Pueblos que en término de un año o menos y en situaciones económicas, políticas e ideológicas difíciles, [lograron] reducir significativamente los índices de analfabetismo" (Peresson, Mariño y Cendales, 1983, p. 34.).

En otras palabras, la EP se presentaba como una opción dentro del marco político de la izquierda latinoamericana que permeaba a buena parte de la sociedad y particularmente de la juventud en el continente. Cronológicamente la precursora fue la educación liberadora³⁴, de finales de los 60, de la cual Paulo Freire³⁵ era su mentor, para posteriormente tener cabida la llamada redefinición política del discurso que incorporaría algunas críticas al modelo freiriano y reforzaría, así, sus principios constituyentes.

³³ Como precursores, no pueden dejar de mencionarse a Simón Rodríguez y José Martí dos intelectuales independentistas del siglo XIX para quienes la educación de las "masas populares [era] una condición y una garantía para la democratización de las jóvenes repúblicas hispanoamericanas" (Torres, 2012, p. 24).

³⁴ Esta adoptó dicho nombre gracias al primer texto de Paulo Freire: *La educación como práctica de la libertad* (1967), México: Siglo XXI. Luego Freire escribiría en el exilio en Chile el texto que le daría reconocimiento mundial; *Pedagogía del Oprimido* (Manuscrito en portugués de 1968) (1970) Buenos Aires: Siglo XXI.

³⁵ Para conocer sobre la vida y obra de este pedagogo brasileño ver:

Mariño, G. (1996) El método Freire: elementos para reconstruir su propuesta de lectores. *Aportes* 43(2), 7-28.

Fandiño, M. (1996) Paulo Freire, su vida y obra. *Aportes* 43 (2), 30-42.

Mariño, G. (1996) Freire: Entre el mito y el hito. Anotaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos pedagógicos. *Aportes* 43, 5-33.

Cuevas, P. (1996) El pensamiento de Paulo Freire en Colombia, circulación, apropiación y vigencia. *Aportes* 43 (2) 37-51.

Sobre esta transición vale la pena hacer un par de distinciones. Primero, en cuanto a la educación liberadora en 1967 el mismo Freire apuntaba que ante una sociedad cerrada, como la brasileña de entonces, y con un inminente peligro para la educación de volverse masificada, la respuesta se hallaba en: "a) Un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico. b) una modificación del programa educacional. c) el uso de técnicas tales como reducción y codificación. Esto solamente podría lograrse con un método activo, dialógico y participativo" (Freire, 1967, pp. 103-104).

Entonces, esta propuesta pedagógica se erigió como una alternativa a la educación tradicional (que luego se le llamaría bancaria). Más adelante con la radicalización del campo social, el marco teórico y metodológico freiriano de concientización recibió algunas críticas, de las cuales la más certera versaba sobre el enfoque culturalista o utópico, en el que la educación y la cultura eran -para este modelo- las máximas aspiraciones de una sociedad justa, desconociendo, por tanto, los fundamentos económicos del sistema y sus inequidades y por ende buscando soluciones paliativas de corte más moralista y superficial que estructural y definitivo. (Peresson *et al.*, 1983)

Es en este punto donde a las críticas de la educación liberadora de Paulo Freire se adhieren contribuciones de la educación marxista, de corte estructuralista, y otras perspectivas de izquierda, así como de la tradición cristiana militante. Nace entonces, promediando la década de los 70³⁶, el "Discurso fundacional" o "Paradigma clásico" de la EP, del que se apropiaría años más tarde la CDEP, con 5 características principales:

1. Una lectura crítica del orden social vigente y del papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una explícita intencionalidad política emancipadora.
3. Un propósito de contribuir a la construcción de los sectores populares como sujeto histórico.

³⁶ La primera referencia al concepto de Educación Popular en su vertiente de discurso fundacional lo encontró Alfonso Torres en un artículo fechado en 1974 bajo el título de "Educación popular su dimensión política" en un boletín de Educación del Perú. (Torres, 1996.)

4. Una práctica educativa que busca afectar la conciencia de los sujetos populares.
5. Unas metodologías coherentes con los rasgos anteriores. (Torres, 1996, p. 24).

De esa manera la EP empezaría a tomar forma como discurso en América Latina y, en efecto, su despliegue llegaría a Colombia, finalizando la década de los 70 de la mano de Dimensión Educativa³⁷. En Bogotá especialmente, estaban ejecutándose para inicios de los 80 diferentes iniciativas de educación de adultos de la mano de los llamados Centros de Educación Básica para Adultos-CEBA y en contraposición a la -ya reseñada- Campaña Nacional de Alfabetización Simón Bolívar-CNASB por considerarla inmedatista y superficial. En la capital colombiana los CEBA se ubicaban:

...en la zona suroriental [...] los Centros que se articularon al proyecto de Educación de Adultos del Sur Oriente (PEPASO) [...] Los Centros correspondientes a la zona nororiental se agrupaban en torno al proyecto de la Comunidad de los Escolapios y estaban ubicados, uno en el barrio El Paraíso y otro en El Barrio Bosque Calderón. En el suroccidente se tenía el Centro Claretiano de Bosa; en el sur se ubicaban el Centro de San Carlos y el de Venecia, siendo este último, junto con el Centro de Santa Sofía ubicado en el norte, representativo en términos de experiencias piloto para el surgimiento de la CDEP. (Cuevas, 1996, pp. 58-59)

En esa medida, de la teoría general que planteaba la EP, sumergida en un paradigma político revolucionario y habiendo contado con una veloz difusión por el continente, se

³⁷ Dimensión Educativa sería un referente ineludible para los Centros básicos de educación para adultos-CEBA y la posterior CDEP en tanto habían tenido contacto de primera mano, con la *Campaña de alfabetización Conrado Benítez* de Cuba experiencia de la que surgió "Lucharemos" (1978) libro pionero de la educación liberadora y la alfabetización con sectores populares hecho en Colombia. Así mismo, un año después, fueron invitados en calidad de "asesores internacionalistas" a hacer parte de la *Cruzada Nacional de Alfabetización Héroe y Mártires por la Liberación de Nicaragua* por un periodo de dos años (1979-1981). Trabajo que sin duda marcó su perspectiva frente a la educación popular y del cual llegarían a Colombia a aportar desde nuevos frentes al trabajo político, artístico, teológico y pedagógico. (Cendales, Mariño y Peresson, 2016)

instalaría en Colombia, especialmente en Bogotá, con rasgos particulares y diferenciados un mismo discurso con varios interlocutores (Dimensión Educativa, CEBA, Centro de Investigación y Educación Popular-CINEP, Asociación Nacional de Usuarios Campesino-ANUC, Comunidades Eclesiales de Base-CEB etc.). Fruto de esta generosa recepción y asimilación del discurso, no sin contradicciones o desatinos, vería la luz, a escala distrital, la CDEP cuya historia y horizontes son claves para leer posteriormente a uno de sus centros en el barrio Nuevo Muzú.

1.4.2 La CDEP en contexto

Una vez, más o menos contextualizado el clima de la EP y su recepción en el país, es justo encausar dicho ambiente en el marco político y social de la Colombia de inicios de los 80 para comprender el porqué de la organización y entusiasmo de la Coordinadora.

El cierre de los 70 y comienzo de los 80 en Colombia estuvo marcado, con el liberal Turbay Ayala en la primera magistratura, por los contrastes. El sociólogo Daniel Pecault lo consigna de la siguiente forma "Renovar el diálogo con los directorios y las fracciones de los partidos tradicionales, restablecer la confianza de los grupos de interés, romper el frente sindical, tales son los objetivos del nuevo presidente" (Pecault, 1987, p. 314).

Así, ante los aparentes gestos conciliadores con que efectivamente iniciaba su mandato *el turco*, se oponían acciones como el Estatuto de Seguridad Nacional, que buscaba en resumidas cuentas atacar el problema de la inseguridad y el terrorismo con medidas coercitivas de tres tipos. La primera, el aumento de penas por delitos de ataque armado, secuestro, extorsión e incendio voluntario. La segunda, la ampliación -ambigua en todo caso- de la definición de subversión que permitía condenar hasta con un año de prisión a quienes, por ejemplo, distribuyeran propaganda "subversiva" o incitaran a "desobedecer a las autoridades". Y la tercera, la facultad otorgada a Fuerzas Armadas de juzgar y condenar, sin apelación, a quienes cometieran delitos asociados con "subversión" (Pecault, 1987).

Con ese estado de cosas, la represión a la protesta social junto con los movimientos y partidos de izquierda legal e insurreccional no se hicieron esperar. Para el profesor Mauricio Archila:

Con este respaldo [del estatuto], las fuerzas del orden se dedicaron a perseguir la guerrilla, a activistas de izquierda legal y dirigentes populares, como si todos fueran un mismo enemigo. El uso generalizado de la tortura y otras violaciones de derechos humanos degradaron esa ofensiva y elevaron clamores de protesta inclusive en miembros del alto clero y la élite. (Archila, 2003, p. 113).

Entonces, mientras por un lado el último de los "jefes naturales" del liberalismo pretendía concertar con gremios económicos mediante, entre otras medidas, el desmonte de obligaciones tributarias o el aumento de capacidad de crédito a los agricultores. O con sectores políticos en la legalidad a través del usado método frentenacionalista de la "milimetría" en que asignaba equitativamente cargos de su administración a las diversas fuerzas políticas tanto de su tolda como del conservatismo (Pecault, 1987). En el plano social sus esfuerzos hablaban de estigmatización, represión y criminalización de la protesta y el movimiento social por cuenta del Estatuto.

En Bogotá como en otras zonas urbanas del país, el coletazo de dicha medida de excepción constitucional se sintió con mayor intensidad debido a que en estos centros poblados se concentraba buena parte de la protesta social, así como de las organizaciones y movimientos de izquierda legal. Ello generó un ambiente local de desconfianza y repudio al gobierno y en especial a las Fuerzas Armadas, pero a su vez un florecimiento de las diferentes formas de organización. En un documento del CINEP que le tomaba la temperatura al "movimiento popular en Colombia" para esa misma década, se lee: "No es producto del azar el que [...] desde 1981 se haya registrado un ascenso impetuoso de las luchas cívicas, del movimiento huelguístico, se haya reanimado la lucha agraria y el movimiento indígena de saltos considerables" (CINEP, 1985, p. 4).

Pareciera, según la fuente, que la represión y persecución a personas y grupos, con alternativas sociales y políticas diferentes de las de gobierno, en vez de minar las dinámicas de asociación y lucha de la izquierda, independientemente de su territorio o reivindicación

política, catalizaron buena parte de los procesos que ya venían adelantándose. Bogotá no fue la excepción y sirvió de testigo de un nuevo aire de la acción colectiva.³⁸

1.4.3 La CDEP como texto

Y es en esa lógica "contradictoria" de conciliación y garrote que la CDEP, originalmente bautizada Coordinadora de Centros de Educación de Adultos hasta 1981 (Cuevas, 1996), como práctica educativa y política entra en escena. Su fecha de nacimiento se remonta a agosto de 1980 cuando oficialmente se crea el espacio de articulación en el "Encuentro de El Ocaso".

Esta reunión, celebrada en el corregimiento El Ocaso, municipio de Facatativá, contó con delegados de aproximadamente 15 CEBA entre los que se encontraba Alfonso Torres como representante del centro de Venecia³⁹, mas representantes de organizaciones afines a la EP como el Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos de Medellín-CLEBA, la ONG Paz en la Tierra, DIMED, entre otros. (Cuevas, 1996).

La agenda que allí se trató tocó temas como el análisis de coyuntura adrede del Plan de Integración Nacional-PIN de Turbay Ayala que había lanzado la CNASB, un esbozo histórico del analfabetismo y la educación de adultos en Colombia, una caracterización de la EP de adultos como alternativa política, una reseña de los métodos pedagógicos críticos (Paulo Freire y Celestine Freinet) entre otros.

Luego del trabajo por grupos y reunidos en asamblea se produjeron unas "Conclusiones de las plenarias" con 7 puntos, entre los que destacan la predilección por la organización y solidaridad de los sectores populares, la valoración del hombre crítico como agente de cambio, el rescate de los valores de la "nueva cultura popular", la promulgación de la ciencia como un derecho y el trabajo espiritual desde la iglesia popular. (CDEP, 1980)

En esta primera declaración de principios, la alineación con el "discurso fundacional" de la EP es a todas luces visible en tanto busca un cambio político estructural (lectura clasista) y se quiere, a su vez, contribuir a la formación de los sectores populares como sujeto

³⁸ En el segundo capítulo se profundizará en el debate entre movimientos social, acción colectiva y Organización Popular Urbana-OPU.

³⁹ En su agenda personal de 1980 se encuentran el cronograma y los apuntes tomados en dicho encuentro.

histórico (concientización). Sin embargo, también saltan a la vista sus lastres en tanto queda una sensación de romantización de los sectores populares y sobre politización del discurso, como se puede apreciar, por ejemplo, en la siguiente cita: "Rescatar los valores de la nueva cultura popular e impulsar la ciencia como un derecho de la humanidad para analizar e interpretar científicamente la realidad" (CDEP, 1980, p. 5)

En suma, tal y como sucedía para inicios de los 80 en Colombia y debido a la reciente recepción de este discurso latinoamericano, el marco de la EP se encontraba en un estadio embrionario reflejado en algunas limitaciones y ambigüedades conceptuales compensadas quizás por el entusiasmo y organización de quienes se identificaban con esta corriente.

Seis meses después, para febrero de 1981 en el boletín número 3 de la CDEP presentaban oficialmente a la CDEP, en donde además de los 7 objetivos trazados en El Ocaso se señalaban unas tareas, algunas de ellas ya adelantadas, como continuar la articulación nacional, impartir un taller para crear una cartilla de alfabetización, iniciar la creación de un archivo, sistematizar las experiencias de los centros integrantes, promover la prensa popular entre otras.

En ese orden de ideas, con el nacimiento de la Coordinadora y su órgano de difusión (que será tema de análisis en el tercer capítulo) se lanzaba un espacio de articulación robusto, en tanto hacían parte de este 15 CEBA⁴⁰, y ambicioso dada la cantidad y magnitud de tareas trazadas que llegaban, inclusive, a complementar el ámbito pedagógico de la alfabetización e incursionaban en el de la comunicación popular con la creación de un boletín.

En cuanto a la organización, la CDEP se ramificó en 4 comisiones.⁴¹ La comisión coordinadora, la de finanzas, la de cartilla y la de publicaciones. Buscando de esta forma descentralizar los objetivos y hacer más ordenado y eficaz el cumplimiento de las tareas.

No obstante, dentro de los objetivos y tareas por desarrollar de la naciente Coordinadora, no se encontraba la creación de nuevos Centros de Educación Popular Básica de Adultos-

⁴⁰ Aunque no se cuenta con la información completa, se sabe que en un inicio integraron la CDEP los CEBA de Bosque Calderón, Centro de Juventudes trabajadoras, Santa Sofía, Venecia, San Carlos, Centro Claretiano de Bosa, El Paraíso, Proyecto de Educación de Adultos del Sur Oriente-PEPASO (Que agrupaba a más de un centro). (Torres, 1980) (Cuevas, 1996).

⁴¹ Existen dos versiones sobre el número de comisiones y las tareas de cada una. Ver, Tercer capítulo, subsección 3.1.1.1, pie de página 3.

CEPBA. Mejor dicho, el centro de Nuevo Muzú aún no estaba oficialmente en los planes de la CDEP para febrero de 1981.

Solo hasta el cuarto número del boletín fechado en mayo de 1981 se aborda la temática con un artículo titulado "La promoción en la educación popular". Curiosamente no hay una mención explícita a la creación de nuevos CEPBA como un propósito generalizado, sino que se inicia, a lo mejor dándose por sentado, con el desarrollo del texto en el que se indican las variables que deben ser estudiadas para dar inicio a un centro de alfabetización de adultos, estas son:

- Porcentaje aproximado de analfabetismo.
- Nivel educativo de los adultos del sector
- Condiciones ideológico-políticas de los habitantes del mismo.
- Características de los adultos que formarían parte del Centro (amas de casa, empleadas del servicio, obreros, subempleados, etc.)
- Motivación: qué motiva a los adultos a estudiar? Qué esperan aprender?
- Tipo de propaganda que llega más a la gente (carteles, volantes, perifoneo)
- Sitios de concentración de personas (colas de cocinol, puestos de salud, sindicatos, asambleas comunales)
- Estamentos que podrían colaborar (Juntas de Acción Comunal, sindicatos, parroquia). (CDEP, 1981, p.7).

Someramente puede analizarse cómo, lejos de cualquier "espontaneísmo", la creación de un centro de alfabetización se asumía como una tarea mayor. Y aunque algunos aspectos a evaluar fueran bastante complejos, incluso para habitantes del mismo barrio, como el "nivel aproximado de analfabetismo" o "las condiciones ideológico-políticas de los habitantes", otros factores más visibles como los "sitios de concentración de personas", los "estamentos

que podían colaborar” o las “características de los adultos que formarían parte del centro” hablaban de un bagaje previo en formación de este tipo de centros y un considerable nivel de compromiso.

Como se mencionó anteriormente, dada la especificidad de los elementos a investigar, se infiere que quienes debían iniciar los CEPBA, o en todo caso hacer parte del grupo base, debían ser habitantes de dichos barrios pues así conocerían mejor las dinámicas propias de cada territorio.

El artículo continúa disgregando cada uno de los 8 componentes a tener en cuenta para iniciar un centro de alfabetización, mencionando por momentos experiencias fallidas de otros centros existentes, así como estrategias exitosas para implementar.

En el punto alusivo a la propaganda hay una mención a la iglesia del barrio. “Otras formas posibles de propaganda son por el perifoneo (parlante) y por intermedio de la parroquia” (CDEP, 1981, p. 9) De este modo se conoce cómo estaba ya contemplada la relación con la comunidad a partir de la iglesia, que además no le era totalmente ajena a la Coordinadora en tanto uno de sus objetivos convocaba a la espiritualidad desde la “Iglesia Popular”.

Por otra parte, en el último ítem a investigar sobre qué estamentos podrían colaborar, además de la ya citada alusión a la parroquia, hay una interesante mención al involucramiento de otros actores a los CEPBA:

Que estamentos podrían colaborar: Hay que legalizar los Centros, hacer que los estamentos del sector se vinculen. Aunque desde luego, en algunos casos vamos a encontrar oposición, debemos tratar de vincularlos. Si se oponen, esto desde luego no parará el trabajo, pero sí puede aplazarlo o traer dificultades. (CDEP, 1981, p.9).

Es de subrayar la expresión “legalizar los centros” como una forma – pareciera- de dotarlos de legitimidad ante los habitantes del barrio, para de esta forma lograr un mayor impacto en la comunidad.

Para cerrar, en el contexto latinoamericano en que la EP se presentaba como un discurso significativo y vigente, aun cuando recién aterrizaba en el país, y en medio de una coyuntura política de represión por un lado, pero a su vez, de resurgimiento de movimientos, organizaciones y experiencias sociales y populares por el otro, la CDEP emerge como un espacio de articulación distrital entre centros de alfabetización de adultos y simultáneamente como una plataforma política que buscaba, contribuir a la educación, concientización y emancipación de los sectores populares.

CAPÍTULO SEGUNDO

2. La *escuelita* y las instituciones

Luego de haberse analizado el origen de la *escuelita* a través de los cuatro componentes que la hicieron andar (jóvenes, parroquia, FCP y CDEP), vale la pena centrar la atención ya no en la raíz del proceso, sino en su desarrollo, es decir lo que le aconteció del año 1981 en adelante.

En ese sentido este capítulo se dividirá en dos secciones. Una primera de caracterización de la *escuelita* en términos teóricos, que facilite la ubicación de esta experiencia en la literatura académica a la par de la explicación de algunos puntos gruesos de funcionamiento del espacio. Y la segunda sección que relacione el proceso en cuestión con tres instituciones, la iglesia, el estado y las organizaciones de la sociedad civil. Lo anterior con el fin de identificar y problematizar la compleja y dinámica vida del centro, que le valdría en buena parte, su calidad y longevidad.

2.1 La *escuelita* desde la teoría

Antes de medir las relaciones de la *escuelita* con las instituciones, cualquiera fuera su tipo, y después de haber realizado una radiografía del inicio del centro, es momento de caracterizar este espacio de alfabetización, para así poder trazar con mayor claridad puentes con 3 tipos diferentes de instituciones. Esta caracterización se llevará a cabo dentro del conjunto de producciones teóricas en que se enmarcan este tipo de procesos.

Es bien sabido que “todo movimiento social es una forma de acción colectiva, pero no toda acción colectiva es un movimiento social” (Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia [OACEP], 2012, p.21)

Es decir, la *escuelita* podría llegar a considerarse un tipo de acción colectiva más no de movimiento social. Sobre la primera, en torno a la cual hay más consenso, Alberto Melucci la define como un “sistema de relaciones que liga e identifica a aquellos que participan en él” (Citado en Torres, 2007, p. 68) En esa vía una acción colectiva no propiamente responde a un objetivo común, ni a una organización previa de sus participantes y está determinada más que por la planeación o proyección, por la acción.

El sociólogo francés Alain Touraine, citado por Torres, diferencia la acción colectiva del movimiento social de la siguiente forma:

[...] los movimientos sociales se distinguen de otras formas de acción colectiva más limitadas como los comportamientos de agregado (tumultos, asonadas), las luchas y las acciones reivindicativas sin ninguna intención alternativa. Sólo cuando las acciones colectivas tratan de transformar las relaciones de dominación social ejercidas sobre los principales recursos sociales – producción, conocimiento, reglas éticas- cabe la expresión *movimiento social*. (Citado en Torres, 2007, pp. 68-69)

Habiendo señalado lo anterior, se enfocará el debate- quizás más profundo- sobre el concepto de movimiento social. Al respecto el mapa académico tiene, por lo menos, tres grandes aproximaciones.

Por una parte, se encuentra el enfoque europeo, producto en la década de los 80 de un “consenso socialdemócrata y una gran tradición de movilización laboral” (Archila, 1998, p. 32) En otras palabras, en el marco de la Guerra Fría buena parte de las producciones teóricas pusieron su acento sobre el papel novedoso que la búsqueda de identidad recobraba en dichos movimientos.

En esa vía, Alain Touraine con su sociología de la acción, destacaba dentro de la corriente⁴², al proponer tres principios claves en los movimientos sociales. Estos son identidad, oposición y totalidad. Complementarios y flexibles entre ellos, con este esquema de conceptos, el sociólogo estructuralista propendía por una explicación en la que “Un

⁴² Dos críticas pertinentes a este enfoque las plantea el profesor Mauricio Archila quien anota cómo para Touraine los movimientos sociales tienen poca capacidad de acción en sociedades que ya están desarrolladas, quedando como únicas posibilidades de cambio la gestión de recursos ya existentes. (culturales o materiales) y por otra parte recalca el total descrédito del autor francés por la política en cualquiera de sus formas de la que, además, los movimientos sociales no pueden, ni deben, hacer parte. Por ende -continúa Archila- para Touraine no habría movimientos sociales en América Latina pues no cumplirían los tres principios constitutivos. Y en caso de que estos llegasen a existir terminan, erróneamente, introduciéndose en la política. (Archila, 1994)

movimiento social no puede ser jamás definido por un objetivo o un principio. Este no es más que la unión de estos tres componentes, juntos inestables, jamás completamente coherentes y casi siempre mezclados a otros modos de acción colectiva. ” (Touraine, 2006, p. 261)

De este enfoque interpretativo, del cual también hicieron parte científicos sociales como Barrington Moore y James Scott se rescata la alternativa teórica que busca alejarse de la postura funcionalista norteamericana por un lado y del marxismo ortodoxo por el otro (Archila, 2003). Mencionado lo anterior se puede intentar encuadrar, desde esta perspectiva, una definición, parcial, de movimiento social. Para Touraine entonces, un movimiento social “es la conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta” (Touraine, 2006, p. 255) Siendo esta “lucha”, sobre todo en los nuevos movimientos sociales⁴³ más una acción conflictiva que una situación propiciada. (Touraine, 1987)

En síntesis, el enfoque europeo les atribuye a los movimientos sociales una búsqueda de identidad, en buena medida por oposición, donde lo simbólico y cultural asumen un papel protagónico.

Mientras que por otra parte “En Norteamérica donde no existió tal consenso, sino más bien uno de corte liberal, los movimientos sociales se explicaban por la habilidad de grupos sociales para movilizar recursos y ganar representación política” (Archila, 1998, p. 32)

Por otro lado, el conjunto de teorías provenientes de Norteamérica denominadas “movilización de recursos”⁴⁴ en boga a finales de los sesenta y durante todos los setenta, afirmaba que:

⁴³ Estos nuevos movimientos sociales según el sociólogo Alberto Melucci tienen rasgos propios como su apuesta por demandas permanentes y no temporales (ambiente, género), su búsqueda de metas no materiales o de exclusiva participación en el sistema político (igualdad de oportunidades, justicia ambiental), su innovadora forma de dar mensajes o realizar acciones (desfiles, uso de tecnologías de la información), su relativa temporalidad de los actores (activismo antes que militancia), su transversalidad social (multisectorial) y globalidad espacial (trasciende los estados y continentes) entre otros. (Citado en Torres, 2007)

⁴⁴ Sobre esta teoría también se han mencionado críticas como el hecho de quedarse en la descripción y análisis del movimiento social, más no se ha hecho una conceptualización de él. En otras palabras, teóricamente podría decirse la “movilización de recursos” no ha gastado la tinta necesaria en pensarse el movimiento social per se. Por otra parte, también se habla de cómo esta teoría usa un lente utilitario o

En una situación de descontento generalizado algunos grupos deciden obtener la máxima ventaja al movilizar los recursos disponibles en la sociedad tras el logro de objetivos estratégicos, entendidos básicamente como integración al sistema político. Aunque la explicación supera las meras motivaciones individuales y mira los recursos organizativos previos a la movilización, sigue usando una racionalidad instrumental de costo-beneficio que pone como meta de la movilización social la incorporación al sistema político. (Archila, 2003, pp. 39-40)

Como se ve, dicha teoría representada entre otros académicos por Anthony Oberschall, Charles Tilly, John McCarthy y Mayer Zald busca más una optimización de recursos y centra su enfoque “más hacia el impacto político que estrictamente hacia el social o económico. [...] usando una racionalidad instrumental de cálculo costo-beneficio [...]” (Archila, 1988, p. 31)

En ese orden de ideas para la teoría de movilización de recursos “Un movimiento social es un conjunto de opiniones y creencias en una población que representa preferencias para cambiar algunos elementos de la estructura social y/o la distribución de las recompensas en una sociedad.”⁴⁵ (McCarthy y Zald, 1977, pp.1217-1218) Siendo precisamente estos movimientos enfocados hacia los recursos preexistentes y la integración de ciertos segmentos de población que comparten preferencias. (McCarthy y Zald, 1977)

Hasta este punto son dos las teorías, de mayor envergadura, que intentan recrear la naturaleza de los movimientos sociales a partir de la década de los 80. La primera de corte europeo, llamada “construcción de identidad” que encuentra en los aspectos socioculturales una mejor explicación de los objetivos y alcances de los movimientos que su contraparte estadounidense de “movilización de recursos”, siendo esta la segunda teoría, en la cual el

positivista pues reduce sus categorías principales a nociones como las de recursos, tiempo e individuos dejando por fuera múltiples variables de igual, o mayo, importancia como la de ideología, identidad o racionalidad. (Puricelli,2005)

⁴⁵ En el artículo original la definición aparece como se presenta a continuación “A social movement is a set of opinions and beliefs in a population which represents preferences for changing some elements of the social structure and/or reward distribution of a society.” (McCarthy y Zald, 1977, pp.1217-1218)

acento estaba sobre el componente político y el uso de recursos para dar cuenta de las formas dinámicas y conflictivas de estos tipos de acción colectiva.

De estas dos corrientes, cada una en una orilla del Atlántico, se depuraría un tercer paradigma que podría decirse ha acaparado la atención de la academia y sobre el cual vale la pena detenerse brevemente por su intento conciliador entre las dos tendencias señaladas. Esta teoría bautizada "estructura de oportunidad política"⁴⁶ tiene en Charles Tilly y Sydney Tarrow sus más destacados mentores.

Dicha escuela, para finales de lo 80 e inicios de los 90 ve a los movimientos sociales, en palabras de Tilly (1994) "como desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las elites, los oponentes y las autoridades" (p. 21).

De entrada, lo ambiguo de la definición permite a esta corriente moverse con relativa holgura en la larga duración para hacer comparaciones. Por otra parte, la "estructura de oportunidad política"⁴⁷ les confiere a los elementos externos una capacidad de influencia considerable sobre los movimientos. De ahí que estos elementos, limiten sin determinar, a los movimientos, que buscarán después de elegir ciertos repertorios, crear oportunidades para la contestación.

El propio Tilly lo ilustra metafóricamente al señalar:

Un movimiento social no es un grupo, un cuasi grupo, ni un compuesto parecido a un grupo, sino una forma compleja de acción. En su lógica, un movimiento social es paralelo a una danza coreografiada con poco rigor, a un desayuno para recaudar fondos, a una reunión de costura, a un debate de esquina, a un concierto improvisado con músicos que cambian, a una "cáscara" de

⁴⁶ También se ha denominado a esta corriente como de "proceso político" (Torres, 2007, p. 56).

⁴⁷ Como cualquier teoría, esta también ha sido susceptible de críticas, siendo la de mayor eco el enfoque neoestructuralista de estos dos sociólogos estadounidenses quienes no logran zafarse del todo de modelos invariables y unicausales" para explicar de forma universal un fenómeno social. Un segundo comentario sobre su teoría habla de la visión evolucionista de los movimientos sociales al distinguirlos primero en "primitivos" y "modernos" y luego de querer asimilar esta crítica- no del todo con éxito- en "competitivas", "reactivas" y "proactivas" que igual dejan la sensación cronológica de lo viejo y lo nuevo. Una tercera crítica, en palabras del profesor Archila, versa sobre "el desconocimiento de las dimensiones culturales de la acción social por enfatizar una lógica instrumental estratégica" (Archila, 2003, p. 47)

baloncesto, o a un festival en el que se invita a personas de toda la ciudad; todos estos fenómenos tienen estructuras e historias bien definidas, pero ninguno de ellos es, ipso facto, un grupo, o tan siquiera la acción de un solo grupo. (Tilly, 1995, p.3)

De esta elucubración teórica es que luego se desprenderán otras reflexiones que, si bien aportan a la comprensión de los movimientos sociales, terminan basándose o utilizando parte del andamiaje teórico-metodológico de una de estas tres propuestas.⁴⁸

Hasta el momento la *escuelita* no podría encajar en las definiciones de movimiento social, sea porque no estaba dentro de sus objetivos disputar la "dirección social de la historicidad" algo mucho más amplio que la labor educativa que esta desempeñaba o bien porque quienes la constituían no alcanzaban a representar las preferencias de una población mayor y con objetivos estratégicos (estudiantado, campesinado, mujeres, clase obrera, etc.). O en última instancia porque, si bien compartían sus participantes, objetivos comunes con repertorios más o menos definidos, sus oportunidades para la contestación y transformación seguían una escala barrial (local) y por momentos distrital, pero sin articulación en ámbitos regionales o nacionales.

En esa misma dirección pero relacionado con los nuevos movimientos sociales (ver pie de página 2), si bien comparativamente con los movimientos sociales clásicos o antiguos, hay mayores semejanzas con el proceso de Nuevo Muzú, como que sus temáticas son particulares y sus actores temporales, para el caso reseñado su incidencia social no era transversal (multiclasista) ni su dinámica espacial global, para sólo mencionar un par de características.

En esa medida, acciones colectivas como la de Nuevo Muzú siguen sin poder delimitarse del todo con las nociones teóricas de movimientos sociales acá presentadas, aunque estas,

⁴⁸ El profesor Archila enlista a las reflexiones posteriores de la siguiente manera: "teoría de la estructuración, el resurgimiento del individualismo metodológico, las críticas posmarxista y poscolonial y, por último la aproximación constructivista a los movimientos sociales" (Archila, 2004, p. 49)

sin duda, hayan dotado una estructura conceptual que sitúa en términos generales el estado de la cuestión y que en la práctica se materializaron de diferentes maneras.

2.1.1 ¿Qué fue entonces la *escuelita*?

El profesor Torres, plantea una forma para interpretar experiencias localizadas y singulares como la del centro de educación de adultos, donde si bien no logran la escala y articulación de los movimientos sociales⁴⁹, sí operan como acciones colectivas organizadas y propositivas.

Esta noción adopta el nombre de organización popular urbana, OPU (o sus equivalentes de organizaciones populares de nivel barrial- OPB o local) las cuales, en palabras de Torres, son:

[...]Iniciativas asociativas permanentes, originadas en los territorios populares en torno a la organización colectiva de la vida urbana, a la defensa de identidades culturales populares o a la participación en la gestión local, que se definen autónomas con respecto a la estructura de poder estatal y de los partidos políticos, y se orientan desde opciones políticas alternativas. (Torres, 2007, p. 71)

La anterior definición podría decirse, reúne los elementos para englobar teóricamente al centro de educación de adultos de Nuevo Muzú. A continuación, se expondrá con mayor detalle cada parte de esta delimitación.

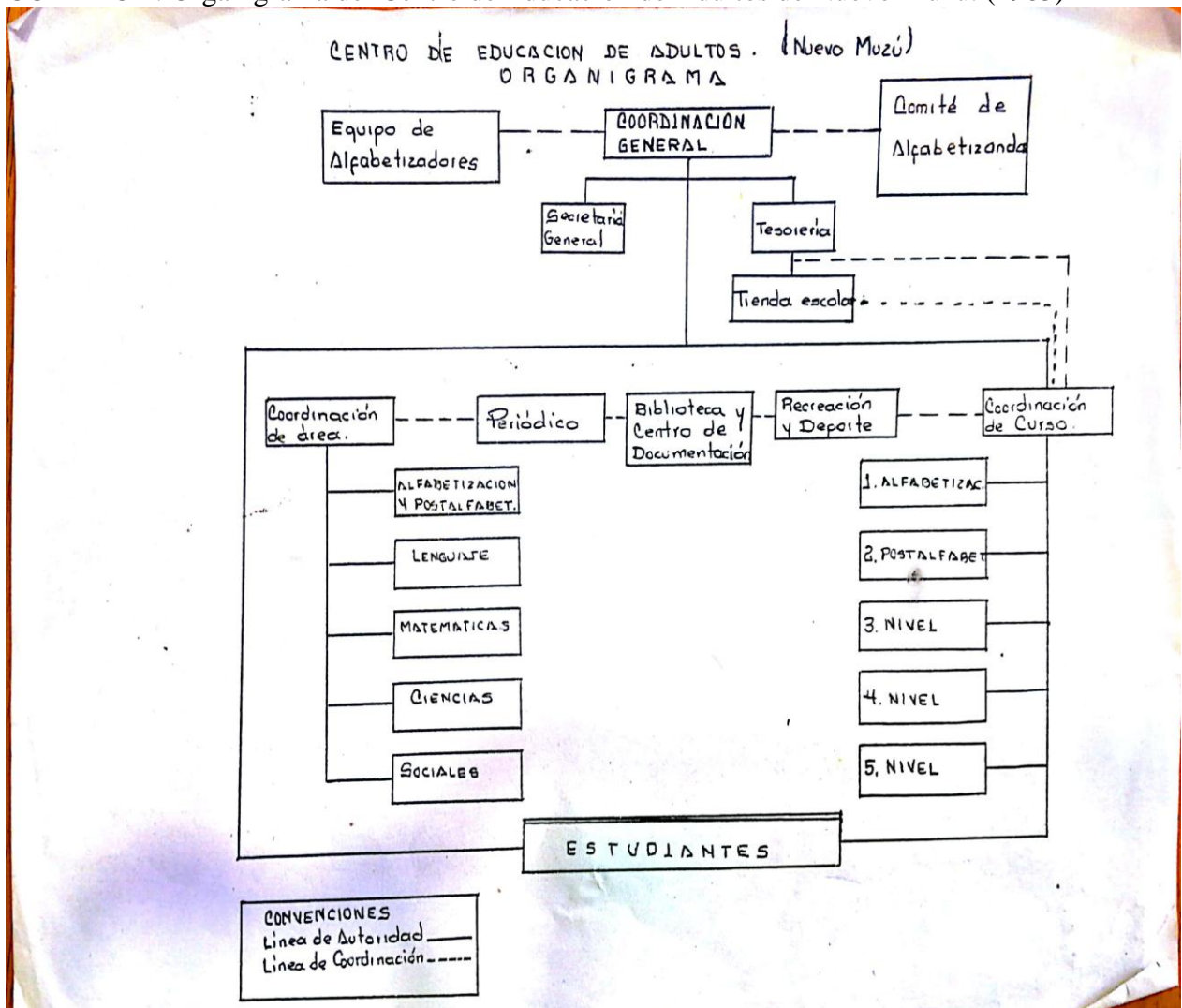
En primer lugar, al hablar de una "iniciativa asociativa permanente" se delimitan dos componentes. El tejido organizativo o asociativo de una parte y la temporalidad o permanencia que este primero mantuvo, de otra.

Frente a la primera podría someramente mencionarse, cómo estaba organizada esta iniciativa.

⁴⁹ En el texto "Identidad y política de la acción colectiva" previamente citado, Torres (2007) profundiza en otras concepciones teóricas paralelas a su propuesta de organización popular urbana-OPU, como la del sociólogo Manuel Castells de movimiento social urbano-MSU, de la que difiere por el poder de contestación y transformación que este autor le da a los movimientos y que en el caso bogotano no aparece. O la de movimiento urbano popular de tradición mexicana de la cual también se desliga por la vasta proyección que estos podrían alcanzar.

En un organigrama que data del primer semestre de 1983 (Ver Cuadro 1), a dos años de inaugurado el espacio, se pueden apreciar los niveles y líneas de coordinación y autoridad dentro del proceso. Resaltan por ejemplo la coordinación general de la que se desprendían en igual nivel de decisión el equipo de alfabetizadores y el comité de alfabetizandos. De la coordinación general a su vez, se desprendían la secretaría general, la tesorería y la coordinación de curso. Esta última estaba igualmente, a cargo del periódico, la biblioteca, el comité de recreación y deporte y, desde luego, la coordinación de área, la cual asesoraba y supervisaba las 5 asignaturas que se impartían. Alfabetización y postalfabetización, lenguaje, matemáticas, ciencias y sociales.

CUADRO 1. Organigrama del Centro de Educación de Adultos de Nuevo Muzú. (1983)



Fuente: Centro de Educación de Adultos Nuevo Muzú (1983) Organigrama. Inédito. Bogotá.

En esa misma línea de asociación, no sobra mencionar que el centro de educación, además de sus comisiones, equipos y coordinaciones contó con unos estatutos⁵⁰, los cuales a manera de reglamento buscaban delinear las normas mínimas a cumplir para facilitar la convivencia en el espacio compartido. (Soljetnizen, 1998).

Dicho esto, salta a la vista la naturaleza asociativa de la *escuelita*, la cual, como se verá en detalle en el cuarto capítulo, logró gracias a una excelente respuesta de la comunidad y un trabajo disciplinado por parte de la coordinación general, una organización con funciones y tareas específicas.

Ahora, en lo que a la permanencia del proceso concierne, basta decir que desde el primer semestre de 1981, como se explicó en el primer capítulo, hasta algún punto del segundo semestre de 1987 o los primeros meses de 1988, cuando termina formalmente la experiencia⁵¹, el centro operó de manera ininterrumpida. En otras palabras, por más de 6 años esta Organización Popular Barrial influyó de manera directa e indirecta los comportamientos y mentalidades de la comunidad de Nuevo Muzú, pero también de otras esferas como la CDEP, la parroquia Santa Magdalena Sofía Barat, las organizaciones de la sociedad civil entre otras.

