

**Sistematización de Experiencias de la Primaria del Programa de Educación de Personas
Jóvenes y Adultas de la Corporación Educativa y Social Waldorf (2024-2025).**

Juan P. Ávila Espitia & Luisa F. Aguilar Huertas

**Trabajo De Grado Para Optar Por El Título De Licenciados En Educación Comunitaria
Con Énfasis En Derechos Humanos**

Tutor: Ángel Libardo Herreño Hernández.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACION COMUNITARIA CON ENFASIS EN DERECHOS
HUMANOS**

Bogotá D.C., octubre 28 de 2025.

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	8
Agradecimientos	9
Introducción	10
1. Momento I: Fundamentación de la Sistematización.....	12
2. Momento II: Objetivos y ejes de la sistematización	26
3. Momento III: Reconstrucción descriptiva de la experiencia	31
3.1 Caracterización de la Práctica Pedagógica Investigativa y Comunitaria.....	31
3.2. Reconstrucción descriptiva de la experiencia	45
3.2.1. Primaria 2024-1	46
3.2.2. Primaria 2024-2	76
3.2.3. Primaria 2025-1	87
4. Momento IV: Interpretación de la práctica pedagógica.....	112
4.1. Reconstrucción de la lógica de la práctica pedagógica para resignificarla.....	112
4.2. Balance interpretativo de la experiencia en diálogo con referentes conceptuales o históricos pertinentes.....	139
4.3. Lecciones aprendidas	174
4.4. Conclusiones.....	176
4.5. Recomendaciones a la Línea de Investigación: Género, Identidad y Acción Colectiva.....	178
4.6. Recomendaciones a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos	179
Referencias Bibliográficas	181

Lista de Figuras

Figura 1	17
Figura 2	23
Figura 3	25
Figura 4	31
Figura 5	32
Figura 6	33
Figura 7	34
Figura 8	34
Figura 9	35
Figura 10	36
Figura 11	36
Figura 12	38
Figura 13	39
Figura 14	40
Figura 15	40
Figura 16	41
Figura 17	41
Figura 18	42
Figura 19	43
Figura 20	44
Figura 21	46
Figura 22	47
Figura 23	48
Figura 24	49
Figura 25	50
Figura 26	51
Figura 27	52
Figura 28	53
Figura 29	54
Figura 30	55

Figura 31	56
Figura 32	57
Figura 33	58
Figura 34	60
Figura 35	60
Figura 36	65
Figura 37	66
Figura 38	67
Figura 39	73
Figura 40	74
Figura 41	75
Figura 42	76
Figura 43	78
Figura 44	78
Figura 45	79
Figura 46	79
Figura 47	79
Figura 48	80
Figura 49	81
Figura 50	82
Figura 51	83
Figura 52	83
Figura 53	84
Figura 54	84
Figura 55	85
Figura 56	87
Figura 57	88
Figura 58	91
Figura 59	92
Figura 60	93
Figura 61	93

Figura 62	94
Figura 63	95
Figura 64	96
Figura 65	96
Figura 66	97
Figura 67	99
Figura 68	100
Figura 69	102
Figura 70	103
Figura 71	105
Figura 72	105
Figura 73	107
Figura 74	107
Figura 75	108
Figura 76	109
Figura 77	111
Figura 78	114
Figura 79	114
Figura 80	115
Figura 81	115
Figura 82	116
Figura 83	116
Figura 84	119
Figura 85	125
Figura 86	126
Figura 87	126
Figura 88	130
Figura 89	132
Figura 90	139
Figura 91	144
Figura 92	146

Figura 93	148
Figura 94	150
Figura 95	156
Figura 96	169

Lista de Tablas

Tabla 1.....	19
Tabla 2.....	21
Tabla 3.....	28
Tabla 4.....	46
Tabla 5.....	77
Tabla 6.....	87
Tabla 7.....	89
Tabla 8.....	166
Tabla 9.....	170

Dedicatoria

*Dedico este trabajo de grado a mi abuela paterna **Blanca Ávila Cotrino**, mujer sabia, llena de amor y dulzura, que hoy habita el mundo espiritual.*

Como docente de personas adultas, a menudo me preguntan: “¿Por qué decidió ser maestro?”. Siempre respondo con una historia: cuando era niño, hacía mis tareas y mi abuela me acompañaba; me pedía que le explicara. Muchos años después, antes de despedirse de este plano, me confesó que, a mi lado, aprendió a leer y a escribir. Hoy, aunque no esté físicamente, vive en cada estudiante que alfabetizo; la siento en cada sonrisa, en cada mirada y en la ilusión de aprender algo nuevo.

- **Juan Pablo Ávila Espitia.**

*A mi abuela, **María del Carmen.***

*Tu amor fue raíz y refugio.
Un susurro que aún habita en el viento,
la paciencia que tejiste en los días,
una ternura que trascendió en el tiempo.*

*Fuiste el abrigo que sostuvo mi infancia,
la voz que me enseñó a actuar con bondad,
y aunque ya no estás en mi vida,
siento tu huella en cada gesto bondadoso.*

*Aunque ya no estás en esta tierra
tu presencia florece en cada gesto bueno,
en cada palabra que ofrezco con cariño,
en cada intento por ser mejor ser humano.*

*Gracias por sostenerme con tu fe infinita,
por mirar en mí lo que aún no era,
por enseñarme que la bondad también se hereda
y que la vida, cuando se da con el corazón,
nunca se acaba.*

- **Luisa Fernanda Aguilar Huertas.**

Agradecimientos

Expresamos nuestra sincera gratitud a la profesora María Antonia Zárate Camargo, directora de la Corporación Educativa y Social Waldorf, quien acompañó este trabajo de grado con profundo cariño. Se convirtió en nuestra maestra de vida: nos orientó y nos dio luz en el camino muchas veces. Esta sistematización es fruto de su formación. Gracias Totis, por tener siempre una palabra bondadosa para nosotros.

A toda la Corporación Educativa y Social Waldorf, la “casita de colores” que nos ha acogido en estos años y nos ha regalado momentos invaluable para nuestra vida personal y profesional.

A las y los estudiantes de primaria del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, pilar fundamental de esta sistematización de experiencias; junto a quienes aprendimos. Fueron nuestras maestras y maestros, y sus historias de vida son un tesoro que guardaremos siempre en nuestro corazón.

A las maestras Carolina, Liliana y Vivian de la línea de Género, Identidad y Acción Colectiva: su acompañamiento fue determinante para la culminación de este trabajo de grado. Su comprensión y cariño hicieron posible que hoy entreguemos esta sistematización.

A nuestro tutor, el profesor Libardo, quien acompañó y orientó esta sistematización de experiencias y además, nos vio crecer en nuestra formación profesional. Gracias por confiar siempre en nosotros y guiarnos para ser mejores educadores comunitarios; este fruto también es gracias a ti.

A nuestras madres, quienes han acompañado con tanto esfuerzo estos cinco años de carrera. Sin su apoyo y amor no habría sido posible llegar a este gran momento. Ustedes fueron nuestras primeras maestras y siempre estaremos agradecidos por las enseñanzas que nos han dado a lo largo de la vida.

Agradecemos a la vida por habernos permitido encontrarnos y forjar esta bella amistad. En estos cinco años aprendimos mutuamente y nos acompañamos en cada paso de nuestra formación. Hoy, con mucha alegría y a la vez, con algo de nostalgia, entregamos este trabajo de grado, fruto de lo construido en este tiempo. Aquí comprendemos que el amor se presenta de múltiples formas, y la nuestra fue la AMISTAD.

Este logro no es solo resultado de nuestros esfuerzos personales, sino también es por la gracia y la fortaleza que provienen de Dios, quien con infinita ternura ha acompañado cada paso de este camino académico y humano.

Introducción

El siguiente trabajo de grado es la sistematización de una experiencia educativa con personas jóvenes y adultas para comprender cómo se configuran sus trayectorias educativas, qué barreras y obstáculos emergen desde sus historias de vida y experiencias previas, y como dos estudiantes de pregrado lo atienden pedagógicamente, nos situamos desde un enfoque cualitativo con la combinación de dos paradigmas: El interpretativo y el sociocrítico, entendiendo la investigación como un proceso que produce conocimiento útil para la transformación de las prácticas pedagógicas. El documento se organiza en cuatro momentos principales:

En el **Momento I se encuentra la fundamentación metodológica**, en este capítulo se precisan las decisiones que dan coherencia a la investigación, el porqué de la sistematización de experiencias como modalidad de investigación, los criterios que dan validez y rigurosidad y el lugar de quienes investigan y los actores participantes, también describimos las técnicas que utilizamos como la observación participante, los diarios de campo y los ejercicios gráficos/biográficos, así como los procedimientos de análisis (triangulación metodológica) y los principios éticos (consentimiento informado, confidencialidad, uso de imágenes y relatos solo para fines académicos). En este momento dejamos claro el alcance temporal del proceso (2024-1, 2024-2 y 2025-1) y sus delimitaciones.

En el **Momento II están descritos los objetivos y ejes de la sistematización**, se encuentra el objetivo general y los objetivos específicos que orientan toda la experiencia. Define y delimita los ejes de la sistematización (**trayectorias educativas, barreras en el acceso a la educación de personas jóvenes y adultas y obstáculos lingüísticos y cognitivos en el aprendizaje de personas jóvenes y adultas**), indicando cómo cada se convirtió en categorías de análisis y en preguntas orientadoras para el posterior análisis. También justificamos la pertinencia de estos ejes frente al contexto y se enunciamos los supuestos teóricos mínimos que los sostienen, que se desarrollaran en el momento IV.

El **Momento III es la reconstrucción descriptiva del 2024-1, 2024-2 y 2025-1** organiza a modo de secuencia en orden cronológico, el escenario, los estudiantes y las decisiones pedagógicas que configuraron en experiencia, a manera de relato situamos cada ciclo de la sistematización y se da al lector una visión clara y ordenada de la experiencia educativa.

Finalmente, el **Momento IV es la interpretación de la experiencia sistematizada, las lecciones aprendidas, conclusiones y recomendaciones, aquí convergen de manera integral**

todos los hallazgos a la luz de las categorías de investigación, se interpretan las transformaciones de las trayectorias de los estudiantes, se diferencian las barreras de los obstáculos y se identifican los aprendizajes significativos que salieron del proceso investigativo. Luego de esto formulamos las **lecciones aprendidas, conclusiones** que responden a las preguntas orientadoras y las **recomendaciones** para la línea de investigación y para la licenciatura en el fortalecimiento del proceso y su proyección institucional y comunitaria.

1. Momento I: Fundamentación de la Sistematización

Este es el primer momento de la sistematización de experiencias, en el cual se desarrolla el marco metodológico que orienta nuestro trabajo de grado. En este apartado se presentan los fundamentos epistemológicos y metodológicos que sustentan la sistematización de experiencias como modalidad de investigación cualitativa. En primer lugar, abordamos el enfoque cualitativo; posteriormente, se analizan los paradigmas interpretativo y sociocrítico, que guían la comprensión y la acción transformadora de la práctica educativa comunitaria. Finalmente, se explica el tipo de investigación asumido junto con los momentos estructurantes de la sistematización de experiencias. De esta manera, este primer momento expone el camino metodológico recorrido en la sistematización de la experiencia educativa de la Primaria del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf.

1.1. Enfoque cualitativo:

Nuestra investigación se inscribe más específicamente en el **enfoque cualitativo**. Este enfoque se caracteriza por interesarse en los procesos y en las maneras en que los sujetos construyen significados a partir de sus propias experiencias. Como afirma Creswell (1994), “los investigadores cualitativos están principalmente interesados en los procesos, más que en los resultados o productos, en cómo las personas le dan sentido a sus vidas y experiencias” (p. 145). En este enfoque de investigación los investigadores son el principal instrumento de recolección y análisis de los datos, lo que implica una relación directa con los sujetos y escenarios de estudio, en sus contextos naturales (Creswell, 1994, p. 147).

De esta manera la investigación cualitativa se reconoce como **descriptiva e inductiva**, dado a que, busca construir conceptos y comprensiones a partir de lo que emerge de la práctica pedagógica y comunitaria (Creswell, 1994, p. 149). En coherencia, nuestra sistematización de experiencias no busca hacer generalizaciones universales, sino **reconstruir y resignificar lo particular** en el proceso educativo en la Primaria del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Como lo señala Creswell, la investigación cualitativa “es ideográfica, pues la atención está puesta en lo particular de un caso más que en la generalización” (1994, p. 151).

De esta manera, nuestro enfoque investigativo cualitativo nos permite comprender la experiencia educativa desde las narrativas y significados de sus participantes, favoreciendo el diálogo de saberes y la producción colectiva de conocimiento.

1.2. Paradigmas de la investigación:

Nuestro trabajo de grado se vincula principalmente con dos paradigmas de investigación en las ciencias sociales, a saber: el **interpretativo** y el **sociocrítico**. Ambos paradigmas nos permiten abordar la complejidad de lo que llamamos en la sistematización “trayectorias educativas” de los y las jóvenes y adultos de primaria de la CES Waldorf, además porque buscamos tener una mirada comprensiva y transformadora de la realidad educativa de este espacio pedagógico. Estos paradigmas responden a la naturaleza de las personas que hacen parte de esta investigación y de los propósitos de nuestro proyecto, donde no solo queremos comprender las experiencias educativas de los y las estudiantes, sino también pensar alrededor de reflexiones críticas y propositivas frente al escenario educativo de los adultos en contextos de exclusión social.

El paradigma interpretativo parte de la idea de que la realidad social es diversa, multicondicionada y está llena de significados que los individuos construyen en sus interacciones cotidianas, a diferencia y en contraposición del paradigma positivista que solo concibe una realidad objetiva y externa al sujeto, desde el paradigma interpretativo se reconoce que todos los fenómenos sociales deben entenderse desde la subjetividad que le otorgan quienes lo protagonizan. Tal como señala González Morales (2003), “el investigador trata de descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social, dirige su labor a entrar en el mundo personal de los individuos, en las motivaciones que lo orientan, en sus creencias” (p. 130). Esto quiere decir que investigar no se limita solamente a la acción de recolectar datos observables, sino que es adentrarse en las vivencias, los valores, las motivaciones que configuran sus las trayectorias de vida y también educativas de los y las estudiantes.

De acuerdo con este enfoque, el autor hace énfasis en que “la acción de los individuos siempre está gobernada por las significaciones subjetivas, las cuales no son observables y, por tanto, no pueden analizarse con los métodos cuantitativos” (González M, 2003, p. 131). Entonces, el paradigma interpretativo se apoya en diferentes métodos y recursos cualitativos, como, observaciones, diarios de campo, narraciones, historia de vida, que nos permiten captar la riqueza de esas significaciones, en palabras del autor:

[...] los métodos cualitativos siguen una lógica inductiva que busca en la realidad natural de los sujetos el significado que les otorgan a los hechos investigados. El investigador elabora categorías, arriba a comprensiones e interpretaciones partiendo de los datos obtenidos y no de concepciones teóricas previas.” (González M, 2003, p. 131).

Nuestra investigación, al sistematizar las experiencias educativas de estudiantes de primaria del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf, se inscribe en esta perspectiva, pues intenta comprender cómo los estudiantes resignifican sus maneras de aprender siendo adultos, cuáles son los sentidos de su paso nuevamente por la educación y cómo este proceso impacta sus trayectorias vitales de vida. De acuerdo con este enfoque, reconocemos que cada experiencia educativa es única y debe ser abordada en su singularidad. Como lo expresa González Morales (2003), “cada caso es considerado como especial y único; el primer nivel de análisis se realiza respetando los detalles de casos individuales estudiados...” (p. 132).

Además, este paradigma aporta una dimensión ética a la investigación ya que permite una relación cercana entre los investigadores y los estudiantes, basándonos siempre en la empatía, el respeto mutuo, la validación y el reconocimiento del otro, la investigación interpretativa se caracteriza por “la descripción detallada, espesa, investigación en profundidad, anotaciones directas que captan las experiencias y perspectivas personales” (González M, 2003, p. 132). Estas características coinciden plenamente con nuestra apuesta metodológica de dar visibilidad a los relatos de los estudiantes, entendidos como fuentes legítimas de conocimiento y como camino para comprender los procesos educativos desde su realidad.

Ahora, si el paradigma interpretativo nos permite comprender los significados de las experiencias educativas desde los sujetos (por eso es hermenéutico, porque comprende subjetividades), el paradigma **sociocrítico** nos ofrece una orientación transformadora que es fundamental para nuestro trabajo de grado basado en la modalidad de sistematización de experiencias; este paradigma socio-critico reacciona frente a las limitaciones del positivismo¹, además de las debilidades en la interpretación², de ahí que lo interesante de este enfoque es que supera el exceso de objetividad del positivismo y también la subjetividad del interpretativo, en las palabras del autor González Morales (2003), “el paradigma sociocrítico reacciona contra el reduccionismo del paradigma positivista con su excesivo objetivismo y carácter conservador, y la propensión al subjetivismo del interpretativo” (p. 133).

¹ Su énfasis en la objetividad, la medición y la verificación de los hechos observables, lo que reduce la comprensión de los fenómenos sociales a datos cuantificables y que normalmente son generalizados.

² Aunque este paradigma permite comprender las experiencias desde las perspectivas de los sujetos investigados, se puede caer muchas veces en visiones excesivamente subjetivas y descriptivas, sin considerar otros factores estructurales o de poder que condicionan dichas experiencias.

A diferencia de los otros paradigmas, el sociocrítico introduce de manera explícita la ideología, como un elemento constitutivo e indispensable de toda práctica social y científica, desde esta perspectiva, el conocimiento no es neutral, sino que está situado en diferentes contextos: Históricos, sociales, políticos y culturales y deben orientarse hacia la emancipación. Como señala González Morales (2003), el paradigma sociocrítico:

Trata de desenmascarar la ideología y la experiencia del presente, y en consecuencia tiende a lograr una conciencia emancipadora, para lo cual sustentan que el conocimiento es una vía de liberación del ser humano. Entienden a la investigación no como descripción e interpretación, sino en su carácter emancipativo y transformador. (p. 133).

Este paradigma es muy apropiado para nuestra modalidad de trabajo de grado ya que no nos limitamos a describir lo que ocurre en la primaria de la CES Waldorf, sino que buscamos aportar a la transformación de las condiciones educativas de los estudiantes de primaria. Este paradigma parte de una concepción holística, pluralista e igualitaria de la sociedad y de la ciencia, se considera que “los seres humanos son cocreadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo” (González M, 2003, p. 133). Esto se conecta directamente con la metodología de sistematización de experiencias, la cual reconoce a los estudiantes como sujetos activos que producen conocimiento desde sus vivencias y no como simples receptores de un saber académico.

Asimismo, este paradigma se ajusta a las formas de investigación que trabajamos durante nuestra práctica educativa-investigativa como por ejemplo la investigación-acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa, como menciona González Morales (2003):

En la investigación sociocrítica se distinguen tres formas básicas: la investigación-acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa. Todas tienen una visión activa del sujeto dentro de la sociedad, por lo cual ponderan la participación como elemento base. Es decir, participación en la praxis para transformar la realidad, mediante un proceso investigativo en el que la reflexión crítica sobre el comportamiento de esa realidad determina su redireccionamiento, su circularidad. (p. 133)

En este sentido, nuestro trabajo de grado se recoge en el paradigma sociocrítico al concebir la sistematización de experiencias como un proceso que no solo enmarca y organiza información,

sino que genera espacios colectivos de reflexión, donde buscamos fomentar conciencia crítica en los y las estudiantes y proponemos pequeñas transformaciones en sus cotidianidades, en lo educativo y lo comunitario. El mismo sentido transformador lo llevamos a la experiencia de la CES Waldorf.

Es importante aclarar que se identificaron con el equipo sistematizador trabajar bajo dos paradigmas: el interpretativo y el sociocrítico responde a una doble necesidad: comprender las trayectorias educativas desde las voces y significados de los estudiantes y al mismo tiempo a contribuir en algo muy pequeño y es buscar la transformación social y educativa de la comunidad (Sierra Morena) donde se desarrolla nuestra investigación, lo interpretativo nos da la posibilidad de reconocer la riqueza en la subjetividad, mientras que el sociocrítico nos orienta hacia la emancipación y el cambio social. Ambos paradigmas dialogan con los objetivos de nuestra tesis y con la metodología de sistematización de experiencias. Al permitirnos trabajar con la educación de personas jóvenes y adultas en la CES Waldorf, es una práctica vital que involucra significados, luchas, resistencias y apuestas de transformación.