Siguiendo la definición de OPU, esta debe enmarcarse “en un territorio popular”⁵². Al respecto es interesante estudiar el trabajo de Fabio Zambrano (2004) quien plantea cómo

⁵⁰ De los documentos encontrados no hay copias del reglamento, sin embargo se sabe por mención en el texto de Soljetnizen (1998) que fueron redactados por Adriano Uribe y Emelina Moreno, otra alfabetizadora, y que luego de terminados fueron puestos a consideración del grupo alfabetizador.

⁵¹ Existen dos versiones de la fecha del desenlace de la *escuelita*, pues en el texto de Soljetnizen (1998) se habla de 1987 como el año de culminación del proceso cuando, por la negativa de la JAC a seguir prestando el espacio, se ven alfabetizandos y alfabetizadores en la necesidad de mover su lugar de trabajo a la casa de Pedro Hernández, miembro del equipo alfabetizador. Lugar de donde, según el texto, también dejaron de asistir los estudiantes ante la incomodidad. En esa misma versión, producto de la entrevista grupal (2016) realizada a varios de los coordinadores y alfabetizadores del proceso, Martha Olmos última coordinadora del espacio habla de cómo hasta finales de 1987 o inicios de 1988 funciona el centro de educación de adultos ya que iba a dar a luz a su primera hija motivo por el cual, junto con los mencionados en el texto de Soljetnizen, ella se aparta del proceso y con esto, se da por finalizada formalmente la experiencia de educación popular. La otra historia, extraída de la misma entrevista grupal (2016) habla de cómo si bien para 1987 se terminó formalmente el espacio de alfabetización en Nuevo Muzú, se continuó, de la mano de Pedro Hernández, con una biblioteca comunitaria y el trabajo de educación popular se mudó al vecino barrio de Isla del Sol desde donde continuaría, con otra razón social, hasta el año 90 o 91.

⁵² La cuestión de lo popular tiene, al igual que la de movimientos sociales y acción social colectiva, hondos debates sobre su definición y fronteras. Me remito, por su sencillez, a la que el historiador Peter Burke

este barrio logra ser habitado simultáneamente por pobladores con "orígenes diferentes" dependiendo el tipo de urbanización. En este sentido explica Zambrano, como a finales de los 60 comienza a poblarse este barrio ubicado entre la avenida Galán, actual avenida Boyacá (límite oriental) y el río Tunjuelito (límite occidental) por un lado y la fábrica de Colmotores (límite sur) y terrenos no urbanizados, actual diagonal 51 a sur (límite norte) por el otro.

La primera etapa se habitó gracias a loteo individual a cargo de la urbanizadora Ospinas y compañía donde anteriormente se ubicaba la Hacienda La Laguna. El segundo sector, propiedad de la misma compañía fue adjudicado en la modalidad de urbanización a través de la Caja de Vivienda Militar.

Del primer sector, un poblador narra:

Cuando venden los lotes del primer sector, las redes de agua y luz, el pavimento y los sardinetes del sector ya estaba, pero antes ya había personas viviendo en un ranchito, casi todos hacían una pieza, en lata, en tabla, en paroi o en ladrillo, el que más tenía. Claro que lo más difícil fue para los primeros que llegamos, eso duró por hay cinco años en poblarse una manzana, si yo creo que menos, todo el mundo llegaba y en el fondo hacía una pieza o un apartamento y se pasaba y luego cercaba los lotes con lata y luego esperaba a mirar cómo podía pagar el agua, la luz [...] (citado en Zambrano, 2004, p.180)

plantea en su texto *La cultura popular en la Europa moderna* (1991) "As for popular culture, it is perhaps best defined initially in a negative way as unofficial culture, the culture of the non-elite, the subordinate classes as Gramsci called them." (p, 1.) [En cuanto a la cultura popular, es quizás mejor definirla inicialmente de forma negativa como cultura no oficial, la cultura de los que no son élite, las clases subordinadas como Gramsci las llamaba]

No obstante, para la década de los 80 la definición de lo popular, al menos en el centro de Nuevo Muzú tenía una connotación ligeramente diferente. En una unidad de trabajo que se impartía a los estudiantes de tercero de primaria titulado "La cultura popular" se lee " [...] es importante que conservemos la cultura popular, ya que es un resultado de muchas generaciones y es lo que nos da la identidad. Es decir, somos lo que sabemos y si saber es poder, entonces el pueblo debe conocer su cultura para poder salir de esta situación en que vive [...]" (Centro de educación de adultos Nuevo Muzú, s.f., p.3)

Como se lee en el testimonio, al primer sector llegaron familias de bajos recursos que si bien tenían algunos servicios públicos básicos garantizados, emplearon la autoconstrucción como forma de urbanización debido al bajo poder adquisitivo y de endeudamiento que impedía realizar inversiones a mediano y largo plazo.

De la segunda etapa hay menos información. En el anteproyecto presentado por Ospinas y compañía en 1961 a la Junta de Planificación Distrital, antes de venderle el proyecto a la Caja de Vivienda Militar se lee:

Se debe tener en cuenta que el individuo propiamente obrero de Bogotá cuyo salario no es superior a \$8.00, no está en capacidad de adquirir un lote para su vivienda, si tiene que pagar \$160.00 mensuales durante un tiempo de 3 años. (Urbanización Nuevo Muzú limitada, 1961, p. 4).

De este plan de pagos para obreros puede constatarse que era algo ambicioso para la época. Pues se sabe que “quienes recibieron la adjudicación de sus viviendas, la pagaron a la Caja de Vivienda Militar durante veinte años, cancelando mensualmente la suma de treinta pesos” (Zambrano, 2004. p. 180).

En suma, quienes entraron a habitar el segundo sector, con las casas terminadas (240 en total), además de pertenecer o haber pertenecido a la policía nacional tenían mejor capacidad de pago y endeudamiento lo que si bien ayudó a poblar el naciente barrio, dejó ver diferencias dentro de este.

Como se mostró, Nuevo Muzú configuró, más o menos, un barrio de corte popular. Teniendo por un lado un sector habitado por migrantes internos de bajos recursos económicos apoyados en la autoconstrucción para poder urbanizar y por otro un grupo de familias relacionadas con la policía nacional que compraron casas en un sector que les proveía un completo equipamiento urbano (iglesia, centro de salud, escuela, salón comunal y parques) sin que sus recursos económicos fueran mucho mejores que los de las familias del primer sector.

De la definición aportada por el profesor Torres sobre las OPU, en tercer lugar se lee “en torno a la organización colectiva de la vida urbana” así, estos espacios además de ser entidades asociativas duraderas en el tiempo y con origen en un territorio popular, como ya fue explicado, deben adicionalmente, constituirse alrededor de la ordenación de la vida, en este caso, barrial.

Al respecto, Manuel Castells, referente de la sociología urbana, en uno de sus textos insignia *La ciudad y las masas* (1986)⁵³ ya advertía cómo en Latinoamérica, junto con el crecimiento acelerado del sistema capitalista sobre el ámbito urbano, con efectos aún desconocidos sobre el poblamiento de asentamientos populares periféricos y tugurios en ciudades del “Tercer mundo”⁵⁴, la organización social, contra lo que se pudiera pensar, no sólo se fortalecía sino que absorbía, dada la cantidad de información que la sociedad en conjunto comenzaba a recibir del mismo capitalismo (por ejemplo a través de la televisión), ciertos valores culturales que le servirían como herramienta para hacerle frente a su situación de inequidad.

En otras palabras, la organización popular- para encuadrar la definición de Torres- desde la década de los 70 en América Latina, hecho mano de sus formas tradicionales de acción, pero también aprendió de las nuevas opciones ofrecidas por el mismo sistema, robusteciendo en últimas, la posibilidad de respuesta ante el adverso escenario.

Desde otra perspectiva se paró el profesor Alan Gilbert (1997) quien analizando algunas ciudades latinoamericanas-estando Bogotá incluida- en la década de los 90, se preguntaba por qué ante las “terribles condiciones de vida” no había más protestas. “Para alguien proveniente de un país desarrollado resulta incomprensible por qué los pobres en Latinoamérica se manifiestan tan poco (p. 156).

Para Gilbert (1997), en la Bogotá de 1993 con algo más de cinco millones de habitantes y un visible contraste entre los privilegiados suburbios del norte (Unicentro) y las

⁵³ El texto original aparecería en 1983 con el título *The city and the grassroots, a cross-cultural theory of urban social movements*. (University of California Press)

⁵⁴ Según cifras de *La ciudad y las masas*, en Bogotá para 1969 el 60% de la población vivía en tugurios y asentamientos populares periféricos. Cifra discutible, pero que aun representando un exceso, en tanto otras ciudades colombianas como Cali o Buenaventura solo reportaban un 30%, deja ver el calibre de la problemática. (Castells, 1986,).

empobrecidas "colonias" del sur (Britalia) o el noroccidente (Casablanca), el arraigado conservatismo político, el clientelismo como forma de manipulación de las comunidades, la cooptación de líderes sociales y la represión a las escasas protestas urbanas eran claros ejemplos de la escasez de protestas.

Buscando un complemento entre la sagacidad de las comunidades expuesto por Castells y la pasividad de estas según Gilbert, que siga respondiendo a la organización colectiva de la vida urbana, puede ser de ayuda -otra vez- la noción de capital militante de Poupeau (2007) pero también el espíritu de servicio que la iglesia católica había impregnado en los jóvenes del barrio. En otras palabras, buena parte de la organización y movilización social, al menos en el caso estudiado, si bien era un reflejo de una tendencia de mayor escala del contexto urbano popular latinoamericano se produjo gracias a un capital militante abonado en los iniciadores del proceso junto con un decidido apoyo, si bien no fue el único, de la comunidad juvenil católica.

Ejemplos de esa comunidad juvenil católica que aun cuando no hubieran desarrollado un robusto capital militante sí deseaban impulsados por su vocación de servicio, ayudar desde sus posibilidades a la comunidad son los citados casos de Adriano Uribe y Nefthalí Linares, entre muchos otros.

Sin embargo, se quedan cortas las aproximaciones sociológica e histórica al indagar por los procesos individuales que permiten contribuir a la organización colectiva de la vida urbana. Es útil, por tanto, la contribución de la psicología social en la que según Toch (1966) las motivaciones de los individuos para iniciar y/o unirse a un movimiento social (En este caso una OPU de corte barrial), residen en la posibilidad de hacer algo (personalmente) con respecto a la percepción de un problema. En otras palabras, no es suficiente con un contexto familiar, político o barrial próspero para adherirse a un movimiento, sino también hace falta una susceptibilidad hacia dichas iniciativas.

Esta susceptibilidad estaría influenciada por el nivel educativo, las influencias sociales, el tipo de experiencias que haya tenido en el pasado etc. Y podría ser, desde una perspectiva comportamental, activa o pasiva, dependiendo del nivel de creencia que desarrolle el individuo.

Para la situación en Nuevo Muzú, todo parecía confluír. Un contexto político y social benigno, un capital militante y unas motivaciones personales, muchas de ellas de carácter religioso, propicias. Javier Betancur, participante de la *escuelita* desde el primer semestre de 1981, retoma parte de las apreciaciones anteriores de la siguiente forma:

El grupo de estudio mano. Yo no sé a ti qué tan novedoso te pareciera, pero nosotros éramos capaces de citarnos el Domingo, a las 7, 8 de la mañana, a desayunar para discutir un texto que estábamos leyendo entre todos y éramos pelados entre 15 o 20 años. Entonces, sí era una generación con unos ritos, con unos modos de ser, que yo la subrayo como particularmente involucrada y con la fuerza de estar unos con otros. " (J. Betancur, comunicación personal, 20 de septiembre del 2014).

Según el fragmento anterior, la susceptibilidad de los jóvenes hacia la organización era activa y capitalizaba los otros factores que contribuían a hacer de la *escuelita* una experiencia significativa.

Resumiendo, de esta OPU de corte barrial, al componente asociativo, popular y colectivo se le sumarían dos nuevos rasgos. En palabras del profesor Torres estas OPU además, "se definen autónomas con respecto a la estructura de poder estatal y de los partidos políticos, y se orientan desde opciones políticas alternativas" (Torres, 2007, p. 71)

Sobre la primera afirmación que desmarca a la organización barrial de la estructura de poder estatal, basta con mirar uno de los textos referentes, no solo a nivel político, sino organizativo de la experiencia en Nuevo Muzú. Se trata del anteriormente citado Boletín de la CDEP en cuyo segundo número se leía como el primer objetivo de la EP para adultos, en la que abiertamente se inscribía la *escuelita*, era el de "contribuir activamente en el proceso de cambio social apuntando hacia la concientización, organización y lucha de las comunidades populares" (CDEP, 1980, p.5). Y esto se realizaría, " [Creando] las condiciones para que las comunidades adquieran una autonomía política" (CDEP, 1980, p.6).

Es decir, en el caso estudiado, el enfoque político apuntaba hacia la transformación desde la organización popular, entendida como un proceso autogestionado y con un único protagonista, la comunidad.

La cara alternativa, que no necesariamente está presente en un proceso autónomo de las estructuras políticas, salta a la vista en las intenciones de los documentos propios del centro. En un oficio, a manera de borrador, redactado en 1983, titulado "Naturaleza y objetivos del equipo de alfabetización de Nuevo Muzú" se leen como dos de las metas: "Contribuir en la consolidación de una corriente educativa alternativa que responda a la características e intereses de los sectores populares" y "fomentar y realizar actividades encaminadas a la recuperación y fortalecimiento de la cultura popular" (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1983, p.1).

Entonces, las apuestas de este conjunto de voluntarios diferían de los modelos convencionales ya que propendían por un modelo educativo y de sociedad diferente (con predilección por los marginados) y buscaba un empoderamiento de la cultura del pueblo, que tenía unas formas tradicionales y unos lazos de solidaridad a todas luces en contravía de la lógica occidental capitalista, por nombrar dos casos únicamente.

En conclusión, la *escuelita*, más que un movimiento social, reunía todas las características para ser denominada una OPU de carácter barrial. Si bien experiencias como esta abundaron en la década de los 80, las aproximaciones teóricas para cotejarlas son escasas. En todo caso, y sin que se tome como un producto terminado, sirva esta caracterización para poder relacionar, a continuación, el CEPBA de Nuevo Muzú con tres instituciones determinantes en su trayectoria.

2.2 Tres relaciones fundamentales

La vida del Centro, aun cuando operó en un solo barrio, no hubiera sido posible, política y socialmente, de manera aislada. En otras palabras, la voluntad, organización y experiencia de los alfabetizadores, alfabetizandos y la comunidad participante en general, no hubiera bastado para levantar y sostener dicho proyecto por más de 6 años.

Fue, sin lugar a duda, necesaria la relación de la *escuelita* con tres instituciones específicas para que aquel experimento no sólo pudiera hacerse realidad, sino, y aún más importante, tener la fuerza que alcanzó.

Antes de iniciar con el tejido entre las 3 instituciones y el centro, valga señalar qué se entiende por institución. Según el filósofo estadounidense John Searle “ Una institución es cualquier sistema de reglas aceptadas colectivamente (procedimientos, prácticas) que nos permite crear hechos institucionales” (Searle, 2006, p. 117). Y Para crear esos hechos institucionales, Searle explica que deben cumplirse 3 condiciones. Intencionalidad colectiva, asignación de función y función de estatus.

De la primera condición, habría que señalar que es la voluntad de los individuos por trabajar por un fin común, de la segunda se entiende la ventaja de crear y establecer roles dentro de la institución para hacer mejor la consecución de los objetivos y de la última la jerarquización o distribución de funciones conforme las virtudes y capacidades de que se disponga. (Searle, 2006).

Dentro de esta definición bastante amplia, la iglesia, el estado y las organizaciones de la sociedad civil pueden ser concebidos como instituciones. Su relación con la *escuelita* se fraguó de formas y con actores diferentes, aunque todas ellas tuvieron en común, al menos en buena parte del tiempo que duró la relación, un comportamiento de cooperación o colaboración con el Centro.

2.2.1 La parroquia en manos del padre Raúl

La relación centro-iglesia estuvo marcada siempre -como se mencionó en el capítulo anterior- por el vínculo entablado con el párroco de turno. En los casi 7 años de trabajo, en Nuevo Muzú oficiaron tres sacerdotes con quienes se estrecharon lazos de diferente manera. En el capítulo anterior se contextualizó sobre el rol decisivo que la parroquia tuvo en el inicio del centro, eso es entre los últimos meses de 1980 y diciembre de 1981 con el cura diocesano José Vicente Rodríguez, en esta sección se le prestará atención al padre que mayor tiempo estuvo ayudando a la *escuelita* y de quien se mostrará, le dio un giro al

respaldo parroquial al Centro y, a su vez, potenció los lazos entre los alfabetizadores y la comunidad; este fue el sacerdote Raúl Méndez.

Del padre Raúl son escasas las referencias biográficas y la información recabada es más producto de las entrevistas con los alfabetizadores que de algún documento. Alfonso Torres relató la llegada del sacerdote Méndez y parte de su trayectoria académica:

Entonces para sorpresa nuestra, recuerdo que llegó, donde estábamos reunidos un sábado o un domingo los del centro de alfabetización, cuando de pronto llegó en una moto un señor de cabellos largos, barba y tal y se presentó a mí y me dijo “Yo soy el nuevo sacerdote”. Era un personaje muy interesante, a Raúl Méndez, que había sido compañero de estudios en el seminario de Camilo Torres Restrepo. Había sido capellán de la Universidad Nacional y que precisamente con todo lo que se generó con la muerte de Camilo, pues todos esos sacerdotes cercanos a Camilo, básicamente, se habían quedado como vetados implícitamente. En el caso de él, lo que había hecho por allá a finales de los sesenta, era irse a Europa a estudiar pero no teología ni filosofía sino lingüística, literatura en Francia y había sido estudiante de los que hoy, ahora, la gente está leyendo Foucault, Barthes. Entonces también como una mirada muy abierta, se volvió para nosotros en un respaldo muy grande al proceso que se estaba allí dando. (A, Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2014).

En ese orden de ideas, el padre Raúl pareciera haber estado sobrecalificado para asumir una parroquia como la de Nuevo Muzú y aún así encaró su nueva tarea con entusiasmo. En un segundo testimonio, esta vez dentro de una entrevista grupal, Torres continuó la contextualización de la vida sacerdotal y profesional del cura Raúl:

[...] y entonces claro, para él fue una grata sorpresa encontrar que esa vida tan activa en el barrio y sostenida por jóvenes y pues que ya en ese momento lo que hacíamos muchos los sentíamos pues

desde nuestras convicciones cristianas... y entonces Raúl que cuando había vuelto de Europa básicamente estaba en el mundo universitario. O sea, él era profesor del Externado, [...] de la Javeriana de la maestría de comunicación y cultura. Y en la pedagógica daba semiología porque él era experto en semiótica y todo eso. Incluso la primera y actual asociación de semiología-semiótica que se creó en Colombia, el presidente eterno pues ha sido Armando Silva, el secretario era Raúl Méndez y el no sé cuánto era Martín Barbero, o sea fueron como los que trajeron a Colombia estas nociones contemporáneas de semiología... (A, Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio de 2016)

Luego de estas 2 evidencias sobre la llegada del padre Raúl a Nuevo Muzú y de sus sobresalientes credenciales académicas y trayectoria profesional es posible hacerse a una imagen sobre el tipo de sacerdote que arribó en los últimos meses de 1981. De corte intelectual y progresista su impronta ahora puede entenderse mejor, no sin olvidar, el contexto religioso en el que Colombia tomaba parte.

El interrogante ahora sería ¿Cómo y por qué un sacerdote de esas calidades llega a un contexto de aparente pasividad como el de Nuevo Muzú? Para responder, que además ayudará a conectar la relación parroquia-comunidad, hay que sumergirse en la atmosfera clerical del padre Méndez que fue, no coincidentalmente, la misma de un movimiento eclesial de proporciones considerables en los sectores populares urbanos.

Dicho ambiente, como se trató en el capítulo anterior, tuvo que ver con la corriente de transformación latinoamericana, expresada entre muchos otros eventos, en el Concilio Vaticano Segundo (1962-1965) y la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (1968), pero sobre todo con el envión político que le imprimió la Teología de la Liberación. Señalado lo anterior, el padre Raúl Méndez traía un pensamiento social y con vocación por lo menos favorecidos, antes incluso que la llegada de estos aires de renovación.

En una entrevista realizada por el teólogo Fernando Torres al padre Raúl sobre su relación con el sacerdote referente de la Teología de la Liberación en Latinoamérica, Camilo Torres Restrepo, sobre la pregunta de cómo eran sus vidas en el seminario para finales de la década de los 40, este le contestaba:

La inquietud era preocuparnos por las clases sociales, todo eso era avanzado, era el espíritu de la Encíclica *Rerum Novarum* de León XIII. Era ella, lo máximo que nos parecía, lo más adelantado: En que hay que pagar salario a los trabajadores, hay que buscar ser justo con ellos, por primera vez se habla de espíritu de injusticia. (Torres, s.f, p. 3)

Así entonces, la semilla social en Raúl venía instalada desde hacía más de 25 años de su llegada a Nuevo Muzú, en buena medida por su temprano contacto con Camilo Torres pero también por una lectura crítica de la teología -entonces-contemporánea. Semilla que crecería cuando en Colombia, tomaría forma el afamado grupo "Golconda"⁵⁵ y otros procesos cristianos, ubicados principalmente en Bogotá, como la Acción Católica Obrera-ACO, la Juventud Obrero-Católica-JOC o la Juventud Universitaria Católica-JUC (Garzón, 2015).

Todos estos procesos para finales de la década de los 60 tenían un objetivo común, acercar a los pobres al evangelio y buscar una liberación -como en sus propios términos se referían- de sus injustas condiciones materiales y culturales a través de un cambio, pudiera ser violento, de estructura. Finalizada esta convulsionada década, el clima eclesial que se organizaba, y en gran medida se revelaba internamente, de las tradiciones y el clero, parecía no mermar.

⁵⁵ De este grupo que funcionaría entre 1967 y 1972, se conoce que adoptó tal nombre por haberse reunido en la finca Golconda en el municipio de Viotá, Cundinamarca en julio de 1967, un año después de la muerte en combate con las filas del ELN de Camilo Torres y en vísperas de la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano celebrada en septiembre de ese mismo año. En aquella ocasión se reunieron 60 personas, entre religiosos y laicos, para discutir la recién lanzada encíclica *Populorum Progressio* por el pontífice Pablo VI y de cuya conclusión se recuerda la "metodología de pastoral militante" adoptada por la delegación bogotana y que en adelante le daría un sello propio a la teología de la liberación colombiana. (Pérez, 2016)

En el texto ya citado de Pérez se encuentra un rico panorama de experiencias eclesiales con miradas alternativas, muchas de ellas alentando una perspectiva desde la Teología de la Liberación o cuando menos, con un resuelto espíritu posconciliar:

La década del 70 despliega nuevas experiencias de significativo impacto: el Centro Popular Meléndez (bajo la dirección de la teóloga Carmiña Navia), la Misión Claretiana del Chocó, el Plan de Catequesis Liberadora “Denuncia- Encuentro” de los salesianos, el movimiento “Sacerdotes para América Latina” (SAL), los “Cristianos por el Socialismo” (CPS), las “Comunidades Eclesiales de Base” (CEBs), el “Instituto de Pastoral Latinoamericana de la Juventud” (IPLAJ), el “Centro de Investigación y educación popular” (CINEP) de los jesuitas, el movimiento de “Cooperadores Laicos Campesinos” de Caquetá, la “Organización Femenina Popular” (OFP) de Barrancabermeja, el “Curso de Pastoral” de la Casa de la Juventud de los jesuitas. A estos habría que añadir la “Organización de Religiosas para América Latina” (ORAL), en la que irrumpe de manera novedosa el protagonismo de las mujeres en la iglesia colombiana, y otros grupos de jóvenes, duramente reprimidos a finales de los años 70. (Pérez, 2016, p. 99)

Y en esa atmósfera de trabajo mancomunado en los años 70, Bogotá fue de nuevo, uno de los polos de recepción y producción de teoría y práctica teológica de la que, desde los salones de clase y los oficios pastorales, el padre Raúl se empapó. Empero, el interrogante por ¿Cómo y por qué un sacerdote de esas calidades llega a un contexto de aparente pasividad y quietud como el de Nuevo Muzú? sigue sin resolverse completamente.

La respuesta es más directa de lo que se cree, pues según se agitaba el clima religioso así mismo empezaría a ser mayor la presión de la institución católica sobre quienes adoptaban estas nuevas ideas. Esta vez en las manos del nombrado secretario general del Consejo Episcopal Latinoamericano-CELAM, Alfonso López Trujillo quien con una posición conservadora atacaría en Colombia y América a la Teología de la Liberación y a sus practicantes. El mencionado prelado “...tomó como tarea la revisión de dos posturas emanadas del Documento de la Conferencia de Medellín: el socialismo como alternativa al

capitalismo y las nuevas formas de hacer teología, lejanas al esquema tradicional europeo. ” (Cardozo, 2014, p. 153).

Y estas tareas no tardaron en convertirse en medidas de censura, pues durante la secretaría de López Trujillo, entre 1972 y 1979 se suspenden, por ejemplo, el Instituto Litúrgico Pastoral o el Instituto de Pastoral Latinoamericano de Juventud a escala continental y el grupo Sacerdotes para América Latina junto con numerosos sacerdotes a escala local en Bogotá. (Cardozo, 2014)

No en vano, un informe del departamento de pastoral social de la CELAM señala para 1974, después de Brasil, a Colombia como el segundo país de América del Sur con mayor número de sacerdotes diocesanos que abandonaron el ministerio con 32 casos reportados, y descontando, claro está, los sacerdotes religiosos. (Consejo Episcopal Latinoamericano, 1992).

En resumidas cuentas, el padre Raúl pudo haber sido, dado su pasado cercano a Camilo, su trayectoria académica y profesional progresista en el mundo de la docencia y el antagónico contexto nacional y regional, uno de los sacerdotes intencionalmente relegados por su perspectiva teológica, a parroquias o espacios de menor centralidad o relevancia como la de Santa Magdalena Sofía Barat en Nuevo Muzú.

2.2.2.1 “Yo me convertí al cristianismo ahí con Raúl Méndez”

Propiamente el padre Raúl arribaría a Nuevo Muzú en diciembre de 1981 para atender la navidad, que en el ámbito religioso no es un acontecimiento menor. Desde su llegada, con pelo largo, barba y hasta en motocicleta, generó un impacto sobre todo entre los jóvenes del barrio. Uno de los participantes recuerda que “ [...] todos nos enteramos de que había llegado una especie de ángel al barrio. Un tipo que nos hacía sentir que Dios era uno de esos vecinos que iba a venir a matricularse de primero en el centro de alfabetización. ” (Soljenitzen, 1998, p. 6).

El carisma y compromiso del nuevo sacerdote que trabajaría en la parroquia hasta 1986, le daría un valioso impulso en una sola dirección pero con dos caminos distinguibles; el primero de cohesión de la comunidad frente al proyecto y el segundo de acercamiento de la juventud -principalmente- a la fe católica.

Además de hacerle publicidad constante desde las eucaristías a la *escuelita*, como el padre José Vicente, Raúl sirvió como eje para entablar otras relaciones, en su mayoría de quienes participaban en el centro, con la parroquia. El grupo de catequesis, el coro, el grupo de teatro, las asambleas familiares e incluso la brigada de salud fueron ideadas o patrocinadas por el padre Méndez durante sus más de cuatro años de permanencia en el barrio⁵⁶.

Neftalí Linares, de manera efusiva recuerda al padre Raúl, además de su "inclinación socialista" por haber sido: "el motivador más grande de todo el grupo, de muchas de las actividades porque se crearon muchos grupos. Parte de ese éxito que nosotros tuvimos era la motivación que él nos daba [...]" (A. Linares, comunicación personal, 20 de septiembre de 2016)

Desde un comienzo y a la par del proceso de alfabetización, este sacerdote abrió nuevos espacios que convocaban en su mayor parte a jóvenes y que lejos de reñir con la *escuelita*, por lo que manifiestan sus participantes, lograron una mayor convicción y una mejor cohesión de los adolescentes. Martha Olmos hablando de cómo un grupo compuesto, entre otros por Alfonso, Adriano y Neftalí, señala:

[...] nos reuníamos mucho con el padre Raúl [...] hacíamos oración, hacíamos muchas cosas y él nos influyó mucho hacia lo que era Asambleas Familiares, entonces nosotros a partir de eso creamos... abrimos espacios para otras personas, para ungrarlos. Y entonces ¿qué hacíamos? Íbamos a las casas y hablábamos sobre la familia bajo la luz de Dios. (M. Olmos, comunicación personal, 4 de octubre de 2014)

Pero al igual que las asambleas familiares, que convocaban la fe en la comunidad el padre Méndez también organizó y participó del grupo de teatro que se reunía a ensayar los sábados a las diez de la noche (Soljenitzen, 1998).

⁵⁶ Al no existir documentos sobre la cronología, queda como única fuente para la reconstrucción de estos espacios los testimonios de sus participantes, a quienes por la lejanía del proceso les fue bastante difícil ubicar con precisión sus recuerdos en el tiempo.

Javier Betancur recuerda como "la misma existencia de un grupo de teatro permanente, que veamos cine, o que abordemos trabajos de grupo de estudio, eso dependía de qué tan integrados estuviéramos entre la parroquia y el grupo." (Betancur, comunicación personal, 20 de septiembre del 2014)

De este grupo de teatro se sabe que empezó en 1983 y su sede era la casa cural. Raúl además de convocar, como en las asambleas familiares, al fortalecimiento de la fe entre los habitantes del barrio, en este grupo explotaba la vena artística de los jóvenes con un claro sentido político. Neftalí lo menciona de la siguiente de manera:

... hicimos una obra de teatro con influencia de temática del Che Guevara, pero fue bien interesante porque teníamos participación abierta. Entonces la clave del éxito no sólo la alfabetización sino de todas las actividades que se realizaban eran que el padre era muy abierto, muy receptivo con los jóvenes, les daba la oportunidad, escuchaba a la gente, escuchaba las ideas, nos orientaba sobre qué tipo de servicios necesitaba la comunidad y todo era muy voluntario, cada cual... (A, Linares, comunicación personal, 20 de septiembre de 2016)

El padre Raúl, también alentó un grupo que había iniciado el padre José Vicente Rodríguez de catequismo, el valor agregado consistía en que quienes hacían la alfabetización terminaban catequizando o viceversa. Víctor Julio Romero uno de los participantes que llegó desde el primer semestre de 1981 señala cómo se alternaba el trabajo "[...] yo entre semana participaba del proceso de educación de adultos nocturno, porque era nocturno, y el fin de semana trabajábamos los sábados por la tarde la catequesis, no de primera comunión sino de confirmación" (V. Romero, comunicación personal, 14 de marzo de 2015).

Como si fuera poco, paralelo a las asambleas familiares, al grupo de catequesis, al semillero de teatro y al equipo alfabetizador, el padre Raúl continuó con el grupo coral, permitió la participación juvenil en el Consejo Parroquial, extendió las ya famosas novenas navideñas al Rincón de Venecia y la Isla del Sol y, lo que podría leerse como más potente, llegó a despertar incluso la vocación sacerdotal en algunos de los participantes de la *escuelita*.

Víctor Julio Romero, Adriano Uribe y Alfonso Torres, por ejemplo, asistieron a un retiro espiritual para discernir sobre sus opciones como seminaristas. Posteriormente, Adriano atendería dicho llamamiento con los escolapios con quienes se ordenaría sacerdote.

En suma, hablar de Nuevo Muzú es hablar de Raúl Méndez y su estela. Así como el padre José Vicente respaldó desde el inicio una iniciativa educativa juvenil y ayudó a generar un clima de confianza entre la comunidad de Nuevo Muzú con el equipo alfabetizador, el padre Raúl escogió, como se mencionó anteriormente, propulsar la experiencia en una dirección, por dos caminos conectados.

El primero de ellos de cohesión entre el centro de educación de adultos y la comunidad, mediante espacios como la catequesis, el coro, el grupo de teatro o las asambleas familiares donde rápidamente se perdía la frontera entre quienes alfabetizaban y quienes catequizaban o cantaban. En últimas el trabajo era colectivo y el barrio Nuevo Muzú acogía con mayor entusiasmo esos espacios de producción de la vida social de los que Raúl fue un ferviente promotor.

El segundo camino, igual en importancia, buscó hacer de la fe una materia social, cultural y política palpable para los jóvenes del barrio. Si bien es cierto, como se citó previamente, que el contexto eclesial favorecía nuevas lecturas del evangelio y otras interpretaciones de la iglesia como vehículo para la transformación, el padre Raúl fue quien aterrizó y tradujo ese discurso crítico en prácticas y posturas cotidianas de las que la alfabetización fue la principal abanderada.

2.2.2 Relación centro-Estado.

La segunda de las tres relaciones a ponderar, se centra en los programas educativos estatales y su vínculo con el centro de educación de adultos de Nuevo Muzú. Ya en el capítulo anterior se examinó el engranaje del Fondo de Capacitación Popular-FCP adscrito a INRAVISION y, en menor medida, la Campaña Nacional de Alfabetización Simón Bolívar-CNASB, en el nacimiento de la *escuelita*.

En este punto es necesario abordar el vínculo entre algunos programas de alfabetización oficial, sea durante los periodos de Turbay o Betancur, y la experiencia pedagógica en cuestión para traslucir a lo largo de sus 6 años de vida, su constante de recepción y apropiación de estas campañas.

Para tal fin, servirá de respaldo por un lado el concepto trabajado de capital militante y específicamente su forma en estado incorporado (disposiciones corporales, lingüísticas e intelectuales) y por el otro una breve problematización conceptual que permita dimensionar esta dinámica de relaciones entre la *escuelita* y el estado. Sobre este segundo enfoque, desde la psicología social, dos profesores estadounidenses Daniel Katz y Robert Kahn en "Psicología de las organizaciones sociales" (1977) realizaron una esquematización de las organizaciones sociales, de las cuales, entre otras, se recalca que son estructuras inventadas, diferentes a los sistemas biológicos creados y por ende carecen de equilibrio innato que buscan mediante la instauración de normas, reglas y valores, además de estructuras de autoridad y adaptación. De igual forma, estos sistemas abiertos desarrollan transacciones con otras organizaciones o instituciones que les valgan el mayor provecho posible dentro de su medio y ante todo, al poseer naturaleza artificial, es decir imperfecta, responden a lógicas sociales y psicológicas.

Concretamente, la *escuelita* como organización social, antes que como OPU de corte barrial, no escapó a los códigos que toda estructura, consciente o inconscientemente, desarrolla y que como respuesta al plano sociopsicológico, es en muchos campos incierta y variable.

Precisamente, de esos atributos como organización social se pueden depurar sus cualidades para intentar comprender mejor su relación con el estado. Del centro ya se profundizó sobre su naturaleza como OPU de corte barrial, además se trazó un mapa con sus alcances y fronteras, en esa línea Torres, en un texto previo, ya indagaba sobre las múltiples aristas que perfilan las "experiencias organizativas" -como entonces llamaba a las OPU- al trabajar con el estado o participar de sus políticas, cuando señalaba:

Un rasgo de identidad política de las organizaciones es que se conciben a sí mismas como independientes, autónomas y críticas frente al aparato de estado y al sistema político dominante y es desde estas consideraciones como se relacionan con él.

Por ello sus relaciones han ido desde la confrontación o "exigencia" de hacer valer "los derechos de los sectores populares, el cumplimiento de "sus obligaciones con la comunidad", pasando por la participación, "cautelosa", en algunos programas y espacios institucional, hasta la cogestión y ejecución "crítica" en algunos espacios de participación y políticas sociales. (Torres, 2003, p. 184)

Queda clara, entonces, la dinámica con que se generaban lazos entre estos centros como el de Nuevo Muzú y el estado. Leyendo siempre de forma aguda y crítica sus programas, sin que esto significara claudicar ante sus principios u objetivos y en cambio, fortaleciendo su rol de reivindicación y cumplimiento de derechos. (Torres, 2003)

De esta apertura o maleabilidad en el discurso de las OPU con relación al estado, pero también de su ADN psicológico y social como lo muestran Katz y Kahn, es desde donde se construirá a continuación dicha correspondencia.

2.2.2.1 Los programas de alfabetización oficiales y sus conexiones con la *escuelita*

Una vez iniciada la *escuelita*, con apoyo -entre otros- del FCP, la relación del centro de educación de adultos con el estado, aunque inconstante, duró, y no casualmente, el tiempo que se mantuvo la experiencia en Nuevo Muzú entre 1981 y 1987. Como lo señalaron Katz y Kahn, dentro de las "estructuras de adaptación" el tema con el estado era recurrente y tenía de antemano un guion, al menos desde el equipo coordinador.

Este a grandes rasgos e independientemente del programa o campaña que facilitara los materiales, discurría en dos momentos. El primero de recepción y lectura crítica de las cartillas, casetes o guías con el fin de evaluar los contenidos y el segundo de apropiación

pedagógica y política de dichos documentos, actividades, ejercicios o reflexiones que serían transmitidas en mayor o menor medida en la alfabetización.

Estos pasos de recepción y apropiación iniciaron a la par de la *escuelita* a través del FCP, pero pronto se duplicaron con la llegada de la CNASB. Alfonso Torres, miembro del equipo coordinador de entonces, lo sintetiza de la siguiente manera: “ [...] el gobierno de Turbay creó una cosa que se llamaba [...] la Campaña Simón Bolívar. E inicialmente lo que hicimos como educadores populares fue leer esos documentos, criticarlos, ver allí todo lo que había detrás. ” (A, Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2014).

Aunque esa lectura crítica no era homogénea, como buena organización social, en todos los alfabetizadores. Por ejemplo, diferente concepto, provee el testimonio de John Wilson Millán, hermano de Nancy (cofundadora de la *escuelita*). John, habitante de Nuevo Muzú, entraría como voluntario a hacer parte del equipo alfabetizador en 1982 cuando cursaba décimo grado y sería uno de los alfabetizadores que usaba las cartillas de la CNASB. En su percepción de estos recursos, no está presente la mirada crítica que aplicaba el equipo coordinador, según él:

El material que utilizábamos nosotros que daba la campaña de alfabetización Simón Bolívar, servía porque pues era didáctico... o sea, llegaba uno que otro material especialmente en esas cartillas. Eran... recuerdo que eran de papel periódico, utilizaban papel periódico y me parecía pues que era pues bueno ¿No? Y el material era interesante y a la gente le gustaba utilizar sus cartillas, yo creo que a todo el mundo le gusta. (J, Millán. Comunicación personal, 26 de julio de 1016)

Vuelven a tomar vigencia Katz y Kahn (1977) al recordar cómo las organizaciones sociales no se pueden reconocer como estructuras cerradas y mecánicas, sino artificiales e imperfectas o, en otras palabras, humanas. De la intención que el equipo coordinador tenía sobre la lectura crítica a los materiales de la CNASB, fue distinta -en el caso de John- la aplicación de esta, lo que no necesariamente habla de un fracaso de la política interna, sino de una complejidad y variedad de posibilidades en la relación centro-estado, propias de una organización social.

De igual forma, se puede realizar una lectura en términos del capital militante desde el que cada integrante interpelaba, en este ejemplo al estado y sus programas. En otras palabras, del equipo coordinador que era de donde provenía este cuestionamiento a los contenidos de la cartilla, surgía un capital militante en estado incorporado por sus disposiciones intelectuales, mientras que, sin menguar su aporte al proceso, voluntarios como John Wilson Millán dada su corta trayectoria en procesos de este tipo la apropiación de estos materiales era más bien pasiva.