1.3. Tipo de investigación:

La sistematización de experiencias se inscribe dentro del enfoque cualitativo de investigación, pues parte de la comprensión profunda de los sujetos, de sus significados y las transformaciones que surgen en la práctica educativa comunitaria. Como afirma Lola Cendales (2005), la sistematización de experiencias es “[...] una modalidad de investigación cualitativa que permite comprender y producir conocimiento desde la práctica misma, reconociendo las voces y saberes de los sujetos que la protagonizan” (p. 14). Por lo tanto, la sistematización de experiencias articula paradigmas interpretativos, al centrar su atención en la comprensión de sujetos en sus procesos educativos, con paradigmas sociocríticos, al promover una visión emancipadora y transformadora en la experiencia de las personas participantes de la investigación. Así, el enfoque cualitativo se concreta en nuestra investigación a través de la sistematización como práctica reflexiva, participativa y dialógica que convierte la experiencia educativa en fuente de conocimiento y acción transformadora.

El tipo de investigación que asumimos es la **Sistematización de Experiencias**, entendida como una modalidad de investigación que dentro de los lineamientos de la práctica pedagógica investigativa y comunitaria de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, es “un tipo de trabajo de grado centrado en la producción social de conocimiento, de

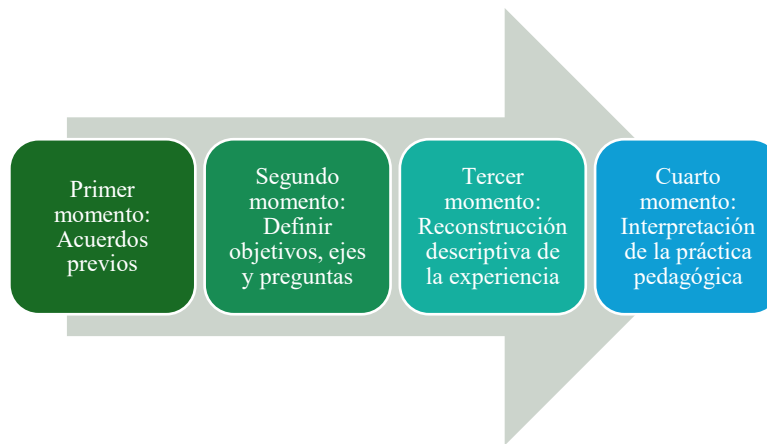
carácter colectivo y participativo que busca hacer un reconocimiento e interpretación crítica de los procesos y fundamentos que constituyen una experiencia” (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2023, p.52).

1.4. Momentos de la sistematización de experiencias:

De acuerdo con los lineamientos de la práctica pedagógica investigativa y comunitaria de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (2024), asumimos para nuestra sistematización de la experiencia de la primaria del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas cuatro (4) momentos estructurantes:

Figura 1

Momentos de la Sistematización de Experiencias.



Nota. Momentos de la sistematización de experiencias de acuerdo con los lineamientos de la práctica pedagógica investigativa y comunitaria de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Elaboración propia.

1.4.1. Primer momento: Acuerdos previos.

Para el proceso de sistematización primero se consolidó un equipo sistematizador de tres personas que acompañan el proceso educativo en la primaria en el programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf³. El objetivo de construir un equipo sistematizador buscaba asegurar que el proceso fuera realmente participativo, teniendo a dos personas investigadoras en coordinación con personas representativas del espacio de práctica, por tanto, el grupo quedó integrado de la siguiente manera:

³ Cabe aclarar que según el reglamento de práctica de la LECODDHH: “son viables iniciativas investigativas impulsadas por dos estudiantes en coordinación con personas representativas del escenario de práctica” (Gómez Rodríguez y otros, 2023, p. 52).

- **Juan Pablo Ávila Espitia:** Maestro de Primaria del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Corporación Educativa y Social Waldorf desde el año 2023. Estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.
- **Luisa Fernanda Aguilar Huertas:** Tesista y Practicante de Primaria del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Corporación Educativa y Social Waldorf desde el año 2024. Estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.
- **Gloria Paulina Góngora Herrera:** Maestra de Primaria del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, y profesional de Psicología en la Corporación Educativa y Social Waldorf desde 2024.

Este equipo se conformó de acuerdo con el acompañamiento que se ha hecho desde el semestre 2024-1, donde se han generado diferentes preguntas investigativas de acuerdo con la experiencia que hemos vivido desde nuestros lugares de enunciación. Adicional, este ejercicio fue acompañado por el coordinador del programa el profesor Luis Carlos Vargas Rodríguez⁴ y la directora de la Corporación Educativa y Social Waldorf la maestra María Antonia Zarate Camargo⁵. Al mismo tiempo, se consolidan algunos principios éticos⁶. En este momento dejamos claro el alcance temporal del proceso (2024-1, 2024-2 y 2025-1) y sus delimitaciones.

Para este proceso de sistematización de experiencias se estableció con el grupo sistematizador una guía operativa para desarrollar durante la sistematización de la PPIC⁷, entendiendo que: “ésta es de carácter flexible pues puede modificarse a partir de los hallazgos encontrados” (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2023, p.75). Esta guía operativa se desarrolló de acuerdo con el acompañamiento de la Línea de Género, Identidad y Acción Colectiva, la tutoría de trabajo de grado y la experiencia vivida en la CES Waldorf:

⁴ Licenciado en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, con una amplia trayectoria en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

⁵ Directora Ejecutiva y representante legal de la Corporación Educativa y Social Waldorf. Fue docente de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos hasta el año 2021. Con una amplia trayectoria en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Colombia.

⁶ Consentimiento informado, confidencialidad, uso de imágenes y relatos solo para fines académicos. Véase el Anexo 1.

⁷ Práctica Pedagógica Investigativa y Comunitaria.

Tabla 1
Guía Operativa Sistematización de Experiencias.

Momentos de la sistematización	Actividades	Herramientas	Responsables	Productos	Semestre
Primer momento Acuerdos previos.	Socialización de propuesta de sistematización de experiencias al espacio de práctica.	Reuniones	Luisa Fernanda Aguilar Huertas y Juan Pablo Ávila Espitia.	Equipo sistematizador y construcción de la guía operativa de la sistematización.	2024-1
	Definición de técnicas de recolección de la información.	Reuniones	Equipo sistematizador.	Formato de diario de campo.	2024-1
Segundo momento Definición de objetivos y ejes de la sistematización⁸.	Redactar objetivo general, específicos y ejes de sistematización.	Lluvia de ideas, revisión de documentos previos, reuniones con el equipo sistematizador.	Equipo sistematizador.	Sistema de preposiciones.	2024-1 2024-2 2025-1
Tercer momento Reconstrucción descriptiva de la experiencia.	Realizar una lectura del contexto de la PPIC ⁹ .	Revisión de documentos. Búsqueda bibliográfica de diversas fuentes. Diarios de Campo.	Equipo sistematizador.	Caracterización del espacio de práctica.	2024-1
	Reconstruir la experiencia de la primaria del semestre 2024-1. Recolectar fuentes: diarios de campo, testimonios, documentos institucionales, fotografías.	Clases de primaria, registros fotográficos y diarios de campo.	Equipo sistematizador con participación de estudiantes de la primaria.	Reconstrucción de la experiencia de la primaria del semestre 2024-1.	2024-1
	Reconstruir la experiencia de la primaria del semestre 2024-2 ¹⁰ . Recolectar fuentes: diarios de campo, testimonios, documentos institucionales, fotografías.			Reconstrucción de la experiencia de la primaria del semestre 2024-2.	2024-2
	Reconstruir la experiencia de la primaria del semestre 2025-1 ¹¹ . Recolectar fuentes: diarios de			Reconstrucción de la experiencia de la primaria del semestre 2025-1.	2025-1

⁸ La definición de objetivos y ejes de la sistematización fue un proceso que fue cambiando de acuerdo a los diferentes momentos de la sistematización.

⁹ Esta fase de caracterización fue acompañada por la profesora Carolina González Moreno, profesora de Línea de Investigación: Género, Identidad y Acción Colectiva.

¹⁰ Esta fase de Anteproyecto fue acompañada por la profesora Liliana Chaparro, profesora de Línea de Investigación: Género, Identidad y Acción Colectiva.

¹¹ Esta fase de tutoría de trabajo de grado fue acompañada por la profesora Vivian Muñoz Rodríguez, profesora de Línea de Investigación: Género, Identidad y Acción Colectiva, y nuestro tutor de trabajo de grado Angel Libardo Herreño.

	campo, testimonios, documentos institucionales, fotografías.				
Cuarto momento Interpretación de la práctica pedagógica.	Reconstrucción de la Lógica de la Práctica Pedagógica para develar las categorías de investigación.	Eventos de socialización de la información.	Equipo sistematizador.	Reconstrucción de la lógica de la práctica pedagógica para resignificarla.	2024-1 2024-2 2025-1
	Balance interpretativo de la experiencia en diálogo con referentes conceptuales o históricos pertinentes.	Revisión documental.	Equipo sistematizador con apoyo del tutor y referentes conceptuales.	Balance interpretativo con categorías y referentes teóricos.	2025-1
	Formular lecciones aprendidas, conclusiones y recomendaciones para la práctica pedagógica comunitaria.	Síntesis, redacción colaborativa, talleres de validación con la comunidad.	Equipo sistematizador.	Lecciones aprendidas, conclusiones y recomendaciones.	2025-2
	Socializar resultados con la comunidad educativa y la UPN; entregar documento final.	Presentación de documento escrito y devolución comunitaria.	Equipo sistematizador, comunidad educativa y coordinación académica.	Documento final de tesis y socialización en comunidad.	2025-2

Nota. La tabla muestra la guía operativa construida para la sistematización de experiencias de la Primaria del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf. Elaboración Propia.

Para triangular la información recogida en el proceso de la sistematización utilizamos dos estrategias, que nos ayudaron a reconstruir la experiencia vivida:

1.4.1.1. Observación Participante en la práctica del aula: Para el proceso de sistematización nos planteamos como herramienta de recolección de la información la observación participante, esta herramienta fue transversal en todo el proceso de sistematización, dado a que nos permitió vivir el proceso participativo dentro de las clases de primaria: “El estudio etnográfico incluye (...) la **observación participante continua y en curso de la situación** (...) a fin de intentar captar la totalidad de la descripción que revela cómo las personas describen y estructuran su mundo” (Creswell, 1994, p. 14).

La **observación participante** nos permitió comprender cómo las y los estudiantes de primaria, durante los periodos 2024-1, 2024-2 y 2025-1, leen el mundo, sus formas de ser y de entender la vida. En este sentido, y en articulación con el **diario de campo**, esta herramienta nos

posibilitó un acercamiento con un **enfoque participativo y dialógico**, en el que las voces y experiencias de los y las participantes fueron el eje central de la sistematización.

1.4.1.2.**Diario de campo:** Esta herramienta fue un elemento central dentro de la experiencia vivida, pues nos permitió establecer un diálogo constante entre la teoría y la práctica. Se constituyó en una de las fuentes principales de información, ya que buscó recoger las voces de las y los estudiantes de primaria del Programa EPJA de la CES Waldorf. Según Cifuentes Gil (2011):

El registro de las experiencias permite reflexionar sobre el trabajo y propicia su cualificación; en este horizonte, el diario constituye una estrategia de autorreflexión sobre la práctica, desde la cual las y los participantes se pueden asumir e instituir como actores reflexivos que meditan sobre sus acciones y transforman sus ideas y acciones a la luz de la reflexión. (p. 43)

El diario de campo no solo nos ayudó a recoger la información, sino que también nos permitió identificar diferentes categorías emergentes de la PPIC. De este modo, al escribir la experiencia, simultáneamente se interpretaba y se contrastaba con diferentes autores¹². A este proceso lo denominamos un movimiento dialógico entre la teoría y la práctica:

El uso del diario posibilita rastrear la cotidianidad de la práctica, explicitar el conocimiento que desde ella se puede construir para enriquecer y cualificar la acción. En él se registran día a día acontecimientos relevantes y el conocimiento que se va incubando y construyendo; constituye una base para elaborar conceptos y comprensiones y enriquecer la práctica. (Cifuentes, 2011, p. 43)

Tabla 2

Formato Diario de Campo.

<i>Formato Diario de Campo – Corporación Educativa y Social Waldorf</i>	
Fecha de la clase	
Temática	
Objetivo de la Actividad	
Metodología de la Actividad	

¹² Cabe aclarar que el diario de campo se diseñó de acuerdo con los 4 momentos de la sistematización de experiencias. De esta manera, cada registro posibilitó reconstruir la experiencia, interpretarla y al mismo tiempo teorizarla. Por lo tanto, asumimos que esta herramienta de recolección de la información es una de las más importantes en nuestro proyecto de grado.

Registros	1.1.Describir el proceso vivido a la manera de narración o relato.
	1.2.Comprender esa realidad (interpretar). Preguntarse: ¿Qué comprendí de esa realidad?
	1.3.Leer política y pedagógicamente ese contexto. (Contrastación de la realidad con teorías y otros puntos de vista de autores (as) o corrientes de pensamiento pedagógico y político).

Nota. La tabla muestra el formato de diario de campo que se diseñó para la sistematización de experiencias de la primaria del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf. Recuperado de: Elaboración Propia.

En la propuesta metodológica de Marco Raúl Mejía, el diario de campo es el dispositivo que articula registro y análisis en tiempo real. No es un simple cuaderno de notas: “es la primera selección y organización de la información” que filtra el registro en bruto y ensaya una primera interpretación de los hechos” (Mejía, 2012, p. 47).

1.4.2. Definir objetivos, ejes y preguntas: Para la formulación de objetivos, ejes y preguntas, utilizamos un sistema de preposiciones que nos permitiera formular los objetivos y al mismo tiempo las preguntas de investigación. Para el proceso de sistematización de experiencias el eje de sistematización: “se refiere a la mirada central que vamos a privilegiar para interpretar la experiencia. La decisión sobre cuál será el eje dependerá de los intereses, de las preguntas y de los sujetos que participan en la sistematización” (Jara, 2018, p. 83).

Por otra parte, Marco Raúl Mejía (2012) afirma que antes de iniciar la recolección de datos, es importante responder dos preguntas: “¿para qué vamos a sistematizar?” y “¿qué vamos a sistematizar?” (p. 38). Aquí se define el sentido de nuestra sistematización (para qué, el objeto qué) aquí se decide si la sistematización tiene dinámicas distintas y demanda las herramientas adecuadas.

En este sentido, la experiencia tiene que ser organizada frente a unos ejes como, por ejemplo, la interacción pedagógica, el impacto en las trayectorias de vida y educativa de los sujetos, la organización del equipo investigador, etc. Lo que Marco Raúl Mejía (2010) entiende como ejes de investigación son las miradas centrales desde las cuales se interpreta la experiencia,

en este trabajo de grado estos ejes son para nosotros **las categorías de investigación**, que son las siguientes:

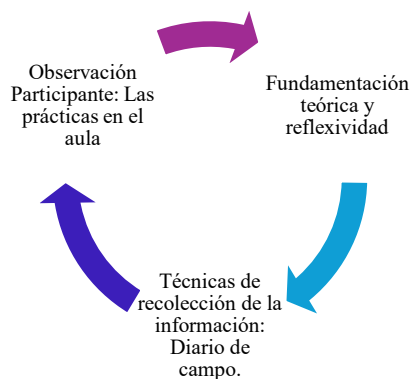
1. Trayectorias Educativas.
2. Barreras en el acceso a la educación de personas jóvenes y adultas.
3. Obstáculos lingüísticos y cognitivos en el aprendizaje de personas jóvenes y adultas.¹³

Cuando los ejes de la investigación son claros, el equipo investigador realiza unas preguntas orientadoras y establece acuerdos sobre lo que se va a sistematizar: “es muy importante que esto sea un acuerdo del grupo para que todas y todos puedan trabajar sobre un mismo objetivo” (Mejía, 2010, p. 40). Estos acuerdos dan coherencia a los objetivos, a los ejes y a las preguntas.

Las herramientas anteriormente descritas nos permitieron realizar una triangulación metodológica de los instrumentos empleados para la recolección de información (diarios de campo y observación participante) los cuales se complementaron con las memorias de las y los estudiantes, los registros descriptivos y las clases desarrolladas en los diferentes semestres de la sistematización. Lejos de considerarse información irrelevante, todos estos insumos se constituyeron en dispositivos fundamentales para la sistematización de la experiencia, pues cada uno aportó una perspectiva singular del proceso de la primaria del programa EPJA de la CES Waldorf, lo que permitió reconstruir la experiencia sin excluir ningún elemento significativo.

Figura 2

Triangulación Metodológica.



Nota. Esta figura muestra la triangulación metodológica de la sistematización. Elaboración Propia.

1.4.3. Reconstrucción Descriptiva de la Experiencia: Para este momento de la sistematización quisimos reconstruir la experiencia educativa de la Primaria del Programa EPJA de la CES

¹³ Estas categorías se abordarán a profundidad en el momento II del proceso de sistematización.

Waldorf. En ese sentido, realizamos una descripción cronológica de cada semestre, en la cual se presentan los horizontes de la primaria, las actividades desarrolladas, las narrativas de las personas participantes y una caracterización de cada grupo que pasó por la primaria. Además, “no es un simple registro”, porque “les da unidad a diferentes formas de registro” (memorias, diarios, fotografías), recuperando percepciones y dinámicas que atraviesan el proyecto (Mejía, 2012, p. 60).

Este proceso de reconstrucción de un año y medio da cuenta del enfoque participativo de nuestra investigación, por lo tanto, queremos dar cuenta del trayecto de nuestra experiencia, que:

[...] nos permita objetivarla, mirando sus distintos elementos desde lejos. Es decir, tratando de no realizar aún la interpretación del porqué ocurrió cada situación, sino esforzándonos por expresarla de la forma más descriptiva posible, utilizando los registros con los que contamos como la fuente principal de información. (Jara, 2018, p. 147)

Para Mejía (2012), es importante que todo el material que se recoge en un proceso de sistematización no se pierda: “Por ello, es necesario construir estrategias para garantizar que las actividades del proceso queden documentadas, es decir, no se queden solo en la memoria de cada una(o)” (p. 40).

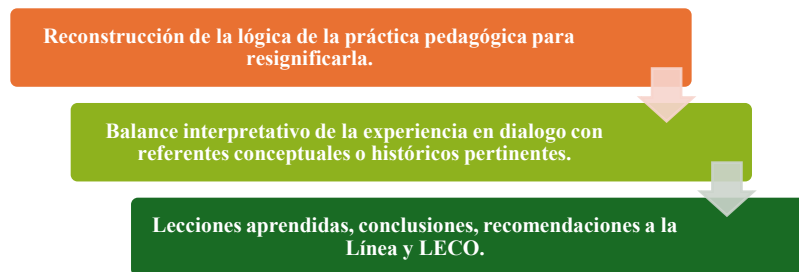
1.4.4. Interpretación de la práctica pedagógica: La producción del saber no se encuentra al final de la sistematización, se da durante todo el proceso cuando releemos diarios, anotaciones, relatos en clave, esto para la producción del saber colectivo: "es el resultado de organizar, registrar, aplicar herramientas y reflexionar a lo largo del proceso" (Mejía, 2012, p. 98). En ese sentido, las categorías se construyen y se fortalecen desde la propia experiencia vivida en primaria y no se imponen desde afuera. Mejía (2012) es explícito cuando dice: “Las categorías resultan de las contradicciones, al establecer relaciones entre las prácticas y las interrogantes planteadas” (p. 23). Por lo tanto, darle nombre a lo vivido, lo que hacemos y el porqué, da visibilidad a lo importante, lo impactante y lo novedoso que se esconde en sus cotidianidades y lo que le da valor a nuestra investigación.

Por lo anterior, el momento de interpretación de la práctica pedagógica nos permite: “entender el sentido de lo vivido, descubriendo los factores que influyeron en su desarrollo y las relaciones que se establecieron entre ellos” (Jara, 2018, p. 152). En el momento de interpretación se develan las categorías emergentes y luego de ello se teorizan para dar respuesta a lo vivido en

la experiencia, de esa manera se hacen recomendaciones a la línea de investigación, a la licenciatura y a la CES Waldorf. Para nuestro trabajo de grado el momento de interpretación se divide en tres pasos:

Figura 3

Momentos de la Interpretación de la Práctica Pedagógica.



Nota. En el gráfico se muestran los diferentes momentos que articulan la fase de interpretación de la práctica pedagógica. Elaboración propia.

Cuando los objetivos, ejes y preguntas han sido acordados por el equipo de investigación, la reconstrucción descriptiva se convierte en la base para una interpretación situada, en la que las categorías emergen de las tensiones reales y del diálogo entre lo pensado, lo hecho y el contexto:

En ese sentido, la sistematización se convierte en esa voz que permite que los saberes de prácticas y sus conocimientos emerjan y vayan a la sociedad con fuerza propia para disputar un lugar en los terrenos del saber y el conocimiento, como un escenario más de las resistencias y una forma de lucha social. (Mejía, 2012, p.5)

2. Momento II: Objetivos y ejes de la sistematización

El presente momento tiene como propósito situar los objetivos y ejes que orientan el proceso de sistematización de la experiencia educativa de la Primaria del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Corporación Educativa y Social Waldorf. Después de haber fundamentado metodológicamente el proceso en el Momento I, aquí se definen los propósitos investigativos que guían la comprensión, el análisis y la interpretación de la práctica pedagógica desarrollada entre los semestres 2024-1 y 2025-1.