En dirección semejante, puede analizarse el papel de las cartillas de la Campaña de Instrucción Nacional-CAMINA⁵⁷, programa bandera del gobierno de Belisario Betancur inaugurada en 1982 y que funcionaría con bastantes imprevistos y de manera no siempre organizada hasta 1986. Alfonso Torres también se refirió, ya no desde su papel de coordinador, sino como miembro del equipo pero en su etapa final, a esta iniciativa gubernamental en los siguientes términos:

Incluso para el caso de Bogotá, eso ya fue en el año 85, cuando yo ya me retiro un poco de estar de lleno allá en lo de Nuevo Muzú, el gobierno de la ciudad, que tenía cierta independencia del nivel nacional, se creó algo que se llamaba la campaña “Camina Aprendamos”. Entonces, algunos de los que estábamos en la coordinación de eso, hicimos cartillas de alfabetización, los materiales. Quien coordinó todo eso por un tiempo era un profesor de la Universidad Pedagógica, con una mirada progresista, es decir, abierta. Ahí dio margen a que algunas de esas experiencias que

⁵⁷ Esta campaña heredera de la CNASB que expiró, sin explicación alguna, con la salida de la presidencia de Turbay Ayala en el 82, tenía como reto disminuir notablemente los 2'500.000 analfabetas absolutos y los 4'000.000 de analfabetas funcionales de Colombia, sus resultados se miran con recelo ante algunas inconsistencias como la calidad pedagógica de las cartillas que mantenían en casi su totalidad la línea educativa de sus predecesoras, además de haber unificado los materiales regionales de la CNASB por una cartilla única difícil de comprender en ciertos departamentos. La crítica más de fondo señalaba cómo ““Parece creerse que para alfabetizar lo único que hay que hacer es producir materiales y hacer propaganda, cuando lo más complejo realmente es desarrollar la infraestructura organizativa y mantener la motivación de alfabetizadores y analfabetas a lo largo de la campaña. ” (Camina, pero cojea, 1985, párr. 17)

nosotros realizamos, tuvieran un respaldo institucional desde ahí.

(A. Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2014)⁵⁸

Su papel como colaborador de la campaña por fuera del proceso de Nuevo Muzú no es central para esta investigación, sin embargo sí es de resaltar que un integrante del equipo coordinador de la *escuelita* luego de su trabajo por alrededor de cuatro años (1981-1985) al interior de este proceso y, adicionalmente, manteniendo fuertes vínculos con la CDEP y DIMED para nombrar los dos referentes políticos de mayor peso en el centro en ese entonces, haya optado por cooperar de manera directa con un plan gubernamental de alfabetización.

En esa línea de recepción y apropiación del discurso, Víctor Julio Romero, alfabetizador y habitante del barrio, y para esa época estudiante de periodismo de la Universidad de la Sabana, cuenta cuál era la relación con la CAMINA:

Sí porque pues obviamente eran los documentos, eran... pero obviamente lo que había de fondo en la escuela pues era todo lo de Paulo Freire ¿no? Que es distinto de... o sea la posición de los conservadores y el ministerio de educación no coincidían mucho con lo que nosotros queríamos hacer que era producir actos de pensamiento. (V, Romero. Comunicación personal, 14 de marzo de 2015)

Tanto en el testimonio de Alfonso como en el de Víctor Julio, se observa la posición de autonomía del proceso educativo frente a la oferta del Estado, pero así mismo la participación “cautelosa” de la *escuelita* en otra campaña nacional de alfabetización. De otra parte, Nancy Millán, una de las iniciadoras del espacio, a la pregunta de si recuerda

⁵⁸ Aunque para 1985 la Campaña de Instrucción Nacional Camina ya llevaba más de dos años de funcionamiento, las cifras no respaldaban, al menos en lo referente a la educación de adultos los objetivos trazados. Con solo 120.000 alfabetizados, producto además, del trabajo del programa regular del MEN en su división de educación de adultos, desde presidencia se diseñó dentro de la misma campaña, un plan nacional de alfabetización y postalfabetización declarándose 1985 como el Año Nacional de la Educación. En este contexto es en el que Alfonso entra a crear materiales pedagógicos para la Camina con la dirección “progresista” del profesor de la Universidad Pedagógica. (Céspedes, Cuervo y Turbay, 1986).

alguna relación con la CAMINA respondió: "Yo recuerdo que ahí había como ciertos coqueteos y eso yo lo veía más como coqueteos ahí de Alfonso y de los que eran un poquito más grandes que yo." (N. Millán. Comunicación personal, 11 de agosto de 2016)

Además de situar-según Nancy- la relación centro-CAMINA en la posibilidad que Alfonso hubiera podido tener como coordinador de aquel espacio, surge también una posición encontrada frente a dicha correspondencia con el gobierno, que habla de la naturaleza heterogénea de la *escuelita*. La misma Nancy continúa su intervención así:

Lo que pasa es que yo también en ese momento mi postura era como cero estado entonces yo a eso no le ponía atención. Pero claro, yo conocí las cartillas, de hecho mirábamos los materiales que ellos tenían. Pues ellos tenían cómo producir y cómo sacar cosas en términos... eran bonitas, los materiales eran digamos... buen material, eran impresos, eran impresos pero además de imprenta con libritos. Nosotros no teníamos esa posibilidad. (N, Millán. Comunicación personal, 11 de agosto de 2016)

Esto es, el centro de Nuevo Muzú se movía, no siempre de manera consensuada, hacia una participación "cautelosa" de la CAMINA. No obstante, como Nancy lo señala, en lugar de distanciarse del proceso o reñir con esa política de sospecha, su actitud fue obviar esa relación centro-estado. Además, y como si fuera poco, dicho programa gubernamental presentaba sendas fisuras que profundizaban aquella compleja relación.

Al menos así lo estipulaba un informe de la UNESCO para el gobierno nacional. En este documento de reflexión sobre el plan de alfabetización y postalfabetización de 1985 y 1986 se identificaron varias fallas alrededor de: La convocatoria y retención de estudiantes, la insuficiente participación de las comunidades en la promoción y organización de las acciones de alfabetización, el uso ineficiente por parte de los alfabetizadores de los materiales pedagógicos y la metodología, diseñados y las pocas labores de postalfabetización para continuar con el proceso educativo. (UNESCO, 1987)

Así, con notorias falencias, palpables -en cierta medida- en la relación entre el centro y la CAMINA, la posibilidad de recibir y apropiarse el discurso de estas empresas gubernamentales en contextos locales era bastante alto.

Paradójicamente, después se empleó como señala Torres (2003) la "[...] "exigencia" de hacer valer los "derechos de los sectores populares""(p.184). Esto, ya que en 1984 cuando algunos miembros de la junta de acción comunal de Nuevo Muzú, con la ayuda de varios padres de familia del colegio local iniciaron una campaña de desprestigio contra la *escuelita* por su carácter sospechoso y contra el párroco Méndez de quien tenían una imagen negativa relacionada con el cura Camilo Torres y la Teología de la Liberación, los alfabetizadores del centro redactaron y enviaron una carta al coordinador distrital de la CAMINA⁵⁹ para que interviniera a favor del centro de educación de adultos y su labor alfabetizadora. Alexander Soljetnizen, joven alfabetizador, atestiguó la utilidad, en esa situación, de haber entablado una relación con el estado:

Y las cartas en defensa de nuestro trabajo no se hicieron esperar. El gobierno Betancur estaba comprometido hasta el fondo con la Campaña Camina y no podían unos funcionarios de barrio o de escuela atajar un proyecto nacional, solo por ciertos resquemores que ni se sabía de dónde habían surgido. (Soljetnizen, 1998, p. 13)

En definitiva, la relación de la *escuelita* con la Campaña de Instrucción Nacional, como lo teorizó Torres, estuvo mediada en principio por su participación "cautelosa" en la utilización de algunos materiales pedagógicos, pero también por valerse de esta, al menos en una ocasión, para garantizar los derechos de la comunidad y no permitir que la experiencia educativa fuera desprestigiada o sabotada, quedando de relieve, en últimas, la complejidad y astucia con que la *escuelita*, no sin debates internos, supo aprovechar este programa.

⁵⁹ En esa ocasión el equipo alfabetizador también buscó la intercesión, mediante una carta, del jefe de la Sección de investigación y evaluación pedagógica del FCP. (Soljetnizen, 1998).

En esa medida, tanto la cautela en su utilización como su apertura cuando se creyó que las cartillas podían servir como instrumento de alfabetización en el CEPBA, el comportamiento de la *escuelita* frente a estos materiales, habla, ya de manera individualizaban, de un vínculo entre el capital militante – o su carencia- y las apuestas o movimientos que daba el equipo coordinador de la *escuelita* sobre este punto en concreto. Dicho vínculo se basó, no exclusivamente en la expresión de la forma en estado incorporado, como se ha venido mencionando, sino probablemente como una respuesta poco estudiada del capital militante en estado institucionalizado al dar cuenta de una práctica política aprendida y que refería a la arena institucional pero en pro de la organización de base, es decir del centro de Nuevo Muzú.

2.2.2.2 Tres relaciones y un solo objetivo

Los vínculos con el FCP, la CNASB y la CAMINA, como se mencionó anteriormente siempre estuvieron alineados con un propósito; favorecer pedagógicamente al Centro. Como Katz y Kahn (1977) lo indicaron, al ser la *escuelita* un sistema abierto y además, desarrollar estructuras de autoridad y adaptación, es apenas comprensible el comportamiento flexible frente a la recepción de materiales (cartillas y guías) y la apropiación, en clave de EP (con una lectura crítica de quienes diseñaron estos recursos y una apuesta política por enfatizar el papel protagónico de los sectores populares y de la alfabetización como instrumento colectivo para la transformación), de sus contenidos y metodologías.

Por otra parte, dicha relación centro-estado operó hábilmente desde la premisa, de mantenerse independiente y con autonomía de “la estructura de poder estatal” (Torres, 2007, p. 71). Esto se reflejó en que si bien, como fueron reseñados en el texto, los testimonios que conectan al centro de Nuevo Muzú con uno u otro programa de alfabetización gubernamental muestran una voluntad de trabajar con materiales pedagógicos que contribuyeran principalmente en la tarea pedagógica o incluso de acudir a las autoridades

locales de una campaña para contrarrestar un sabotaje hacia la *escuelita*, ese lazo no llegó a estrecharse más, de forma que se atentara contra la premisa inicial.⁶⁰

Mejor dicho, aunque el enlace con el estado fue público y permaneció, con algunas intermitencias, desde el inicio de la experiencia y hasta sus últimos días en 1987, el tipo de relación no llegó a superar el principio de autonomía e independencia que delimitaban el proceso. Esto permitió una especie de juego con el estado y sus campañas, en el que se benefició tanto el gobierno de turno, que pudo mostrar como en el caso del FCP (expuesto en el primer capítulo) una estadística con más adultos atendidos y reducción de la tasa de analfabetismo o la CNASB y la CAMINA que haciendo llegar recursos podrían hablar de una mayor cobertura, como la *escuelita* que supo actuar con perspicacia sin llegar a menoscabar su identidad política ni a desviar sus objetivos pedagógicos.

2.2.3 Relación con las organizaciones de la sociedad civil

La última de las 3 relaciones se fraguó con las organizaciones de la sociedad civil, entendidas como aquellas agrupaciones, sin ánimo de lucro, conformadas por personas naturales y con aval jurídico del estado, para fines diversos, como beneficencia, asistencialismo, investigación, promoción cultural, derechos humanos, etcétera.

La *escuelita* tuvo vínculo con varias organizaciones de la sociedad civil⁶¹ siendo DIMED y el Centro de Investigación y Educación Popular-CINEP los más influyentes, y también los más recordados.

⁶⁰ Acá es clave problematizar, además de lo señalado por Torres (2007), el posible desarrollo del capital militante en estado institucionalizado, cuando la relación centro-estado, desde un par de líderes pertenecientes al equipo coordinador, convirtió -o al menos lo intentó- ese vínculo oficial en otra jugada política en favor de la *escuelita*. En otras palabras, si bien la directriz de apropiación de los contenidos provenía del equipo coordinador, y como se desarrollará en el siguiente capítulo, también de la CDEP, fueron las disposiciones y prácticas concretas de unos pocos alfabetizadores, las que hicieron eco en todo el CEPBA convirtiéndose, no uniformemente, en una 'política' de la organización.

⁶¹ Sobre el nombre de dichas instituciones con actividades extragubernamentales Alfonso Torres en su entrevista señala "un elemento muy fuerte de ese contexto, habían nacido por esa misma época centros de profesionales que asumían como función apoyar estos procesos de base emergentes que es lo que posteriormente se llamarán ONG, en este momento se llaman "Centros de promoción Popular". (A, Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2014) De dichos centros, no se encontró documentación, no obstante, sus propósitos, funciones y orden jurídico estaban entonces contenidos bajo la amplia denominación acá presentada de organizaciones de la sociedad civil.

Enseguida, se estudiará la relación con el CINEP basada en los testimonios y documentos revisados, para posteriormente examinar, de la misma manera, el vínculo con Dimensión Educativa.

2.2.3.1 El CINEP y la mirada crítica a los sectores urbanos

El Centro de Investigación y Educación Popular⁶², fue creado en 1972 como fundación sin ánimo de lucro por la Compañía de Jesús, su tarea giraba entonces en torno a trabajar en sectores urbanos y rurales apoyando procesos organizativos de distinta índole y promocionando una lectura comunitaria y crítica de la sociedad (CINEP, s.f)

Desde sus inicios el CINEP adoptó una posición política, sintonizada con la teología jesuita, en defensa de los menos favorecidos y contra los poderes económicos locales y extranjeros tradicionales. En el primer número de su boletín mensual en abril de 1972, no sólo se invitaba a hacer un análisis crítico de la realidad sino a trascender dicha deliberación puesto que se podría caer en un nuevo tipo de "alienación". Y en cambio incitaba a una respuesta para crear nuevos modelos y con decisión ponerlos en marcha.

Dicho boletín resumía la postura del actual CINEP con la siguiente oración: " La reflexión sin la acción es un deporte vano. La acción sin la reflexión un peligroso juego. El CIAS [Que pasaría a llamarse CINEP] quiere ofrecer su colaboración en la búsqueda, mediante la reflexión y la acción" (CIAS, 1972, p. 3)

Una década después de aquel número inaugural, el tono de este centro no había bajado y por el contrario su presencia, al menos en Bogotá, se había venido fortaleciendo. Nancy Millán y Alfonso Torres- quien tendió los puentes para acercar la *escuelita* al CINEP- reconocieron en sus respectivas entrevistas haber tenido desde el inicio de la experiencia algún contacto con dicha organización. Nancy hablaba de las "charlas" que ofrecían los jesuitas y Alfonso respalda dicha mención, precisando que, con el CINEP, la *escuelita* empezó a ver la problemática social a una escala más amplia, dentro del espacio urbano y

⁶² Originalmente bautizado como Centro de investigación y acción social- CIAS y cuyo nombre sería cambiado a CINEP para 1976.

en directa relación con el capitalismo, perspectiva que antes no estaba tan clara en el lente de trabajo del Centro.

De igual manera Gladys Jiménez, otra alfabetizadora que entró al proceso en 1984 proveniente de una experiencia de EP en Bosa, recuerda cómo se asistió a unos talleres sobre urbanismo en los que se enseñaba “ [...]sobre el problema de cómo entender la urbanización de la ciudad”, continúa Jiménez señalando “ahí leí unos artículos como de arquitectura, pero de una arquitectura sociológica, yo no sé, los tomábamos en el CINEP por ejemplo ese taller me gustó mucho”⁶³ (G. Jiménez. Comunicación personal, 14 de julio de 2016)

Adicionalmente, para las elecciones presidenciales de 1986 entre el conservador Álvaro Gómez y el liberal Virgilio Barco, quien se haría con la presidencia, se participó de un curso de fotografía y periodismo en el que integrantes del CINEP les enseñaban a los jóvenes alfabetizadores a utilizar estas herramientas de manera crítica en el análisis de dicha coyuntura. (A. Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio de 2016).

También -según Jiménez- en conexión con el CINEP, se participó de una protesta contra la avenida de los cerros o circunvalar pues desalojaba a comunidades que habitaban las faldas de la montaña (barrio Pardo Rubio, barrio Paraíso) y afectaban directamente el ecosistema de bosque. (A. Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio de 2016).

Como contrapartida, a los testimonios que narran la influencia del CINEP en la *escuelita*, hay más respuestas en las entrevistas realizadas, que ante la pregunta de ¿Cuál fue la relación del centro con otras organizaciones? no reportan ninguna. Es decir, no se acuerdan de haber tenido vínculo alguno con el CINEP u otras organizaciones de la sociedad civil, lo que también suscita algunos puntos de análisis.

⁶³ Esos talleres de “macrocefalia urbana” eran dictados, por el sacerdote jesuita, académico y activista por los Derechos Humanos Javier Giraldo Moreno quien capitalizó su sistematización y análisis sobre “acciones cívicas reivindicativas” en su texto “La reivindicación urbana” publicada en la revista *controversia* y que permiten conocer la calidad y dirección que entonces recibían los alfabetizadores y asistentes a este tipo de talleres, donde el análisis teórico y la recolección de datos, sumados a una interpretación aguda muestran el agitado clima de época y, en cierta medida, el avanzado nivel de organización de los diversos sectores urbanos en Colombia. (Giraldo, 1987)

El primero pasa por el nivel de involucramiento que pudieron tener los alfabetizadores con la *escuelita* en donde dependiendo del tiempo que se le podía -o quería- dedicar al proceso de alfabetización, así mismo se conseguía participar de otros espacios complementarios como los anteriormente nombrados. En esa vía, muchos de los alfabetizadores, aunque tuvieran un alto grado de compromiso en sus componentes, no siempre se vincularon con organizaciones como el CINEP por falta de tiempo o desinterés.

Estaría por comprobarse, si también existió cierta miopía en los alfabetizadores, al no conectar el ámbito pedagógico y de servicio que se hacía en Nuevo Muzú con la dimensión político-organizativa, a diferentes escalas, que ofrecía, por ejemplo, este centro jesuita.

El segundo punto tiene que ver con los intereses, puesto que un alfabetizador con un alto grado de involucramiento, como el caso de Adriano Uribe, pero con unos intereses puestos, por ejemplo, más en lo católico y religioso buscaban mayor participación pero precisamente en esa vía. Pues como se ha reseñado en este capítulo, las relaciones con la iglesia, el estado y las organizaciones de la sociedad civil, enseñaban una amplia oferta de trabajo conjunto que no siempre podía, por los intereses de los involucrados, atenderse completamente.

Y por último, puede abrirse el paraguas analítico para señalar cómo estos vínculos con organizaciones de la sociedad civil, para quienes decidieron recibir estas charlas, clases y otro tipo de actividades formativas, constituyeron además del trabajo interno con la *escuelita*, un taller, en términos de Poupeau para aprender el capital militante en sus tres formas de expresión. Esto es, lograron acumular o empezar a desarrollar este capital, y no exclusivamente en estado incorporado.

2.2.3.2 Dimensión Educativa, el referente en Educación Popular

Ya en el primer capítulo se le hizo una generosa introducción a la Asociación Dimensión Educativa, cuya trayectoria e influencia en campañas y procesos de EP la ubicaban para inicios de la década de los 80 como un referente nacional e internacional en la materia.

En cuanto a su incidencia a nivel distrital, DIMED había iniciado su trabajo barrial, desde comienzos de 1982, con un “laboratorio” sociológico en el suroriente bogotano, y como parte de una acción educativa que apostaba por influenciar los contextos locales. Dos años después, para 1984, con un diagnóstico autocrítico, se replanteaba el trabajo barrial en los siguientes términos:

Ante el reflujo del movimiento de masas, particularmente de los barrios populares, vemos la importancia de recomponer el movimiento popular que vaya más allá de lo espontaneísta y coyunturalista.

Es necesario que el movimiento barrial adquiriera una expresión orgánica y estratégica. Pensamos que el camino sea: Detectar elementos destacados de los barrios. Brindar cursos o seminarios de formación. Ir generando núcleos organizativos. Plataforma de trabajo y organización zonal del [...] movimiento cívico popular.
(Naranjo, 1991, p. 68)

Queda clara lo específica de la visión de DIMED frente al trabajo barrial dentro de un discurso académico y militante de izquierda y los objetivos que se habían trazado en una suerte de receta para la transformación. Por fuera de las consideraciones frente a esta postura organizativa, la *escuelita* no fue ajena a dicha influencia y aunque no recibió la dedicación que sí tuvieron más de 15 barrios del suroriente bogotano, sí pudo nutrirse en la medida de las posibilidades de su oferta académica.

Alfonso Torres al respecto se expresó de la siguiente forma: “Recuerdo a Dimensión Educativa, que fueron en buena medida quienes marcaron el liderazgo en la formación de los educadores populares en Bogotá. Con ellos era con quienes teníamos los talleres de alfabetización, de EP, de análisis de coyunturas, etc.” (A, Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre del 2014).

Adicional a los espacios de formación que impactaron en el Centro, Torres menciona que:

También fue un periodo donde circulaban algunas publicaciones periódicas que influyeron sobre nosotros. [...] varias revistas que se volvían materiales para los educadores y también lecturas de conjunto, de lo que pasaba en América Latina. O algunas como Aportes de dimensión educativa que traían cosas metodológicas o discusiones muy ligadas al campo de la educación popular. Esto fue muy clave. (A, Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre del 2014)

Entonces, según Torres, DIMED influenció la *escuelita* de dos maneras. La primera, con sus trabajos de formación a alfabetizadores que ampliarían la óptica política y social del Centro de Nuevo Muzú en su conjunto y la segunda, con la publicación de su revista Aportes que trabajaban aspectos concretos del campo educativo popular y que era bien recibida en la *escuelita*.

Sobre el mismo tema, Javier Betancur anota cómo “También teníamos como referentes al CINEP y a la Dimensión Educativa como dos centros proveedores de orientación y formación a lo que hacíamos” (J. Betancur, comunicación personal, 20 de septiembre del 2014). Y cómo gracias a estas dos organizaciones “[...] había ese sentir muy distante de que el estado colombiano nos representara y de que solamente la crítica y la distancia con él eran los caminos en los que estábamos.” (J. Betancur, comunicación personal, 20 de septiembre del 2014).

Por su parte Pedro Hernández, un alfabetizador que entraría hacia 1984 en una segunda generación de integrantes, y cuyo vínculo con la *escuelita* se dio principalmente desde el enfoque cultural señala cómo “En Dimensión Educativa hay unas líneas de acción cultural, estaba lo de música con Millán, estaba lo de Teatro con Santana.” (A. Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio de 2016) En este punto, se hace visible el volumen de actividades que se realizaron junto a DIMED y la variedad de los asuntos que estas abarcaban, donde no sólo primaba lo teórico o metodológico, sino otro tipo de relaciones artísticas y lúdicas.

A pesar de las anteriores relaciones, el vínculo más regular se dio en el renglón pedagógico, de donde la *escuelita* obtendría diferentes materiales e incluso aportaría los propios. Dentro de los escasos documentos primarios sobrevivientes de esa época, se encuentra un programa académico aparentemente diseñado en el Centro por el equipo de coordinación del área de sociales y lenguaje (integrado) para tercero de primaria, en el que de manera más bien detallada se presentan los temas a abordar y las fechas en que se trabajará cada uno, los objetivos generales, objetivos específicos por asignatura (sociales y lenguaje separadas), bibliografía complementaria y sugerencias.⁶⁴ En dicho texto se incluye una referencia a Dimensión Educativa, en un artículo titulado “Lenguaje para Educación de Adultos”⁶⁵.

En ese mismo acervo, se encuentra lo que podría denominarse una malla curricular para sociales y lenguaje (integrado) de tercero de primaria. En este texto, sin fecha y de autor desconocido hay varias referencias a la cartilla “A Camellar” que se sabe fue elaborada por Dimensión. Independientemente de quién haya diseñado esta malla, podría decirse que los materiales de DIMED fueron tomados como base o complemento para construir el componente pedagógico en Nuevo Muzú.

De igual manera, dicha cartilla “A Camellar” también fue nutrida por algunos aportes de los alfabetizadores de Nuevo Muzú. Martha Olmos y Gladys Jiménez, aunque no recuerdan con nitidez la naturaleza de la contribución, sí anotan que, junto con ellas, algunos alfabetizadores escribieron y publicaron en dicha cartilla un material pedagógico. (A. Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio de 2016)

A modo de cierre, la relación entre la *escuelita* y la asociación Dimensión Educativa, más robusta que la entablada con el CINEP, tuvo dos caras dentro de una misma apuesta. La pedagógica con talleres y capacitaciones en metodología de la alfabetización, EP, artes, danzas e incluso la posibilidad de publicar en una cartilla elaborada por dicho centro. Y la

⁶⁴ La fecha estimada, por los documentos más recientes que citan (Boletines sexto y séptimo de la CDEP) estaría entre 1982 y 1983.

⁶⁵ Material seguramente editado para los centros de alfabetización, pues no aparece como artículo en la revista Aportes.

política, en donde se procuraba la formación de las "masas" a través del análisis de coyuntura y la articulación y toma de consciencia de la comunidad como primer paso hacia un movimiento popular. Es relevante indicar que las dos caras, era impensable pensárselas, y mucho menos practicarlas, separadas o de espaldas, siendo una pareja indisoluble y, justamente por la fuerza de esa unión, emancipadora.

De dicha unión de componentes, emergería, al igual que con el CINEP, una honda fuente de formación y discusión en clave de capital militante. Especialmente, por el explícito enfoque político que DIMED les daba a todas sus actividades, convirtiéndolas en un laboratorio idóneo para producir esta subespecie de capital político.

CAPÍTULO TERCERO

3. El papel de la CDEP

En el anterior capítulo explicaron las relaciones de la *escuelita* con la iglesia, el estado y dos organizaciones de la sociedad civil (CINEP y DIMED). Relaciones que, no exentas de tensiones y conflictos, permitieron fortalecer el proceso de alfabetización y, de igual forma, a la comunidad involucrada.

Sin embargo, hubo un vínculo que por su cercanía y significado merece un espacio propio. Este es, el papel de la CDEP en el trabajo del Centro durante los 6 años, aproximadamente, que cobró vida este CEPBA de la zona sexta de Tunjuelito.

Anotado lo anterior, este capítulo se organizará en cuatro secciones. Cada una correspondiente a un eje de trabajo de la CDEP, que gracias a su influjo sobre el centro de Nuevo Muzú, también fueron replicados, en menor o mayor medida en la *escuelita*. De este modo, serán la comunicación, la organización, la pedagogía y la política de la Coordinadora y los puentes entre estas categorías con lo realizado- o no- en Nuevo Muzú lo que configure este tercer capítulo.

3.1 La comunicación en la CDEP y su influencia en la *escuelita*.

Ya en el primer capítulo (ver subsección 1.4.2) se introdujo el contexto en el que nació la CDEP y, a grandes rasgos, la manera como estaba organizada, quiénes la conformaban, algunos de sus objetivos y cómo específicamente esta instancia de articulación influyó en la creación de la *escuelita*. En esta sección, dejando de lado las generalidades, el enfoque se centrará sobre el aspecto comunicativo y concretamente sobre la prensa popular, a través del boletín de la coordinadora como expresión relevante para la *escuelita*.

El boletín de la CDEP vio la luz, con su primer número, en septiembre de 1980, meses antes de que la *escuelita*, por su parte, también se volviera realidad. De este órgano de difusión, que luego se convertiría en revista, y que circularía no con pocos inconvenientes y de manera más o menos ininterrumpida hasta 1989, se destaca como lo señala Pilar Cuevas el haber servido “como medio de comunicación entre las distintas experiencias y como herramienta para el mejoramiento de las estrategias de capacitación [...]” (Cuevas, 1996, p. 60)

Sin duda, la apuesta que la CDEP le hizo a su boletín como alternativa de comunicación entre los centros de educación básica de adultos en Bogotá fue mayúscula. Y es que como expresión de prensa popular este medio se desarrollaría sobre un campo teórico y metodológicamente -casi- tan rico, como el de la misma alfabetización de adultos. El campo de la comunicación popular.

En este ámbito, más allá del mero funcionamiento del canal, el mensaje, el receptor y el emisor, la comunicación se entiende como un proceso. En el Encuentro Latinoamericano de Cultura y Comunicación Popular de 1989 en Panamá se definía, aunque no exclusivamente, a la comunicación como:

[...]La relación vital de alguien con otro, sea este similar o diferente, lo cual obliga a una relación que involucra a ambos, intercambiando influencias y aprendizajes, construyendo juntos espacios y mediaciones comunicacionales, útiles a ambos. Puede ser directa, frente a frente, o a través de instrumentos electrónicos. Pero es un contacto humano, a pesar de las tecnologías. Debemos por lo tanto pensar en los interlocutores, en los destinatarios, en sus necesidades, sus especificidades culturales, en sus experiencias de comunicación, preguntándonos cómo podemos responder a ellos, qué vínculos vamos a establecer. (Alfaro, 1990, p. 22)

Bajo este tipo de concepción relacional y dialógica, la CDEP asumía la tarea de sacar adelante un canal de difusión. Además de su naturaleza artesanal (diseño y diagramación rudimentarias), de bajo tiraje (no masiva) y distribuido de forma directa (sin intermediarios), lo relevante era difundir un mensaje que expusiera los debates y acuerdos al interior de la CDEP, pero también que se ocupara del análisis de coyuntura, reportara los eventos celebrados, profundizara en temas pedagógicos, divulgara los correos de los lectores y construyera una línea editorial que sirviera de referente para los lectores de todos los CEPBA. Lo anterior, sin dejar de buscar nuevos lectores para sumar voluntarios en las múltiples tareas que se adelantaban.

Susana Mena, resume acertadamente lo importante que era tener un canal de comunicación en la esfera popular en ese entonces, al señalar: " El boletín es el medio privilegiado de este tiempo [...] Si una organización está viva, edita un boletín. " (Mena, 1990, p. 28)

Efectivamente, la Coordinadora conocía de la potencia que un boletín podía llegar a imprimirle a los procesos de EP distritales si se ubicaba en la orilla de la comunicación popular y más específicamente desde la prensa popular.

Sobre esta noción, mucho más acotada que la vasta categoría de comunicación popular, se sabía había nacido como respuesta⁶⁶ a la prensa "hegemónica" o la "gran prensa" y que como medio de comunicación del pueblo y para el pueblo tenía una concepción política e ideológica de la realidad. Su contenido se destacaba por ser contra-informativo, su financiación autogestionada y sus objetivos estar al servicio de los sectores populares. (Bonilla, Castaño y Gutiérrez, 1981).

El párroco y en ese entonces alfabetizador Adriano Uribe, parece confirmar buena parte de esta concepción cuando, de manera tácita, hace referencia al boletín de la CDEP de la siguiente forma:

A nivel educativo la propuesta era que el aprendizaje educativo no podía ser algo independiente de la lectura y análisis de la realidad. Por tanto, había que estar bien informados de la realidad, y no precisamente la información presentada por los organismos oficiales o de poder político o económico sino buscar otras alternativas de información a nivel de organizaciones populares, como aquella a la que pertenecía nuestro Centro de Educación popular, la Coordinadora de Educación Popular. (A. Uribe, comunicación personal, 20 de mayo del 2015)

⁶⁶ Luz Ángela Núñez en "El obrero ilustrado. Prensa obrera y popular en Colombia. 1909-1929" aporta una sugerente conceptualización de la prensa obrera y popular (Además de obreros también se involucraron artesanos, asalariados, campesinos, intelectuales y pequeños industriales) en el país, como actor social independiente de los partidos y medios tradicionales y cuyos objetivos eran la denuncia, educación y organización obrera y popular. Por otro lado, Núñez, desde una nutrida investigación histórica sitúa a este tipo de prensa como una expresión más de la cultura política de la época. (Núñez, 2006)

En ese orden de ideas, el boletín de la Coordinadora, casi a la par que la *escuelita*, iría tomando una posición fundamental en la línea política y pedagógica de los centros de educación de adultos que se agrupaban en este espacio y del que Nuevo Muzú también echaría mano.

3.1.1 Usos de la pluma del boletín y su impronta en la *escuelita*.

Para Cuevas (1996) la CDEP tuvo 3 periodos diferenciados. El primero entre 1980 y 1984 de “circulación, apropiación y construcción de un orden discursivo” con fuerte énfasis en los Centros de Educación Básica para Adultos-CEBA; un segundo periodo entre 1984 y 1986 en el que se amplió la mirada de la alfabetización a otras experiencias y proyectos de organización social y popular, como jardines infantiles, bibliotecas populares, comunicación y brigadas de salud; y un tercer, y último, periodo entre 1986 y 1989 donde se le apostó a tres proyectos: uno de asesoramiento en la Campaña de Alfabetización “Pablo Acuña” de la ANUC, el segundo de formación de dirigentes populares y el tercero de alineación con los talleres sobre sistematización de experiencias. (Cuevas, 1996).

Aunque esta periodización permita un análisis más preciso de la ampliación o cambio de discurso en la CDEP, en el ejercicio a realizarse se tomarán los nueve años de funcionamiento como una sola unidad temporal⁶⁷ en tanto la *escuelita*, según los investigados, respondió, más o menos de la misma manera ante los posibles cambios de enfoque de la CDEP.

A continuación, se expondrán de manera general los usos más comunes de la pluma del boletín, empezando por su peso ideológico, pasando a la exposición de dificultades internas y denuncias y terminando con los reconocimientos y las retroalimentaciones a la labor del comité, dentro de los cuales se encuentra un intento de la *escuelita* por sacar su propio órgano de difusión.

3.1.1.1 El compromiso ideológico

⁶⁷ Por razones de coincidencia en los tiempos de la CDEP con el CEPBA de Nuevo Muzú, sólo se tomarán ejemplos o estudiarán boletines hasta el desenlace de la *escuelita* en algún momento del segundo semestre de 1987, es decir iniciando el tercer periodo propuesto por Cuevas.

En los primeros boletines, la forma del documento aún estaba por definirse, no por esto el contenido titubeaba en su mensaje. Tan solo el primer artículo redactado por el comité de publicaciones de la Coordinadora, que junto con la presentación del boletín y la enunciación de los objetivos aparecían en el primer número, se titulaba “El analfabetismo un problema del estado colombiano” y como podría esperarse, señalaba con una buena cantidad de fuentes estadísticas consultadas, al estado como directo responsable de las altas tasas de analfabetismo, pero además ponía el dedo sobre las “repercusiones sociales” de este fenómeno que para entonces, inicios de la década de los 80, parecía mostrar su peor cara.

No sería una excepción, entonces, que desde el comienzo del boletín la línea editorial de este exponía una manifiesta intención comunicativa, muy consonante, con la definición de comunicación y prensa popular que anteriormente se citaron, y que volteaba el papel del receptor hacia una agencia permanente pero también problematizaba la función del emisor al dotarlo no sólo de responsabilidad ética sino política.

Para cuando ya funcionaba la *escuelita* en el primer semestre de 1981 y el boletín circulaba entre los miembros de Nuevo Muzú, se da a conocer, en el tercer número, la organización interna de la CDEP dividida en 4 comisiones⁶⁸: Coordinación, finanzas, cartilla y publicaciones. (CDEP, 1981, p. 4) La comisión de publicaciones encargada del proceso comunicativo, construyó, como lo estudió Cuevas, un discurso centrado en los CEPBA al menos entre 1980 y 1984 y para su segundo periodo (1984-1986) aunque viró su dirección hacia otras organizaciones sociales y populares, la capacidad de difundir e incidir en la *escuelita* no cambió significativamente.

⁶⁸ En un texto redactado en 1984 y publicado un año después, Cuevas únicamente divide en dos las comisiones existentes para entonces, una de capacitación y otra de publicaciones. No obstante en un escrito posterior la misma Cuevas (1996) para el primer periodo de la Coordinadora habla de “[...] tres instancias que pasan a ser consideradas como claves en el funcionamiento de la CDEP” (p.63) estas son, la comisión de capacitación, la de publicaciones y la comisión de áreas. Aunque no nombra a la comisión de finanzas, sí resalta que el propósito de la CDEP al formar estos comités fue procurar un canal de comunicación entre los distintos CEPBA y apuntar, desde diferentes frentes, al proceso de capacitación interno.

Por otra parte Durán y Quevedo (2012), mencionan los comités de Áreas, publicaciones y capacitación y citan a Arturo Grueso, entonces miembro de la Coordinadora quien recuerda dos adicionales, el de mujer y el de salud, sobre los cuales no se profundiza.

En síntesis las comisiones y funciones de la CDEP en la bibliografía revisada no muestran una unidad de criterio y la revisión de los boletines no proveen suficientes elementos para profundizar sobre cada comité.

Así lo constata Alfonso Torres en su entrevista como miembro del equipo coordinador de la *escuelita* al subrayar el rol que desde el comienzo del proceso tuvo el boletín. “La coordinadora sacaba un boletín, yo debo tener alguno por allí, y se llamaba “Boletín de la Coordinadora”, donde había artículos de reflexión, artículos prácticos metodológicos, y nos la pasábamos leyéndolo.” (A. Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2014).

Dentro de esos artículos, reportajes, editoriales, caricaturas y demás recursos, el comité de publicaciones fiel al principio de servir a los sectores populares y armado de una pluma ideológicamente comprometida⁶⁹, empleó y para el caso de Nuevo Muzú con relativo éxito, el análisis de coyuntura y los artículos de investigación, como una herramienta de información, pero también de formación de sujetos políticos. En el mismo boletín número tres de la Coordinadora aparece como un debate, aun sin punto final, el utilizar el análisis de las situaciones concretas de la sociedad para, entre otros, dejar de lado ese espíritu de “ayuda al pueblo”. Según el boletín:

Para que esta ayuda [la alfabetización] sea real debe estar acompañada de un análisis científico de la sociedad; que le permita al educador unir sus esfuerzos a los de las clases y organizaciones populares y junto con ellos prever los propósitos más adecuadas del pueblo. Este es el objetivo del análisis de coyuntura. (CDEP, 1981, p.5)

Resumiendo, desde que la *escuelita* tuvo acceso al boletín, tan pronto comenzó formalmente como CEPBA, se encontró con un tono políticamente disidente de la “gran prensa” y alineado con los intereses populares dentro de un discurso que propendía por analizar objetivamente la realidad para poder transformarla. Sólo basta con seguir mirando, dentro del primer periodo de la CDEP algunos ejemplos.

⁶⁹ Esa ideología popular, que también se llamó proletaria o anti-hegemónica, debía “desenmascarar” la ideología dominante o hegemónica que alienaba y hacía parecer como propios, los intereses de las clases altas, para permitir el resurgimiento de los saberes y cultura popular, otrora ocultos bajo la explotación, pero también construyendo un conocimiento científico, objetivo y sistemático que permitiera comprender la realidad para transformarla. (Peresson, Mariño y Cendales, 1983.)

En el número seis que vio la luz en julio del 82, llama la atención el artículo titulado “Bolívar y la educación popular” en el que además de exaltar el ideario y las virtudes del libertador se hace énfasis en su perspectiva frente a la educación, de la que se citan varios fragmentos de intervenciones públicas donde Bolívar aclaraba la necesidad de educar al pueblo para “crear naciones libres” y combatir “el peso muerto de la ignorancia”, a través del método lancasteriano de educación donde “basado en el principio de la autodisciplina y la ayuda mutua. Hacía posible que un solo maestro dirigiera el aprendizaje de 1000 alumnos, ya que los más adelantados comunicaban el conocimiento a sus demás compañeros.” (Torres, 1981, p. 4)

En artículos como este, donde pareciera quererse conectar el discurso fundacional de la EP de genética crítica y emancipadora con un concepto homónimo del siglo XIX de corte liberal y reformista, puede hallarse parte de la carga ideológica de la pluma al buscar como referente educativo a un prócer de la independencia, en una conexión con debatible historicismo, pero que aun así llegaba a manos de alfabetizadores y alfabetizandos.

Más adelante, en el número once fechado en octubre de 1983, se incluye como análisis de coyuntura un artículo titulado “Nicaragua, ¿Cuáles son las dificultades que enfrenta el pueblo nicaragüense? y, ¿Cuáles son sus logros a 4 años de transformaciones sociales?” Dentro del texto se citan las declaraciones del entonces representante a la cámara por el partido demócrata, Bedell, quien sostenía:

Si el pueblo de los Estados Unidos pudiera hablar con las gentes de Nicaragua donde mujeres y niños son ciegamente secuestrados, torturados y asesinados por terroristas financiados por los contribuyentes norteamericanos [...] demandaría que se ponga fin inmediatamente a este apoyo de actividades criminales (CDEP, 1983, p. 7)

Con estas palabras no sólo se buscaba informar -o contrainformar-, sino que se indagaba por perspectivas alternativas o discrepantes que facilitaran a los lectores, adoptar una posición objetiva y del lado de los “oprimidos”.