Este momento de la sistematización se desarrolló en diálogo permanente con el grupo base de investigación. Cada semestre al finalizarlo, a través de diversas reuniones y discusiones pedagógicas se fueron configurando los ejes, objetivos e hipótesis que orientan esta sistematización. Las decisiones metodológicas y conceptuales fueron resultados de la reflexión compartida sobre la práctica, la revisión de los diarios de campo y la lectura crítica de los registros de aula. Las categorías nacieron en el proceso de sistematización, y cada semestre arrojó una necesidad.

Para llegar a los ejes de la sistematización, realizamos tres momentos de trabajo colaborativo con el grupo base:

1. **Revisión de registros y diarios de campo:** se revisaron los diferentes diarios de campo y planeaciones pedagógicas donde se lograban ver tensiones, aprendizajes y transformaciones vividas durante la experiencia.
2. **Socialización de hallazgos y primeras categorías:** en un espacio colectivo de discusión, se agruparon los temas recurrentes que surgían en las narrativas: trayectorias educativas, barreras de aprendizaje y obstáculos en la comprensión.
3. **Construcción consensuada de ejes y objetivos:** mediante diálogo horizontal, se definieron los objetivos específicos y la hipótesis central, entendiendo que cada categoría emergía de lo vivido en la práctica pedagógica, y no de una imposición teórica previa.

La perspectiva crítica y reflexiva reconoce la sistematización como un proceso de reconstrucción crítica de la práctica que permite comprender y transformar la realidad educativa desde las voces y experiencias de los sujetos participantes, la sistematización busca comprender la práctica pedagógica-investigativa de la LECODH como una fuente de conocimiento, transformación y diálogo entre teoría y acción. En coherencia con los principios de la sistematización de experiencias (Jara, 2018; Mejía, 2010), explicados anteriormente, este proceso

se construye de manera participativa y situada, reconociendo las voces de los sujetos de la sistematización, las trayectorias vividas y las transformaciones que emergen del quehacer educativo.

Este apartado inicia con la formulación del objetivo general, el cual sintetiza la intención global de la sistematización; posteriormente, se presentan los ejes o categorías centrales de análisis, que constituyen los caminos temáticos desde los cuales se interpretan las experiencias vividas por los y las estudiantes de primaria: trayectorias educativas, barreras en el acceso a la educación de personas jóvenes y adultas y obstáculos lingüísticos y cognitivos en el aprendizaje de personas jóvenes y adultas. Cada eje se desarrolla articulando su objetivo específico, una hipótesis de comprensión y las preguntas orientadoras que guían el proceso de interpretación.

De esta manera, este segundo momento actúa como un puente entre la fundamentación metodológica y la reconstrucción descriptiva, permitiendo que el proceso de sistematización avance de la reflexión teórica hacia la comprensión de la práctica educativa concreta, siempre en coherencia con el enfoque cualitativo y los paradigmas interpretativo y sociocrítico que orientan este trabajo de grado.

2.1. Objetivos de la sistematización:

2.1.1 Objetivo general: Sistematizar la experiencia educativa de la primaria del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf en el periodo comprendido de 2024-1 hasta 2025-1.

2.1.2 Objetivos específicos

2.1.3. Comprender las trayectorias educativas previas de las y los estudiantes de la primaria del programa de educación de personas jóvenes y adultas de la CES Waldorf para evidenciar las transformaciones en su experiencia educativa.

2.1.4. Identificar las barreras en el acceso a la educación presentes en los procesos educativos y comprender cómo la Pedagogía Waldorf contribuye a su superación.

2.1.5. Interpretar teóricamente los obstáculos lingüísticos y cognitivos en el aprendizaje de los y las estudiantes de la primaria del programa de educación de personas jóvenes y adultas de la CES Waldorf.

2.2. Ejes de la sistematización

Los ejes de sistematización articulan los rasgos más significativos de la experiencia y orientan su interpretación a través de preguntas que facilitan la recuperación colectiva de la práctica.

Estos ejes surgieron a partir de los procesos vividos y reflexionados en equipo. Al cierre de cada semestre, los espacios de diálogo con el grupo de investigación permitieron identificar los temas recurrentes y las tensiones pedagógicas que se convirtieron en categorías de análisis. Así, los ejes no fueron definidos previamente, sino que nacieron del contacto directo con la práctica y la necesidad de comprenderla.

Tabla 3

Ejes de la sistematización de experiencias.

Categorías	Objetivo	Hipótesis	Preguntas orientadoras
Trayectorias Educativas	Comprender las trayectorias educativas previas de las y los estudiantes de la primaria del programa de educación de personas jóvenes y adultas de la CES Waldorf para evidenciar las transformaciones en su experiencia educativa.	La comprensión de las trayectorias educativas, entendidas como la diversidad de recorridos vitales y escolares que configuran las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes de la primaria del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf, permite transformar sus experiencias educativas previas, las cuales estuvieron marcadas por la discriminación, la falta de garantía de derechos y por diversas barreras estructurales, sociales, económicas y culturales.	<p>¿Qué se entiende conceptualmente por trayectorias educativas?</p> <p>¿Cómo las trayectorias educativas afectan los procesos de formación de las personas?</p> <p>¿Por qué las trayectorias educativas son un concepto relevante para aplicar a la CES Waldorf?</p> <p>¿Cómo el análisis de las trayectorias educativas de las y los estudiantes de la primaria del programa de educación de personas jóvenes y adultas de la CES Waldorf permite evidenciar las transformaciones de sus experiencias educativas previas marcadas por discriminación, falta de garantía de derechos y barreras estructurales, sociales, económicas y culturales?</p>

<p>Barreras en el acceso a la educación de personas jóvenes y adultas.</p>	<p>Identificar las barreras en el acceso a la educación presentes en los procesos educativos y comprender cómo la Pedagogía Waldorf contribuye a su superación.</p>	<p>La identificación de las barreras en el acceso a la educación de personas jóvenes y adultas, entendidas como los factores personales, pedagógicos, sociales o contextuales con los que llegan las y los jóvenes y adultos a los procesos educativos, permite desarrollar una propuesta integral e inclusiva basada en la Pedagogía Waldorf, orientada a contribuir a la superación de dichas barreras y al fortalecimiento de sus procesos de aprendizaje.</p>	<p>¿Qué se entiende conceptualmente por barreras en el acceso a la educación de personas jóvenes y adultas?</p> <p>¿Cómo las barreras en el acceso a la educación afectan los procesos de formación de las personas?</p> <p>¿Por qué las barreras en el acceso a la educación es un concepto relevante para aplicar a la CES Waldorf?</p> <p>¿Cómo la Pedagogía Waldorf contribuye a la superación de barreras en el acceso a la educación en la primaria del programa educación de personas jóvenes y adultas?</p>
<p>Obstáculos lingüísticos y cognitivos en el aprendizaje de personas jóvenes y adultas.</p>	<p>Interpretar teóricamente los obstáculos lingüísticos y cognitivos en el aprendizaje de los y las estudiantes de la primaria del programa de educación de personas jóvenes y adultas de la CES Waldorf.</p>	<p>La comprensión teórica de los obstáculos lingüísticos y cognitivos, entendidos como las limitaciones cognitivas, emocionales o contextuales que interfieren en los procesos educativos de las y los estudiantes de la primaria del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf, permite reconocer sus causas y características, y así recomendar al programa el diseño de estrategias pedagógicas que favorezcan su superación y el</p>	<p>¿Qué se entiende conceptualmente por obstáculos lingüísticos y cognitivos?</p> <p>¿Cómo los obstáculos lingüísticos y cognitivos afectan los procesos de formación de las personas jóvenes y adultas?</p> <p>¿Por qué los obstáculos lingüísticos y cognitivos es un concepto relevante para aplicar a la CES Waldorf?</p> <p>¿Cómo la fundamentación teórica de los obstáculos</p>

		<p>fortalecimiento de sus aprendizajes.</p>	<p>lingüísticos y cognitivos presentes en las y los estudiantes de la primaria del programa de educación de personas jóvenes y adultas de la CES Waldorf contribuye a su comprensión y a la implementación de propuestas educativas para su superación?</p> <p>¿Cuáles son las alternativas a los obstáculos lingüísticos y cognitivos y desde que teorías?</p>
--	--	---	---

Nota. La tabla muestra el sistema de proposiciones o ejes de la sistematización de experiencias.

Elaboración propia.

De esta manera, el proceso colectivo de construcción del sistema de proposiciones nos permitió reconocer los sentidos pedagógicos, sociales y humanos que emergen de la práctica educativa en la primaria del Programa EPJA de la CES Waldorf. Este sistema no solo es la base conceptual que orienta la comprensión de la experiencia, sino que también proyecta las preguntas y rutas que se desarrollarán en el siguiente momento de la sistematización.

En el **tercer momento**, correspondiente a la *Reconstrucción descriptiva de la experiencia*, se retomará todo lo relacionado con la descripción de la experiencia trayendo prácticas, voces, contextos y transformaciones que dieron origen a las categorías trabajadas en este apartado. Asumimos este paso como un reto metodológico y ético, pues implica mantener viva la mirada colectiva y sensible que nos ha permitido comprender que la producción de conocimiento no es un ejercicio individual, sino una construcción compartida entre las personas que hacen parte de la experiencia educativa de la primaria del programa EPJA de la CES Waldorf.

En ese sentido, uno de los mayores desafíos será sostener el equilibrio entre la descripción de la experiencia vivida y la interpretación de sus sentidos más profundos, sin perder la fidelidad a las voces que la configuran ni la coherencia con los principios de la pedagogía Waldorf que orientan nuestro quehacer educativo.

3. Momento III: Reconstrucción descriptiva de la experiencia

En este momento de la sistematización de experiencias se pretende reconstruir de manera descriptiva en orden cronológico los momentos en que se sistematizó la experiencia educativa de la primaria en el Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf. Por lo tanto, buscamos:

“[...] identificar las etapas o fases de la práctica pedagógica, es decir, periodizar su trayectoria para reconocer y narrar los acontecimientos que “dejaron huella” entre quienes participaron. El resultado es una descripción amplia, expresada en densos relatos o narraciones de la práctica recuperada. Para ello, se requiere la presencia de “testimoniantes claves” que den cuenta de los asuntos fijados en los ejes. (Gómez Rodríguez, et.al, 2023, p. 53)

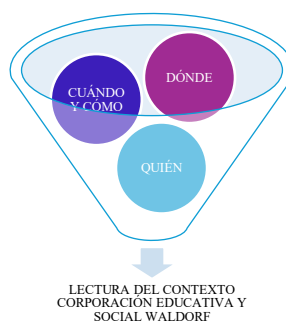
Para este momento de la sistematización decidimos dividirlo en dos partes, el primero la caracterización de la práctica pedagógica investigativa y comunitaria, y en un segundo momento, presentamos la reconstrucción descriptiva de la experiencia. Estos dos momentos recojen todo el proceso vivido en los semestres: 2024-1, 2024-2 y 2025-1.