Como último ejemplo del tinte ideológico que utilizaba la pluma del boletín -aunque podrían analizarse más artículos- aparece, en el número trece de junio de 1984, en la sección “Haciendo Camino”⁷⁰ un artículo titulado “Taller: Desarrollo Urbano. I Parte” (CDEP, 1984)

En este escrito-taller, el comité de publicaciones invita a hacer una reflexión desde el lugar de vivencia y trabajo, es decir el barrio. Y a acercarse más a la problemática del desarrollo urbano. En principio toma las teorías marginalista y marxista. Para, luego de explicar brevemente cada una, problematizar la llamada “macrocefalia urbana” la cual consiste “ [...] en la exagerada concentración productiva y demográfica en un solo centro urbano” (CDEP, 1984, p.9) Después, utilizando bibliografía especializada, el texto hace una caracterización histórica de la macrocefalia en dos tipos de dependencia; la colonial y la semi-colonial cada una con distintas características. Por último -y para efectos de este análisis, más importante- el artículo cierra con el siguiente párrafo. “Estos intentos de reflexión sobre la problemática urbana nos debe motivar a que sigamos profundizando, estudiando, sistematizando nuestra experiencia, para que en conjunto podamos acercarnos a una definición lo más acertada para nuestro pueblo y el desarrollo de su proyecto.” (CDEP, 1984, p.9)

La anterior conclusión arroja luces, ya no desde una lectura histórica como la de Bolívar o internacional como la de Nicaragua, sino de la realidad local y sobre una temática que en los 80 tenía bastante acogida en América Latina; La cuestión urbana. Resaltan las interpretaciones críticas de dicha problemática, donde se relaciona el capitalismo con el desarrollo urbano y además la conclusión aboga por continuar pensándose el tema, desde las experiencias barriales de trabajo para ajustar una definición que defienda los intereses del pueblo, los cuales se podría entender eran los mismos intereses de los lectores.

Así, los principios de la prensa popular empleados en los análisis de coyuntura y en un artículo-taller de profundización, muestran, en unos más que en otros, la carga ideológica, principalmente, pero también la labor periodística ejecutada con rigor.

Como toda pieza de la prensa popular, podrían criticarse algunos visos de sobre ideologización, en los que se evidencia demasiada lectura política en un marco maniqueísta

⁷⁰ Sección destinada a artículos sobre el campo educativo popular desde la perspectiva de la CDEP.

de "opresores" y "oprimidos", relegando aspectos sociales, económicos y culturales complejos que podrían matizar el enfoque dado, en ocasiones, por el comité de publicaciones.

3.1.1.2 Dificultades internas y denuncias

Ahora bien, en el boletín no todo fue analizar coyuntura e investigar las problemáticas más apremiantes de los sectores populares. También hubo espacio, para la denuncia y la exposición de dificultades, lo que respondía, en la lógica de la comunicación popular, a un instrumento de crítica, autocrítica y, como siempre se recalcó, aprendizaje.

Es el caso del ya citado sexto boletín, donde tras la demora de 11 meses en ser publicado un nuevo número, desde el último que vio la luz en agosto de 1981, en la editorial se leía:

El boletín ha carecido de la continuidad necesaria para cumplir su misión, analizando el porqué de esta falta de continuidad, encontramos que una de las causas fundamentales es que nuestro órgano de comunicación no ha sido el fruto del trabajo colectivo de los miembros de la coordinadora. El interés de la comisión de publicaciones no es el de realizar un boletín para los educadores, queremos que el boletín sea esencialmente hecho POR los educadores. (CDEP, 1982, p.1)

Sale a flote un inconveniente frente al trabajo del comité de publicaciones en el que según se lee no ha habido un trabajo colectivo interno, quedándose rezagada la tarea de editar por casi un año. Pero sumado a esto, se halla una inconformidad mayor, y más si el canal de comunicación se pretende popular, y es la de que este órgano de difusión no debe ser hecho para, sino por los educadores. En ese sentido, el diálogo entre quienes elaboraban el boletín (comité de publicaciones) y a quienes se les hacía llegar (educadores) parecía no fluir o, al menos, se quedaba en una etapa pasiva de emisor-receptor, con poca participación en otras direcciones y que terminó dilatando la producción del boletín por un periodo prolongado.

Sin embargo, como aspecto positivo puede señalarse que la evaluación del inconveniente no fue juzgada como motivo suficiente para hacer claudicar al comité encargado, y por el contrario este se hizo público, aunque no de manera detallada, como forma, probablemente, de visibilizar lo acontecido dentro del comité.

En otra ocasión, esta vez en el boletín número doce, publicado en marzo de 1984, el comité utilizó el boletín para denunciar el desalojo de un CEPBA en el barrio San Vicente Ferrer, a escasas cuadras de la *escuelita*, y dentro de la misma zona sexta (localidad) de Tunjuelito. Con el título “En San Vicente Ferrer: Desalojo al Centro de Educación”, se explicaba cómo al ser trasladado el padre “Caliche” (Martínez y Pazos, 1998, p.144) de la orden franciscana, que había ayudado con donaciones, colectas y eventos a construir “la casa del barrio”, el nuevo sacerdote, León, de entrada manifestaba “[...] su imposibilidad de colaborar con el centro, además que venía dispuesto a “poner en orden las cuestiones de la parroquia”” (CDEP, 1984, p. 12).

La razón que se dio entonces para quitarle la locación al centro de alfabetización fue que la tercera orden franciscana, quien poseía las escrituras de la casa por un voto de confianza de los sanvicentunos, quería vender todas sus propiedades para mandar construir “una gran obra que beneficie a la ciudad” (CDEP, 1984, p. 12).

Aunque debido al estado físico del boletín consultado⁷¹ se desconoce el desenlace de esta historia, sí pueden aventurarse un par de conjeturas. La primera, que el boletín fiel a su naturaleza dialógica y contra informativa, buscaba organizar y movilizar a la comunidad para frenar lo que se consideraba una injusticia y la segunda que, como canal de autocrítica y aprendizaje, este tipo de noticias debían permitir a otros procesos y experiencias similares aprender de los ‘errores’ cometidos para no repetirlos.

En suma, el boletín como canal comunicativo por excelencia y ceñido a sus funciones dentro de la prensa popular, cumplía denunciando y exponiendo situaciones conflictivas, que invitaban no sólo a una lectura crítica sino a pasar, cuando el hecho lo ameritaba, a la acción. Bonilla definía el boletín como “instrumento de trabajo comunitario” donde “[...] se discute y comenta en forma grupal, lo cual trae como resultado, aportes y correcciones

⁷¹ Los boletines fueron consultados en el archivo de la Corporación Kaired Educativo y en este caso le habían arrancado las dos páginas finales al boletín.

importantes, de esta manera los receptores se convierten en emisores de sus mensajes” (Bonilla *et al.*, 1981, p. 81)

3.1.1.3 Reconocimientos y felicitaciones

Como último tipo de uso de la prensa popular de la CDEP, después de las coyunturas, las investigaciones y las denuncias, se tiene las felicitaciones y retroalimentaciones de las que Nuevo Muzú no estuvo exenta y, en parte, muestran el nivel de identificación de la *escuelita* con la Coordinadora y su boletín.

En el número siete, probablemente de noviembre o diciembre (no está fechado) de 1982, en la sección “Haciendo Camino”, se lee una mención titulada “Felicitaciones” con el siguiente texto: “Felicitamos el impulso a la prensa popular: Hasta la fecha han salido varios números del periódico del Pepaso y también del periódico de Nuevo Muzú. En este último barrio los compañeros han creado una biblioteca popular.” (CDEP, 1982, p. 12)

De la anterior nota, es interesante resaltar cómo el boletín al divulgar estas congratulaciones puede producir un doble efecto, pues de una parte se le reconoce públicamente a la *escuelita* y al Programa de Educación para Adultos del Sur Oriente-Pepaso por sus avances en prensa popular, al conseguir editar sus propios órganos de difusión y por otra parte al difundir este tipo de noticias, se alienta a otros procesos a indagar, profundizar o incluso imitar esos otros ejemplos.

Igualmente, y para aterrizar a Nuevo Muzú las publicaciones del boletín de la CDEP, es revelador el hecho de que para diciembre (aproximadamente) de 1982 a tan solo un año y medio de haber arrancado formalmente con el proceso de alfabetización, ya se hubiera lanzado, aunque como se verá no fue del todo premeditado, un periódico del proceso barrial.

Al respecto, Torres recuerda cómo al inicio de la *escuelita*, en el primer semestre de 1981 se hizo una convocatoria para invitar voluntarios y:

Como había más personas de las que necesitábamos para el centro, a fuerza de esa circunstancia tuvimos que inventarnos, para bien,

que además de los 12 o 13 que iban a estar dando clases en cada uno de los cursos, se crearon un comité para un periódico donde estaban 5 o 6 personas [...] (A. Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre del 2014)

Más allá del arranque fortuito del periódico, sobre sus objetivos, colaboradores, formato y contenidos es poco lo que se sabe⁷², sólo hay una breve mención en un folio del primer semestre de 1983 titulado "Naturaleza y objetivos del equipo de alfabetizadores de Nuevo Muzú" que dice:

El periódico ha estado funcionando para dar a conocer a los alumnos y alfabetizadores diferentes temas de actualidad y de información y que han sido utilizados para trabajos en clase. La elaboración del periódico en este semestre será realizada por alfabetizadores y alumnos: para esto se ha delegado una persona por cada curso. (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1983, p.2)

Del anterior párrafo se puede mencionar, además de que el periódico ya llevaba por lo menos un año circulando y que había una organización distribuida en tareas y responsables específicos, que tanto la planeación como la elaboración y distribución estaban aparentemente cubiertas. Como conclusión viable, puede, entonces, conectarse la influencia del comité de publicaciones de la CDEP con la idea, efectivamente realizada, de elaborar un periódico popular en el CEPBA de Nuevo Muzú.

Frente a la retroalimentación, aparece en el número nueve, de junio de 1983 en la sección "correo", donde Margarita Sánchez, una alfabetizadora voluntaria que cursaba secundaria, escribe a la redacción del boletín para felicitarlos por el número ocho, en el que-según ella- hay buena variedad de temas y la brevedad de los artículos permite una lectura rápida. Lo que resulta interesante, son sus "sugerencias", entre las cuales reluce una que critica el tono de algunos artículos. En palabras de Margarita:

⁷² Lastimosamente, debido a la limitada cantidad de documentos que se conservan de esa época y la casi nula mención en las entrevistas a dicho tema, es insuficiente la información recolectada al respecto.

Cuando de nuevo leí el boletín pensé por un momento qué bueno que en mi escuela mis compañeros leyeran el boletín. Pero francamente no me atreví, porque noté que su contenido estaba muy parcializado y seguramente no me volverían a comprar. (CDEP, 1983, p.14)

Sin embargo, la sugerencia continúa proponiendo que las temáticas se traten de forma más “pedagógica” para poder ser comentadas entre profesores y alumnos, sin dar por sentado que los lectores conocen de antemano los contextos a los que se hacen referencia y por último se cuestiona “...como si fuera obvio que todos supiéramos y tuviéramos el mismo juicio que el de ustedes, ojalá, pero no es así, y para llegar a tenerlo no se logra con discursos o con artículos en forma de consigna” (CDEP, 1983, p.14)

En este último ejemplo, donde la crítica al tono sesgado se acompaña de una sugerencia por volver más pedagógicos los artículos, y queda sobre la mesa la variedad de usos que tanto el comité de publicaciones (emisor), como los lectores del boletín, (receptores), le dieron al periódico, se reafirma, a pesar de sus limitaciones, la utilidad de este órgano de difusión.

A manera de cierre, sobre la relación boletín CDEP-*escuelita*, en la entrevista a la alfabetizadora Gladys Jiménez, su testimonio da cuenta de la influencia de la prensa popular en el CEPBA de Nuevo Muzú, al afirmar:

Ellos tenían un periódico [...] un boletín que salía con problemas que eran sociales, o sea ¿De dónde sacaba uno que tenía que, de pronto, poner un artículo en una lectura para los de alfabetización sobre las bananeras? Pues de esa relación o bien de Alfonso con los alfabetizadores o bien de la coordinadora (G. Jiménez. Comunicación personal, 14 de julio de 2016)

Así, el vínculo para el eje de comunicación entre la CDEP y la *escuelita*, partiendo del boletín de la Coordinadora y el producto similar elaborado al interior del Centro de Nuevo Muzú, da cuenta de una notable influencia al respecto y de una afinidad no sólo con su propuesta de prensa popular, sino con su trasfondo comunicativo e ideológico.

3.2 La organización, pieza clave de la lucha

Habiendo reseñado el rol de la comunicación, entre el boletín de la CDEP y el CEPBA de Nuevo Muzú, en seguida se esbozará la importancia de la organización en la Coordinadora y, como en la sección anterior, su influencia en la *escuelita*.

Esto, en tanto pueden hallarse semejanzas en la manera como estaban estructuradas estas dos organizaciones, lo que, como se mostrará, les permitió mantenerse en el escenario educativo popular y, aún más valioso, fortalecer y consolidar, en sus respectivas escalas, su trabajo pedagógico y político.

3.2.1 Planeación, evaluación y proyección, la clave de la CDEP.

Desde el inicio de la CDEP⁷³, la planeación fue un componente clave en el desarrollo de sus actividades y el cumplimiento de sus objetivos. Recién lanzada la Coordinadora en 1980, dentro de las "propuestas y tareas" acordadas en el "Seminario de El Ocaso" ya se encontraban las de crear diferentes comisiones, sistematizar la experiencia, iniciar un archivo, elaborar un cronograma de actividades, lanzar un boletín, diseñar talleres por áreas entre otras. (CDEP, 1980, p. 8)

A parte de sus numerosos planes, la estructura organizativa de la Coordinadora también contó con unos objetivos generales y específicos. Aunque ya fueron vagamente mencionados en los dos capítulos anteriores, valga traerlos a colación para perfilar la dimensión de su organización interna.

Un objetivo general de la CDEP era "[...] fomentar el intercambio de experiencias de E.P. de A. [EP de Adultos] como una forma de lograr una mayor efectividad en los trabajos educativos" (CDEP, 1981, p.2) Adicionalmente otra meta fue la de "[...] buscar la unidad de criterios que nos permitan trabajar conjuntamente en la construcción de un proyecto común de Educación Popular" (CDEP, 1981, p.2)

En lo referente a los objetivos específicos, la Coordinadora en 1981 se trazaba: contribuir en el cambio social desde las comunidades populares, generar hombres críticos, autónomos y creativos para multiplicar el proceso, rescatar los valores de la "nueva cultura popular" e

⁷³ Teóricamente al igual que el CEPBA de Nuevo Muzú, la CDEP puede entenderse como una OPU, ya no de carácter barrial, sino distrital (local).

impulsar la ciencia para "analizar científicamente la realidad", alinearse históricamente con los intereses del proletariado, valorar al individuo desde su unicidad y alentar un trabajo pastoral en la línea de la iglesia popular. (CDEP, 1981).

Así, la capacidad de planeación y proyección de la Coordinadora, al menos en sus documentos públicos, reflejaba la cantidad de tareas, proyectos y subproyectos que se forjaban. Según Torres (2003) estos propósitos, y la especificidad con que se establecían, dan cuenta de la coherencia de las organizaciones en búsqueda de sus "utopías", pero también de la sistematicidad con que se concebía la conquista de esos logros. Dicho de otra manera, las dinámicas organizativas internas en la CDEP no dejaban ningún elemento al azar y en cambio se construían de forma colectiva y procesal.

De manera semejante, en Nuevo Muzú al igual que en el aspecto comunicativo, la forma de organización tuvo una notable influencia de la CDEP. En el documento "Naturaleza y objetivos del equipo de alfabetizadores de Nuevo Muzú" redactado finalizando el primer semestre de 1983, se presentan 7 propósitos en la mayoría de los cuales hay analogías con los estipulados por la Coordinadora dos años atrás. Por ejemplo, en el nombrado folio se puede leer "Contribuir en la consolidación de una corriente educativa alternativa que responda a las características e intereses de los sectores populares" (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1983, p.1) o "Fomentar y realizar actividades encaminadas a la recuperación y fortalecimiento de la cultura popular" (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1983, p.1) que en las páginas del tercer boletín aparecen respectivamente como: "Históricamente debe estar ligada a los intereses del proletariado" (CDEP, 1981, p. 5) y " Rescatar los valores de la nueva cultura popular e impulsar la ciencia [...]" (CDEP, 1981, p. 5)

Salen a flote los parecidos entre objetivos, tan solo con algunas diferencias en el uso de términos que se empleaban en el discurso de la Coordinadora (proletariado, iglesia popular, autonomía política, lucha etc.) de corte mucho más contestatario y que en Nuevo Muzú posiblemente se omitieron en tanto podrían haber generado desconfianza o sospecha entre los alfabetizandos y comunidad en general así como en los mismos alfabetizadores que hasta ahora se sumaban al proceso, razón por la cual se empleó un lenguaje más ordinario.

De la mano de los objetivos, en el CEPBA de Nuevo Muzú también hubo una buena cantidad de tareas, proyectos y subproyectos⁷⁴ que, esta vez respondiendo al contexto local de intervención, no dejan de sugerir una emulación del trabajo de la Coordinadora y en su misma vía de un proceso sistemático y colaborativo.

Con base en lo anterior, es factible afirmar que organizativamente y partiendo de la riqueza y complejidad interna de la Coordinadora, el CEPBA de Nuevo Muzú planeó su trabajo atendiendo, en buena medida, a la experiencia que ofrecía la CDEP como espacio de articulación -y de la cual hacía parte- y reprodujo en el mismo campo su dinámica interna de especificidad y detalle. Lo que le valdría, cuando no se alcanzó a cumplir alguna o varias de sus numerosas metas, una posibilidad de evaluación y seguimiento periódico de estas.⁷⁵

Luego de conocer la influencia que tuvo la Coordinadora en la *escuelita* desde la planeación y evaluación de los propósitos, es momento de examinar otros dos aspectos, complementarios entre sí, que en la propuesta de Torres (2003) hacen parte de las dinámicas organizativas internas y para el caso de la Coordinadora, continúan mostrando su potestad sobre el Centro de Nuevo Muzú. Estas dos características son: los procesos administrativos y la estructura organizativa.

El primero se entiende como “las formas de desarrollar el trabajo, que se han instituido, en la medida en que son utilizadas permanentemente, convirtiéndose en una forma de operar” (Torres, 2003, p. 249) y del segundo Torres lo explica en los siguientes términos, “la expresión de las relaciones en el interior de la organización [que es] a su vez, determinante de las mismas” (Torres, 2003, p. 252)

Los procesos administrativos en la Coordinadora partían de la organización interna que esta labró. Aunque hay diferentes posturas sobre el tipo y la cantidad de comités que tenía la CDEP (Ver en este capítulo pie de página No. 3) se tomarán como referencia las

⁷⁴ Para el segundo semestre de 1983 en la *escuelita* se diseñaron 23 objetivos específicos, divididos por actor (administrativo, comunidad, académico, estudiantes y actividades) y 10 proyectos a desarrollar durante el periodo de julio a diciembre, lo que habla del alto nivel de planeación y proyección. (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1983)

⁷⁵ En el documento titulado “Evaluación de los objetivos administrativos” de enero de 1984 se hace una relación pormenorizada de todos los objetivos específicos en cuanto a su cumplimiento, o no, y a las causas de tal resultado. (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1984)

comisiones reseñadas por la misma Coordinadora en su tercer número⁷⁶, que hablaba de unos espacios de coordinación, finanzas, cartilla y publicaciones en torno a los cuales reposaba todo el trabajo y se distribuían las funciones y compromisos.

A diferencia de la *escuelita*, para este caso no se logró encontrar un organigrama como el presentado en el segundo capítulo donde se observan, con buen detalle, las líneas de autoridad y coordinación⁷⁷, no obstante según Cuevas la,

[...] estructura organizativa se asumió en la mayoría de los Centros que conformaron la CDEP. A su vez permitió que otros centros que surgían en este momento, y que se integraron a la Coordinadora, lo incorporaran como esquema básico de funcionamiento. Se destacan para la zona sur de Bogotá, los Centros de San Vicente, Fátima, Nuevo Muzú, La Chucua [...] (Cuevas, 1996, p. 63)

Entonces al exportar esas mismas relaciones, abiertamente influenciadas por la CDEP, se podría hablar de una estructura en su mayoría participativa con algunas líneas jerarquizadas y funciones y tareas definidas para cada equipo o comité.

En esa medida los procesos administrativos en directa correspondencia con la estructura organizativa partían dependiendo del asunto, de la división de funciones y tenían como hoja de ruta los propósitos trazados, tanto en la Coordinadora como en la *escuelita*.

Torres en su entrevista, ratifica la influencia de la CDEP sobre la *escuelita* en el tema organizativo cuando señala:

En algún momento, por decisión de la misma coordinadora, se empieza a ver que había que crear instancias más participativas de decisión. Entonces en todos los centros, incluido Nuevo Muzú, se

⁷⁶ En el mismo tercer boletín se dejó como tarea pendiente formar una comisión de investigación pedagógica sobre la Educación de Adultos, no obstante en los sucesivos boletines no se volvió a nombrar y tampoco se dio reporte de haber sido creada. (CDEP, 1981)

⁷⁷ Así como no se encontró un organigrama de la CDEP tampoco se tiene registro alguno sobre las funciones y tareas específicas de cada comité por lo que no se ahondó al respecto.

crean comités, o sea, cada centro tenía un comité coordinador, que sería la máxima instancia, como en el organigrama que tienes. Donde ¿Quiénes estaban? Los que históricamente se habían ganado ese lugar de trabajo. (A. Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2014).

Así pues, CDEP y Centro, el primero en calidad de referente, desarrollaban también en lo organizativo, un trabajo que mostraba cierta sincronización.⁷⁸ Alexander Soljetnizen, en su reportaje sobre la *escuelita*, plasma de forma narrativa la influencia de la Coordinadora sobre el centro, desde su mismo inicio.

Todo empezó una tarde en la que, Alfonso, Adriano, Nancy y otros decidieron crear un centro de educación de adultos en el barrio Nuevo Muzú. Alfonso me invitó y yo quise hacer parte porque creía que la idea era nuestra, pero al parecer, según lo supe después, la idea era más de otras personas, o más que de otras personas, de una agrupación de ideas: la coordinadora de educación popular. (Soljetnizen, 1998, p. 2)

Las otras dinámicas organizativas, conforme a la propuesta de Torres (2003), que pueden ser proyectadas de la Coordinadora a la *escuelita* son: toma de decisiones, adjudicación de responsabilidades y capacidades.

De la primera, como su nombre lo indica, debe saberse era el proceso característico de la organización para poder decidir en los diferentes niveles e instancias. (Torres, 2003) Según Cuevas, en un texto redactado en 1984 a manera de informe sobre los orígenes, propósitos y características de la CDEP,

⁷⁸ Para Torres, parafraseando a Schvarstein: " [...] la estructura organizativa si bien [...] no representa la totalidad de las relaciones, sí da cuenta de la complejización de la organización en la medida en que ésta es la expresión de las diversas formas que han asumido las organizaciones ante nuevas situaciones del contexto o nuevos retos planteados desde el interior. " (Torres, 2003, p. 252)

Con lo anterior, queda descartada entonces la posibilidad de comprender en su totalidad la estructura organizativa y más bien lo que manifiesta es la encarnación de una estructura explícita y visible que, como origen facilita la comprensión de algunas dinámicas internas pero que se mantiene móvil y cambiante.

En general, se tiene un equipo del centro, integrado por alfabetizadores y voluntarios, y por un Equipo Coordinador, cuya función básica es la de orientar el trabajo. Este lo conforman voluntarios que tienen una mayor experiencia, y cuya permanencia en el trabajo debe ser también mayor.

De acá puede inferirse que las decisiones en la Coordinadora, si bien pudieran ser consultadas o tomadas de forma participativa con alfabetizadores y voluntarios, eran en últimas una responsabilidad del Equipo Coordinador. Es decir, de quienes mayor experiencia y permanencia tuvieran en la CDEP. Similar procedimiento adoptó la *escuelita* en donde, como ya se indicó en la anterior cita de Torres (2014) la máxima instancia era el comité coordinador en el cual estaban quienes “históricamente se habían ganado ese lugar de trabajo”.

De la adjudicación de responsabilidades, vista como un “valor reconocible, deseable e irrenunciable” (Torres, 2003, p.256) y distante del concepto de rol, por no haberse construido desde las OPU, en la CDEP, y por afinidad, también en el CEPBA de Nuevo Muzú, los compromisos se iban asumiendo, como lo dejan explícitos las citas de Cuevas (1985) y Torres (2014) de acuerdo con el tiempo y la experiencia adquiridas en el trabajo.

Esas responsabilidades para la Coordinadora operaban exclusivamente en los comités ya reseñados puesto que este espacio de articulación no tuvo un CEPBA. Y en el caso de Nuevo Muzú se comenzaban asignando, dependiendo del tipo de participación de los alfabetizadores.

Como se trató en el capítulo primero, conforme al servicio social de alfabetización, los estudiantes de quinto y sexto de bachillerato debían prestar asistencia en algún centro certificado por un término de 72 horas. Estos alfabetizadores bachilleres, quienes tenían una breve duración en los CEPBA⁷⁹ se les asignaban tareas pedagógicas concretas, debido a su inexperiencia en términos de alfabetización y aunque se les ofrecían espacios de formación,

⁷⁹ Los CEPBA certificados fueron aquellos que como la *escuelita* hicieron algún convenio con el FCP para operar en calidad de telecentros. (Ver capítulo primero, subsección 1.3)

su interés era concluir el tiempo mínimo obligatorio para obtener el diploma de bachilleres. (Cuevas, 1985)

Por otra parte, los educadores voluntarios, eran quienes habiendo cumplido las 72 horas de servicio social decidían continuar por motivación propia, el trabajo popular. O aquellos jóvenes que, en su mayoría, ya tenían experiencia en EP o en procesos de organización social⁸⁰ y se adherían a los CEPBA para, generalmente, hacer parte de los comités coordinadores o de las coordinaciones de área. A este segundo grupo, se les adjudicaban otro tipo de responsabilidades, no exclusivamente pedagógicas, y se les empezaba a perfilar hacia el papel, ya no sólo de alfabetizador, sino de educador popular.

Para el último rasgo, en el modelo de Schvarstein, utilizado por Torres, se habla de las capacidades. Esto es “[...] los recursos que poseen las organizaciones y que emplean para el logro de sus objetivos y la legitimación de las relaciones.” (Torres, 2003, p. 258)

Las capacidades se dividen, según esta lógica, en personería jurídica, las sedes y la financiación. En la CDEP, la personería jurídica - por la literatura consultada no fue solicitada, siempre que los objetivos de este espacio no pasaban por un mayor reconocimiento frente al Estado o por una legitimación de las acciones internas en relación con otros actores oficiales o privados. No así, en el CEPBA de Nuevo Muzú -como en otros centros adscritos a la Coordinadora-, como se enseñó en el primer capítulo, si existía un vínculo, aunque no en términos de personería jurídica o relación contractual, con el FCP quien certificaba a los alfabetizandos su graduación de básica primaria.

Frente a las sedes, estas “son parte de sus principales recursos, ya que, además de dar cuenta de los espacios con que las organizaciones cuentan para desarrollar actividades, son la expresión de los logros alcanzados a través de procesos colectivos” (Torres, 2003, p. 259) La CDEP no contaba con una sede formal, en tanto sus integrantes pertenecían a otros centros de educación con sus respectivas locaciones y en cambio cuando se organizaban eventos que convocaran a escala distrital, se ofrecían dependiendo de la ocasión, los centros adscritos a la Coordinadora para compartir sus espacios de trabajo o zonas comunales de los barrios en los que adelantaban la alfabetización. Torres, al respecto anotaba que, “[...] el

⁸⁰ En Nuevo Muzú esta experiencia previa de organización social en muchos de los jóvenes provenía del trabajo comunitario con la parroquia del barrio. (Ver capítulo primero, subsección 1.1)

hecho de que tuviéramos potreros gigantes que ahora están urbanizados donde muchos de los encuentros generales de la coordinadora se hicieron ahí, o cosas celebrativas.” (A. Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2014). Esto es, Nuevo Muzú sirvió en numerosas ocasiones de sede o lugar de reunión de algún evento de la CDEP dados los amplios espacios verdes, lo que, pudo también, contribuir a estrechar la relación *escuelita-CDEP*.

Por último, en la categoría de capacidades se encuentra la financiación o el cómo se obtenían y destinaban recursos económicos para el funcionamiento y cumplimiento de tareas que requirieran de un impulso monetario.

En la CDEP este tema desde su génesis se presentó como uno de los más complejos de resolver. Cuevas en su artículo, escribía: “Todos los gastos requeridos para el impulso de las diferentes actividades, para los materiales o recursos en general, son autofinanciados con mucha dificultad, ya que no siempre se alcanza a cubrir las necesidades. Para conseguir fondos, se realizan diferentes actividades [...]” (Cuevas, 1985, p. 136)

De la autogestión de recursos, característica distintiva en la EP, también se bebió en la *escuelita*. Sin embargo hubo dificultades que debieron resolverse por mano propia. Soljetnitzen recuerda como para 1981 cuando hasta ahora se adecuaba el espacio físico, ante la falta de dinero, “[...] dijo Alfonso con su cara de presidente del Senado- lo mejor es irse echando la mano al bolsillo, porque lo que es las sillas de los estudiantes las vamos a tener que comprar nosotros mismos.” (Soljetnitzen,1998, p. 3)

Por otro lado, Martha Olmos, quien asumiría las labores de coordinación general hacia 1985 señalaba que:

Es importante recordar que el trabajo era VOLUNTARIO. La forma de cubrir costos, era porque las personas donaban al centro algún dinero o cubrían con una cuota su salida de campo (transporte) y ellas mismos proporcionaban la comida, etc.

Sí se llevaba una especie de contabilidad, yo tengo algunos documentos y fotos, pero no tengo todo lo que se hacía. (M. Olmos, comunicación personal, 4 de octubre de 2014)

Según lo anterior, remuneración para los alfabetizadores no había y en casos de iliquidez se debió incluso poner dinero de los participantes. Sumado a esto se intentó financiar la *escuelita* con una tienda escolar, que vendía bebidas calientes y algún tipo de refrigerios para los alfabetizandos, sin reportar al final de semestre mayores ingresos para el proceso. Como última medida de autofinanciación, aparte de las frecuentes rifas y colectas para recaudar fondos, se fijó un costo para la matrícula. Al menos así lo presenta un documento de enero de 1984 titulado “Sugerencias de la evaluación. Segundo Semestre de 1983” en el que para el aspecto administrativo se hace un “reajuste de matrícula [valor] \$150”. (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1984, p 2)

Sobre este monto cobrado a los alfabetizandos, Martha Olmos, Pedro Hernández y Gladys Jiménez, los tres alfabetizadores, y los dos primeros con roles de coordinación en la última etapa del centro (1985-1987) coinciden en que era una tarifa voluntaria y que se destinaba a comprar materiales como tiza. (A. Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio de 2016).

En esa vía, la financiación -siempre autogestionada- al igual que la personería jurídica y la sede, como expresiones de las capacidades de las organizaciones para conseguir y administrar recursos fueron también parte de la influencia de la CDEP en la *escuelita*.

Resumiendo, la planeación, organización y proyección en la Coordinadora, dado el nivel de disciplina y rigor de sus integrantes, no sólo fue la clave del éxito como plataforma de unión de algunos centros de alfabetización en Bogotá. Fue también, en tanto instancia orientadora, un ejemplo para que la *escuelita* reprodujera casi la totalidad de sus prácticas organizativas y de paso fortaleciera y consolidara su estructura.

3.2.2 El componente pedagógico

El núcleo de la CDEP, eran las dimensiones pedagógica y política, como vertebras principales de su discurso educativo popular. Para Torres (2003) el primer componente estaría atravesado por tres grandes principios. Concepciones educativas y pedagógicas, el currículo y las experiencias pedagógicas.

A continuación se desarrollará cada aspecto desde el trabajo de la CDEP y, a su vez, se conectarán estos, con lo adelantado por los mismos conceptos en la *escuelita* con el fin de analizar la influencia de la Coordinadora en el centro de Nuevo Muzú.

3.2.2.1 Concepciones educativas

Del primero se define como las discusiones conceptuales fundamentales (por ejemplo definir qué se entiende por educación, pedagogía o alfabetización etc.) en las que, si bien no suelen darse todas las veces al interior de las organizaciones, “ [...] se hace necesaria, una explicitación de estas desde la pedagogía, pues es esta frontera la que en la vida cotidiana de las organizaciones se desvanece y surge como una zona de vínculo entre las propuestas pedagógicas formales e informales. ” (Torres, 2003, p.210)

En el capítulo primero (Ver subsección 1.4.1,) se zanjó con bastante detalle esta cuestión, al explicar el discurso educativo popular que irrumpió en Colombia a principios de los 80 y que la CDEP apropió en su versión “clásica” o “fundacional”.

Frente a la posición de la *escuelita* al respecto, son diversas las opiniones, desde la intencionalidad explícita de asociar el centro a la EP hasta el desconocimiento del trasfondo pedagógico y político de la experiencia.

Adriano Uribe, citado previamente en este capítulo recordaba cómo “[...] había que estar bien informados [...] y no precisamente la información presentada por los organismos oficiales” (A. Uribe, comunicación personal, 20 de mayo de 2015)

En contraposición Víctor Julio, otro alfabetizador contemporáneo de Uribe, daba otra mirada pedagógica y política del proceso,

No... yo nunca le intuí un pensamiento político, no, lo único que queríamos, como te decía hace un rato, pues que la gente aprendiera a leer. Obviamente aprender a leer también, pues es una cosa política porque el que aprende a leer aprende a entender el mundo y aprende a ser crítico frente a lo que está pasando. Pero que nosotros dijéramos “no, somos un grupo de conservadores o... liberales”.
(V. Romero, comunicación personal, 14 de marzo de 2015).

Como pudo verse las versiones sobre el guion educativo en la *escuelita* varían, no obstante tanto Uribe como Romero, reconocían una finalidad pedagógica, que en términos generales podría clasificarse según el tipo de participante del centro. Es decir, los integrantes con mayor compromiso, usualmente voluntarios, y que pudieron acceder a más espacios de formación y discusión giraron su discurso de servicio altruista, hacia lugares más políticos, mientras que los alfabetizadores bachilleres o voluntarios con visiones centradas en la línea de ayuda al prójimo proveniente de su espíritu católico, no siempre conectaron el enfoque pedagógico de la EP con su trabajo cotidiano en el centro.

Aunque los testimonios recogidos, presentan más matices en torno a la reflexión sobre el componente pedagógico, queda en evidencia la diversidad de concepciones dependiendo de la trayectoria, intereses y compromiso de cada integrante lo que podría leerse como una falencia, puesto que no se encontró en la investigación adelantada, una unidad en el discurso haciéndose este, poroso y en términos pedagógicos discontinuo.

3.2.2.2 El currículo

El segundo componente pedagógico en la propuesta de Torres habla del currículo como “[...] La selección, organización, distribución y evaluación de los contenidos culturales operacionalizados a través de las experiencias pedagógicas. Esta selección, tradicionalmente ha hecho visibles los saberes de sectores hegemónicos, en donde el conocimiento se postula como neutro y objetivo.” (Torres, 2003, p. 222)

En la CDEP el currículo fue una finalidad manifiesta. Cuevas denota que,

[...] Uno de los logros más importantes en términos pedagógicos, al menos en cuanto a cobertura y diseño sistemático para el trabajo en educación de adultos, fue la elaboración de programas para cada una de las áreas. Se formularon los criterios generales y particulares que debían contener los currículos, para así poder estructurar un método novedoso de educación de adultos en el campo de la EP. (Cuevas, 1996, p. 66)

Esta operacionalización de contenidos se hizo palpable en el método de enseñanza, la planeación de las clases y los programas por área, la intencionalidad pedagógica y política de estas, la formación de alfabetizadores⁸¹ y la evaluación periódica. Todo lo anterior construido de forma rigurosa y colectiva con una premisa “partir por responder a las necesidades e intereses con que llegan los adultos a los centros de educación” (CDEP, 1982, p.7)

En cuanto al método de enseñanza, Cuevas le reseñaba a Dimensión Educativa que “[...] se siguió el método global, partiendo del código, la frase generadora, la palabra y la sílaba. Se buscaba que estuviera acorde con el proceso de conocimiento y aprendizaje del adulto; es decir que partiera de lo simple a lo complejo” (Cuevas, 1985, p. 145) Este método inductivo era complementado con un enfoque político de la enseñanza y el aprendizaje⁸².

⁸¹ Cuevas (1996) profundiza sobre la apuesta pedagógica de la CDEP y su propuesta de formación en dos niveles a alfabetizadores bachilleres por un lado y a voluntarios y educadores populares por el otro.

⁸² El método global conocido también como técnica global de palabras normales, fue el utilizado por Paulo Freire, y con algunas críticas al marco teórico más no a la técnica, el empleado en la CDEP gracias a la influencia de Dimensión Educativa y su cartilla “Lucharemos”, pero también a las cartillas de las campañas nacionales de alfabetización de Cuba y Nicaragua que llegaron a Colombia. Este método en términos generales buscaba partir de una “descodificación” de la realidad del alfabetizando a partir de una investigación previa del universo problemático y vocabular de este, que posteriormente sería de nuevo, “codificado” en una palabra o frase generadora que incubara las contradicciones del contexto y que a través del estudio de las sílabas y sus familias, pero también de sus realidades y problemas, permitiera, de manera inductiva, catalizar una alfabetización consciente que terminaría en la formación, esta vez autónoma y por parte de los educandos, de nuevas palabras y frases que correspondieran con la “codificación” inicial que se había planeado.

Para profundizar sobre las críticas al método de alfabetización freiriano (Educación Liberadora) y las propuestas para mejorar dicho sistema (Educación Popular) realizadas por Dimensión Educativa ver: (Mariño, Pérez y Zabala, 1978)

Así quedó consignado en el boletín de centros número cuatro de mayo de 1981, con la publicación del artículo “Chaguites o concientización” donde según Cuevas se “argumentaba el proceso inductivo y la implementación de métodos participativos como mecanismo de concientización” (Cuevas, 1996, p. 66)

En lo relativo a la preparación de las clases, en el siguiente boletín, de agosto del 81, aparecería “Exigencias y responsabilidades del educador” (CDEP, 1981, p 3) en el que se “exigía” que para cada clase de alfabetización debían prepararse tres elementos, el de objetivos, enmarcados en las metas de la unidad y del curso, el desarrollo del tema, donde los contenidos debían ser investigados con anterioridad y complementados con unos recursos didácticos acordes con una metodología participativa y el tercer elemento era el de evaluación donde se analizaba el cumplimiento, o no, de los objetivos y se sopesaba tanto la labor de los educadores como la de los alumnos.

De igual forma, como lo subrayó Cuevas, se avanzó en trabajar curricularmente por cada una de las áreas impartidas⁸³ (matemáticas, lenguaje, ciencias y sociales) ya que una de las problemáticas en la CDEP era la carencia de materiales pedagógicos por áreas y la “poca coordinación entre los encargados de dichas áreas en los centros” (CDEP, 1982, p. 12)

Para 1984, salió el artículo “Algunas técnicas de clase” (CDEP, 1984) donde se ahondaba de forma específica en la preparación de las sesiones de alfabetización, independientemente del área, al desglosar cada elemento anteriormente trabajado (objetivos, desarrollo del tema y evaluación), y explicándose con lenguaje sencillo y de manera metódica “[...] para que nuestro trabajo vaya mejorando poco a poco” (CDEP, 1984, p. 3)

Pero sería solo hasta 1985 cuando la CDEP, a través de su boletín, publicaría un documento más formal titulado “La planeación” (CDEP, 1985), donde de los tres momentos sobre los que anteriormente se trabajaba, se pasó a un marco referencial con cuatro etapas, todas conducentes a los objetivos propuestos (generales y específicos). Además de enlistar las cinco ventajas y los siete principios que toda planeación debería tener.

⁸³ En el boletín número 8, apareció el artículo “Propuesta de programa para tercero. Lenguaje-sociales” en el que se reconocía el vacío metodológico y de contenido en que estaban las asignaturas y se proponía unir lenguaje con sociales, para hacer énfasis en las habilidades lingüísticas. Adicionalmente se esbozaba una estructura temática para trabajar a lo largo de un semestre. (CDEP, 1983)

Finalmente, para el momento de la evaluación, como ingrediente del componente pedagógico de currículo, a la CDEP semestralmente se le evaluaba en relación con los objetivos propuestos y desde los diferentes aspectos; pedagógico, político-cultural y comités. (Cuevas, 1985)

Como se vio, la Coordinadora se esforzó por diseñar y producir un currículo propio, que dentro del marco de la EP respondiera a las necesidades y expectativas de los alfabetizandos y sus contextos. Cuando estos contenidos, en el caso de los materiales de alfabetización, no lograron estar a tiempo o por cuestiones de organización no llegaron a elaborarse⁸⁴, se emplearon recursos oficiales con una mirada crítica (como se explicó en el capítulo uno) o materiales de otros espacios de alfabetización popular como las cartillas “Luchemos” de Dimensión Educativa, La “Cartilla Campesina” y “Venceremos” de la Revolución Cubana, además de la Revista Solidaridad, el texto de Peresson, Mariño y Cendales: “Educación Popular y Alfabetización en América Latina”, la Revista Aportes de DIMED entre otros. (Cuevas, 1985)

En la *escuelita*, el tema pedagógico también fue central y procuró trabajarse en sintonía con lo propuesto por la CDEP. Martha Olmos, quien llegaría en 1982 a alfabetizar desde el área de lenguaje, recuerda el componente curricular de la *escuelita* muy ligado al trabajo de la Coordinadora.

[Los iniciadores del CEPBA de Nuevo Muzú] hacían parte de un grupo más grande llamado Coordinadora Popular de Alfabetización. Estas personas que hacían la misma labor en diferentes barrios se reunían periódicamente para llevar las directrices del trabajo. Había mucho estudio de capacitación y diseño de unidades temáticas para enseñarles a los adultos. Nos reuníamos las personas afines de áreas para diseñar las unidades. (M. Olmos, comunicación personal, 4 de octubre de 2014)

⁸⁴Cuevas (1985) recalca que si bien se crearon materiales pedagógicos por área, no pudo elaborarse una cartilla completa de alfabetización por “[...] falta de recursos económicos y humanos” (p.145)
Para profundizar en el debate, ya no sobre el método Freire y sus falencias, sino sobre la Educación Popular y sus limitaciones pedagógicas y políticas ver: (Peresson, Mariño y Cendales, 1983)

Por su parte, Gladys Jiménez, otra alfabetizadora y coordinadora del área de ciencias, también menciona la relevancia del ámbito pedagógico,

Entonces yo creo que... yo al principio... uno es como en pensar la estructura de las clases como en pensar lo curricular ¿Sí? O sea no es gratuito que uno enseñara a leer y a escribir con la palabra “trabajo” Sí? O con la palabra “campesino” ¿Sí? Yo creo que al principio como que era muy en pensar las clases, en la estructura. Yo no estuve en primero de primaria, pero sí le enseñaba, como era normalista, junto con Elba... organizaba los alfabetizadores en la enseñanza de la didáctica y de la metodología de la lecto-escritura. (G. Jiménez. Comunicación personal, 14 de julio de 2016)

A estos dos testimonios de educadoras populares, la primera que llegó a ser coordinadora general y la segunda coordinadora de área, podría en oposición añadirse un tercero que contrarreste esa intencionalidad de los contenidos curriculares y muestre otra cara, esta vez desde un alfabetizador bachiller, del aspecto pedagógico.

Neftalí Linares, acólito de la parroquia y estudiante de quinto de bachillerato ingresó en 1982 al Centro, como voluntario del área de matemáticas. En la entrevista que se le realizó, sobre la pregunta por el origen de los materiales que se usaban para alfabetizar respondió,

¿De dónde viene el material?” a mí ni me interesaba, de pronto yo no tenía una visión más amplia del mundo, digámoslo así, entonces a mí me decían “Neftalí, vamos a catequizar y así y vamos a hacer esto” que quién lo entregaba, que quién donaba, que quién suministraba... a mí me entregaban y a mí me interesaba era enseñarle a la gente, enseñarle a la gente, colaborarle. Que de dónde venía, que si patrocinaban, si cobraban, si lo que sea... la verdad nunca me interesé por eso. (A. Linares, comunicación personal, 20 de septiembre de 2016)

En perspectiva, al igual que las concepciones educativas y pedagógicas, las declaraciones de algunos alfabetizadores muestran la variabilidad de la apropiación del currículo, dependiendo de sus intereses, trayectorias e incluso edades. Sin embargo, este se diseñaba y discutía conforme a los lineamientos de la CDEP, que como ya se ha mencionado también incluía materiales tanto de programas oficiales como de organizaciones o campañas de EP y afines.

Así lo confirman varios documentos del archivo restante de Nuevo Muzú como el programa de sociales-lenguaje (integrado) que concuerda exactamente con el citado artículo "Propuesta de programa para tercero. Lenguaje-sociales" en cuanto a estructura temática y objetivos. Siendo este segundo programa mucho más específico frente a las planeaciones por sesión y la bibliografía complementaria.

También se hallan en ese archivo, documentos alusivos a la planeación y evaluación del currículo del segundo semestre de 1983 y primer semestre de 1984, que podría pensarse, se hacía de manera regular todos los años. En la línea pedagógica, estos objetivos señalaban la intención de mejorar la capacitación de alfabetizadores, consolidar equipos por área y unificar criterios de planeación, ceñir la metodología de las clases a la de la EP, conformar un comité asesor con alfabetizandos entre otros. (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1983)

Pero al igual que en la Coordinadora, no faltaron los inconvenientes, pues de los objetivos trazados para 1983, en la evaluación de estos, finalizado el semestre se reportaba una deficiente capacitación, inexistencia del comité asesor, dificultad en la consolidación de equipos por área y baja calidad de las clases. (Centro de Nuevo Muzú, 1984) Entonces si bien hubo un fuerte acento sobre el currículo en Nuevo Muzú, este no siempre resultaba según lo planeado por falta de motivación, organización y/o responsabilidad. Rescatándose, de todos modos, la autocrítica, permanente evaluación y sistematización de la información que buscaba aprender de los errores cometidos y, tal como sucedía en la CDEP, continuar avanzando en la construcción organizada de un modelo de EP.

3.2.2.3 Las experiencias pedagógicas.

El último componente que Torres (2003) sugiere en su intento por caracterizar la dimensión pedagógica de las OPU, es el de experiencias pedagógicas o esas “[...] otras estrategias que con el mismo supuesto del diálogo⁸⁵ [de saberes], son utilizadas y recreadas diariamente en las organizaciones”

Estas experiencias, son construidas conscientemente y buscan, en la cotidianidad, aportar en la visión de mundo que la organización pretende. Así, las prácticas de aula, los festivales, talleres, carnavales, salidas etc. Configuran para las organizaciones otro aspecto cardinal del componente pedagógico.

En el caso de la CDEP, las experiencias pedagógicas, además de las ya estudiadas aristas sobre el método de enseñanza alfabetizador, la planeación por clases y áreas, la formación permanente de alfabetizadores y voluntarios y la evaluación, radicó en las “actividades extraclase”:

Dentro de estas, están: los actos culturales, las visitas a museos, al Jardín Botánico, los actos recreativos, los paseos y caminatas. Una de las experiencias que nos hace recordar lo valioso de este tipo de actividades, fue la visita de un grupo de estudiantes de un Centro al Jardín Botánico, donde a partir de esta, elaboraron unos herbarios sobre plantas medicinales. En cuanto a los paseos y caminatas, se ha visto que es uno de los mejores medios de integración y formación humana, ya que se logra compartir a otros niveles más personales, entre alfabetizadores, estudiantes, y las mismas familias. (Cuevas, 1985, p.144)

⁸⁵ Este diálogo o negociación cultural, partía de reconocer, poner en diálogo y empoderar por lo menos dos tipos de saberes. El de la comunidad y el de la organización. Según Jesús Balbín este diálogo pretendía poner “en juego las dos lógicas y para que se establezca un intercambio o diálogo de saberes es necesario que haya un puente o empatía entre ambas, que haya puntos de contacto, que circulen los conocimientos entre ambas matrices culturales” (Citado en Torres, 2003, p.230)



Ilustración 2 Celebración cultural en el CEPBA de Nuevo Muzú.

Además de la amplia variedad mencionada de acontecimientos que se ejecutaban por fuera de las prácticas de aula, estas tenían un propósito trazado desde el mismo inicio de la CDEP⁸⁶ y que se enmarcaba en las concepciones pedagógicas de entender la EP como un medio que desbordaba la concepción ortodoxa del currículo y el salón de clases como el espacio por excelencia para las acciones educativas.

De estas experiencias, cabe resaltar dos eventos, el aniversario de la CDEP y la caminata anual. El primero fue un encuentro de reflexión y camaradería. En el boletín número 7 de noviembre de 1982 se reseñaba el segundo cumpleaños de la Coordinadora como un “acontecimiento significativo”, donde luego de celebrada la eucaristía como abre bocas, se dieron paso a los actos culturales, la conversación, el humor y un almuerzo compartido. (CDEP, 1982, p. 11) Acá se buscaba crear sentido de pertenencia a la Coordinadora y celebrar su nacimiento como un hecho más allá de sus objetivos pedagógicos y políticos en

⁸⁶ En el segundo número del boletín, del 15 de octubre de 1980, ya se leía como una de las tareas cumplidas la “Realización de Actos Culturales conjuntos (con participación de alumnos y profesores de distintos centros) [...] con motivo del día mundial de la alfabetización” (CDEP, 1980, p.3)

el que se invitaban tanto a alfabetizadores y alfabetizandos como a la comunidad en general. Desde 1981 hasta 1989 se festejó el 8 de agosto⁸⁷ como una fecha conmemorativa.

La otra experiencia pedagógica, entre numerosos ejemplos, aparecería en el boletín número 12, de octubre de 1984 donde se resumiría la “Caminata de la Coordinadora” en la que durante tres días y con la asistencia de 27 personas se llevó a cabo este evento realizado cada año y mediante el cual se iniciaban de manera lúdica las actividades pedagógicas. Además de una duración de tres días con extensas caminatas, este espacio servía, para el intercambio de opiniones, reflexiones y el “mutuo aprendizaje” donde se equiparaban los esfuerzos y el trabajo en grupo con el “quehacer de la pedagogía popular”. (CDEP, 1984)

De otra parte, en la *escuelita* las experiencias pedagógicas fueron abundantes y tuvieron siempre como referente a las de la Coordinadora. Por fuera de los salones de clase y las sesiones de planeación y evaluación de materias, se desarrolló una fértil vida cultural que en buena parte definió el carácter integrador de esta experiencia. Desde el mismo comienzo del proceso en el primer semestre de 1981 con la adecuación del espacio físico se celebró, con toda la comunidad, la inauguración del centro de alfabetización.

Posteriormente, se intentaba alinear el cronograma de actividades de la CDEP con las fechas más relevantes del calendario litúrgico (navidad, semana santa y novenas) enmarcadas-claro está- en cierta lógica de la Teología de la Liberación, y otros tantos encuentros independientes del CEPBA de Nuevo Muzú dando como resultado un año lleno de actos de toda índole con un alto potencial de acercamiento entre la comunidad, los alfabetizadores y alfabetizandos.

Un primer ejemplo de este cruce entre eventos de la CDEP con protagonismo de la *escuelita*, gracias en buena parte, a los potreros adyacentes al Centro, lo que facilitaba un amplio espacio verde en medio de la ciudad, lo reseña Alfonso en su entrevista,

Así, algunas de todas estas cosas desembocaban en acciones dentro de cada centro pero medio coordinadas por otros, y otras que eran encuentros, que muchos se hicieron en Nuevo Muzú, de gente que

⁸⁷ Dependiendo del calendario y el cronograma de la CEDP esta fecha podía correrse.

venía de otros lugares de la ciudad, un Domingo de pronto, podría haber en Nuevo Muzú una gran jornada de 300 personas de cosas recreativas, porque eso si fue entre nosotros como intuitivo y después más intencional, que no fuera solo el rollo discursivo sino que tal, entonces se podía hacer el asado y la misa y el padre tal que nos tiraba línea en la iglesia pero también se terminaba en grupos de trabajo y el material. (A. Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2014).

Como se pudo leer, el renglón cultural en Nuevo Muzú no era un aspecto secundario y, por el contrario, tuvo gran influencia en quienes pasaron, cualquiera fuera su rol, por la *escuelita*.

Para Martha Olmos, por ejemplo, un aspecto central de la *escuelita* eran las clausuras. En sus propias palabras:

Cuando terminábamos cada semestre, hacíamos una linda clausura, hacíamos comida, repartíamos regalos y les dábamos importancia a aquellos alumnos que siempre fueron buenos. Nuestros alumnos tenían una gran conciencia del sentido popular. Cuando terminábamos el segundo semestre, nuestro trabajo no terminaba allí, pues con los mismos alumnos preparábamos las novenas de diciembre. Las hacíamos aquí en Nuevo Muzú, en el Rincón de Venecia y en la Isla del Sol [...] (Soljetnitzen, 1998, p 20)

Pero no solo los alfabetizadores recuerdan los eventos culturales en la *escuelita*, Carlos Cotrino un alfabetizando que trabajaba como técnico en el Instituto Geográfico Agustín Codazzi y que llegó incluso a hacer parte del equipo coordinador, en un testimonio escrito que dejó para el texto de Alexander Soljetnitzen hablaba de Nuevo Muzú como " [...]un lugar de muchos recuerdos gratos, como la celebración del Día del Maestro, la celebración del día del alumno, en la que se hacían algunas dinámicas curiosas y también salidas a sitios de recreación." (Soljetnitzen, 1998, p. 16)

Sin embargo, el hecho de que los actos culturales permitieran la integración y no apelaran a la alfabetización *per se*, no quiere decir que no fueran planeados o evaluados. En el documento “Naturaleza y objetivos del equipo de alfabetizadores de Nuevo Muzú” de mediados de 1983, a dos años de iniciado el centro, aparece como uno de los propósitos. “Impulsar y participar en los proyectos y actividades encaminadas a la organización de la comunidad” (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1983, p 1.) y, a continuación dentro de los objetivos específicos para las actividades a realizar se buscaba “Mantener un ambiente cultural y artístico permanente, mediante la realización de días Culturales organizados por cada curso”⁸⁸ (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1983, p. 3)

En este punto, es de resaltar que no solo se planeaban salidas o eventos culturales, sino que se buscaba que estos fueran concertados previamente con los educandos, para lograr un mayor involucramiento de estos en la organización del centro.

En ese sentido, no siempre el hecho de planear garantizaba necesariamente el éxito de lo proyectado, pues en un documento de “Evaluación de los objetivos administrativos” se leía: “se realizaron varias actividades culturales, pero no se buscó participación de los estudiantes en la planeación y en la evaluación” (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1984, p 1) y por otro lado “Los alfabetizadores, al no tener claridad en los objetivos de cada actividad, no motivaron a los estudiantes” (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1984, p 2)

Con todo y que cada semestre debían afinarse algunos puntos de los objetivos para ser propuestos de nuevo en el siguiente ciclo, en los más de seis años de funcionamiento del CEPBA de Nuevo Muzú nunca se detuvo este tipo de experiencias pedagógicas e inclusive lograron hacerse a un lugar privilegiado.

Después de 1984 se sabe, continuaron las actividades culturales de la mano de Martha Olmos la coordinadora del centro y Pedro Hernández, quien asumió principalmente estas tareas, llegó a organizar un festival vallenato y un festival literario. Fue tal el vuelo que tomó este componente de la *escuelita* que una vez disuelta en 1987, la biblioteca que desde

⁸⁸ En ese mismo documento, en una breve sección titulada “Actividades culturales por curso” se acordaba que entre agosto y noviembre de ese año, a los grados de primero a quinto les correspondería un mes para presentar una actividad cultural.

el arranque del proceso se había intentado promover, con dificultades, desencadenó -de la mano del mismo Pedro- otro proceso digno de una investigación aparte. Según Hernández,

La biblioteca generó un proceso que se quería más cultural, generando grupos. Si bien el proceso empezó muy lento y la dificultad de generar unos apoyos fuertes hizo un proceso que se desgastó y quedó de archivo en la sede comunal, aunque allí se lograron generar unos talleres de teatro, pintura, cerámica, una comparsa para los apagones y el servicio de préstamo de libros... (Soljetnizen, 1998, p. 23)

Como pudo examinarse, tanto en la CDEP como en la *escuelita* las experiencias pedagógicas no solo fueron una parte obligada en el componente pedagógico de ambas organizaciones, sino que se convirtieron en un eslabón determinante, junto con las concepciones educativas y el currículo, en la cadena por una corriente educativa popular. En el centro de Nuevo Muzú, tanto la planeación de salidas, encuentros y actos culturales como su evaluación y proyección, fueron aprendidos de la experiencia de la Coordinadora, teniendo-posiblemente- como diferencia con este proceso distrital el que la cantidad de voluntarios, en un principio, y el compromiso de estos, no sólo en lo concerniente a la alfabetización, durante todo el proceso, facilitó la multiplicación y cualificación de esfuerzos que permitieron hacer de esos espacios “extra aula” una materia de la importancia-o más- de las enseñadas durante los horarios de alfabetización.

3.2.3 El componente político

De último, pero no por eso menos importante, se encuentra el ámbito político en la CDEP y su influencia en el CEPBA de Nuevo Muzú. Luego de tender puentes en las dimensiones comunicativa, organizativa y pedagógica, llega el turno de la apuesta política, que definitivamente causó un considerable impacto en la forma de concebir, practicar y reproducir el proyecto educativo popular en Nuevo Muzú.

Alfonso Torres, en su esfuerzo por caracterizar las OPU inicia redefiniendo -con otros autores- la noción de lo político en estas organizaciones teniendo en cuenta que, ha existido en la academia una corriente predominante, incluyendo a conservadores, liberales y de izquierda, que partía por concebir lo político como una expresión propia del poder político (asociado al Estado y las organizaciones y partidos políticos) o el sistema político que sitúa este concepto en lugares distanciados de las prácticas, discursos y relaciones de las OPU, las cuales, por otra parte, se asentaban en la dimensión social y/o cultural. (Torres, 2003)

Esta visión “clásica” empezó a hacer agua a comienzos de la década de los 80 producto de un contexto económico neoliberal y una democracia fracturada que pusieron de relieve la crisis, al menos en Latinoamérica, del modelo capitalista con una faceta desconocida en las ciudades. El resurgimiento de organizaciones de diversos sectores populares urbanos con nuevas estrategias, demandas, repertorios e incluso concepciones sobre lo político.⁸⁹

Estas OPU, no siempre buscaban relacionarse con el Estado, y venían aprovechándose, según Torres, de la “desestatización” del campo de acción política fruto del descrédito de las instituciones. El resultado, “Una concepción amplia de política, entendida como la como construcción de comunidad” (Torres, 2003, p. 159)

Esta otra configuración no determinista de la política en estas organizaciones se puede estudiar tanto en el discurso como en las acciones, ya que son estas dos esferas (teoría y práctica) el escenario directo de representación de lo político. A continuación se centrará la atención, a razón de las fuentes disponibles y la extensión y propósito de esta investigación⁹⁰, solamente en el discurso político y su relación con el centro de Nuevo Muzú.

⁸⁹ Dentro de este resurgimiento de organizaciones populares, es clave la mención al Capital Militante como una de esas formas de producción y reproducción de técnicas, habilidades, destrezas y aptitudes que no siempre pasaron de manera consciente o explícita entre sus detentores, pero que ciertamente, haya sido por la vía de la heredada y/o el aprendizaje, influyó directamente en las prácticas y disposiciones de jóvenes y adultos al relacionarse o lidiar con la amplia y compleja esfera política. Este capital, aunque no será tema de estudio en este capítulo, generalmente fluyó de la CDEP hacia el CEPBA de Nuevo Muzú, dado el nivel de experiencia que ya tenía la Coordinadora cuando se fundó la *escuelita*.

⁹⁰ El archivo de la CDEP consultado, únicamente poseía documentos escritos (Boletín) por lo que sería insuficiente – y es más bien tema de otra investigación- intentar dar cuenta de las “acciones políticas” de esta OPU en el sentido que lo desglosa Torres (2003), en relación con otras instituciones, con el Estado y sus políticas, con otros espacios de participación ciudadana, con partidos y movimientos políticos, con otras organizaciones locales, con personas y ONG, en la cotidianidad y dentro de las mismas organizaciones.

Al partir del discurso político entendido como:

[...] toda práctica significativa que, emanada de un sujeto colectivo, refleja unas determinadas condiciones de producción (los mecanismos sociolingüísticos que condicionan el discurso) y proyecta una ideología. El discurso social es lo que permite a un agente social reproducirse y producir efectos sociales. (Citado en Torres, 2003, pp 161-162)

Es factible comprender esos mecanismos sociolingüísticos como los medios de producción y reproducción del discurso, presentes en los documentos y declaraciones oficiales así como en los testimonios, conversaciones y relatos de los miembros, en este caso de la CDEP y la *escuelita*, que, a su vez, ayudan a estructurar las prácticas y relaciones de los miembros de la OPU.

Concretamente en la experiencia de la CDEP, ese discurso de finales de los 70 e inicios de los 80 estuvo permeado, como se profundizó en el primero y segundo capítulo⁹¹, por un contexto ideológico nutrido con muestras de organización popular e insurgente en Centroamérica⁹², el auge del marxismo de corte estructuralista en los círculos intelectuales y juveniles, la irrupción en la iglesia latinoamericana de la Teología de la Liberación, la emergencia de la EP como sistema pedagógico de emancipación entre otras expresiones de un ambiente polarizado presto a la crítica y la transformación de la sociedad.

Cuevas corrobora esta influencia del clima político y social, en el ámbito pedagógico alternativo cuando señala: “La amplia difusión que tuvieron estos discursos durante los setenta otorgaron, en cierta medida, el fundamento teórico-político a los objetivos que en torno a la EP de Adultos fueron elaborados en [...] agosto de 1980” (Cuevas, 1996, p. 58)

⁹¹ Para complementar la explicación sobre el papel de la Educación Popular en el contexto de creación de la CDEP remitirse al capítulo primero, subsección 1.4.1 y para conocer más de cerca la influencia de la Teología de la Liberación en ese mismo contexto de surgimiento de la Coordinadora ver capítulo uno, subsección 1.1.1 y capítulo dos, subsección 2.2.1. En cuanto al clima político, económico y social colombiano en que se suscribió el nacimiento de la CDEP buscar en el primer capítulo, la subsección 1.4.2.

⁹² Sobre la revolución sandinista y su influjo en las organizaciones populares consultar del primer capítulo, la subsección 1.2.1.

Esa fecha fue el punto de partida de la CDEP y marcó el derrotero del discurso político de la Coordinadora.

Discurso cuyo contenido, según Torres (2003) puede ser clasificado en cuatro “unidades de sentido centrales”. La “identificación con utopías de transformación radical de la sociedad”; la “lectura crítica al orden social dominante, en particular al Estado y sus instituciones”, en tercer lugar está la “Identificación y compromiso con los sectores populares como Sujetos de cambio y por último la “Necesidad de concientizarlos, organizarlos y movilizarlos como comunidad” (Torres, 2003, P. 169)

3.2.3.1 Identificación con utopías

Sobre la primera unidad en que se manifiesta la ideología política en el discurso de las OPU, la CDEP dejaba desde su génesis, claro el principio de transformación radical de la sociedad cuando publicaba en las conclusiones del seminario constitutivo de El Ocaso, su objetivo de: [...] contribuir activamente en el proceso de cambio social apuntando hacia la concientización, organización y lucha de las comunidades populares” (CDEP, 1980, p. 5)

Dicho objetivo se mantuvo intacto en los tres periodos que Pilar Cuevas identificó en el funcionamiento de la CDEP entre 1980 y 1989, donde si bien- según su investigación- se cambió la definición de EP, se buscaron acercamientos entre el proyecto de alfabetización y algunos movimientos sociales y populares y, hasta, se extendió el trabajo de la Coordinadora por fuera de Bogotá para trabajar con otros proyectos de asesoría y formación en EP, su identificación y trabajo en pro de la conquista de utopías de transformación no fue suprimida, y en cambio, radicalizada⁹³ y enriquecida.

⁹³ Cuevas (1996) señala cómo para la segunda etapa de la CDEP (1984- 1986) durante la presidencia de Belisario Betancur, se radicaliza el proyecto de la Coordinadora con la promulgación de la Ley de Amnistía Incondicional ante la cual algunos sectores radicales de la insurgencia y la izquierda revolucionaria prefirieron continuar desatando o apoyando la lucha armada, pues desconfiaban, por casos ya ocurridos en la década de los 50, de este tipo de estrategias legales como una carnada para reprimir y exterminar a las guerrillas. A este argumento le harían falta un par de precisiones en tanto, el mismo Pecault, autor sobre el que Cuevas basa sus explicaciones, profundiza alrededor de la decisión de algunos sectores beligerantes y de la sociedad civil, al rechazar la amnistía aprobada en noviembre de 1982 (primer periodo de la CDEP) y cuya credibilidad duraría escasos 3 meses, luego de los cuales tanto las FARC-EP como el EPL, ELN y posteriormente M-19 no sólo reanudarían hostilidades sino que buscarían multiplicar sus posiciones y fortalecer sus proyectos militares tanto en el campo como en la ciudad, en buena media por la influencia de los contextos nicaragüense, salvadoreño y cubano, donde, con sendas diferencias, ya habían proyectos revolucionarios en el poder (Cuba y Nicaragua) o se estaba luchando por conseguirlo (El Salvador). Todo lo

La misma Cuevas, esta vez como miembro de la CDEP, en el informe publicado en 1985 para DIMED, evaluaba el proceso de cinco años de la Coordinadora con las siguientes palabras: “Hoy en día, hay nuevas inquietudes en esta área, [alfabetización] nuevos propósitos, que tienen que ver fundamentalmente con otros aspectos, como: [...] el desarrollo de la conciencia crítica, y su participación activa en la transformación de la sociedad.” (Cuevas, 1985, p. 135)

Por su parte en el CEPBA de Nuevo Muzú, para esa misma unidad de “identificación con utopías [...]” (Torres, 2003, p. 169) a diferencia del boletín de la CDEP, y luego de escrutar sus escasos documentos, no aparece mención alguna a este aspecto. De otra parte, en los testimonios recogidos, como el citado anteriormente de Víctor Julio Romero a propósito del componente pedagógico de la *escuelita* en el que manifestaba que no le había intuido un pensamiento político explícito al centro y más bien se habían movido, según él, por una intención de ayudar a la comunidad (V. Romero, comunicación personal, 14 de marzo de 2015). O la conversación con Nelson Rojas, otro alfabetizador voluntario de 19 años, quien para 1981 trabajaba en un banco y de noche dictaba en la *escuelita* la asignatura de sociales en grado tercero, en la cual no asociaba la labor pedagógica a un objetivo político. “Lo que pasa es que pues realmente pues las cosas así como de violencia, como de temas políticos de pronto no... como que no era el tema de nosotros [...] era convicción.” (N. Rojas, comunicación personal, 10 de agosto de 2016) Lo que puede advertirse como se había esbozado previamente en el componente pedagógico (ver subsección 3.2.2) es una diferenciación en la concepción de los fines y medios para conseguirlos dependiendo del grado de compromiso y el acceso, por esa vía, a otros espacios optativos de formación y discusión política.

Alfonso Torres en su rol de primer coordinador del centro recuerda cómo sí existió, en algunos casos, un tránsito del altruismo católico a la concientización política en Nuevo Muzú:

anterior hasta mayo de 1984 cuando se pacta un cese al fuego con 3 de las 4 las guerrillas más poderosas sin que esto lograra disminuir la “movilización de masas” en la que sectores cívicos urbanos como la CDEP buscaron mayor articulación con otros procesos populares a nivel nacional en busca de una transformación radical de la sociedad, que a la final no llegaría. (Pecault, 1988)

[...] de entrada este grupo de jóvenes que estaba acercándose, iniciando hasta ahora su experiencia como educadores, pues empezaron a participar en esas otras redes, donde los niveles de discusión eran otros, pues que les permitieron un poco que fluyera más frescamente un proceso de politización en el sentido de que la gente fue encontrando en ese trabajo de voluntario tenía unas connotaciones mucho mayores que ayudar a la comunidad [...] (A. Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre del 2014)

Para nombrar solo dos ejemplos, primero está el testimonio de Nancy Millán, otra de las iniciadoras con cierto bagaje en temas de organización estudiantil pero a quien la *escuelita* sensibilizó en la dimensión religiosa. “Digamos que la alfabetización para adultos me dio a mí una mirada de la religión como un elemento político ¿Sí?” (N. Millán. Comunicación personal, 11 de agosto de 2016). En otra ocasión, en la entrevista a Javier Betancur, quien más que alfabetizador se involucró de lleno en los eventos culturales, especialmente en la música, él también remarcaba ese proceso de concientización, no coincidentalmente, del lado de la fe.

Sabes que devolviéndome un poco, no hemos hecho referencia que en el ambiente había una posibilidad de ser cristiano comprometido [...] Que el evangelio mismo y que el sentido del cristianismo que nosotros vivíamos debía ser de la opción por los pobres. Lo leíamos, consultábamos, Teología de la Liberación, era por un lado un énfasis político y por otro lado un marco de fe que respaldaba lo que hacíamos. (J. Betancur, comunicación personal, 20 de septiembre del 2014)

Sintetizando, aunque en los documentos oficiales de la *escuelita* no aparezcan menciones o referencias explícitas, como en el boletín de la CDEP, a la identificación del CEPBA de Nuevo Muzú con utopías de transformación radical, hay en los testimonios mayor diversidad frente al discurso político, en donde, según el nivel de compromiso y trabajo de los alfabetizadores en otras instancias de concientización, se halla una filiación entre el

proyecto pedagógico y el político, previa influencia de la Teología de la Liberación o la opción preferencial por los pobres.

La probable razón por la que en los documentos no aparece una abierta mención a otros modelos de cambio, podría radicar en que debido al fuerte componente católico en la comunidad de Nuevo Muzú, en su mayoría de corte tradicional, cualquier esbozo público de fines y medios políticos alternativos y autónomos, podría perjudicar el centro y, como se mostrará en el siguiente capítulo, llegar incluso hasta clausurar la *escuelita*. No por esto, la influencia de la CDEP sobre el centro es menor, y en cambio podría tratarse de una estrategia de autoprotección.

3.2.3.2 Lectura crítica al orden dominante

Ahora, de la segunda unidad “lectura crítica al orden social dominante, en particular al Estado y sus instituciones” la CDEP también tiene documentos que la secunden. Basta devolverse, al capítulo uno, para encontrar en artículos como: “conclusiones de las plenarios” (CDEP, 1980) y “presentación de la coordinadora” (CDEP, 1981) elementos explícitos de cuestionamiento al modelo dominante a través de la enunciación de objetivos que apostaban por “los intereses del proletariado”, buscaban rescatar la “nueva cultura popular”, se alineaban con “la iglesia que renace del pueblo” y querían crear las condiciones para la “autonomía política” de las comunidades.

Además de los cuestionamientos generales al “orden social dominante” presentes en los objetivos iniciales, la CDEP, a través de su órgano de difusión, quiso analizar e interpretar la sociedad desde un enfoque marxista, que si bien no se hizo evidente en todos los números y artículos publicados, si emergió como modelo de ‘decodificación’ de la realidad. Quizás la muestra más representativa de esto sea un artículo publicado en el número 3 de febrero de 1981 titulado “Análisis de coyuntura” en el que se lee:

Se trata entonces de analizar el comportamiento político, económico e ideológico de las distintas clases sociales en un momento concreto de la lucha de clases, se busca hacer un balance de la correlación de fuerzas entre las clases dominantes y el campo popular para de esta manera determinar y jerarquizar los objetivos actuales de la lucha de las clases populares, también, las formas

organizativas y la manera de aprovechar las posibilidades que la situación ofrece. (CDEP, 1981, p. 5)

En otras palabras, desde la CDEP se adoptaba ideológicamente, al menos a juzgar por este artículo, nociones propias del marxismo y su discurso como la lucha de clases, la correlación de fuerzas y el campo popular para “analizar e interpretar científicamente la realidad” (CDEP, 1980)

Por esa misma línea continuaba la “lectura crítica” de la sociedad y las instituciones estatales con enfoque, por obvias razones, en el aparato educativo tradicional como antagonista del modelo educativo popular. En el mismo artículo “conclusiones de las plenarias”, se señalaban como las principales razones del analfabetismo en Colombia, desde el orden socio-económico imperante que fomentaba la tecnificación mediante la producción de mano de obra barata pasando por el capitalismo dependiente y su afluente la división internacional del trabajo hasta un falso incremento del alfabetismo que propendía exclusivamente por el desarrollo de la producción económica. (CDEP, 1980)

Tampoco estuvieron exentos de críticas los programas de alfabetización como la CNASB, el FCP o la división de educación de adultos del MEN, a quienes se les interpeló desde el boletín como campañas o políticas “irrisorias” (CDEP, 1980, p.55), “poco problematizadoras” (CDEP, 1981, p. 10) e instrumentalizadoras del sistema económico actual.

En el CEPBA de Nuevo Muzú la relación con la CDEP frente a esta segunda unidad de lectura crítica al orden dominante empieza a ser mucho más estrecha, dejando a la luz, la influencia de la Coordinadora en el discurso político de la *escuelita*.

Muestra de ello, es un texto redactado por Alfonso Torres como material pedagógico de una unidad temática en ciencias sociales (aunque se desconoce el grado en el que se aplicaba) que se conserva del archivo de la *escuelita* y que se titula “Situación de los Trabajadores”. Es interesante traerla a colación puesto que en la entrevista grupal realizada a varios de los coordinadores y alfabetizadores del proceso, a manera de dispositivo de activación de memoria, se hizo circular dicha unidad y de inmediato suscitó reacciones. Adriano Uribe, uno de los primeros alfabetizadores que acompañó a Alfonso y Nancy en el

inicio de la experiencia, preguntaba “-Este artículo, esto que tú escribiste aquí ¿Y por qué no lo lees Alfonso? [...] sí léelo, léelo. Porque yo creo que es importante para este momento. La visión nuestra en ese momento [...]” (A, Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio de 2016)

A lo que Alfonso contestó:

- ¿lo leo? Este... lo quiero leer. “Queremos paz o justicia. O ambas cosas. La mayoría de los colombianos debemos trabajar para vivir. Por eso nos decimos trabajadores. Con nuestro trabajo se mantiene nuestra familia y las familias de los que no trabajan. No nos referimos a los desempleados porque ellos escasamente sobreviven. Nos referimos a los ricos que gracias al trabajo de los pobres disfrutaban de comodidades y lujos. Además con nuestro trabajo tienen el dinero suficiente para mandar a sus hijos a los mejores colegios, y para pagar médicos y comprar lo que quieran. En cambio, nosotros el pueblo a duras penas nos alcanza el sueldo para vivir. Tenemos que madrugar para comprar el cocinol y para que nos atiendan en el centro de salud debemos hacer unas colas tremendas. El gobierno promete muchas cosas a los trabajadores pero nada cumple. ¿Cómo quiere el presidente que haya paz si la mayoría de los colombianos es víctima de la injusticia de los ricos y del mismo gobierno que los favorece?” (A. Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio de 2016)

De la anterior lectura que se utilizaba como material de clase, se sucedían otras actividades para realizar por grupos, comentando la problemática de los trabajadores y terminando con la diferenciación entre describir y narrar. Esta fue sólo una muestra representativa de cómo en la *escuelita*, aunque no se aceptará la identificación con una utopía de transformación, sí se hacía, y de manera permanente, una lectura crítica del orden social dominante.

Resaltan de ese texto los antagonismos entre los “trabajadores” y los “pobres” en un mismo segmento y los “ricos” y el “gobierno” en otro. De los primeros y su trabajo vivían los

segundos con “comodidades y lujos” y adicionalmente el gobierno que “prometía” a los trabajadores incumplía su palabra y aun así buscaba la paz.⁹⁴

Como este documento, pueden encontrarse otros más en el archivo de la *escuelita* donde a todas luces se percibe la lectura crítica del orden social que el CEPBA de Nuevo Muzú, muy en la línea de la CDEP, le imprimía a su currículo. Guías como “La comunicación-Medios masivos” en el que se preguntaba “¿En Colombia quiénes son los dueños de los medios de comunicación y para qué los utilizan? (La comunicación-medios masivos, s.f) O “Costo de vida y salario” donde se problematizaba el reducido sueldo de los trabajadores y cómo “un pequeño grupo de personas en Colombia, fundamentalmente los dueños de las grandes empresas, de la mayoría de las tierras, los dueños de los bancos [...] plantean que “el aumento del salario es lo que crea la inflación””(Costo de vida y salarios, s.f) hablan del tono crítico a la realidad socioeconómica y al estado.

En cuanto a la crítica de la *escuelita* a las instituciones, su relación fue algo diferente en especial con los programa de alfabetización gubernamentales como la CNASB, la CAMINA, o el FCP, en tanto se recibían algunos materiales, certificados y recursos pedagógicos de estas pero también se apropiaban sus metodologías y contenidos a los preceptos de la EP.⁹⁵

Así, en la segunda “unidad de sentido” se comienza a emparejar más el discurso político de la *escuelita* con el de la CDEP, cuando desde los contenidos pedagógicos, por mencionar sólo un ejemplo, se nominaba al estado y las clases altas como agentes generadores de desigualdad y explotación a la par que a algunos programas y campañas gubernamentales de alfabetización se les leía con suspicacia pero aceptando algunos de sus beneficios. Esto configuraba un discurso político elástico frente a las dinámicas institucionales del estado, pero sin dejar de lado su voz crítica con el estatus quo.

3.2.3.3 Compromiso con los sectores populares

⁹⁴ Para ahondar en detalles sobre el proceso de paz en curso en los años de 1983 y 1984 remitirse al pie de página 25 y, para referencias más precisas, al citado texto del sociólogo francés Daniel Peault. (1988)

⁹⁵ Para profundizar al respecto ver capítulo primero, subsección 1.3.2 y capítulo segundo, subsección 2.3.2.

Continuando con las cuatro "unidades de sentido" para desentrañar el discurso político a la luz de su ideología, se tiene en tercer lugar a la "Identificación y compromiso con los sectores populares como sujetos del cambio" (Torres, 2003, p. 169)

Al respecto ya se han presentado argumentos como el utilizado para la primera unidad de sentido, donde aparte de identificarse con una utopía de transformación, la Coordinadora buscaba la "[...] concientización, organización y lucha de las comunidades populares" (CDEP, 1980, p. 5) además de "Acompañar a las comunidades en el proceso de toma de decisión en la solución de los problemas" (CDEP, 1980, p. 5) o el "Generar agentes de cambio [...] hombres críticos, solidarios, autónomos, y creativos, multiplicadores del proceso" (CDEP, 1980, p. 5)

A partir del segundo periodo de la CDEP (1984-1986) y después del cambio de objetivos y la ampliación de su concepción de lo político (Ver pie de página 24), ese compromiso con los sectores populares no sólo se hizo más fuerte sino, también más extenso. Cuevas (1996) señala cómo se pasó de enfocar el trabajo en los CEPBA y se viró hacia una mayor escala con los "sectores populares" lo que también mutó el perfil de educador popular a uno más complejo de "dirigente", con nuevas responsabilidades y en capacidad de orientar no sólo el trabajo educativo popular, pero también otros procesos organizativos barriales. (Cuevas, 1996)

En definitiva, la CDEP en sus 9 años de vida tuvo como uno de sus principales pilares, no sin antes integrar cambios y modificar objetivos y alcances, producto también de la convulsionada década en la que existió, la "identificación y compromiso" con las comunidades populares como rasgo característico de su discurso político, plasmado en el acompañamiento, fortalecimiento y orientación de los procesos de EP en los CEPBA y a partir de 1984 aproximadamente, de otros sectores populares urbanos, en la búsqueda de una transformación desde y para el pueblo.