3.1 Caracterización de la Práctica Pedagógica Investigativa y Comunitaria

El proceso de caracterización que se presenta a continuación es fruto de un diálogo constante entre la teoría y la práctica. Además de reconstruir la historia de la Corporación Educativa y Social Waldorf, quisimos realizar un análisis detallado de la realidad de la Localidad, la UPZ y el Barrio donde se desarrolla esta propuesta educativa comunitaria. Para ello, trabajamos en forma de embudo, desarrollado de la siguiente manera:

Figura 4

Proceso de Caracterización Corporación Educativa y Social Waldorf.



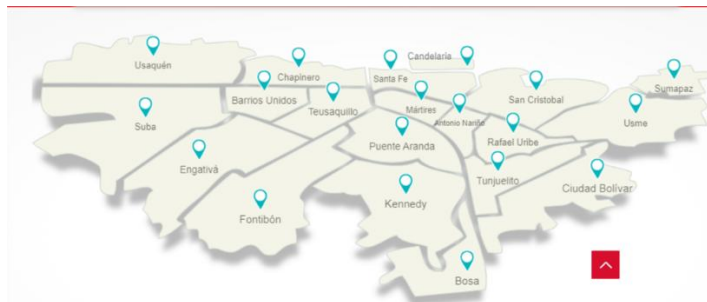
Nota. La gráfica demuestra los tres momentos de caracterización de la Práctica Pedagógica Investigativa y Comunitaria de la CES Waldorf. Elaboración Propia.

1. **El Dónde:** Aquí se presenta la ubicación geográfica de la Corporación y, dentro de esta, algunos elementos del contexto local en el que se desarrolla la propuesta pedagógica: la localidad de Ciudad Bolívar, la UPZ 69 Ismael Perdomo y el barrio Sierra Morena. Se realiza una caracterización de las problemáticas presentes en esta zona de Bogotá D.C., de tal manera que se configura una radiografía que permite una lectura de la realidad y del contexto en términos de derechos humanos.
2. **El Cuándo y el Cómo:** Este apartado de la caracterización nos permite comprender cuándo y cómo se desarrolla la propuesta educativa de la Corporación Educativa y Social Waldorf. Es decir, reconstruimos desde una perspectiva histórica los orígenes de este lugar, hasta llegar a la actualidad, donde se enmarca nuestra tesis de grado. En este punto, abordamos los horizontes, programas y metas alcanzados por esta iniciativa, la cual ha transformado tantas vidas.
3. **El Quién:** Aquí describimos quiénes viven las experiencias y quiénes participan: profesores(as), alumnos(as), tanto en la institución y la organización como en el aula.

3.1.1. Resistencia Autoconstruida: Ciudad Bolívar y su Legado de Superación (EL DÓNDE)

Figura 5

Mapa Bogotá Localidades



Nota. Mapa Bogotá en la esquina inferior derecha se encuentra ubicada Ciudad Bolívar. Recuperado de: (Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f.)

La Localidad de Ciudad Bolívar como muchas otras localidades, fue construida por la misma comunidad, aquí se enmarcan procesos de autoconstrucción. Por ello:

[...] en donde sus raíces se han formado a través de personas que han llegado desplazadas por el conflicto armado y por otras circunstancias que los han llevado a habitar sus barrios y ellos lo que han hecho es llegar a autoconstruir; no solamente a través de vengamos el

ranchito, venga hacemos las calles, el salón comunal, sino también estás luchas sociales y esas luchas que tienen durante toda su vida. (Suache, 2022)

Ciudad Bolívar guarda una memoria en la que muchos habitantes autoconstruyeron el territorio y lograron poco a poco asentar sus bases resistiendo al olvido del Estado del que históricamente han sido víctimas. Cuando nos preguntan: ¿Qué es la Localidad Ciudad Bolívar?, como maestros¹⁴ en formación no solo pensamos en las problemáticas, la inseguridad y la desesperanza, por el contrario, pensamos en la historia, las luchas y la resistencia que hacen diariamente los habitantes de esta Localidad.

Ciudad Bolívar está ubicada al suroccidente de Bogotá colindando al norte con la Bosa, al sur con Usme y Sumapaz, al este con Tunjuelito y al Oeste con el municipio de Soacha. La topografía de Ciudad Bolívar es en un 90 % Montañosa y el 72% de la localidad es considerada zona rural. De igual manera, de las 20 localidades de Bogotá, Ciudad Bolívar es la cuarta con más habitantes de la ciudad como se muestra en la Figura 2.

Figura 6

Número de habitantes por localidad



Nota. En este ejercicio se realizó un sondeo de cuántas personas viven en cada localidad. Ciudad Bolívar es la cuarta localidad con más habitantes migrantes en Bogotá. Elaboración propia.

Como se observa en la figura esta localidad que alberga y acoge a más personas en toda la ciudad de Bogotá, según el análisis de las gráficas y viendo las cifras, Bogotá tiene 8.416.877 habitantes y Ciudad Bolívar alberga 850.000 habitantes registrados, pero sabemos que en este

¹⁴ Es importante hablar de manera inclusiva con el uso de la “e” porque ayuda a visibilizar y reconocer la diversidad de identidades sexo genéricas. Al usar un lenguaje inclusivo, se evita perpetuar la exclusión y se reconoce la igualdad de todas las personas, independientemente de su identidad de género.

barrio (Sierra Morena) hay muchos habitantes no registrados que residen en “invasiones”¹⁵ así que puede haber muchos más habitantes. Aunque no parezca, este territorio alberga un mayor porcentaje de la población de Bogotá, a la vez, acoge en sus montañas a quienes en algún momento de su vida quedaron desprotegidos de un lugar donde vivir.

Desde la perspectiva de las cifras podemos ver que hay una alta cifra de pobreza monetaria del 57,4% y una pobreza multidimensional¹⁶ del 10,9%, estas cifras las podemos constatar en el diálogo constante que tenemos con los (as) estudiantes de la Corporación; ya que, durante las sesiones algunos nos expresan que sus vidas están llenas de dificultades sociales, políticas y específicamente económicas.

Figura 7

Cifras de pobreza en la Localidad de Ciudad Bolívar



Nota. En la imagen se muestra la pobreza monería y multidimensional de la Localidad. Recuperado de: (Secretaria de Integración Social, 2023, p.2).

En otros aspectos correspondiente a la educación en colegios públicos en el año 2021, vemos una tasa elevada de deserción escolar, que en Bogotá es del 0,5% y la localidad de Ciudad Bolívar cuenta con un 0,4% lo cual es una gran dificultad en el crecimiento y avance escolar de los habitantes de la localidad y una desventaja frente a los procesos de inserción laboral, que se ve de la siguiente manera:

Figura 8

Tasa de deserción en instituciones

¹⁵ En el barrio Sierra Morena y cerca a la CES Waldorf existen algunas viviendas legalmente no constituidas que son habitadas por distintos actores y que se encuentran permeadas y controladas por diversos grupos con intereses específicos.

¹⁶ Es una medición de pobreza que refleja las múltiples carencias que enfrentan las personas pobres al mismo tiempo en áreas como: educación, salud, entre otros.

Tasa de deserción en instituciones¹³
educativas públicas 2021*
Bogotá: 0,5%
Ciudad Bolívar: 0,4%

Nota. La imagen muestra la tasa de deserción en instituciones educativas públicas en el año de 2021, en la localidad Ciudad Bolívar. Recuperado de: (Secretaria de Integración Social, 2023, p.4).

Entran muchas dinámicas culturales que permean las decisiones de continuar o no con sus estudios, por ejemplo la familia, que muchas veces invisibilizan sus saberes propios y sus capacidades, por VBG¹⁷ en las cuales les prohíben estudiar porque deberían “dedicarse solamente a las labores de cuidado del hogar”; también por sus dificultades económicas, muchos y muchas de las estudiantes se ven en la obligación de retirarse de su proceso formativo por la necesidad de trabajar, que en la mayoría de los casos son horarios que les imposibilita cumplir con las dos labores al tiempo, también las dificultades de aprendizaje.

En nuestra experiencia en la enseñanza de la Primaria entendemos y en la práctica vimos que cada estudiante aprende de diferentes maneras, sin embargo, las experiencias de aprendizaje en la escuela tradicional de muchos y muchas jóvenes y adultos fueron traumáticas, razón por la cual abandonaron su proceso formativo. La reproducción de los saberes en la escuela es homogeneizada viven distintos contextos, con historias de vida complejas lo cual les hizo sentir que en algún momento de su educación sintieron que no encajaban en ese lugar, por lo cual no siguieron con sus estudios, también entran aquí las discapacidades de algunos de las y los estudiantes y es que la educación pocas veces se plantea un proceso de aprendizaje para personas que cuentan con capacidades diversas.

La consecuencia de la falta de escolaridad es que las personas no conozcan sus derechos y esto tiene una conexión con el acceso a un trabajo digno y por eso se produce la explotación laboral, por lo cual se someten a empleos sin garantías o condiciones óptimas para sus vidas, con horarios absurdos, pagos injustos y todo esto son los empleos informales, que se ven de la siguiente manera:

Figura 9

¹⁷ Violencias Basadas en Género.

Tasa de informalidad

Tasa de informalidad
Bogotá (2022): **35,2%**¹⁴
Ciudad Bolívar (2021): **53,6%**¹⁵

Nota. La imagen muestra las cifras de tasa de informalidad entre Bogotá y Ciudad Bolívar. Recuperado de: (Secretaria de Integración Social, 2023, p. 4).

La localidad de Ciudad Bolívar supera la tasa de informalidad sobre Bogotá, algunas personas de la localidad llegaron sin nada por diferentes razones económicas y/o políticas, pero allí crearon una vida y sus propias formas de salir adelante con lo que tienen y con lo que saben, y esta es la resistencia que mencionamos al inicio de esta caracterización, allí se respiran aires de lucha, de autoconstrucción y resistencia.

Figura 10

Tasa de desempleo

Tasa de desempleo
Bogotá (2022): **11,4%**¹⁴
Ciudad Bolívar (2021): **16,3%**¹⁵



SECRETARÍA DE
INTEGRACIÓN SOCIAL



Nota. La imagen muestra la tasa de desempleo entre Bogotá y Ciudad Bolívar. Recuperado de: (Secretaria de Integración Social, 2023, p.4)

Frente a la población directa con la que trabajamos que es jóvenes, adultos (as), adultos mayores, encontramos las siguientes cifras que muestran como estos grupos poblacionales tienen situaciones de pobreza.