Esta misma categoría en el Centro de Nuevo Muzú evidenció la influencia de la Coordinadora según los preceptos de la EP. Aquí hay grandes similitudes con el componente organizativo (ver subsección 3.2.1) en donde se citó, de un documento del archivo de Nuevo Muzú, uno de los 7 objetivos del equipo de alfabetizadores. Este indicaba, como

propósito, la búsqueda de una corriente educativa de corte alternativo que sirviera a los intereses de los sectores populares. (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1983)

También puede encontrarse, en los documentos del archivo, unidades temáticas que dan cuenta de una intencionalidad de compromiso con el pueblo y a través de los materiales pedagógicos inculcar en este, su potencialidad de cambio. (La Cultura Popular, s.f.)

Por ejemplo, en “La Cultura Popular” de la novena unidad para tercero de primaria, propuesta que inicialmente fue publicada en el octavo boletín de la CDEP (1983), busca rescatar, utilizando recursos de las ciencias sociales y el lenguaje, rasgos identitarios de la cultura del pueblo como las coplas, recetas de cocina, chistes, bailes, refranes y “hasta piropos” (La Cultura Popular, s.f. p. 2) puesto que “es lo que nos da identidad. Es decir, somos lo que sabemos. Y si saber es poder, entonces el pueblo debe conocer su cultura para poder salir de esta situación en que vive” (La Cultura Popular, s.f. p. 2)

Junto con esa utilización de materiales en la *escuelita* producidos por la Coordinadora queda también claro cómo el componente político era inseparable del pedagógico, y así, a la par de las lecturas, preguntas y ejercicios de socialización y evaluación, el “compromiso con los sectores populares como sujetos de cambio” era incuestionable.

Gladys Jiménez, alfabetizadora voluntaria, en su entrevista relató con emotividad, el tipo de compromiso que tenía con Nuevo Muzú, ese sector popular que a pesar de no vivir ahí lo sentía propio:

Yo recuerdo a Javier [Betancur] cantando “Caminante no hay camino, se hace camino al andar” ¿Sí? Es el joven que es un poquitico más joven que uno pero que uno quiere que esté en la universidad y quiere que esté comprometido con la organización de su comunidad. Que si bien uno no está en su barrio, uno ya siente que ese es su barrio... [...] que si uno pudiera trasladar la casa donde vive con su mamá y su papá y sus hermanos, la pudiera llevar hasta Nuevo Muzú, la ubicaría allá en Nuevo Muzú porque es la comunidad que uno ve que es organizada. (G, Jiménez. Comunicación personal, 14 de julio de 2016)

De este relato, igualmente es posible extraer, ya no en clave académica, el nivel de identificación y compromiso de una alfabetizadora que vivía en Suba, con la *escuelita*, que aunque no sólo haya dependido de la relación con la CDEP, tuvo una fuerte influencia en la mayoría de los voluntarios comprometidos políticamente con los procesos.

La otra cara de la moneda, como se ha venido mostrando en el análisis del discurso político de la *escuelita*, la tienen alfabetizadores voluntarios, no bachilleres, como Arlet Castellanos quien en una entrevista para otro participante del centro, señalaba la calidad del compromiso con que entró a hacer parte del equipo alfabetizador:

Yo estudiaba en la Universidad Pedagógica y, la verdad, me entusiasmó mucho la idea: era algo interesante que me iba a permitir comenzar a practicar mis estudios de docencia y trabajar, sin importar la paga. Lo más importante era cumplir con esa labor social. De hecho, siempre me había gustado catequizar o participar en el coro de la iglesia. Ahora se venía algo más interesante, lograr que personas de edad cumplieran sus deseos de aprender a escribir o culminar su primaria. (Soljetnizen, 1998, p. 20)

De este último testimonio puede concluirse entonces que si bien el CEPBA de Nuevo Muzú proponía, gracias a la CDEP, un currículo, unos objetivos y un discurso, en general, altamente politizado, en el marco de la EP, la recepción de estos contenidos no fue homogénea ni logró unicidad en todo el equipo alfabetizador, lo que supone, como se ha venido sosteniendo, una posibilidad tanto de aplicar en el discurso y la práctica el enfoque político deseado como de resignificar, hasta de forma simultánea, desde las creencias, emociones, análisis y opiniones personales este mismo aparato.

3.2.3.4 Concientización, organización y movilización

La “última unidad de sentido” propuesta por Torres, y emparejada en este caso con la anterior, habla de la “Necesidad de concientizarlos, organizarlos y movilizarlos como comunidad”. Es decir lograr que la comunidad, en general, “reconociera el carácter estructural de sus problemas e injusticias sociales; a la vez que asumiera un compromiso consciente con la transformación de dichas situaciones que impedían el desarrollo pleno [...]” (Torres, 2003, p. 178)

Ya han sido citados del documento “Conclusiones de las plenarias” (CDEP, 1980) los objetivos de la EP Básica de Adultos con que se trazó el rumbo la CDEP en sus orígenes. No sobra recapitular algunos de estos que amparan esta cuarta “unidad de sentido”, donde se menciona la “[...]concientización, organización y lucha de las comunidades populares” (CDEP, 1980, p. 5) o el “crear las condiciones para que las comunidades adquieran una autonomía política” (CDEP, 1980, p. 5) En otras palabras, y al lado del compromiso con el “campo popular”, el trabajar por la organización y concientización de estos sectores, denotaba una jugada más ambiciosa de cambio estructural de la realidad y también una relación horizontal con el pueblo, al menos en el discurso, en pos de su futura autodeterminación.

Muestra de esto, son los actos político-culturales, distintos a las experiencias pedagógicas ya reseñadas (Aniversario de la CDEP y caminata anual), en los que se buscaba mancomunadamente entre educadores y alfabetizados “aportar elementos para la comprensión de la realidad y para despertar el sentido de la integración, y la unidad” (Cuevas, 1985, p. 143)

Estos actos entre los que destacan el Día Internacional de los Trabajadores (1° de Mayo), El Día Mundial de la Alfabetización y algunas jornadas de solidaridad con El Salvador o Nicaragua, entre muchas otras, se prestaban, y eran planeadas y evaluadas, para estrechar los lazos afectivos entre miembros de un CEPBA, pero también para conocer otros espacios de trabajo similares a la par que se inculcaba la concientización y organización de la comunidad.

Cuevas consigna en su informe como:

Se impulsa, por ejemplo, para el día internacional del trabajo, unas pautas de preparación tanto para los alfabetizadores como para los estudiantes, donde se promueve el estudio y el análisis de la situación de los trabajadores, sus condiciones de vida y sus formas de organización. [...] En esta etapa de preparación tanto los estudiantes como los alfabetizadores, participan en la elaboración de textos libres, carteleros y pancartas, referentes a la conmemoración. Posteriormente trabajan algunas pautas para la movilización, donde se busca fundamentalmente la participación consciente de quienes asistan. (Cuevas, 1985, p. 143)

Y ese tipo de actividades, que pretendían al calor de la organización y producto del entusiasmo del contexto político y social efervescentes, lograr la movilización de los alfabetizandos y alfabetizadores, también permean la escala barrial y llegan a la *escuelita* en Nuevo Muzú. Allí, entre las cuatro categorías explicadas, fue la que, de pronto, más se quiso cumplir.

En primer lugar Alfonso Torres, durante los preparativos para comenzar la *escuelita*, probablemente en el año de 1980, ya sabía que⁹⁶:

[...] había que fomentar la organización barrial como una condición para la conformación de los sectores populares como actor de cambio. Ahí el énfasis era que el trabajo estuviera sustentado y tuviera sostenibilidad desde las propias dinámicas barriales y no tanto por el papel de los militantes o activistas externos. (A. Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2014).

Pero adicional a la forma de armar el equipo alfabetizador, en Nuevo Muzú también se le dio impulso a la concientización de los sectores populares a través del currículo. En la unidad ocho; “Cómo nos organizamos” se presenta una lectura, y posterior serie de preguntas, titulada “El pueblo se organiza” en la que se problematiza primero, la precaria situación de salud, trabajo, vivienda, educación y recreación de los “colombianos” para después de buscar soluciones a esos problemas, hayan decidido organizarse en sindicatos,

⁹⁶ Para profundizar sobre el porqué de iniciar un CEPBA con voluntarios del barrio y no de afuera ver capítulo primero, subsección 1.2.3.

juntas, grupos, fábricas, escuelas entre otros espacios de manera que logren con la fuerza de la unión resolver sus dificultades. (Cómo nos organizamos, s.f.)

De igual forma, como estrategia para movilizar a la comunidad en el CEPBA de Nuevo Muzú desde el comienzo se quiso hacer partícipes de la planeación y evaluación a los estudiantes (Centro de Educación Nuevo Muzú a, 1984) e incluso, cuando esto pudo cumplirse con relativo éxito, se llegó a incluir a los alfabetizados más comprometidos en el equipo de coordinación de cursos. (Centro de Educación Nuevo Muzú b, 1984)

Carlos Cotrino, da cuenta de la participación de alfabetizados en espacios de planeación y coordinación. “También tuve la oportunidad de formar parte del Grupo Coordinador y hasta me postularon para que fuera profesor.” (Soljetnizen, 1998, p. 16)

En ese orden de ideas la voluntad del equipo alfabetizador de la *escuelita* tanto dentro como fuera de las aulas, estaba marcado por la necesidad de concientizar, organizar e intentar movilizar a los alfabetizados y la comunidad en general. Esta lógica permanente de movilización no estuvo exenta de otros comportamientos de menor o mayor talante, pues así como hubo alfabetizadores que sólo asistían por su deseo de ‘ayudar al prójimo’ también hubo casos de educadores voluntarios que tenían vínculos con organizaciones insurgentes. No obstante desde el discurso político del centro de Nuevo Muzú replicando las enseñanzas y en muchas ocasiones las formas de ejercer el capital militante de la CDEP, el empuje hacia la concientización de la comunidad pasaba por un nivel organizativo cívico y popular que no se quedara en las reivindicaciones educativas, sino como se mostró, tuvieran autonomía e independencia para actuar acorde con sus medios y según sus intereses.

CAPÍTULO CUARTO

4. El tejido social como medio y fin en la *escuelita*

Tras un somero recorrido por los cuatro orígenes de la *escuelita*, luego, una indagación sobre su relación con diferentes instituciones y en el capítulo anterior el análisis de la influencia de la CDEP en la comunicación, organización, pedagogía y política del CEPBA de Nuevo Muzú, esta última parte se centrará en la formación y consolidación del tejido social dentro de la misma experiencia como uno de los legados a recordar entre sus miembros, pero también como uno de los efectos de mayor riqueza en términos investigativos.

En esa línea, la profesora N. Constanza Mendoza (2003) construye un análisis del tejido social y la subjetividad de las OPU dividida en cinco aspectos que serán analizados en la trayectoria de la *escuelita*.

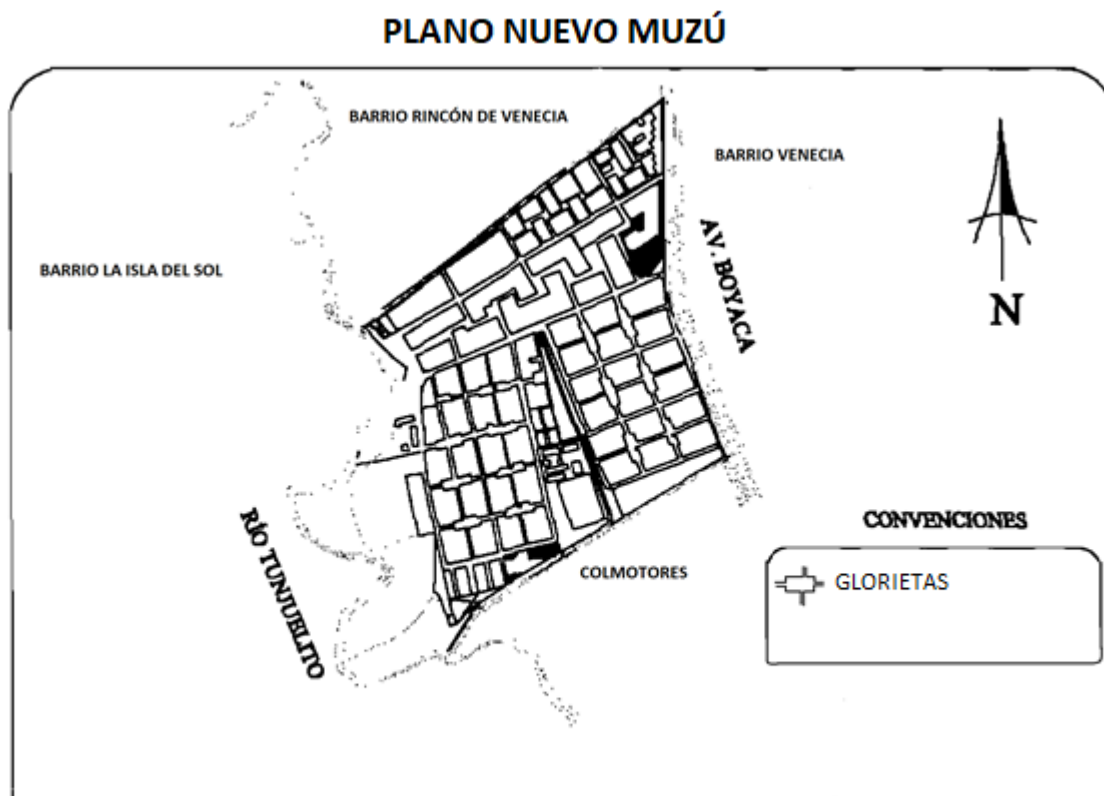
De forma secuencial se ahondará en: el contexto local, la potenciación de vínculos sociales y las relaciones con otras organizaciones barriales; la consolidación de las organizaciones y su articulación a las dinámicas barriales; las necesidades sociales; las prácticas culturales y la configuración -luego de la suma de los cuatro aspectos anteriores- de nuevas subjetividades e identidades sociales.

4.1 Contexto local, potenciación de vínculos sociales y relaciones con otras experiencias asociativas barriales.

En el segundo capítulo, al intentar ubicar teóricamente a la *escuelita* se hizo una contextualización general del poblamiento y urbanización de Nuevo Muzú desde finales de los 60, del que surgirían, en principio, dos sectores diferenciados. El primero, producto de un loteo individual en el que familias de diversas procedencias y bajos recursos económicos, se harían a una porción de tierra que en la medida de sus posibilidades convertirían mediante la autoconstrucción en sus residencias y el segundo sector, que previa negociación de la urbanizadora propietaria del terreno con la Caja de Vivienda Militar, se conformaría a partir de familias vinculadas a la Policía Nacional.

Para la década de los 80, la urbanización en Nuevo Muzú no sólo había terminado, sino que había producido un par de características particulares que, espacialmente, contribuirían a

reforzar el tejido social. Estas eran, la distribución de las manzanas con una suerte de glorietas (ver plano Nuevo Muzú y plano detallado margen occidental Nuevo Muzú II sector)) en ciertas intersecciones y el buen equipamiento urbano (iglesia, centro de salud, escuela, salón comunal y parques).

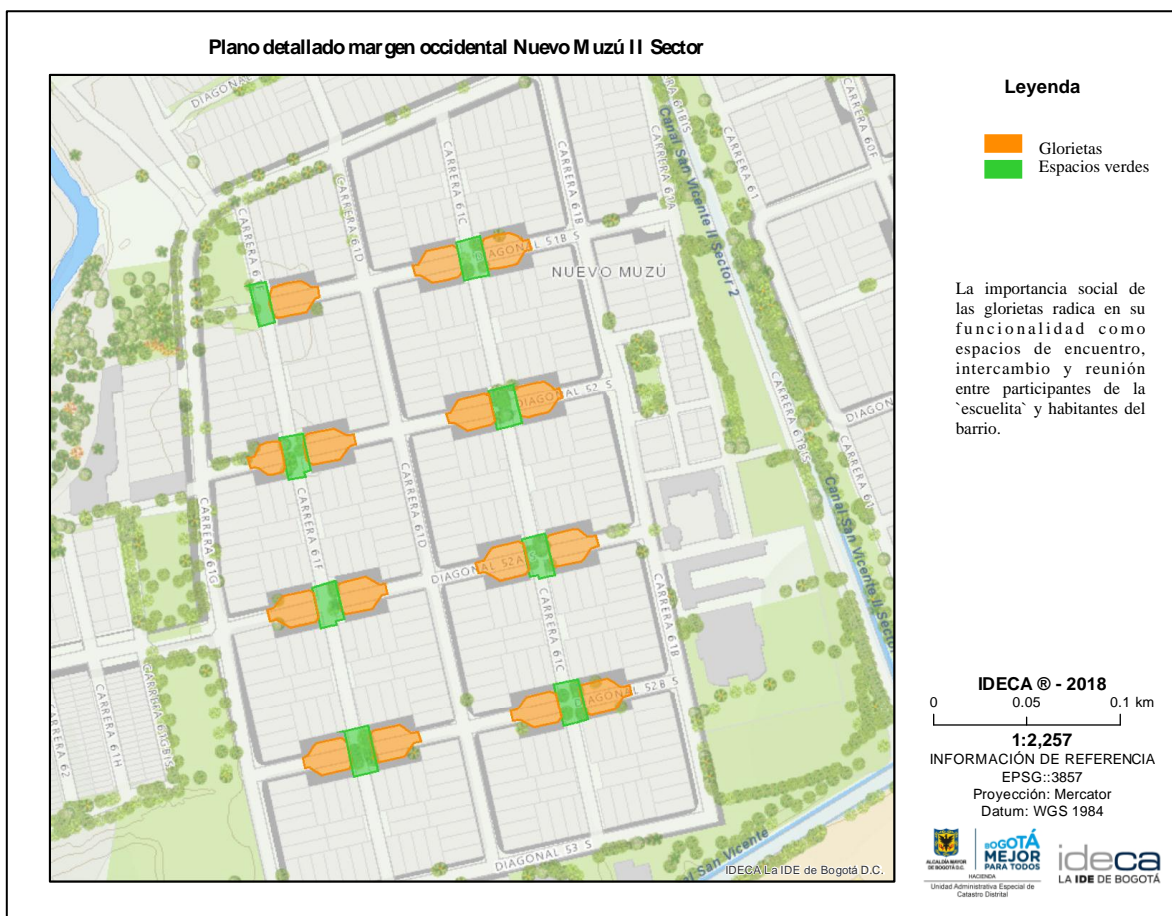


Plano adaptado de Zambrano, F. (2004) *Historia de la localidad de tunjuelito: El poblamiento del valle medio del río Tunjuelo*. Bogotá: editora Guadalupe.

De la primera característica, Alfonso recuerda como:

[...] en el barrio, en uno de los sectores, en ambos sectores, no es de cuadras lineales rectas, sino son glorietas, o sea las casas están de manera semicircular y entonces eso permitía, que en algunas de esas glorietas la gente mantenía una experiencia de integración muy grande, entonces, varios de nuestros educadores voluntarios eran conocidos en esas mismas glorietas entonces eso nos permitía hacer de vez en cuando, actividades en las glorietas, unas fogatas, entonces eso ahí también fluyó.

En esa lógica, desde la infraestructura se aprovechaban oportunidades como la mencionada para crear y fortalecer los lazos sociales entre los habitantes del barrio. Cabe aclarar, que estas rotondas se diseñaron sólo para el segundo sector (conformado por 240 casas), asociado a la Policía, y que sin embargo, dada su calidad de espacio público fueron igualmente aprovechadas.



Por otra parte, el equipamiento urbano provisto por la urbanizadora Ospinas y Compañía en términos de infraestructura si bien no produjo lo que en otros espacios de organización popular logró la autoconstrucción colectiva del barrio, donde en palabras de Mendoza, la “consolidación de la infraestructura física del barrio involucró, también, la conformación de unos lazos afectivos y de sociabilidad que se fueron construyendo entre la gente” (Mendoza, 2004, p. 10) Sí ayudó a un pleno aprovechamiento de esos espacios provistos desde el inicio, en particular la iglesia, las glorietas y los parques. (algunos predios todavía eran potreros que se usaron como sitios de reunión)

Nancy Millán, hija de policía y habitante del segundo sector, resalta la relevancia del espacio físico de la siguiente manera:

[...] nosotros en ese sector y en ese barrio a pesar de ser un barrio de estrato dos, a pesar de tener limitaciones y todo, teníamos varias garantías de que... en general los hijos de los policías teníamos la garantía del salario fijo, teníamos la garantía del servicio médico, que genera un comportamiento diferente, pero teníamos algo maravilloso e importante y era como esa relaciones de vecinos y esos espacios para desarrollar esas relaciones de vecinos ¿Sí? Esas relaciones de vecindad como que tuviéramos chance de salir y jugar todo el día en vacaciones hasta las 10, 11 de la noche y se armaran grupos de 20, 15, 30 niños brincando y saltando, digamos ese proceso de socialización creo que yo lo veo como que ese espacio físico, acompañado como de esa tranquilidad y esa seguridad que sentía uno en el barrio, dio chance a que desarrollaran... nos desarrolláramos socialmente y que finalmente una propuestas de estas pegara fácilmente. (N. Millán. Comunicación personal, 11 de agosto de 2016)

En cuanto a la construcción de la *escuelita*, debió realizarse un trabajo colectivo no tanto para su construcción sino para su adecuamiento. Alexander Soljetnizen habla de los preparativos para poder iniciar el centro en los siguientes términos:

Y los cálculos de la escuela fueron de lo más fácil. Había que terminar los baños; poner chapas en las puertas de los salones, pues las puertas daban al parque abierto; había que poner los vidrios en todas y cada una de las ventanas, y había que poner algunos pisos que se les habían olvidado a los del ICCES, Instituto Colombiano de Construcciones Escolares, que era el encargado, por la época en la que se construyó, de hacer las escuelas. (Soljetnizen, 1998, p.1)

Por otra parte Emelina Moreno, alfabetizadora que ayudaría a redactar con Adriano Uribe los estatutos del centro en su primer semestre de funcionamiento, también recuerda el adecuamiento como un trabajo conjunto con los alfabetizandos:

Yo recuerdo haber llegado al Centro de Alfabetización de Nuevo Muzú en el 82, cuando apenas se estaba iniciando. Recuerdo también que no se contaba con los materiales necesarios para trabajar y las instalaciones se hallaban en obra negra, los salones no tenían vidrios, los exteriores se hallaban totalmente cubiertos de pasto y malezas, así que tuvimos que empezar por la adecuación del Centro. Para eso contamos con la ayuda de los mismos alumnos. Ellos y nosotros trabajamos duro los sábados para limpiar la escuela y poner los vidrios y pisos a los salones. (Soljetnizen, 1998, p. 21)

Así, desde el mismo inicio, con la consecución, adecuamiento y aprovechamiento de la infraestructura física, la *escuelita* empezaría a tomar forma. Siempre que sus futuros miembros “[...] comenzaron a participar de redes de relaciones personales y otras más sociales: familia, grupos de amigos, vecinos, a partir de las cuales se fueron configurando unas maneras compartidas de hacer y de ver.” (Mendoza, 2003, p.94)

Ahora, con ese tejido extendiéndose por el barrio a partir de la distribución del espacio y su construcción comunitaria, se daría de manera simultánea una potenciación de las relaciones de confianza y amistad locales. O como lo señala Mendoza (2004) se crearían, a partir de las OPU-en este caso el CEBA de Nuevo Muzú- unas “propias redes de relación cotidianas”

Estas redes de relacionamiento, sin embargo no ‘iniciaron de cero’ y en cambio se cimentaron sobre un tejido previo bien entrelazado; la fe católica a través de la parroquia Santa Magdalena Sofía Barat. En el capítulo primero (subsección 1.1.2) se aludió a las bases religiosas que la comunidad de Nuevo Muzú ya había construido alrededor de su iglesia. La razón de tal afinidad puede explicarse según los espacios; para el segundo sector en buena parte gracias al considerable porcentaje de familias asociadas con la Policía, institución conservadora y con orígenes confesionales, como lo corrobora uno de los miembros de la *escuelita*:

Mi papá es policía y por eso es que le dan esa casa. Ese es un dato importante, porque la mitad del barrio, o sea, más o menos la mitad de los componentes del centro de alfabetización, tengamos ese origen de familias militares, ya nos encuadra en un ámbito conservador [...] católico, sí. (J. Betancur, comunicación personal, 20 de septiembre del 2014).

En cuanto al primer sector, aunque son múltiples los orígenes de las distintas familias, de acuerdo con un taller de recuperación de la Memoria Histórica Local realizado por Fabio Zambrano y un equipo de investigadores sociales, pudo conocerse que los habitantes de Nuevo Muzú, primer sector trabajaban no como obreros industriales sino como “mano de obra de menor calificación” la cual, según las entrevistas realizadas ya venía con raigambres católicos. Nelson Rojas en su entrevista aclaraba cómo:

[...] porque comenzando que nosotros venimos de familias católicas, muy creyentes además, pero creencia no inculcada a la fuerza sino realmente [...]convicción. Y el otro tema ahí también es que la mayoría de los adultos, de los alumnos que teníamos también eran personas muy creyentes y entonces pues no era nada extraño encontrarnos de pronto el domingo en la celebración eucarística o cosas de esas así... (N. Rojas, comunicación personal, 10 de agosto de 2016)

Entonces, dichas redes de relacionamiento ancladas sobre una fe católica pudieron extenderse fácilmente a partir del crecimiento de la *escuelita* y su directriz -que en EP no siempre se practicaba- de conformar un grupo de voluntarios, afines socialmente, pero que también fueran habitantes del barrio. Según Alfonso:

[...] vi que era importante, dentro de las discusiones internas con los otros colegas, que estas experiencias de Educación Popular se sostuvieran con gente de los barrios y no tanto de las personas que venían de fuera, que muchas veces en el calor y entusiasmo estudiantil y universitario, podrían estar allí 1 mes, 1 semestre, 1 o

2 años, pero que no iban a quedar allí procesos duraderos. (A. Torres, comunicación personal, 2 de septiembre del 2014).

De esa manera, los vínculos afectivos, gracias a la influencia del espacio e infraestructura, pero también al entramado vecinal fruto del componente católico, a partir del primer día de clases pudieron fortalecerse y expandirse por medidas como la constitución del equipo de alfabetizadores con una característica diferencial, ser habitantes-y por ende vecinos- del barrio.

Otro aspecto que ayuda a explicar el tejido social de una OPU, según Mendoza es la relación con otras experiencias asociativas barriales, en especial con las juntas de acción comunal-JAC. Estas relaciones a las Organizaciones Populares les sirvieron para “resolver necesidades urgentes de los pobladores de los barrios; [lo que] les permitió darse a conocer y acercarse a las formas asociativas barriales” (Mendoza, 2004, p. 101)

Estos nexos con las JAC pueden darse de tres maneras, como una alianza por el logro de objetivos, como una rivalidad o competencia por contradicciones con las lógicas tradicionales de estas Juntas o como una correspondencia participativa entre la OPU y las JAC. En la *escuelita* pudieron evidenciarse hasta cierto punto, las dos primeras formas de relación, que paradójicamente permitieron iniciar con el CEPBA tras la aprobación por parte de la Junta de su razón comunitaria y así mismo y después de siete años de trabajo ininterrumpido, terminar con él, por considerarse sesgada y equívoca su actividad pedagógica.

Como se reseñó en el capítulo primero (ver subsecciones 1.2.2 y 1.3.1) la JAC fue decisiva para prestar el espacio en obra negra donde luego funcionaría la *escuelita*, también lo fue para dotar de cierta legitimidad el CEPBA ante la comunidad, que al percibir que dicha iniciativa pedagógica estaba avalada por la Junta de Acción Comunal y por la parroquia, respondió afirmativamente a la invitación de los jóvenes del barrio.

[...]todo iba bien. Ninguno de los poderosos del barrio se oponía a que un grupo de jóvenes se pusieran en la locura de crear un centro nocturno de alfabetización de adultos. Eso les debe durar un par de meses y ya no joden más con eso, debieron pensar. Y lo que sí

quedó claro fue que no iban a hacer escuela pública primaria en ese terreno porque los del Consejo, nos imaginamos, habían dicho que plata para ese rubro no había (Soljetnizen, 1998, p.3)

Esta relación aunque solo beneficiaba a los jóvenes y a su iniciativa -en una especie de comensalismo- tampoco perjudicaba a la JAC que por lo demás no sacaba ningún rédito económico o social de dicho espacio. En ese primer vínculo de coexistencia, la *escuelita* avanzó sin novedades, en sus primeros años de funcionamiento. Inclusive se trazó como objetivo para el segundo semestre de 1983, y posiblemente para otros posteriores, “Estrechar relaciones con otras organizaciones de la comunidad, preferiblemente con la parroquia, la Junta de Acción Comunal y la escuela diurna”⁹⁷ (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1983, p.2)

Fue hacia 1984 cuando empezaron a surgir los contratiempos, en tanto,

[...] algunos miembros de la Junta de Acción Comunal y de la Asociación de Padres de Familia de la Concentración Escolar de Nuevo Muzú habían iniciado una campaña para terminar con este proyecto que en más de un lugar se había vuelto sospechoso, o por lo menos raro. (Soljetnizen, 1998, p.12)

Y esas sospechas por la orientación política del centro hicieron pasar la relación con la JAC del comensalismo a la rivalidad. Alexander Soljetnizen en una entrevista con Clemencia León, alfabetizadora que llegaría a pertenecer al grupo Coordinador hacia 1985, cuenta como:

A Clemencia le tocó enfrentar la pelea con los miembros de la Junta de Acción Comunal y con la gente de la Secretaría de Educación del Distrito, pues allí habían llegado, según se supo, denuncias de que ese Centro era como de izquierda o algo así, y de que además en la zona había muchos profesores desempleados, que era un

⁹⁷ Frente a ese objetivo en la evaluación del siguiente semestre, a comienzos de 1984, se aclaraba que sólo se habían estrechado relaciones con la parroquia puesto que “no hemos buscado formas de mayor comunicación con la Junta de Acción Comunal y con la Jornada Diurna” (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1984, p.2)

injusticia que una escuela estuviera sirviendo solo para dar clases nocturnas de alfabetización mientras los docentes estaban desempleados [...] (Soljetnizen, 1998, p. 12)

En otras palabras las tensiones con la JAC persistieron a partir de 1984 y por otros tres años consecutivos, y aunque las menciones o registros sistemáticos sobre los percances no se encontraron en el archivo o se pudieron reconstruir cronológicamente a partir de las entrevistas, el argumento de fondo siempre fue el mismo. La desconfianza de la Junta por las labores pedagógicas y políticas de la *escuelita* a las que se les tildaba de izquierdistas e incluso de subversivas, aunque tanto a los integrantes del CEPBA como a la comunidad en general se les presentaron otros motivos a manera de pretexto para lograr desprestigiarla y clausurarla.

Pedro Hernández miembro del equipo alfabetizador y quien vería de cerca el proceso de disolución de la *escuelita* y luego continuaría, ya no de lleno dentro del discurso de la EP, con otro centro de alfabetización para adultos y una biblioteca, pero en el contiguo barrio Isla del Sol, recuerda uno de los últimos conflictos con la JAC que le costarían a la *escuelita*, en algún punto de 1987, su cierre definitivo en Nuevo Muzú.

Entonces nosotros teníamos biblioteca, el padre nos consiguió unos estantes y entonces no teníamos donde poner la biblioteca, entonces creo que el error grande fue que dijimos a la Junta de Acción Comunal préstenos un salón pa' poner la biblioteca porque no cabía en la escuela y no nos prestaban la escuela. Entonces tocó meter los estantes de la biblioteca en el salón comunal y ahí es donde ellos dicen "Ah no es que ustedes convocan más gente, les pagan. Y ustedes recogen plata y eso. Y les creen" Entonces empiezan ellos a decir que... a hacer como todo el bombo... (A, Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio de 2016)

Independientemente del motivo de discordia final, la relación de rivalidad con la JAC dejó ver el contraste de las prácticas políticas de las dos organizaciones barriales. Esto a razón

de, entre otras, la incapacidad de la Junta de reconocer otras formas de concebir y reproducir el ámbito de lo político, más allá de los viejos canales institucionales y clientelares que esta detentaba. Y es que hacía más de veinte años, con la creación de las JAC en Colombia que se les quiso reconocer como “[...]la vocería directa del pueblo y de sus formas organizativas representativas por la intermediación institucional vinculada al engranaje gubernamental, controlando así las tensiones sociales derivadas de la confrontación Estado-sociedad civil” (Citado en Conde y Santos, 1994, pp. 110-111.)

Entonces, sobre este aspecto de relacionamiento con otras formas de organización barrial, en especial la JAC, quedan latentes alianzas y rivalidades propias de las dinámicas sociales de los barrios, y que en últimas reflejan las variaciones y complejidades del campo político local.

4.2 La consolidación de las organizaciones y su articulación a las dinámicas barriales.

Una vez iniciada la OPU, la profesora Mendoza refiere un segundo momento en la construcción del tejido social. Este permite consolidar la experiencia y buscar formas que le den continuidad al trabajo desarrollado.

En esta subsección se estudiará ese momento desglosado en tres dinámicas, las experiencias organizativas previas; las redes de relación que se logran constituir con otras organizaciones y el proceso para la reincorporación de nuevos integrantes. (Mendoza, 2004)

Sobre las experiencias organizativas previas, la autora menciona que cuando en el núcleo de fundadores existe algún bagaje asociativo anterior a la conformación de la OPU, estas “[...] le imprimen una mirada particular al proceso, unos énfasis en las formas de relación y unos sentidos de proyección y orientación” (Mendoza, 2003, p. 106)

Para el caso de la *escuelita* dicho bagaje provino como se profundizó en el primer capítulo (ver subsecciones, 1.2.2 y 1.2.3) del capital militante aportado por Nancy Millán y especialmente por Alfonso Torres, quienes traían de otros espacios de organización, unas formas concretas (disposiciones corporales, lingüísticas e intelectuales; cultura política

materializada y en estado institucionalizado) de ver y hacer -y por qué no tejer- lo comunitario, asociativo y popular.

Tanto la participación de Nancy Millán en el Concejo Estudiantil INEM Santiago Pérez como la membresía de Alfonso Torres a varios procesos comunitarios (Un grupo de estudio, un periódico popular y la CDEP) forjaron, en un principio, el horizonte y la proyección del CEPBA de Nuevo Muzú hacia la conformación de nuevo tejido asociativo. Este horizonte buscó alinearse⁹⁸ con los principios de la EP y contó como estrella polar con la CDEP y su metódica y disciplinada concepción de lo educativo y político en un centro de educación de adultos, pero también con la vocación de servicio y compromiso ético que la iglesia católica había impregnado en buena parte de los jóvenes del barrio.

La segunda dinámica por analizar en la consolidación de la organización y su articulación a las dinámicas barriales es la red de relación que se logra constituir con otras organizaciones. En otras palabras, los puentes que se tienden sobre otras experiencias organizativas de manera sostenida, independientemente de su carácter público, privado, local, académico, internacional entre otras. Al respecto en este documento se trabajó a profundidad en el segundo capítulo para caracterizar y analizar las relaciones con la iglesia, el estado (a través de tres programas-campañas nacionales de alfabetización) y dos organizaciones de la sociedad civil (CINEP y DIMED) y en el tercer capítulo con el estudio de la influencia que tuvo la CDEP (desde la comunicación, organización, pedagogía y política) en la *escuelita*.

Estos vínculos con otras organizaciones tratados a profundidad en los anteriores dos capítulos en términos de la construcción y consolidación del tejido social posibilitan el intercambio de recursos materiales y humanos así como de saberes y conocimientos (Mendoza, 2003) pero también que se pueda valorar el “potencial cultural de la formulación de experiencias colectivas” (Citado en Mendoza, 2003, p. 110)

⁹⁸ Dado el ámbito comunitario y local de la *escuelita*, el tipo de estrategia adelantado por el núcleo de fundadores para generar organización consistió, en términos de Mendoza, en partir de las singularidades y los sujetos para crear vinculación social. Es decir lograr cierta afinidad con cada integrante a partir de sus intereses y capacidades dentro del espectro de posibilidades que el centro podía ofrecer.

Tanto del flujo de recursos materiales -los menos- y humanos -los más- como de conocimientos y saberes se hicieron, en los mencionados capítulos, algunas observaciones, no obstante de la "valoración del potencial cultural" hace falta un análisis que dimensione su influencia en la vida de la *escuelita*.

De las varias instituciones y programas con que se hicieron conexiones a lo largo de la vida del CEPBA se ha podido conocer cómo, estas permitieron dotar de legitimidad en el caso del FCP, aportar con recursos materiales al decir de la CNASB o la CAMINA, convocar a jóvenes con espíritu de servicio como sucedió con la parroquia, contribuir en la formación crítica para el caso del CINEP y DIMED y aprender de la experiencia pedagógica y política como sucedió con la CDEP. En resumen el trabajo e intercambio con otras organizaciones permitió robustecer y extender el tejido social y en esa medida cautivar diferentes tipos de integrantes que dependiendo de sus trayectorias, intereses y compromisos, como se mencionó en el capítulo anterior (ver subsección: 3.2.2.1), se involucraban en mayor o menor medida en los proyectos y objetivos de la *escuelita*.

Esto le reportó al centro de Nuevo Muzú una vasta área de trabajo y convocatoria, que si bien no estaba trenzada de manera ordenada y no ocurrió en simultánea con todas las organizaciones mencionadas, se vio reflejada como "potencial cultural" al poner en evidencia la pluralidad de experiencias colectivas vinculadas de una u otra forma y que en Nuevo Muzú pudieron canalizarse al servicio de los objetivos del centro de alfabetización. Pero adicionalmente, el buscar relaciones con tantas organizaciones y por momentos, la superposición de unas sobre otras sin mayor orden llevó no sólo a una suerte de desorientación de los alfabetizadores, sino también a una crítica a ese vertiginoso mundo organizacional. Pedro Hernández así lo manifiesta,

A mí me parece también que ahí hay una cosa que corta y es que digamos a mí me invitaban a reuniones con CINEP, con ANUC, con la secretaría o ministerio de educación, con la alcaldía... o sea como instituciones y organizaciones enfrentadas y pues lo invitaban a uno de aquí *pa'allá* como pues, ¿esto cómo funciona? Estos son unos y estos son otros. A uno le tocaba descubrir porque no le

decían a uno, mire este es el estado, estas son las organizaciones. Y uno decía, bueno pero y el CINEP ¿No lo financia el estado? Decían sí, pero también lo financia gente extraña. Entonces digamos como que también había mucha pugna de quién se apropia de los terrenos institucionales u organizativamente. (A. Uribe *et al.* Comunicación Personal, 25 de junio de 2016)

Así, entre la abundante cantidad de organizaciones y programas con los que trabajar de manera parcial y sin que esto le restara autonomía al proceso educativo popular, la *escuelita* supo hacer valer primero sus propósitos y manejar esos vínculos con otras experiencias. Aun estando latente una posible saturación de esas redes de relación, entre otras razones, por los mismo orígenes e intereses de esas organizaciones.

Como tercera dinámica propuesta por Mendoza para comprender mejor la consolidación de la OPU, se encuentra “La incorporación de nuevos integrantes” (2003), elemento característico que asegura la continuidad y expansión del proceso a la vez que “[...] configura fuertes vínculos de pertenencia y lealtad” (Mendoza, 2003, p. 111)

Esta adhesión de nuevos miembros se logra cuando los aspirantes se identifican con los valores, tradiciones y saberes de la organización, sin descartarse una “apropiación subjetiva de tales orientaciones con un significado particular en las biografías personales” (Mendoza, 2003, p. 111)

En el primer capítulo (Ver subsección 1.1.2) se abordó la principal forma de convocar integrantes recién creada la *escuelita* en 1981, lo que podría denominarse una primera cohorte, la cual fue persuadida gracias al trabajo adelantado en la parroquia del barrio, el cual sumaba a la mayor parte de los jóvenes que participaron del proceso.

Después, las incorporaciones de nuevos miembros como parte de las “redes de relación cotidianas”, tuvieron como premisa el ser habitante del barrio para precisamente buscar anclar el proceso y no dejarlo supeditado a un ‘entusiasmo’ pasajero como se esclareció en este mismo capítulo.

Lo anterior ratifica en la incorporación de nuevos integrantes, uno de los puntos fuertes del tejido social en la *escuelita* en tanto desde la primera cohorte en adelante quienes se

sumaban lo hacían voluntariamente, incluso si únicamente cumplían su requisito de alfabetización, teniendo en común el trabajo parroquial y ser habitantes del barrio Nuevo Muzú.

4.3 Las necesidades sociales.

En los barrios donde las OPU realizan su trabajo, las necesidades que apremian en esos contextos y las formas de solucionarlos pueden darse, según Mendoza, de dos maneras, “[...] gracias a iniciativas particulares que la gente va construyendo [y]... a partir de la creación de formas organizativas” (Mendoza, 2003, p. 112) Esta segunda forma, que fue la desarrollada en Nuevo Muzú, es la que se analizará dividida en cuatro elementos, partiendo del encuentro entre las elaboraciones de necesidad de la *escuelita* con las establecidas previamente por los

El primero de ellos, concerniente a lo que se entiende por necesidad social, el segundo relativo a la jerarquización de necesidades que realizan las OPU sobre el lugar de trabajo, el tercero profundizará sobre los cambios que puede provocar el encuentro entre las necesidades de las organizaciones y las de los habitantes y el cuarto elemento valorará algunas representaciones sociales, acciones y estrategias que desarrollan las organizaciones para dar cuenta de dichas necesidades.

4.3.1 Lo que entienden las OPU por necesidad social

En cuanto a la idea de necesidad social desde la que se trabaja, debe partirse de que esta es la forma elemental de relación entre los pobladores con su medio, y en la cual intervienen tanto las condiciones objetivas de existencia (agua, alimentos) como las percepciones subjetivas de la misma (centro de alfabetización o una parroquia). Es decir, más que algo mecánico o evidente, como podría pensarse, la necesidad social es una lectura cultural, e

históricamente constituida del contexto en que se vive. La profesora Mendoza lo explica de la siguiente manera:

Un determinado hombre, de una determinada clase, de una determinada época, nace en un sistema y en una jerarquía de necesidades preconstituidas (aunque en evolución) por las costumbres, por la moral de las generaciones precedentes y sobre todo por los objetos de sus necesidades. El hombre interioriza (según las sociedades) ese sistema, aunque de manera individual (...) así, la necesidad del particular es aquello que él conoce y siente como necesidad suya; no tienen otras necesidades. (Mendoza, 2003, p. 114)

Así, las necesidades sociales como respuesta cultural entre lo encontrado y lo deseado serán el derrotero que las OPU buscarán resolver partiendo de una jerarquización “entre lo urgente y lo fundamental” (Mendoza, 2003, p. 115)

4.3.2 Jerarquización de necesidades.

Esta jerarquización empieza por parte de las organizaciones cuando se distingue lo urgente, para los habitantes del barrio, de lo fundamental que son las necesidades que las organizaciones desde sus lecturas políticas realizan, esto es transformación participación, movilización, transformación, etc.. En el caso de la *escuelita* lo urgente, aparentemente ya estaba resuelto o así lo manifiesta Javier Betancur habitante del barrio e integrante, a su vez, del CEBA de Nuevo Muzú.

La condición de todos nosotros, o de la mayoría de nosotros, es que vivíamos en nuestra casa propia. En lo simbólico que esté en la economía familiar eso era. Es decir que tenemos un barrio que no lucha por el agua, no lucha por los servicios en general. (J. Betancur, comunicación personal, 20 de septiembre del 2014)

En ese sentido, las condiciones objetivas de existencia ya estaban provistas como en parte se esclareció en el capítulo segundo (ver subsección 2.1.1), lo que no quiere decir que la

naciente organización no valorara como urgente alguna otra necesidad. Esta precisamente, fue la adecuación de las instalaciones en el espacio destinado para la escuela pública y que había sido abandonado por el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares-ICCES. Alfonso Torres, relata la doble importancia de intervenir en dicho espacio:

[...] la escuela estaba vacía, entonces hubo un trabajo bueno que fue adecuarla. [...] Los pupitres. Nos conseguimos uno de un colegio de otro barrio, del barrio Venecia, que tenían de esos pupitres que van desechando, como en todas las instituciones. Son cosas que uno valora hoy, pero que en ese momento no, y es que hubo mucho trabajo colectivo, de mano de obra directa, de echar carpintería. Es una cosa bien clave en esas construcciones iniciales, porque se generan esos vínculos ahí conversando, echando martillo y todo eso. Luego recibimos otros pupitres a través de Mario Peresson, que fue uno de los teólogos claves de la época, por allá un colegio de Mosquera. También cuento esto como anécdota, porque traer los pupitres desde Mosquera, implica conseguir un camión, y entonces buscar a un señor del barrio que tiene el camión de trasteo, que nos lo hiciera gratis. Esa experiencia fue clave, porque antes de abrir el centro, ya se había involucrado gente de la misma comunidad en la misma construcción del colegio. (A, Torres. Comunicación personal, 10 de septiembre de 2014).

De ese modo, lo urgente, aunque no pasara por la atención de las condiciones básicas, fue reacomodado hacia la preparación de un espacio físico sin el cual no se habría podido iniciar el CEPBA, y que resultó, como lo señala Torres, en una doble ganancia en tanto dicho trabajo permitió aprestar el tejido social.

A su vez, lo fundamental, dado el carácter pedagógico de la *escuelita* se centró en la alfabetización, partiendo de la EP como corriente educativa y política de aproximación a esas necesidades y como se mencionó en el capítulo tercero (ver subsección 3.2.2.2) intentando partir, como lo hacía la CDEP, de las necesidades e intereses de quienes llegaban al centro.

Estas necesidades no exclusivamente educativas, buscaban ser identificadas con un diagnóstico previo de la comunidad que en el boletín de la CDEP, quedó consignado en el cuarto número con el artículo “La promoción en la Educación Popular” y que buscaba “[...] dar los elementos necesarios para la caracterización de la comunidad de acuerdo a las condiciones materiales de existencia y el nivel educativo, recursos humanos y materiales, perspectivas de seguimiento (continuidad) en fin [...]” (CDEP, 1981, p. 7)

Efectivamente se hizo en la *escuelita* un diagnóstico y se trazaron unos objetivos respondiendo a las necesidades, entre los cuales además del proceso de alfabetización, se planteó, por ejemplo, la creación de un centro de salud para el barrio partiendo de la realización de un curso de primeros auxilios, se intentaron estrechar lazos con la JAC y la parroquia y, además, se buscó integrar a la comunidad con el centro a través de actividades lúdicas como caminatas y eventos culturales. (Centro de Educación Nuevo Muzú, 1983, p 2)

En otras palabras, esas ‘necesidades’ que buscó solucionar el CEPBA, junto con la principal acción educativa, si bien fueron jerarquizadas y se manejaron al vaivén de las circunstancias y contextos no sólo apuntaban a resolver el tema de analfabetismo en la comunidad, sino a intervenir desde las ‘necesidades’ irresueltas.

4.3.3 Encuentro entre lo necesario según las OPU y según los habitantes

El tercer elemento que constituye las necesidades sociales es el encuentro entre lo que leen las OPU como perentorio y lo que los pobladores creen es lo apremiante en su comunidad, es decir el contraste-cuando lo hay- entre una lectura desde la organización y otra desde los habitantes del barrio.

Mendoza hace la distinción de este encuentro señalando que las experiencias colectivas, tanto de los pobladores como de las OPU, condicionan la perspectiva con la que ambos actores plantearán y harán frente a las necesidades. Por un lado los pobladores parten de unos “[...] saberes históricos y sociales, que se elaboran en el transcurso de la cotidianidad, orientada por las cosmovisiones aprendidas en el contexto local.” (Mendoza, 2003, p. 120) mientras que “Para las organizaciones, en la configuración de experiencia (si bien se

reconoce este carácter de interacción cotidiana), entran en juego discursos elaborados y conocimientos formalizados desde escenarios de tipo académico, muy cercanos a la cultura letrada.” (Mendoza, 2003, p. 120)

Este encuentro entre OPU y pobladores en Nuevo Muzú, bastante difuso de distinguir en tanto la mayoría de los miembros de la organización eran habitantes del barrio, por fuera de los conflictos con la JAC (Ver en el capítulo primero la subsección 1.2.2 y en este capítulo la sección 4.1) y probablemente algunas fricciones internas, estuvieron marcados principalmente por la sinergia, teniendo, además, a la parroquia como institución cohesionadora, al facilitar la movilización y compromiso de los jóvenes desde la fe, pero también brindando, entre la comunidad, credibilidad a la acción pedagógica que desarrollaba la *escuelita*.

Gladys Jiménez, viniendo de otro barrio, lee como una de las fortalezas de esta experiencia la articulación entre lo que quería el CEPBA y lo que podían aportar los miembros de la comunidad.

Lo que pasa es que [en] Nuevo Muzú había una fortaleza o yo siempre la vi, y era una fortaleza de la formación, yo no sé si está [es] la palabra -bueno- política de los alfabetizadores. Había dos grupos que se formaban [...] la gente que iba a alfabetizar, que iba a hacer alfabetizada. [...] Y la otra era los alfabetizadores. [...] Pero en Nuevo Muzú [...] la formación de los alfabetizadores, porque era una formación política muy ligada a su comunidad. O sea no era una formación política... “carretuda” Estilo como en la universidad, como se formaría un muchacho en la universidad, o como ¿sí? Sino era una formación política vinculada a la comunidad. O sea no, porque ahí estaba la Iglesia... Y con la propia comunidad. Entonces todos los muchachos alfabetizadores eran de allí mismo [...] (A, Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio de 2016)

Una vez iniciada esa complementariedad entre lo que buscaba la *escuelita* con lo que necesitaba la comunidad, el trabajo se hace recíproco y más robusto, llegando a redefinirse la lectura de lo apremiante y cómo solucionarlo, e incluso particularizando sus esfuerzos sobre poblaciones específicas.

Esta focalización, que pasa de lo macro a lo micro, lleva a las organizaciones a encontrar una población específica sobre la cual concentrar los esfuerzos para darle solución a dichas necesidades. Este sería el cuarto elemento, dentro de la propuesta de Mendoza, y estaría sustentado por la construcción de representaciones sociales.

4.3.4 Representaciones sociales.

Estas representaciones, acentuadas en el caso de la *escuelita* sobre los adultos y los jóvenes, funcionan como interpretaciones que buscan develar los saberes y significados, en el campo de lo simbólico, que se elaboran respecto de un “objeto”. Dicho por la propia Mendoza:

[...] son formaciones discursivas que interactúan socialmente y configuran maneras de darle sentido a la existencia, universos de significación, referentes de identidad, pautas de reconocimiento sobre lo común y lo diverso, lo igual y lo diferente, consolidadas en el tiempo a través de intercambios sociales. (Mendoza, 2003, p.123)

En Nuevo Muzú, estas representaciones sociales primero operaron sobre los adultos quienes se beneficiarían de la alfabetización, y dado el método empleado (Ver capítulo tercero subsección 3.2.2.2 y en ese mismo capítulo el pie de página 19) obtendrían, a mediano y largo plazo, más réditos que el simple hecho de aprender a leer y escribir. Este ejemplo de representación social arrancaba de una lectura de la categoría de adulto a partir de los 25 años, haciendo bastante compleja su caracterización o definición dada la amplitud etaria de sus integrantes. Así constaba en un artículo de la revista *Aportes* escrito por Jorge Enrique Posada y Cecilia Gómez López de DIMED (1983) titulado “Características de los alumnos de los centros nocturnos” en el que tras una encuesta a 107 estudiantes de cuatro centros de alfabetización en Bogotá, realizada en el segundo semestre de 1982, el 30,8% de

los encuestados eran adultos (Posada y López, 1983). Aún cuando este estudio no se haya hecho sobre el centro de Nuevo Muzú, las cifras pueden haberse asemejado a la situación en la *escuelita* en tanto los CEPBA estudiados pertenecían a la CDEP en la que de modo general se compartían unas prácticas pedagógicas y políticas como fue explicado en el capítulo anterior, además de que los barrios en los que se procuraba trabajar debían tener ciertas características que permitieran la promoción y apertura de estos centros de alfabetización. (CDEP, 1981, p.7).

Entonces, con ese porcentaje aproximado y un rango abierto desde los 25 años, la población adulta fue caracterizada y en esa medida se construyó su representación social principalmente desde su condición de trabajadores⁹⁹, aunque también en el marco de otros roles familiares, religiosos o civiles. Por ejemplo en una guía escrita por la CDEP y titulada “Características psicosociales del adulto” encontrada en el archivo del centro de Nuevo Muzú y que seguramente fue utilizada para planear y evaluar el componente pedagógico general de la *escuelita* se lee:

El “alumno” es un trabajador. Es decir alguien cuya fuente esencial de conocimiento ha sido su vida, no la “escuela”. Alguien que ha “vivido” la gama del quehacer humano: vida familiar (ha sido hijo, esposo, padre) vida de trabajo; vida social (miembro de un sindicato, junta de vecinos, etc.)

Y esa mirada que resaltaba el rol trabajador de los estudiantes, adicionalmente dotaba de saberes y conocimientos al adulto gracias a sus experiencias de vida, antes que a una educación formal. Es decir, no ubicaba en la ignorancia a quienes eran iletrados y en cambio los hacía portadores de otras formas de instrucción. En el artículo de Posada y Gómez para la revista Aportes se ratifica estadísticamente que la mayoría de los adultos inscritos en los CEPBA son trabajadores, aunque puedan estar desempleados por periodos, además de que en su casi totalidad han conformado o están conformando un hogar, lo que

⁹⁹ Los adultos trabajadores en general se ocupaban como pequeños comerciantes (misceláneas, papelerías) obreros de construcción y oficios asociados (plomeros, carpinteros, ebanista etc.), productores de manufacturas de “barrio” (panaderías, dulcerías, restaurantes etc.), artesanos tradicionales, empleados de servicios personales (peluquerías, jardinería), conductores (transporte de carga o de pasajeros) y en menor medida asalariados de empresas o pensionados. (Mariño, 1983)

en muchos casos los anima a sumarse a los centros de alfabetización a manera de ejemplo para sus hijos o parejas. (Posada y Gómez, 1983)

Así, las construcciones de sentido de la *escuelita* en torno a los adultos, como principales beneficiarios, los ubicaba como sujetos con valiosos conocimientos, trabajadores con familia o en proceso de formarla, con bajos ingresos y miembros -sumando lo anterior- de los sectores populares, llamados a protagonizar la transformación social.¹⁰⁰ Sin embargo, también este segmento poblacional se veía con algunas dudas, en parte por lo arraigadas de sus concepciones, frente a su posibilidad de construir una consciencia social y política crítica y como consecuencia de esto, su precaria o nula disposición de organización autónoma por fuera de los espacios burocráticos o partidistas. (Mariño, 1983)

El segundo actor sobre el que se erigió una representación social fueron los jóvenes, tanto en su rol de estudiantes como en el de alfabetizadores. Frente al primer grupo, en el artículo de Posada y Gómez (1983) se ubicaron entre los 16 y los 25 años, equivaliendo al 43% de los participantes de los centros de educación de adultos encuestados, quienes no podían acceder por falta de recursos económicos a la escuela pública y, por el contrario, se ocupaban, al igual que la población adulta en empleos subcalificados y mal remunerados. No obstante, dada su edad, sí tenían diferencias en el aspecto motivacional, participativo y de continuidad, según Posada y Gómez (1983), y asimismo eran más susceptibles al análisis y crítica de la realidad social.

Martha Uribe, alfabetizadora bachiller en primero elemental, quien contribuyó en 1987, proveniente del Colegio Cooperativo de Venecia, recuerda: “[...] en contraste de ese grupo maduro, se encontraba una niña de doce años que trabajaba como empleada en una casa de familia, su alegría y espontaneidad eran el deleite del grupo.” (Soljetnizen, 1998, p. 18)

Al lado de los jóvenes alfabetizandos y su representación como “sujeto carente y sujeto de cambio” (Mendoza, 2003, p.128), se situaban los jóvenes alfabetizadores sobre quienes,

¹⁰⁰ Para más información sobre los sectores populares rurales y urbanos consultar: Mariño, Germán (1983) ¿Quiénes forman los sectores populares? *Aportes*, (12), 1-32. Recuperado de: <http://www.dimensioneducativa.com/assets/aportes-12.pdf>

paralelo a su corta edad y participación voluntaria¹⁰¹, se construyó un discurso de transformación ligado al componente religioso, político y pedagógico. Javier Betancur, exponía en una entrevista, lo que para él significó ser un joven miembro de la *escuelita*:

[...] el rol que se cumplía ahí emocionalmente, pues es que éramos una generación... tu pillarte con la gente de 15, 16, 17, 18, 19, 20 era un escenario también social de podernos ver, de reconocernos como jóvenes, en un mundo de sentido similar, en el que políticamente estábamos sintiendo parecido y con los códigos culturales que eso genera, haciendo unas músicas similares, unas estéticas similares. Una oportunidad y un espacio concreto en que una generación podíamos hacer cosas. Entonces, muchas fogatas, muchas salidas. (J. Betancur, comunicación personal, 20 de septiembre del 2014).

De esa manera la representación social hacia los jóvenes alfabetizadores tuvo en general un sentido de camaradería y solidaridad dentro del cual, debido a su heterogeneidad, también se evidenciaron diferentes interpretaciones y tensiones frente a los fines y los medios de la *escuelita*. Esa es la tesis de Joaquín Munar quien en 1984 escribió para la revista *Aportes* el artículo “Características de los educadores de los centros nocturnos” en el cual hace una investigación sobre las motivaciones, expectativas, capacitaciones entre otras, que tenían los alfabetizadores de los centros nocturnos, fueran oficiales, independientes o alternativos (los CEPBA como el de Nuevo Muzú clasificarían como alternativos), y de la cual se desprenden al menos dos lecturas de la probable representación social de los jóvenes en la *escuelita*; La de sujetos altruistas y la de sujetos con intereses políticos.

Sobre la primera, como se ha mencionado en los capítulos anteriores, la ayuda a través de la educación se leía desde una identidad católica de servicio. Un claro ejemplo fue el de Adriano Uribe, quien en su entrevista relataba por qué decidió sumarse al centro. “Yo acepté gustoso porque me motivaba mucho trabajar por la comunidad. En aquel momento

¹⁰¹ Para más información sobre los tipos de voluntarismo que existieron dentro de los CEPBA y sus respectivos intereses consultar: Munar, Joaquín (1984) Características de los educadores de los centros nocturnos. *Aportes*, (18), 1-56. Recuperado de <http://www.dimensioneducativa.com/assets/aportes-18.pdf>

yo era un joven que me consideraba un laico comprometido con mi parroquia: Santa Magdalena Sofía Barat.” (A. Uribe, comunicación personal, 20 de mayo del 2015

Y la segunda lectura, o sea la representación de los jóvenes como sujetos con intereses políticos, para el caso de Nuevo Muzú también aplicaría según Munar en tanto:

En el anterior grupo se presenta la inquietud permanente y expresa de buscar la unión de centros de educación de adultos y de esta manera crear formas de trabajar colectivamente en proyectos comunes de educación alternativa ligada al proceso de transformación estructural en función de las clases trabajadoras. (Munar, 1984, p. 32)

En síntesis, la interpretación de los jóvenes -alfabetizandos o alfabetizadores- como protagonistas de la *escuelita*, complementó la construcción de sentido desde la que las acciones pedagógicas y políticas casi siempre con compromiso católico, contribuirían a la consecución de unos efectos prácticos, aprender a leer y escribir, pero también buscarían una reivindicación mayor en términos de organización social y transformación.

4.4 Las prácticas culturales.

Frente a esta categoría en la intención por reconocer y comprender la relevancia del tejido social dentro de las OPU, Mendoza establece tres enfoques. El primero para definir contemporáneamente el ámbito de lo cultural, el segundo para situar y ponderar los espacios, estrategias y eventos artístico-culturales como expresiones de las organizaciones y el tercero con el propósito de explorar la “incidencia de lo cultural en lo simbólico barrial”. En este apartado, en vez de seguir dicha propuesta, como se ha hecho en este capítulo con las otras subcategorizaciones de la profesora Mendoza, se desarrollará una única explicación a razón de que ya se han trabajado en otros capítulos y subsecciones de esta investigación buena parte de las aristas del componente cultural en la *escuelita* (ver capítulo segundo subsección 2.4.1.2 y capítulo tercero subsección 3.2.2.3 y subsección 3.2.3.3) quedando aún por examinarse la fuerza de lo cultural sobre el tejido social y las identidades del centro.

En primer lugar, según la autora citada, lo cultural hoy:

[...] no es entendido como algo sustantivo metafísico de un colectivo social, o como un proceso de ilustración asociado a valores de educación superior; por el contrario, desde la semiótica y los enfoques antropológicos interpretativos, la cultura es entendida como el conjunto de representaciones, símbolos, valores, opiniones y actitudes generalmente fragmentadas y heterogéneas que comparte un colectivo, proporcionando significado a la experiencia humana, seleccionándola y organizándola. (Mendoza, 2003, p. 134)

Partiendo de esa premisa, en la *escuelita* la lectura de cultura pasó primero por apostar a la búsqueda y recuperación de los valores y prácticas de la cultura popular como se expuso en capítulos anteriores (Ver capítulo primero subsección 1.4.2, capítulo segundo subsección 2.1.1 y capítulo tercero subsecciones 3.2 y 3.2.3.3) al identificarla como un vehículo autóctono y afín, con los intereses políticos del centro, reivindicando sus componentes artísticos, pero también cotidianos (refranes, medicina ‘popular’, religiosidad, comunicación entre otros) e históricos (procesos o conquistas sociales como producto de la organización y lucha de actores o sectores representantes del pueblo)

Así pues, la cultura fue comprendida como una expresión no sólo material sino simbólica. En la citada guía pedagógica para alfabetizandos de tercero de primaria, titulada “La Cultura Popular” y correspondiente a la novena unidad, se leía:

Es importante que conservemos la cultura popular, ya que es el resultado de muchas generaciones y es lo que nos da identidad. Es decir, somos lo que sabemos y si saber es poder, entonces el pueblo debe conocer su cultura para poder salir de esta situación en que vive (o vivimos, como dice la cartilla) (La Cultura Popular, s.f. p. 3)

Con estas palabras se labraba una noción de cultura como medio articulador entre los diferentes integrantes de los sectores populares, independientemente de su género, situación laboral, edad etcétera. Pero también buscaba definirse por oposición a lo antipopular o

burgués. Y precisamente una de las formas de rescatar esa cultura popular y afianzar la identidad del pueblo era a través de la dimensión artística de la cultura.

A este respecto, las actividades y eventos artísticos, como ya fueron reseñados, se convirtieron en actividades extraclase para continuar las labores pedagógicas y políticas de la *escuelita* pero también sirvieron como caldo de cultivo para consolidar el tejido social. En ese orden de ideas espacios como las novenas navideñas, la preparación de la semana santa, las obras de teatro, las clases y presentaciones de danzas o los recitales y encuentros musicales entre muchos otros, permitieron fijar, en mayor o menor medida, las relaciones de camaradería entre miembros del centro, acercar al equipo de alfabetización a la comunidad, y visibilizar más a la organización.

Sólo resta estudiar la influencia de lo cultural en lo simbólico barrial, que si bien es muy complejo de valorar en tanto hace parte del campo subjetivo, sí puede reconocerse una incidencia en los modos de “ver” y “hacer” en comunidad. O lo que es lo mismo, aunque no pueda medirse el papel que sobre los habitantes del barrio haya tenido el componente artístico-cultural, sí es posible establecer los cambios que este tipo de estrategias generan en la forma como los pobladores perciben lo cultural y se relacionan entre sí a partir de una oferta cultural alternativa y popular.

En la entrevista grupal a varios de los coordinadores y alfabetizadores de la *escuelita*, el tema de lo artístico-cultural fue motivo de remembranza en tanto se reconocía como un eje clave sobre el cual trabajar. A continuación, se transcribe parte del diálogo:

Alfonso: Pero hubo otro grupo que quiero destacar, yo no recuerdo en qué año fue, pero yo recuerdo que empecé a mirar, bueno porque, ya era el año qué ochenta y cuatro... De la importancia de lo cultural, y entonces porque estaba Javier [Betancur] que de todos modos alfabetizaba y todo pero a bueno y cantaba y tocaba guitarra... [¿?]

[...] También Pedro [Hernández] que por esa época fue que se acercó, que él también venía de su experiencia previa en El Líbano y, pues Pedro hacía teatro y Sonia (Abaunza) pues que había

comenzado como alfabetizadora pero ella tenía su gusto por las danzas folclóricas.

Gladys: ...por la danza...

Javier: ...danza y teatro.

Alfonso: ...entonces ahí ya hubo la idea de... entonces nosotros con Sonia, Javier y Pedro comenzamos también como a formar un grupito de estudio a leer cosas del arte, de la cultura popular, tal, porque era... nació como otro frente del trabajo que era enseñar

Javier: trabajar el arte con...

Alfonso: ...danzas, teatro, arte y entonces ya era gente en otro horario, sí los sábados yo no me acuerdo cómo era... (A, Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio de 2016)

Entonces lo artístico-cultural, ocupó -como se menciona en la cita anterior- un lugar nada despreciable que al ejecutarse de manera planeada pudo generar mayor afectación en la comunidad, empezando por la esfera simbólica. Martha Olmos, lo resume de la siguiente manera: “El aporte para la comunidad fue INMENSO, porque la comunidad se reunía en torno a las actividades originadas en el centro y después ampliadas a la iglesia.” (M, Olmos, comunicación personal, 4 de octubre de 2014) y Clemencia León, alfabetizadora y miembro del equipo coordinador en los últimos años de la *escuelita*, lo pone en las siguientes palabras, “Nuestros alumnos tenían una gran conciencia del sentido popular. Cuando terminábamos el segundo semestre, nuestro trabajo no terminaba allí, pues con los mismos alumnos preparábamos las novenas de diciembre.” (Soljetnizen, 1998, p. 20)

Aun cuando falten testimonios de los alfabetizados o de miembros de la comunidad que no hayan pertenecido al equipo de alfabetizadores, si es posible inferir una incidencia en lo simbólico que precisamente permitiera, por ejemplo, una buena respuesta, en términos de asistencia, a esas iniciativas artístico-culturales y una participación activa, tanto de jóvenes como de adultos, para sumarse en los diferentes grupos o convocatorias de danzas, música, teatro etc.

En conclusión, la dimensión artístico-cultural en la *escuelita* caló en el aspecto simbólico barrial de Nuevo Muzú, pues modificó -o contribuyó a hacerlo-, las formas de “ver” y “hacer” en el barrio, empezando por una apuesta a rescatar la cultura popular y siguiendo con una serie de espacios autogestionados por el CEPBA y que con apoyo de la vecindad y la parroquia, se tradujeron en un tejido social más amplio y arraigado y supieron mantenerse por casi siete años como una opción cultural comunitaria.

4.5 La configuración de nuevas subjetividades e identidades sociales.

A manera de balance, en la propuesta de Mendoza, guiado por un metarelato político, el plano social es el principal campo de intervención de las OPU como la *escuelita*, en donde el tejido se potencia y se conforma una nueva red asociativa mediada por las estrategias, programas y objetivos que responden a la lectura de necesidades en las comunidades en que se trabaja. (Mendoza, 2003)

De acuerdo con este argumento, las organizaciones van creando “nuevos significados en torno a lo social, a través de lo cual potencian la constitución de sentidos diferenciados y lógicas de acción compartida” (Mendoza, 2003, p. 145) que pueden ser distinguidas en tres dimensiones: los cambios en la subjetividad producidos desde las OPU, la constitución de nuevas identidades y subjetividades y los factores que garantizan la continuidad de los procesos organizativos.

4.5.1 Cambios en la subjetividad producidos desde las OPU

Sobre la primera dimensión, esas subjetividades entendidas según la autora como “[...] el plano de la realidad donde se articulan dimensiones como la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía. La subjetividad es simultáneamente constituyente del proceso social y constituida por él [...]” (Mendoza, 2003, p. 146)

En este sentido, las subjetividades inciden directamente sobre lo personal, lo social y lo cultural pero adicionalmente hacen parte de esos aspectos, lo que las convierte en un componente dinámico, cambiante y en constante tensión. Para el caso de Nuevo Muzú, la *escuelita* fue, sin duda, durante el tiempo que duró su trabajo, un referente de valores y

opciones de pensar lo social por fuera, inclusive, de las mismas relaciones inherentes al proceso.

La práctica cotidiana de valores como la solidaridad para adecuar la *escuelita*, la camaradería aprovechando la disposición y distribución espacial del barrio o el compromiso gracias a la influencia de la parroquia que se inculcó en los participantes del CEPBA, para nombrar unos pocos ejemplos, hablan de una afectación en las subjetividades generadas o potenciadas intencionalmente desde la organización.

De otro lado, dentro de las OPU la influencia sobre lo simbólico corre en doble sentido, tanto para quienes están dirigidas las acciones como para quienes las planean y evalúan, y en ese entendido un cambio notable aplica sobre los sujetos participantes en su lectura de roles como madres, estudiantes, jóvenes, católicos, vecinos, alfabetizadores entre otros. Alfonso Torres lo menciona como uno de los grandes aportes de la *escuelita* a sus participantes,

[...] lo que nosotros valoramos es que además del trabajo que se hizo a nivel barrial, con todas sus limitaciones [y] alcances, realmente lo más interesante que encontré allí es que en torno a este trabajo se generó un colectivo de jóvenes que se fueron identificando como educadores populares. Muchos de ellos, definieron su opción profesional allí, estando con nosotros. Pasaron a estudiar trabajo social, sociología, [licenciaturas en ciencias] sociales, todas las cosas relacionadas con... muchos ahí descubrieron su vocación educativa y que luego, así no hubieran seguido en el centro o en el colectivo allí con nosotros, pasaron a asumir roles de liderazgo, se fueron a ir barriales o locales, como es el caso de Pedro [...] (A. Torres, comunicación personal, 10 de septiembre del 2014).

Y en esa misma línea Javier Betancur, continúa valorando la magnitud de la influencia que tuvo la *escuelita* en su vida,

Que haya existido la generación que existió en Nuevo Muzú en ese periodo, define mi vida y mis opciones. Son de esa importancia. A

mí me marcan son ellos, esa generación, esas lecturas, esas personas, los libros y los temas, las canciones y las películas, las novelas. (J. Betancur, comunicación personal, 20 de septiembre del 2014)

En suma, los cambios en las subjetividades de quienes fueron miembros de la *escuelita* no es una consecuencia menor y puede, desde el campo simbólico y material, evaluarse -según sus mismos protagonistas- como uno de los resultados o efectos más importantes de la labor del Centro. Sin dejar a un lado, los objetivos pedagógicos y políticos del CEPBA, estas transformaciones individuales, que gracias a un contexto particular no fueron casos aislados, lograron un cuestionamiento, problematización e inclusive redefinición de los roles y funciones de sus proyectos de vida, que luego de terminada la experiencia organizativa permitió una vinculación con otros procesos o la continuación, independientemente de las decisiones tomadas, de esos valores, representaciones y construcciones simbólicas permitiendo alargar la vida inmaterial de la *escuelita* o como lo señala Mendoza (2003), “ampliar sus horizontes de futuro” (p.148).

4.5.2 Constitución de nuevas identidades y subjetividades

Como ya se expuso en la subsección anterior, las OPU generan cambios en las subjetividades de sus participantes, dependiendo en todo caso de sus contexto personales, pero ciertamente influenciadas por las intencionalidades y elaboraciones colectivas de las organizaciones. En este punto, según Mendoza (2003), dependiendo del tipo de vínculo que se haya entablado con la organización, esta incide en la construcción de nuevas identidades que precisamente denotan su envergadura y riqueza.

Estos tres niveles diferenciados se reflejan en el grupo de fundadores, las personas formadas en la organización y los habitantes de los barrios cercanos a la organización.

Del primer grupo, habría que destacar el papel de Alfonso Torres quien con su experiencia previa en procesos organizativos pero además en CEPBA, así como en EP ayudó no solamente a consolidar la *escuelita* en el barrio sino a proponer la “construcción de opciones viables” para quienes se vinculaban al proceso, fuera en su papel de

alfabetizadores o alfabetizandos. Alfonso como el fundador con más referencias tanto en las entrevistas realizadas como en los documentos consultados, jalonó, a la par, de un proyecto pedagógico y político una manera de pensar un “nosotros” como clave del proceso asociativo.

Sobre el segundo grupo al que también le corresponde, en esta propuesta, una construcción de identidad con ciertas especificaciones, es importante anotar que si bien fueron formadas al interior de la organización pudieron tomar caminos diferentes, bien sea entrando a formar parte del núcleo de fundadores como el caso de Adriano Uribe o Víctor Julio Romero o guardando distancia de los criterios y orientaciones de los fundadores como sucedió con Pedro Hernández o John Wilson Millán. Dicho esto, así como el grupo de fundadores contribuyó a pensar un “nosotros” más ceñido a una ideología o intencionalidad política, este segundo grupo de miembros formados dentro de la OPU, a su vez, son reflejo de los contextos externos pero también de los contextos internos, que pueden resultar en una adhesión al discurso fundacional o en una crítica o cuestionamiento al mismo, presentándose, como es natural, toda la gama de grises entre una y otra orilla, pero compartiendo unos rasgos alrededor de las representaciones, sentidos de pertenencia y símbolos compartidos.

Finalmente, el tercer grupo o los habitantes de los barrios cercanos a la organización que en el caso de Nuevo Muzú es más preciso acotarlo a los habitantes del barrio que no eran miembros de la *escuelita*, también se genera una identificación con el proceso organizativo. Esto debido a que la identidad, podría necesitar de un vínculo más directo, y en este grupo los habitantes al participar ocasionalmente de algún evento, antes que lograr construir una identidad, pudieron desarrollar una identificación, como otra forma de reconocimiento, menos secante. Acá el mejor ejemplo son los vecinos que asistieron a las celebraciones religiosas como la novena o la semana santa, donde si bien tuvieron relación con la *escuelita* y su forma de trabajar lo católico, no llegaron a involucrarse en el proceso de alfabetización, lo que no quiere decir que deba descartarse un proceso de identificación con las maneras de hacer, pero sobre todo con el mensaje que en esos ritos o actividades querían ser comunicados.

4.5.3 La continuidad de los procesos organizativos

Después de reseñadas las maneras como se organiza y consolida el tejido social, pero también de la relevancia de las subjetividades y las representaciones en esta tarea, la continuidad del proceso organizativo depende de cinco aspectos.

La configuración de vínculos con los contextos barriales, la construcción de redes con otras organizaciones, la posibilidad de introducir criterios de reflexividad en el trabajo, la capacidad de ampliar la lectura de necesidades de lo material a lo simbólico cultural, y la formación de generaciones de relevo. (Mendoza, 2003, p. 151)

Del primer aspecto, es clave recalcar que los vínculos con el contexto barrial en la *escuelita* se dieron en la medida en que la mayoría de los alfabetizadores pertenecían al barrio, lo que no sólo respaldó el proceso al haber un arraigo social y geográfico sino que a su vez permitió una lectura más precisa por parte de quienes constituyeron el centro, al conocer con propiedad las necesidades, limitaciones y alcances del territorio en el que se trabajaba.

Sobre el segundo aspecto, en este capítulo y en el anterior, se explicó con bastante detalle la oportunidad que significó tejer redes de relacionamiento entre la *escuelita* y, por ejemplo, la CDEP, la asociación DIMED o, en su momento, la JAC, lo que permitió un intercambio de recursos y una articulación de voluntades, de las cuales se concluye con Mendoza (2003) que las OPU son en esencia redes tanto entre las interacciones cotidianas en los barrios como con otras organizaciones.

En cuanto a “la posibilidad de construir criterios de reflexividad” o la necesidad de hacer lecturas del contexto en el que se trabaja, especialmente cuando las organizaciones tienen cierta longevidad, en el caso de Nuevo Muzú, si bien se abrieron espacios para repensar el trabajo ante los imprevistos y obstáculos, pudieron más estos inconvenientes, sumado a un notable cambio generacional, que la posibilidad de adaptarse a las nuevas problemáticas que el escenario social planteaba a finales de los 80. La misma suerte corrieron la totalidad de los CEPBA inscritos a la CDEP.

El siguiente aspecto que garantizaría la continuidad del proceso organizativo tiene que ver con “la capacidad de ampliar la lectura de necesidades de lo material a lo simbólico cultural” es decir desplazar “el campo de intervención” (Mendoza, 2003, p. 153) de las necesidades básicas, que en este caso pasaban por la alfabetización a otras, sintonizadas con las nuevas realidades barriales, de corte artístico-cultural. Al respecto, finalizándose la vida del Centro (capítulo tercero, subsección 3.2.2.3), Pedro Hernández fortaleció el campo artístico-cultural de la *escuelita*, lo que de igual forma no fue suficiente, por otros motivos ya explicados, para darle continuidad al proyecto.¹⁰²

Por último, la formación de una generación de relevo para 1987 no logró conseguirse, con Martha Olmos quien fue la última coordinadora e iba a ser madre y Pedro Hernández quien seguiría en el barrio trabajando temas artístico-culturales ya sin una sede propia, se terminó la *escuelita*. No obstante, dadas las adversas condiciones externas, como el sabotaje de algunos miembros de la JAC e incluso de profesores de la jornada diurna del colegio, además de un cambio en el papel central de la alfabetización de adultos como escenario de trabajo social, el centro no siguió más como proyecto colectivo, pero sí perduró en el plano simbólico e inmaterial como un espacio de incidencia directa sobre las subjetividades individuales y colectivas y como un proyecto histórico relevante de EP.

¹⁰² Pedro Hernández, no obstante, sí continuó con otro nombre y razón comunitaria su proceso artístico-cultural en el barrio vecino La Isla del Sol.

CONCLUSIONES

Esta investigación histórica provee las siguientes consideraciones finales partiendo de la posibilidad de que los cuatro capítulos trabajados proveen, con sus respectivas subsecciones, de cruzar entre sí sus líneas de argumentación y lograr un cierre con mayores alcances que los desarrollados independientemente en cada parte del cuerpo documental.

La *escuelita* desde su comienzo en el primer semestre de 1981 como un CEPBA en el barrio de Nuevo Muzú, supo cohesionar su principal componente, los jóvenes, e identificar y aprovechar las relaciones con las que podría crecer y consolidarse. Los cuatro orígenes del Centro (la articulación de los jóvenes, el impulso de la parroquia Santa Magdalena Sofía Barat, el estímulo del FCP y el rol de la CDEP) fueron, todos mezclados, la fórmula para construir unas bases sólidas sobre las que después esta experiencia edificaría sus objetivos, prácticas y sentidos.

Cronológicamente, la articulación de los jóvenes, previo liderazgo y acumulación de un capital militante que trazara en un primer momento la dirección a seguir, fue el punto de partida desde el que se buscaría posteriormente, relacionarse con otros actores y organizaciones. A este componente juvenil, hay que sumarle el contexto político y social, especialmente latinoamericano, de transformaciones estructurales y campañas masivas de alfabetización popular, como en el caso nicaragüense, que le añadieron a la experiencia educativa un ambiente de entusiasmo y compromiso por las luchas y utopías de la izquierda en el continente.