Figura 11

Grupos poblacionales en situación de pobreza

Juventud (14 a 28 años)¹

- 172.501 jóvenes – 26,3% de la población total de la localidad (2022).
- 5^o puesto por población joven (20 localidades)
- 1.708 jóvenes víctimas de violencia intrafamiliar

48,9% de la población son mujeres, es decir 84.385 jóvenes



Juventud en pobreza monetaria y multidimensional – Ciudad Bolívar, 2021

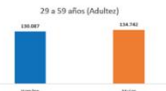
	Jóvenes	% frente a población en pobreza de la localidad	% frente a la población joven en pobreza de Bogotá
Pobreza monetaria ²	100.852	27,0	13,9
Pobreza multidimensional ³	19.249	27,1	16,5



Adultez (29 a 59 años)⁴

- 264.829 adultas y adultos – 40,4% de la población total de la localidad (2022).
- 5^o puesto por población adulta (20 localidades)
- 2.067 adultos(as) víctimas de violencia intrafamiliar

50,9% de la población son mujeres, equivalent a 134.742 adultas



Personas adultas en pobreza monetaria y multidimensional – Ciudad Bolívar, 2021

	Personas adultas	% frente a población en pobreza de la localidad	% frente a la población adulta en pobreza de Bogotá
Pobreza monetaria ²	133.364	35,7	12,9
Pobreza multidimensional ³	22.875	32,2	15,5



Personas mayores (60 o más años)⁵

- 72.857 personas mayores – 11,1% de la población total de la localidad (2022).
- 6^o puesto por población mayor (20 localidades)
- 436 personas mayores víctimas de violencia intrafamiliar

55,2% de la población son mujeres, es decir 40.249



Personas mayores en pobreza monetaria y multidimensional – Ciudad Bolívar, 2021

	Personas mayores	% frente a población pobre de la localidad	% frente a la población mayor pobre de Bogotá
Pobreza monetaria ²	36.140	9,7%	11,5%
Pobreza multidimensional ³	9.482	13,4%	16,0%



Nota. Los gráficos muestran los distintos porcentajes de pobreza que impactan a diversos grupos poblacionales de la Localidad Ciudad Bolívar. Recuperado de: (Secretaría de Integración Social, 2023, pp. 6-9)

Después de ver todas estas situaciones desfavorables para la comunidad que habita en Ciudad Bolívar, entendemos que es un problema estructural por la falta de garantía de derechos, y por la ausencia del Estado no todos los ciudadanos tienen acceso o posibilidades a una educación, trabajo, salud, vivienda y recreación dignas. Sin embargo, las comunidades en sus procesos de autoconstrucción y resistencia se ubican en dos lugares de la co-construcción del saber:

El primero, acoger resistencias pedagógicas, políticas y sociales de múltiples temporalidades en las cuales se lucha por el derecho a la educación de todos y se comprende el analfabetismo como un problema estructural que visibiliza las desigualdades que acompañan a mujeres, hombres, comunidad trans, personas con discapacidad, entre otros colectivos históricamente excluidos y despojados de

humanidad (...) El segundo, encarna un esfuerzo por conversar entre experiencias, pero encuentra una limitación en el tiempo que permite vislumbrar distancias, cercanías, transversalizaciones entre lo encarnado por quienes hacen posible lo comunitario y popular en sus territorios. (Zárate Camargo & Vargas Rodríguez, 2023, p.19)

3.1.2. Sierra Morena: Un Territorio de Encuentro y Comunidad (EL DÓNDE)

Desde el portal del Tunal hasta la última parada del alimentador 6-3 Sierra Morena, encontramos un barrio en la periferia de Bogotá. Al llegar a la cima vemos una espectacular vista que da cuenta de todo el territorio, aquí se respira un aire fresco, pero también un aire de lucha:

Un primer día yendo a un nuevo territorio da incertidumbre, nervios y ansiedad, madrugar bastante para enfrentar este nuevo escenario en el cual no sabía cómo me iba a recibir o qué tipo de personas iban a estar allí. Sentía un poco de temor, así que decidí pedir una moto para llegar a ese lugar, ese temor son los prejuicios e imaginarios que he escuchado de este sector de Bogotá. Llegar fue muy fácil, me demoré tan solo 20 minutos en llegar desde mi casa hasta la corporación, me sentí increíble, cuando me bajé de la moto vi la dureza de la montaña tan empinada y la casa de colores al fondo esperando la llegada de todos. Llegué muy temprano, faltando 10 minutos para la 7:00 am y afuera se encontraban varias personas, todas desconocidas para mí, pero sentí un calor de comunidad, una sonrisa y una bella bienvenida.... (Diario de campo personal, 24 de febrero de 2024)

Es muy común escuchar rumores o mitos de lo peligroso que puede llegar a ser este barrio, sin entender el contexto de la Localidad muchas veces las personas se dejan llevar por las percepciones, sin dar una oportunidad de apertura a las historias de vida que habitan allí. De acuerdo con el diario de campo, esta comunidad siempre nos ha dado una cálida bienvenida, pues la humanidad de cada persona no está determinada por el lugar en que reside, por ello es importante no dejarse permear de prejuicios e imaginarios sobre un lugar que no conocemos.

Figura 12

Vista desde la Casa de Colores – CES Waldorf



Nota. Imagen tomada desde la Casa de Colores, aquí podemos apreciar la vista desde las montañas del barrio Sierra Morena. Recuperado de: Registro Fotográfico Propio.

Según la Pedagogía Waldorf muchas veces se tiene que contemplar lo bello y lo bueno de la vida, que está en los pequeños detalles que lo componen: la vista, la naturaleza, el aire, el silencio y la comunidad. Subir esta Sierra Morena es una desconexión del mundo urbano, de la rapidez, de la angustia, o bueno, eso sentimos cada sábado, cuando entramos al salón y vemos las sonrisas y cuando recibimos abrazos llenos de amor, de confianza y cuidado. Reafirmamos que es un territorio que vale la pena conocer, que resiste y persiste en el deseo y el anhelo de construir comunidad.

Sierra Morena donde está ubicada la corporación, colinda con: Santa Viviana, Santo Domingo, Tres Esquinas, Bellavista y con El Peñón del Cortijo, barrios que consideramos importantes mencionarlos, porque es de donde los (as) estudiantes vienen, no todos viven en Sierra Morena y más adelante veremos la relevancia de estos lugares en la vida de las (os) mismos.

Figura 13

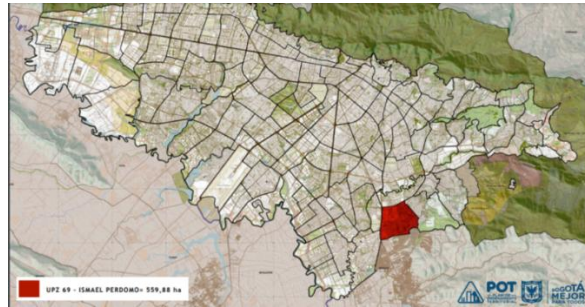
Mapa Sierra Morena 5to Sector



Nota. Mapa del barrio Sierra Morena, en este caso la Corporación Educativa y Social Waldorf se encuentra ubicada en el quinto sector. Recuperado de: <https://lupap.com/places/bogota/barrio-sierra-morena/44477916-d8a4-435e-91ee-170af192331f>

Figura 14

Ubicación UPZ 69, Ismael Perdomo

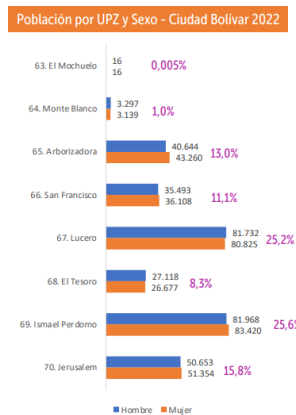


Nota. Mapa de la localidad Ciudad Bolívar, UPZ 69 Ismael Perdomo. Recuperada de: (Alcaldía Mayor de Bogotá)

La población es diversa, pero prevalecen más las mujeres en el curso que acompañamos, según las estadísticas la UPZ de Ismael Perdomo de la siguiente manera:

Figura 15

Gráfica UPZ 69 Ismael Perdomo



Nota. La gráfica muestra la población por UPZ y sexo en Ciudad Bolívar. Recuperado de: (Secretaría de Integración Social, 2023, p. 3).

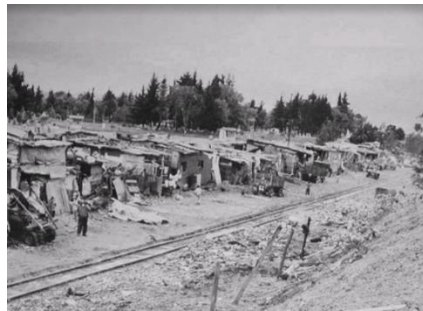
3.1.3. La Casa de Colores: Corporación Educativa y Social Waldorf (EL CUÁNDO Y EL CÓMO)

La casa de colores es un lugar de acogida y cuidado para la comunidad, aquí se brindan oportunidades y nuevos comienzos para familias enteras en condiciones de vulnerabilidad y exclusión social. Esta casa es un lugar mágico donde la formación de niñxs, jóvenes y adultos hace posible un nuevo florecer, esta casa es la luz en momentos de oscuridad de muchas personas, aquí se brindan nuevas posibilidades en el andar de la vida.

De acuerdo con el libro de - Resistencias Pedagógicas: Experiencias de educación de personas jóvenes y adultas en Bogotá -, nos remitimos a los inicios de un trabajo que se desarrolló desde 1996, miembros de la hoy CES Waldorf empiezan un trabajo pedagógico y de defensa de derechos humanos, sobre todo con niños/as en la toma de terrenos que sostenían habitantes de calle cerca del ferrocarril en la carrera 30 con calle 63 desde 1990.

Figura 16

Vía ferrocarril en la carrera 30 con calle 63



Nota. La imagen muestra el estado de la vía del ferrocarril en la carrera 30 con calle 63 desde el año 1990. Recuperado de: Registro fotográfico CES Waldorf.

Durante 1997 se empieza un trabajo de aprendizaje sobre cuidado, educación y atención de los niños, normas de convivencia, disminución de consumo de droga, disminución de conductas delictivas, formación en organización comunitaria. En noviembre de ese año, se hace el traslado a Ciudad Bolívar de la totalidad de las familias y niños a casas de interés social que pagarían en 10 años con cuotas mensuales mínima para formar el barrio María Auxiliadora.