Del segundo 'origen', la parroquia, contactada por los jóvenes fundadores como parte del plan para crear el CEPBA en Nuevo Muzú, los resultados, por lo visto, fueron con creces mucho mejores de los esperados. El barrio tenía una tradición católica asentada y una feligresía tanto adulta como juvenil que marcaría, desde el primer día, la simpatía y compromiso religioso de la mayoría de los participantes alfabetizadores con la *escuelita*. Adicionalmente fue notable la labor que el párroco José Vicente Rodríguez, de corte progresista, gracias, a la influencia del contexto eclesial posconciliar así como a su

interpretación latinoamericana, le imprimió al proyecto logrando, a través de un discurso de servicio al prójimo, hacer de la iglesia católica la principal aliada del Centro.

En cuanto al tercer origen, el estímulo del FCP, la *escuelita* y en particular el equipo de alfabetización, liderado en esa primera etapa por Alfonso Torres e influenciados por el trabajo y las recomendaciones de la CDEP, buscó como medio para legitimar en el barrio la naciente experiencia de alfabetización, una relación directa con el Fondo de Capacitación Popular perteneciente al Ministerio de Comunicaciones y a INRAVISION, y que para ese entonces adelantaba una campaña masiva de educación mediante su fórmula "primaria por televisión y bachillerato por radio". Fue así como la *escuelita* fue avalada como un telecentro en donde se utilizarían los contenidos y métodos diseñados por el FCP para alfabetizar a los estudiantes, condición que no se cumplió, puesto que el plan del Centro era poder recibir las certificaciones, pero sin emplear, excepto en las escasas visitas que realizó el FCP, sus materiales sino desarrollando, como era desde un principio el objetivo, la EP y sus principios como camino pedagógico y político.

No obstante, la relación Centro-FCP fue conveniente tanto para el programa gubernamental pues podía mostrar pruebas de una ampliación de su cobertura como para la *escuelita* ya que este vínculo le permitía ofrecer a sus alfabetizandos una certificación oficial de su primaria, una vez aprobado un examen que validara los conocimientos adquiridos de primero a quinto elemental.

Esta primera relación con una institución estatal, antes que una rareza, pudo mostrarse como un comportamiento más o menos generalizado de los CEPBA e impulsado desde la Coordinadora. Su trasfondo da cuenta, al menos en la *escuelita*, de una amplia noción de lo político y de una forma de capital militante, en donde este tipo de mediaciones lejos de cooptar o someter (Chirinos, 1991) la propuesta de la organización, eran instrumentalizados para, como lo nombraba el boletín de la CDEP, "legalizar" los centros en términos de reconocimiento y legitimidad tanto de los alfabetizandos como de la JAC, la Secretaría de Educación del Distrito y la misma comunidad del barrio.

Del último "origen", el rol de la CDEP, en el primer capítulo se explicó cómo fue esta plataforma de articulación entre los CEPBA de Bogotá, el agente de mayor influencia en la iniciación de la *escuelita*. Esto dentro de un clima de época social marcado por la represión

y persecución a las organizaciones y alternativas políticas, que sin embargo, a modo de resistencia, supieron en casos como el de la EP, adaptarse a las adversas condiciones e incluso propulsaron sus programas y acciones colectivas.

La CDEP, como espacio de encuentro de por lo menos 15 CEPBA en Bogotá, abrazando explícitamente los preceptos de la EP en su versión fundacional, se insertó vía Alfonso Torres en el corazón de la *escuelita* e influyó directamente el nacimiento de esta al tener responsabilidad en las otras tres relaciones (Articulación juvenil, parroquia y FCP) que permitieron la fundación del Centro. Gracias a un discurso pedagógico y político de organización, concientización y emancipación, el Centro de Nuevo Muzú vería la luz con unos caminos y objetivos claros.

Ahora, entrelazando los cuatro componentes fundacionales de la experiencia investigada puede concluirse que si bien la CDEP, a través de los fundadores del Centro, tuvo la visión y destreza para concretar las relaciones ya mencionadas, fue la parroquia en cabeza en ese momento del sacerdote José Vicente Rodríguez y el arraigado catolicismo del barrio, la que permitió sostener con el trabajo altruista y comprometido, aun no del todo políticamente, las iniciativas de la Coordinadora. En otras palabras, si bien la CDEP aportó su trabajo y astucia política fue la parroquia la que, con su comunidad devota, permitió llevar a cabo estas relaciones y propuestas.

También vale señalar que estos cuatro motores gracias a los contextos social y político por los que se atravesaba pudieron tener un despegue satisfactorio en el que se empezaría, como se trabajó en el segundo capítulo a ampliar las relaciones con otras instituciones haciendo de este una de las claves de la longevidad de la *escuelita*.

Para el segundo capítulo, una vez evaluadas las categorías de acción colectiva, movimiento social y nuevo movimiento social, la *escuelita* fue asociada, desmarcándose de las opciones anteriores, con el concepto de OPU de corte barrial del cual es representante por su naturaleza asociativa permanente (7 años de funcionamiento), su origen territorial en un sector popular (Nuevo Muzú, zona sexta de Tunjuelito) su intención de organizar colectivamente la vida urbana (objetivos pedagógicos y políticos no exclusivamente relacionados con la alfabetización de adultos), su defensa de las identidades culturales

populares (rescate de la cultura popular), su definición autónoma con relación a la estructura de poder estatal (iniciativa voluntaria, autogestionada y comunitaria) y su orientación desde una opción política alternativa (EP como referente teórico-práctico de organización y concientización).

Luego de esta caracterización teórica, se pudieron conocer los medios y los fines por los que esta OPU, tal y como lo había hecho desde su génesis, continuó estrechando lazos con instituciones como la iglesia, el estado y dos organizaciones de la sociedad civil.

Sobre su nexo con la parroquia, que ya no estaba en manos del padre Rodríguez, fue fundamental para el CEPBA la llegada del párroco Raúl Méndez quien potenciaría, con su carisma e iniciativa, la vida de la *escuelita*, imprimiéndole durante los cuatro años que permaneció en Nuevo Muzú, un tono más político al quehacer de esta experiencia no sólo apoyando la alfabetización, sino creando o fortaleciendo espacios de encuentro como las asambleas familiares, catequesis, grupo coral o teatro. Actividades que desde la fe, con un discurso más afín a la Teología de la Liberación, lograron unir, con un claro sentido social, a la comunidad con la *escuelita* y viceversa.

También, es de recalcar gracias a la labor del párroco Méndez, el giro que su presencia en el barrio, fundamentalmente entre los jóvenes, le dio a la fe, ya no en término altruistas o de servicio desinteresado, sino como parte de un catolicismo más involucrado, que podía aterrizar esas convicciones religiosas a actividades y problemáticas concretas de las que, sin excepción, el trabajo comunitario con vocación de cambio, tenía muchas de las soluciones.

La siguiente relación estudiada fue con el estado, de la que se concluyó, después de examinar los vínculos con la CNASB del gobierno Turbay y la CAMINA de la presidencia Betancur, que al igual que con el FCP hubo una instrumentalización de los materiales y recursos que estos programas, con deficientes posibilidades de seguimiento a sus receptores, distribuían dentro de sus ambiciosos y masivos proyectos de alfabetización nacional. Estas acciones, tal y como sucedió con el FCP, se utilizaron con mirada crítica y más bien apuntaron, cuando no se pudo acceder a nuevos materiales o producir los propios, a suplir algunos vacíos que la *escuelita* no lograba cubrir. Sin embargo, hubo también diferentes lecturas sobre estos recursos que según otros alfabetizadores, que no eran

miembros del equipo organizador, sí respondían al interés de servicio a la comunidad en su tarea por alfabetizar.

De la última de las tres relaciones estudiadas en el segundo capítulo, establecida con dos organizaciones de la sociedad civil; CINEP y DIMED, hubo sobre todo una ganancia pedagógica ya que las dos asociaciones, la primera con un enfoque religioso y urbano y la segunda como referente teórico y práctico nacional y regional en EP, sirvieron para complementar y enriquecer la mirada social que la *escuelita* tenía de temas particulares como la cuestión urbana en relación con el capitalismo o la capacitación de nuevos educadores populares, a través de talleres, conversatorios o por medio de materiales como cartillas y textos entre otros, que a su vez alimentaron, dependiendo de los niveles de interés y compromiso, las subespecies de capital militante. Quedó en evidencia cómo estos espacios que no se ofrecían en los tiempos y lugares de la alfabetización, fueron asequibles a quienes por su interés y compromiso atendían las invitaciones que desde la *escuelita* y la CDEP se hacían para participar y aprovechar estas instancias paralelas.

En suma, de la relación con las instituciones que entabló el CEPBA de Nuevo Muzú se pudo hallar una fortaleza en tanto el respaldo, cada uno a su manera, que provenía no directamente del equipo alfabetizador, arropó desde diferentes esquinas el proceso de EP desarrollando una oferta variada de posibilidades para quienes como alfabetizadores, según sus intereses y responsabilidades, querían formarse o sumarse a otras tareas y proyectos que apoyaban o cualificaban sus labores dentro de la *escuelita*.

Así mismo, este volumen de ofertas para rodear y fortalecer al Centro, por momentos excedieron la capacidad de respuesta y asimilación que los alfabetizadores tenían, generando ambivalencias o confusiones al momento de pensarse el CEPBA como espacio colectivo y comunitario en tanto cada alfabetizador o grupo de alfabetizadores podría terminar, según sus intereses y respuestas a estos llamados, concibiendo y, en la práctica, reproduciendo de acuerdo a su parecer lo que consideraba eran las formas y medios más adecuados para sus objetivos, que no siempre estuvieron alineados con los de la *escuelita*.

En el capítulo tercero, reconociendo la importancia que tuvo la CDEP tanto en el origen de la *escuelita* como en su habilidad para relacionarse con diferentes instituciones, se le abrió

un espacio que diera cuenta de lo influyente y relevante que resultó siendo esta plataforma de articulación en cuatro ejes centrales de la vida del Centro. Estos fueron la comunicación, organización, pedagogía y política, donde sin pretender dividir tajantemente unos de otros, se separaron los aspectos para clasificar y hacer mejor la comprensión del papel de la Coordinadora.

Sobre el primer eje, la comunicación y en especial la prensa popular, la CDEP elaboraba un boletín que circuló entre 1980 y 1989, y que buscaba difundir entre CEPBA y también con las comunidades de dichos centros, de forma dialógica y crítica, aspectos como debates y acuerdos internos pero también análisis de coyuntura, editoriales, noticias sobre lo que sucedía en algún centro en particular, artículos de formación pedagógica entre otros.

Este órgano de difusión como muestra de prensa popular tenía un carácter contra informativo respecto de los medios de comunicación masiva, era autogestionado y se ubicaba abiertamente desde una postura política e ideológica concreta, la EP.

De igual manera, la *escuelita* emulando a la CDEP, además de tener presentes los diferentes números del boletín para la formación social y política de otros contextos o como herramienta pedagógica en la alfabetización, saco a la luz su propio boletín, que buscaría en una lógica semejante reproducir la influencia de la CDEP en cuanto a comunicación y prensa popular.

De la organización, que fue el segundo eje trabajado, la Coordinadora fue definitivamente el mayor ejemplo a seguir para la *escuelita* ya que, según lo estudiado, siempre tuvo como una de sus prioridades adelantar tareas y proyectos con rigurosidad y haciendo permanente seguimiento, evaluación y proyección de los resultados. Este valioso insumo no sólo reflejaba el compromiso de quienes hacían parte de la Coordinadora, sino de la coherencia entre lo que se buscaba y lo que se hacía para lograrlo, además de la sistematicidad en la consecución de esos resultados.

Otros elementos importantes dentro de la organización de la CDEP reproducidos en casi su totalidad en el CEPBA de Nuevo Muzú fueron los procesos administrativos, la estructura organizativa, la toma de decisiones y la adjudicación de responsabilidades y capacidades, todas las anteriores mostraron en la Coordinadora un trabajo disciplinado y, siendo jóvenes

quienes principalmente dinamizaban estos espacios, dieron cuenta de formas alternativas e independientes de organizar socialmente la vida colectiva de los barrios.

Del tercer elemento examinado, la pedagogía, fueron los aspectos de concepciones educativas, currículo y experiencias pedagógicas, cada una con sus detalles, las que en la CDEP permitieron construir un modelo pedagógico tomando como referencia a la EP pero adaptando al contexto distrital los requerimientos específicos de cada principio. En este componente pedagógico primó una lectura política de la alfabetización y la educación en general pero también un énfasis en la didáctica, la metodología y la planeación como herramientas indispensables para la educación básica de adultos y para la problematización, concientización y organización de los sectores populares.

Se deben resaltar las experiencias pedagógicas, como esos espacios extra-aula que dentro de las concepciones educativas y sociales de formación e integración, permitieron en el caso de las caminatas, las celebraciones o las conmemoraciones, acercar mucho más a los participantes de la *escuelita* y la comunidad en general entre sí, como a cambiar sus perspectivas sobre la alfabetización como un campo rígido y formal de aprendizaje.

Para el último elemento analizado en el capítulo tercero, la política en la CDEP y en la *escuelita*, se retoma de una definición de lo político donde no debe reducirse al plano electoral, estatal o de partidos tradicionales, sino por el contrario ampliarse a un espectro social, en el que por ejemplo quepan la educación y la cultura, y que reconozca estas experiencias como organizaciones eminentemente políticas pero que se piensan sus reivindicaciones, acciones y objetivos por fuera de los marcos clásicos y, por el contrario, apuntan a las comunidades y necesidades específicas de los sectores populares como el campo predilecto de intervención y disputa.

El vasto campo de lo político en la CDEP y la *escuelita* fue estudiado, citando a Torres (2003), desde el discurso. Relato significativo compuesto por cuatro elementos: identificación con utopías de transformación radical de la sociedad”; “lectura crítica al orden social dominante, en particular al Estado y sus instituciones”, “Identificación y compromiso con los sectores populares como Sujetos de cambio y por último la “Necesidad de concientizarlos, organizarlos y movilizarlos como comunidad”

En el cotejo de estos cuatro aspectos primero en la CDEP como modelo y luego en la *escuelita* como replicadora, pudieron encontrarse considerables similitudes en todos los puntos, certificando el referente teórico y práctico en que se convirtió desde el primer día la Coordinadora para el CEPBA de Nuevo Muzú.

Y aunque en los documentos públicos quedó registro de dicha correspondencia entre la Coordinadora y el Centro como también en algunos testimonios de alfabetizadores quienes comulgaban con esa concepción amplia y crítica de lo político en la *escuelita*, así mismo se presentaron ejemplos de quienes ejercieron su rol de alfabetizadores, durante todo el tiempo que permanecieron educando, desde una mirada altruista o religiosa de servicio sin llegar a asociar sus prácticas con algún medio o fin político.

Del capítulo tercero como una sola unidad, puede, a modo de consideración final, señalarse cómo la CDEP marcó el camino y la meta de la *escuelita*, con un claro tono político y en el que el capital militante también -sin haberse estudiado a profundidad- repercutió en el centro de Nuevo Muzú, al transmitirse esas disposiciones y habilidades como forma de expresión y concepción de lo político. No obstante, dadas las múltiples relaciones que había establecido el Centro con otros actores por un lado y la diversidad de perfiles de quienes hicieron parte de este proyecto por otro, en la práctica esta politización de la alfabetización no logró calar en la totalidad de los participantes, aunque sí abonó de forma directa o indirecta el terreno sobre el que se pisaba.

Por otra parte, no podría hablarse en la *escuelita* de un calco idéntico de todas las concepciones que la Coordinadora tenía sobre lo comunicativo, organizativo, pedagógico y político, dejando a este CEPBA como un multiplicador acrítico de lo planeado por la CDEP. Por el contrario, fue constante la adaptación, no siempre intencional, de las directrices provenientes de la plataforma distrital, lo que facilitó una especie de equilibrio de poderes que permitiría, de forma más o menos estable, alargar la vida de la *escuelita* pero por encima de todo, hacer de este proyecto un espacio relevante como uno de los CEPBA adscritos a la Coordinadora.

Del cuarto y último capítulo, se adoptó el análisis propuesto por la profesora Mendoza (2004) sobre la construcción de tejido social en las OPU compuesto por cinco aspectos. el

contexto local, la potenciación de vínculos sociales y las relaciones con otras organizaciones barriales; la consolidación de las organizaciones y su articulación a las dinámicas barriales; las necesidades sociales; las prácticas culturales y la configuración de nuevas subjetividades e identidades sociales.

Con base a este marco de análisis, el tejido social en las OPU se empieza a establecer desde el inicio de las experiencias. Para la *escuelita* fueron definitivos el aprovechamiento de los espacios comunales como las glorietas y el equipamiento urbano como lugares de encuentro y socialización, así como el estrechamiento de lazos sociales por ejemplo gracias a la adecuación física de la *escuelita* mediante las cuales se creó una red propia de relaciones cotidianas. A este conjunto de factores hay agregarle la fe católica, que en todos los capítulos ha estado presente y permitió, en términos del tejido social, generar un ambiente de servicio y camaradería que ya existía antes del nacimiento de la *escuelita* pero que esta supo aprovechar para redirigir hacia sus intereses y objetivos.

Por otra parte, aun cuando el tejido social se haya robustecido rápidamente entre los miembros de la *escuelita* y la comunidad en general, como toda experiencia organizativa, esta no pudo estar exenta de problemas. Sobre las relaciones con otras organizaciones barriales, aparece la JAC primero como una entidad que colaboró en el surgimiento del CEPBA pero que no tardaría, a escasos tres años de comenzado el Centro, a mirar con sospecha y desconfianza este espacio comunitario por sus tintes políticos de izquierda. Al punto de llegar a rivalizar con el Centro y con el tiempo, terminar clausurando el espacio al negarse a prestar las instalaciones en donde se alfabetizaba en buena medida por su negativa a reconocer organizaciones barriales alternativas dentro de "su" territorio así como por un miedo, infundado, en sus propuesta social y política.

El tejido social también lo construyeron las relaciones con otras organizaciones (CINEP, DIMED, CDEP etcétera) a través de su intercambio de saberes, espacios de formación, debates y generación de otras formas de diálogo.

Por el lado de las necesidades sociales, estas contribuyen a fortalecer el tejido barrial en tanto permiten el encuentro de lo que la OPU y los habitantes de Nuevo Muzú -en este caso- consideran como apremiante y las formas cómo se atienden o resuelven estas necesidades. En otra palabras, las maneras como intervienen las organizaciones de acuerdo

con lo que juzgan necesario para los contextos en los que trabajan, genera, cuando los métodos son bienvenidos por los habitantes, la consolidación del tejido social. En este punto son vitales las representaciones sociales, entendidas como esas lógicas discursivas que atravesadas por los imaginarios y subjetividades terminan dándole- o no- sentido a las acciones perpetradas.

Es decir, antes que medir o cuantificar el éxito o fracaso de una OPU en cuanto al tejido social, es el campo de lo simbólico, especialmente de las representaciones sociales, el que marca una pauta entre lo que se considera significativo o influyente.

En la *escuelita* según los testimonios recogidos, una de las grandes conquistas del CEPBA, más allá de la alfabetización o las capacitaciones tomadas fueron las amistades conseguidas, los aprendizajes, las caminatas, las novenas y todos los espacios que nutrieron y, en varios casos, transformaron las subjetividades y proyectos de vida de quienes participaron de esta experiencia.

Para finalizar, es en el tejido social donde, según Mendoza, se dan las principales contribuciones de las OPU. El caso de Nuevo Muzú, siguiendo esta línea, puede según lo investigado, afirmar que así fue.

Sin hablar de algo inerte o completamente predecible, las subjetividades se llenan de significados con el aporte de las esferas social, política y cultural pero también colectiva e individual. La *escuelita* produjo en la mayoría de quienes por allí pasaron numerosos efectos, imposibles de analizar o diagnosticar con precisión, pero llenos de perspectivas y aristas que hicieron valioso ese espacio de alfabetización. Debe, sin embargo, tenerse cuidado con una romantización o idealización del CEPBA en tanto esta también tuvo tensiones, conflictos y desencuentros, que no en vano le hallaron el final a la *escuelita*.

En suma, como experiencia de EP el CEPBA de Nuevo Muzú por siete años, pudo convertir una comunidad católica en un tejido -más complejo- de trabajo desde el compromiso y la solidaridad barrial. Gracias a un horizonte político claro, las diferentes relaciones con instituciones y organizaciones públicas y privadas le ayudaron a fortalecerse organizativamente sin claudicar a sus principios y objetivos. Adicionalmente, el papel desempeñado por la CDEP le sirvió de ejemplo para depurar sus métodos y trabajar

rigurosamente por sus metas. Todo lo anterior, produciendo efectos positivos, principalmente en el campo simbólico a través del fortalecimiento de su tejido social.

A más de 30 años de sucedida esta experiencia, entre sus participantes la *escuelita* sigue siendo recordada como un poderoso espacio de camaradería, aprendizaje y trabajo comunitario. Para quienes no pudimos conocer sino por fuentes de archivo o testimonios lo acontecido en Nuevo Muzú entre 1981 y 1987 y nos preguntamos por nuevas y diferentes formas de organización y lucha por un presente y futuro más justos, sea el pasado-una vez más- un modesto pero diciente ejemplo.

En Bogotá, como en una suerte de espiral, han vuelto a (re)crearse centros de EP, ya no en alfabetización o educación básica de adultos, sino, dadas las coyunturas adaptadas a nuevos retos y, por supuesto, nutridas en otros contextos. De este nuevo escenario social, podrían salir lecturas y diálogos críticos entre experiencias como la reseñada, de cuyos organizadores aún hay mucho por aprender y los nuevos participantes, en su mayoría jóvenes, para estrechar lazos e intercambiar propuestas y apuestas.

Quedan múltiples tareas e interrogantes, para reconocer que las actuales formas organizativas en torno a la EP, antes que esfuerzos espontáneos o asilados, son también producto del acumulado de trabajos y luchas que en la década de los 80 pusieron a Bogotá en el centro de *Nuestramérica*. Preguntas, por ejemplo, sobre cómo promocionar un centro de EP, cómo alimentar un archivo comunitario o desarrollar prensa popular, cómo buscar alianzas para fortalecer los procesos sin sucumbir a intereses ajenos, como lograr una efectiva articulación distrital, cómo cualificar el aspecto pedagógico sin descuidar el político, cuál es el papel de la formación en la construcción de un experiencia político-pedagógica, qué papel asignarle hoy a la iglesia católica en estos procesos organizativos, para qué pensarse una educación que reivindique la cultura popular o cuál debería ser el diálogo entre academia y movimiento popular, tienen que alimentar la discusión y el intercambio entre la generación que irrumpió, sin pedir permiso, con este discurso y quienes años después quieren continuar por ese camino.

A modo de puntadas en una colcha, podrían aproximarse algunas respuestas o pistas para resolver estos interrogantes, con base en lo estudiado en esta investigación. Definitivamente, una de las claves, no sólo en la promoción de un espacio de EP, sino en la

construcción de un centro de documentación e incluso en la estructuración de un proceso de prensa popular, radica en la constitución de un equipo 'endémico'. Es decir un grupo de personas que habiten el territorio, conozcan de cerca sus problemáticas y pliegues y que puedan desde adentro impulsar todas aquellas iniciativas que requieran de un alto grado de compromiso y disciplina.

En cuanto a la cualificación del aspecto pedagógico, sin dejar de lado el político, una luz la prendió la CDEP cuando optó por la formación y estudio autónomo y autodidacta, de la EP para replicar en nuevos alfabetizadores. Esto es, no esperar a que otra organización "entre" al espacio para aportar, sino que de manera independiente sean los mismos alfabetizadores o educadores populares con mayor experiencia o interés quienes se ocupen de enseñar a sus compañeros.

Del interrogante por cuál papel asignarle a la iglesia católica, tan influyente en la década de los 80, a los actuales procesos de EP, podría considerarse el hacer una lectura amplia y sagaz de la realidad para saber trabajar de la mano, según el contexto específico, con el actor o institución que mayor organización y compromiso aporte. Por ejemplo, en los actuales procesos de EP en Bogotá, se han establecidos vínculos con organizaciones en defensa del territorio (Río Tunjuelo, humedales, etc.) o con enfoques feministas y de género. Lo que debería, suplir o complementar los vacíos que la parroquia dejó, no en todos los lugares, hace ya un par de décadas.

Por último, la relación entre academia y EP, a diferencia de la década de los 80, ha mutado de organizaciones como DIMED y el CINEP y puede verse en espacios de educación superior. Esto podría sugerir, como sucedía en esa década, volver a un trabajo mancomunado pero que parta de las necesidades de las comunidades y de las acciones en los territorios. Es decir, una EP que arranque en la práctica y en el camino se alimente, de los valiosos aportes de la academia.

Así, estando la *escuelita* aun viva como experiencia de organización y aprendizaje y asumiendo de este siglo los desafíos y oportunidades que este sistema produce, sigue vigente la premisa de que para poder luchar hay que saber leer.

BIBLIOGRAFÍA

7,8,9 de enero caminata de la coordinadora (marzo de 1984) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, p 7.

Alfaro, R. (1990). Vivir la democracia en las comunicaciones. En H. Roeder (ed.), *De Superman a Superbarrios. Comunicación masiva y cultura popular en los procesos sociales de América Latina*. (pp. 17-26). Santiago: CEAAL-CEASPA.

Algunas técnicas de clase (marzo de 1984) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 3-6.

Análisis de Coyuntura (4 de febrero de 1981) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 5-7 y 16-17.

Alzugaray, L (2008). *Capital social y capital militante en una organización de trabajadores desocupados de la ciudad de La Plata*. Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología Social, Misiones, Argentina.

Archila, M. (1994) Historiografía sobre los movimientos sociales en Colombia. Siglo XX. En B. Tovar (comp.), *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. (pp. 251-351). Bogotá: Editorial Universidad Nacional.

Archila, M. (2003) Idas y venidas vueltas y revueltas: Protestas sociales en Colombia 1958-1990. Bogotá: ICANH-CINEP.

Archila, M. (1988) Poderes y contestación (reseña teórico-metodológica) *Controversia*, 173, 30-49. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/cinep/20100917084715/poderesycontestacionresenateoricometodologicaControversiaNo173.pdf>

Así nació la empresa educativa de ACPO (2017) *Proyectos banrepcultural*. Recuperado de <http://proyectos.banrepcultural.org/radio-sutatenza/es/acpo-radio-sutatenza-13>

Bonilla, M, Castaño, J y Gutiérrez, A. (1981) *Un modelo didáctico para la prensa popular*. (tesis de pregrado) Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Camina, pero cojea (29 de abril de 1985). *Revista Semana*, recuperado de <https://www.semana.com/nacion/articulo/camina-pero-cojea/6438-3>

Cardozo, J. (2014) Iglesia colombiana y aproximación a la teología de la liberación en la década de los sesenta y setenta del siglo XX. *Pensamiento humanista*, (11) Recuperado de: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/PensamientoHumanista/article/viewFile/5744/5311>

Castells, M. (1986) *La ciudad y las masas: Sociología de los movimientos sociales urbanos*. Madrid: Alianza editorial.

Cendales, L., Mariño, G. y Peresson, M. (2016) Dimensión Educativa, 40 años haciendo camino al andar. *Aportes* (60), 7-29.

Centro de Educación Nuevo Muzú (1984) Evaluación de los objetivos administrativos. Centro de Educación Nuevo Muzú, Primaria para adultos. Bogotá. (archivo perteneciente a Martha Olmos)

Centro de educación de adultos Nuevo Muzú (s.f.) La cultura popular. Inédito. Bogotá.

Centro de Educación Nuevo Muzú. (1983) Naturaleza y objetivos del equipo de alfabetizadores de Nuevo Muzú. Inédito. Centro de Educación Nuevo Muzú, Primaria para adultos, Bogotá.

Centro de Educación Nuevo Muzú (1983) Objetivos a lograr el segundo semestre. Inédito. Centro de Educación Nuevo Muzú, Primaria para adultos, Bogotá.

Centro de Educación Nuevo Muzú (1984) Objetivos generales para 1984. Centro de Educación Nuevo Muzú, Primaria para adultos. Bogotá.

Centro de Educación Nuevo Muzú. (1984) Sugerencias de la evaluación. Segundo Semestre 1983. Inédito. Centro de Educación Nuevo Muzú, Primaria para adultos, Bogotá.

Céspedes, B., Cuervo, M. y Turbay, Catalina. (1986) Plan nacional de alfabetización y postalfabetización 1985-1986: memoria. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Chaouch, M. (2007). La teología de la liberación en América Latina: Una relectura sociológica / Liberation Theology in Latin America: A Sociological Reinterpretation. *Revista Mexicana De Sociología*, 69(3), 427-456. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxyegre.uniandes.edu.co:8888/stable/20454299>

CINEP. (1985) El Movimiento Popular en Colombia. Bogotá: CINEP.

Cómo nos organizamos (s.f.) Inédito. Bogotá. (archivo perteneciente a Martha Olmos)

Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) (1968). II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano: *Documentos finales de Medellín*. Medellín: CELAM. Recuperado de: http://www.celam.org/conferencias_medellin.php

Conde, J y Santos, A. (1994) Tejido social y red asociativa en Bogotá: ¿hacia prácticas emancipatorias? En T. Villasante (coord.), *Las ciudades hablan. Identidades y movimientos sociales en seis metrópolis latinoamericanas*. (pp.109-128). Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) (1992). *América Latina: realidad y perspectivas*. Bogotá: CELAM.

Coordinadora Distrital de Educación Popular. (s.f.) Características psicosociales del adulto. Bogotá.

Correo (junio de 1983) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, p 14.

Correo. (agosto 8 de 1981) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 10-11.

Costo de vida y salario. (1981) Inédito. Bogotá.

Cuevas, P. (1996) Actores sociales y órdenes discursivos. La experiencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular En A, Torres (coord.), *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia*. (pp.53-76). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Cuevas, P. (1985) Trabajos de alfabetización Coordinadora Distrital de Educación Popular. En G. Mariño y L. Cendales (comp.), *Alfabetización. Evaluación de experiencias*. (pp. 133-150). Bogotá: Dimensión Educativa.

Decreto No. 2486, Diario Oficial, 1,1980.

Departamento de divulgación CIAS. (1972). Presentación. *Anali-CIAS*, 1(1). Recuperado de:

<https://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=issue&op=view&path%5B%5D=132>

Duran, A y Quevedo, D. (2012) *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*. (tesis inédita de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Editorial (julio de 1982). *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, p 1.

En San Vicente Ferrer: Desalojo al Centro de Educación. (marzo de 1984) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 11-13

El analfabetismo un problema del estado colombiano (10 de septiembre de 1980) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 53-59.

Exigencias y responsabilidades del Educador (8 de agosto de 1981) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 3-6.

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad* (45a ed.) México: Siglo veintiuno editores.

Fundamentos y objetivos de la campaña nacional "Simón Bolívar" (4 de febrero de 1981) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 17-20.

Garzón, N. (2015). *El grupo Golconda y su presencia en los barrios populares de Bogotá*. (tesis inédita de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Gilbert, A. (1997) *La ciudad latinoamericana*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Giraldo, J. (1987). La reivindicación urbana. *Revista Controversia*, 0 (138-9). Recuperado de

<https://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=issue&op=view&path%5B%5D=117>

Haciendo Camino (noviembre/diciembre de 1982) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 11-12.

Hinojosa, R. (2012). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3 (5), 57-65.

Katz, D y Kahn R. (1977) *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.

La comunicación-medios masivos. (s.f.) Inédito. Bogotá.

La Cultura Popular (s.f.) Inédito. Bogotá.

Lahire, B. (2005). Campo, fuera de campo, contracampo. En Lahire, B. (dir.), *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. (pp. 29-89) Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

La otra opción para ser bachiller (2017) *Senal memoria*. Recuperado de: <https://www.senalmemoria.co/articulos/la-otra-opcion-para-ser-bachiller>

La promoción en la educación popular (6 de mayo de 1981). *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 7-10.

La planeación (marzo 1985) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 3-5 y 14-15.

Levine, D. (1984). Popular Organizations and the Church: Thoughts from Colombia. *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, 26(1), 137-142. doi:10.2307/165511

Mariño, G, Pérez, L y Zabala, V. (1978). *Lucharemos: Método de alfabetización liberadora*. Bogotá: Dimensión Educativa.

Mariño, Germán (1983) ¿Quiénes forman los sectores populares? *Aportes*, (12), 1-32. Recuperado de: <http://www.dimensioneducativa.com/assets/aportes-12.pdf>

Márquez, G. et al. (1979) *Los Sandinistas: Documentos; reportajes de Gabriel García Márquez y otros*. (3ª ed.). Bogotá: La oveja negra.

Martínez, L y Pazos, M. (1998). Memoria histórica de San Vicente de Ferrer. En M. Lasprilla y P. Spijkers (ed.), *Bogotá, historia común. Trabajos ganadores II Concurso de historias barriales y veredales* (pp.135-175)

McCarthy, J., & Zald, M. (1977). Resource Mobilization and Social Movements: A Partial Theory. *American Journal of Sociology*, 82(6), 1212-1241. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxyegre.uniandes.edu.co:8888/stable/2777934>

Mena, S. (1990). Del boletín a los video-foros. Comunicación popular como proceso social en tránsito. En H. Roeder (ed.), *De Superman a Superbarrios. Comunicación masiva y cultura popular en los procesos sociales de América Latina*. (pp. 27-37). Santiago: CEAAL-CEASPA.

Mendoza, N. (2003) Organizaciones, tejido social y subjetividad. En A. Torres (coord.), Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional, oficina sectorial de planeación educativa división, programación, coordinación y evaluación programa Colombia-PNUD-UNESCO, Fondo de Capacitación Popular-INRAVISION (1979) *Evaluación de la educación básica para adultos* (Proyecto Col. 76/003) Bogotá: MEN.

Munar, J. (1983). Características de los educadores de los centros nocturnos. *Aportes* (18), 4-56.

Naranjo, O. (1991). El aporte al trabajo barrial en Dimensión Educativa. *Aportes*, (34), Recuperado de: <http://www.dimensioneducativa.com/assets/aportes-34.pdf>

Nicaragua, ¿Cuáles son las dificultades que enfrenta el pueblo nicaragüense? y, ¿Cuáles son sus logros a 4 años de transformaciones sociales? (octubre de 1983) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 7-9.

Nosotros. (s.f). *CINEP/Programa por la paz*. Recuperado de: <http://www.cinep.org.co/Home2/institucion/nosotros.html>

Núñez, L. (2006) *El obrero ilustrado. Prensa obrera y popular en Colombia. 1909-1929*. Bogotá: CESO-Uniandes.

OACEP. (2012) *Guía metodológica para orientar el trabajo investigativo del observatorio*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/364349043/Guia-Metodologica-Orientadora-Del-OACEP>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1984) *Alfabetización y educación de adultos* (UNDP/COL/80/18) París: UNESCO.

Pecault, D. (1988) Crónica de dos décadas de política colombiana: 1968-1988. Bogotá: Siglo veintiuno editores.

Peresson, M., Mariño, G. y Cendales, L. (1983) *Educación Popular y alfabetización en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa. Recuperado de <http://germanmarino.com/index.php/descarga-mi-obra/revista-aportes>

Pérez, V. (2016). Los orígenes de la teología de la liberación en Colombia: Richard Shaull, Camilo Torres, Rafael Ávila, “Golconda”, Sacerdotes para América Latina, Cristianos por el Socialismo y Comunidades Eclesiales de Base. *Cuestiones teológicas*, 43 (99) Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18566/cueteo.v43n99.a04>

Posada, Jorge y Gómez, Cecilia (1983) Características de los alumnos de los centros nocturnos. *Aportes*, (13), 1-36. Recuperado de: <http://www.dimensioneducativa.com/assets/aportes-13.pdf>

Poupeau, F. (2007) *Dominación y movilizaciones: Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Presentación de la Coordinadora (4 de febrero de 1981) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 2-4.

Propuesta de trabajo para tercero. Lenguaje-sociales. (febrero de 1983) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 3-5.

Puricelli, S. (2005) La teoría de movilización de recursos desnuda en América Latina. *Theomai*, (12) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12401202>

Sandiford, P., Lankshear, C., María Martha Montenegro, Germana Sánchez, & Jeffrey Cassel. (1994). The Nicaraguan Literacy Crusade: How Lasting Were Its Benefits? *Development in Practice*, 4(1), 35-49. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxyegre.uniandes.edu.co:8888/stable/4029165>

Searle, J. (2006) ¿Qué es una institución? *Revista de Derecho político*, 66, DOI:doi.org/10.5944/rdp.66.2006.8985.

Seminario de EDA. Conclusiones de las plenarias. (15 de octubre de 1980) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 5-8.

Soljetnitzen, A. (1998) Vida, gozos y muerte del Centro de Educación de Adultos de Nuevo Muzú. Inédito. Bogotá. (Disponible en el Centro de Acción Comunal Distrital)

Taller desarrollo urbano. I parte. (junio de 1984) *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 8-10.

Tarrow, S. (1994) *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza editorial: Madrid.

Tilly, C. (1995) Los movimientos sociales como agrupaciones históricamente específicas de actuaciones políticas. *Sociológica*, 10 (28) Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/667>

Toch, H. (1966) *The social psychology of social movements*. London: Methuen & Co Ltd.

Torres, A. (1980) Agenda personal. Inédito. Bogotá. (Propiedad de Alfonso Torres)

Torres, A. (julio de 1982). Bolívar y la educación popular. Primera parte. *Boletín Coordinadora Distrital de Educación Popular*, pp. 2-4.

Torres, A. (2007) *Identidad y política de la acción colectiva: Organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá 1980-2000*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (1996) Irrupción y recepción en Colombia del discurso de la Educación Popular. En A, Torres (coord.), *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia*. (pp.11-49). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (2003) *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Valencia, L. (2009) Historia, realidad y pensamiento de la acción comunal en Colombia 1958-2008: 50 años construyendo comunidad. Bogotá: Escuela superior de administración pública

Torres, F. (s.f.). Entrevista a Raúl Méndez sobre Camilo. Inédito. Bogotá. (Propiedad de Fernando Torres)

Touraine, A. (1987) *El regreso del actor*. Editorial universitaria de Buenos Aires: Buenos Aires.

Touraine, A. (2006) Los movimientos sociales. *Revista colombiana de sociología*, (27) Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/14169/1/3-7982-PB.pdf>

Urbanización Nuevo Muzú limitada. (1961) Unidad habitacional Nuevo Muzú segundo sector: anteproyecto general y memoria. Inédito. Bogotá.

Vizcaíno, M y Díaz, J. (1983). Entusiasmo y desilusión de un programa de educación a distancia por televisión: El caso del Fondo de Capacitación Popular. *Revista colombiana de educación*. 12. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/issue/view/361/showToc>

Zambrano, F. (2004) *Historia de la localidad de tunjuelito: El poblamiento del valle medio del río Tunjuelo*. Bogotá: editora Guadalupe.

Zemelman, H. (1989). De la historia a la política: *La experiencia de América Latina*. México: Siglo veintiuno editores.

ENTREVISTAS

- A. Linares, comunicación personal, 20 de septiembre de 2016.
- A. Torres, comunicación personal, 2 de septiembre del 2014.
- A. Uribe *et al.* Comunicación personal, 25 de junio del 2016.
- A. Uribe, comunicación personal, 20 de mayo del 2015.
- E. Gil, comunicación personal, 24 de agosto del 2016.
- F. Granados. Comunicación personal, 25 de septiembre del 2016.
- G. Jiménez. Comunicación personal, 14 de julio del 2016.

- G. Moreno. Comunicación personal, 7 de julio del 2015.
- J. Betancur, comunicación personal, 20 de septiembre del 2014.
- J. Millán. Comunicación personal, 26 de julio del 2016.
- M. Olmos, comunicación personal, 4 de octubre del 2014.
- N. Millán, comunicación personal, 11 de agosto del 2016.
- N. Rojas, comunicación personal, 10 de agosto del 2016.
- P. Hernández, comunicación personal, 19 de mayo del 2014.