Figura 17

Familias en 1997



Nota. Traslado de las familias a Ciudad Bolívar 1997. Recuperado de: Registro fotográfico CES Waldorf.

Es así como se arrienda una casa para fundar un jardín infantil: “Con el objetivo de que los niños de las familias reubicadas asistieran, haciendo énfasis, desde ese momento, en un trabajo de prevención” (Arboleda Lasso et al., 2021, p. 97); la corporación se considera como un organismo vivo, en el que existe un proceso colectivo por lo cual:

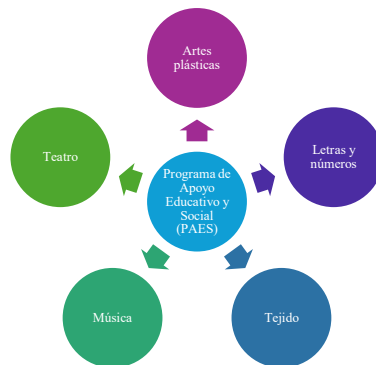
[...] No bastaba con el hecho de tener una casa si no se cambiaban las lógicas de vida que traían esas personas; por eso, se exigía replantear los procesos educativos, sus fundamentos y los horizontes políticos y participativos que permitieran proyectar un ser humano de una forma más amplia y profunda de ese nuevo contexto. (Arboleda Lasso et al., 2021, p. 97)

Después de pensar en la niñez, se reflexionó sobre la juventud y el tiempo libre de los mismos, nace la biblioteca y nace la pregunta “¿qué podemos hacer para que estos niños/as y jóvenes puedan generar un quiebre a las historias de vida de sus familias y el barrio?” (Arboleda Lasso et al., 2021, p. 98).

Con esos antecedentes se comienzan a consolidar actividades artísticas que permitan ver a los niños/as y jóvenes ver lo bello y lo bueno del mundo y construir diversos proyectos de vida, es así como poco a poco se crea el siguiente programa:

Figura 18

Programa de Apoyo Educativo y Social (PAES)



Nota. La ilustración muestra los distintos proyectos que contiene el Programa de Apoyo de Educativo y Social (PAES). Elaboración propia.

La corporación tiene una apuesta educativa humanitaria e integral: “Que permite a los niños, niñas, jóvenes y adultos a través de diversas herramientas creadas desde todos sus programas, el desarrollo de valores que se articulen a una vida digna” (Arboleda Lasso et al., 2021, p. 99). Por ello la CES Waldorf tiene unos pilares fundamentales:

Figura 19

Pilares de la CES Waldorf



Nota. La imagen muestra los pilares de la CES Waldorf, expuestos en el libro de resistencias pedagógicas. Elaboración propia.

Según estos pilares se entiende **lo corporativo** como una organización no gubernamental sin ánimo de lucro, **lo educativo** enfatiza en la transformación de sus prácticas cotidianas y los procesos comunitarios participativos y la visión del mundo desde una ética que prioriza al ser humano y su libertad, en **lo social** se ve la interacción con otros sujetos de manera integral priorizando la relación con el otro desde **la pedagogía Waldorf** y en este sentido esta es una propuesta pedagógica que se centra en la integralidad del ser humano desde el pensamiento, sentimiento y acción con el fin de tener una conciencia de las capacidades interiores de la humanidad (Arboleda Lasso et al., 2021).

Esta pedagogía se centra en el desarrollo del niño y de la niña, “cuando los niños relacionan lo que aprenden con su propia vivencia, muestran interés, se llenan de vida y se apropian de lo que aprenden” (Barnes, 2015, p. 3), es por esto por lo que la pedagogía Waldorf está diseñada desde esta forma de aprendizaje, al mismo tiempo, el fundador de esta pedagogía Rudolf Steiner, veía al ser humano como un ser “tripartita en espíritu, alma y cuerpo, cuyas capacidades se despliegan en tres etapas de desarrollo en el sendero hacia la vida adulta: la primera infancia, la niñez y la adolescencia” (Barnes, 2015, p. 3).

La pedagogía Waldorf no es propia de nosotros, esta viene de Europa y se remonta a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, principalmente busca formar seres humanos nuevos a partir de la antroposofía de Rudolf Steiner y esta pedagogía se da en los sectores populares y fueron los obreros los que sugirieron a Rudolf Steiner desarrollar su propuesta con niños y jóvenes y

partiendo de esta historia se preguntan: ¿Cómo construir un currículo en pedagogía Waldorf para el Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas? (Arboleda Lasso et al., 2021).

3.1.4. Nacimiento del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EL QUIÉN).

El programa nace en 2010 por las necesidades de los padres y madres en ayudar con las tareas de sus hijos e hijas, el programa fue asumido por la directora de la corporación con cerca de 9 estudiantes todas mujeres y el apoyo de practicantes de la LECODDHH¹⁸ de la Universidad Pedagógica Nacional. En 2011 por diversas dificultades el programa esta quieto por un año, pero fue un proceso de reflexión: “Los aciertos, los errores y las oportunidades, con el objeto de que la semilla empezara a extender sus raíces en la tierra, recogiendo nuevos nutrientes que se le brindaba a partir de la experiencia inicial” (Arboleda Lasso et al., 2021, p. 107). Después de ese año de reflexión se empieza a trabajar los sábados en la enseñanza de las letras y los números y se organizó un grupo en el nivel de primaria. Se logró consolidar la participación de practicantes de la LECODH, desde 2013 y el apoyo de la coordinadora del jardín infantil de la corporación en el 2014, quien se hizo cargo del grupo de primaria.

Al activar la propuesta después del año de pausa los y las estudiantes de la LECO eran quienes planeaban las clases siendo los maestros de los adultos, hasta el segundo semestre de 2016, después de eso se contrataron profesores por área.

Entre 2014 y 2016 los maestros del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf organizan los cursos en ciclos de formación como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN):

Figura 20

Organización en ciclos de formación EPJA-CES Waldorf



¹⁸ Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.

Nota. La imagen muestra la organización de los cursos en ciclos de formación como planteaba el MEN en el periodo de 2014-2016 en el programa EPJA de la CES Waldorf. Creación propia.

Desde 2016 se empieza a pensar en la articulación del enfoque artístico para así integrar espacios como: Música, dibujo de formas, teatro y movimiento (Arboleda Lasso et al., 2021). Todo esto desde una mirada integral del ser humano que permita desarrollar habilidades para la vida. Por tanto, actualmente el programa se piensa la EPJA como un derecho fundamental:

El derecho a la educación para los jóvenes y adultos que han sido excluidos del sistema educativo formal no es solo un problema de cobertura, sino que debe apuntar al logro del desarrollo de procesos autónomos de humanización, de empoderamiento, de construcción y reconstrucción de tejidos sociales y asociativos. Por ende, parafraseando a la maestra Torres (2006), esta educación debe estar orientada a la facilitación de un diálogo entre los saberes de los jóvenes, adultos y maestros que brinde herramientas para el desarrollo individual y colectivo que posibilite una educación para toda la vida. (Arboleda Lasso et al., 2021, p. 122)

En el programa se trabajan las siguientes áreas: Matemáticas, Ciencias, Artes, español, Sociales, Ética, Proyecto de vida y Movimiento. Todas las áreas tienen como eje transversal la formación artística, este último busca articularse con los contenidos priorizados en cada saber disciplinar.

Para nuestra tesis de grado nos articulamos a la Primaria (Ciclo I y II), en donde iniciamos un proceso educativo articulado que nos permitió sistematizar la experiencia de los semestres: 2024-1, 2024-2 y 2025-1.

3.2. Reconstrucción descriptiva de la experiencia

La siguiente reconstrucción de la experiencia da cuenta de un año y medio vivido, en el que, junto con el grupo base sistematizador, hemos logrado varios avances en la propuesta curricular de primaria. Esta reconstrucción no solo muestra el proceso educativo, sino que también devela voces, sentimientos, vidas y, sobre todo, un proceso conjunto de aprendizaje.

Las personas que han hecho parte de la primaria le han dado vida a esta propuesta investigativa y, de esta manera, junto con ellas y ellos hemos investigado, nos hemos formado y, sobre todo, aprendido de sus vidas. Es una reconstrucción **para y con la comunidad**.

Este proceso como lo hemos mencionado anteriormente ha sido un proceso constante de caracterización, en el que a través de diferentes herramientas metodológicas los hemos podido

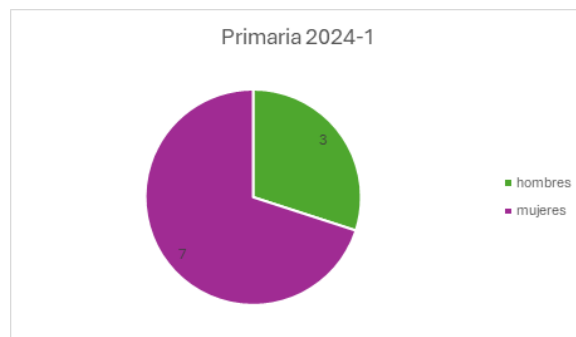
conocer. En este apartado se encuentra el tesoro de la Pedagogía Waldorf, una educación sanadora para muchos jóvenes y adultos, que han vivido experiencias traumáticas y dolorosas, pero que en este lugar han encontrado una luz para continuar con su vida.

3.2.1. Primaria 2024-1

Grupo conformado por siete (7) mujeres y (3) hombres en edades de los 23 a los 62 años. La mayoría son mujeres migrantes con particularidad de estar en escenarios de marginación y no garantía de derechos. Vivieron en familias con mucha violencia, lo que llevo a que sus infancias no tuvieran referencias ante lo bueno, lo bello y lo bondadoso. Algunas fueron madres a temprana edad, han sufrido de violencia intrafamiliar y problemáticas de consumo de sustancias psicoactivas¹⁹, y no han tenido un trabajo estable durante mucho tiempo, algunas de ellas dependen de los ingresos de sus hijos.

Figura 21

Población primaria 2024-1



Nota. En la gráfica se muestran la cantidad de estudiantes de primaria para el semestre 2024-1. Elaboración propia.

En el grupo se ve una característica predominante y es que muchos (as) han sido víctimas del conflicto armado interno en Colombia, haciendo que tuvieran que desplazarse a muy temprana edad de sus lugares de origen.

Tabla 4

Población grupo de primaria 2024-1

Estudiante	Sexo	Identidad sexo genérica	Edad	Lugar de nacimiento
1	Mujer	Heterosexual	35	Bogotá.
2	Mujer	Heterosexual	33	Bogotá.

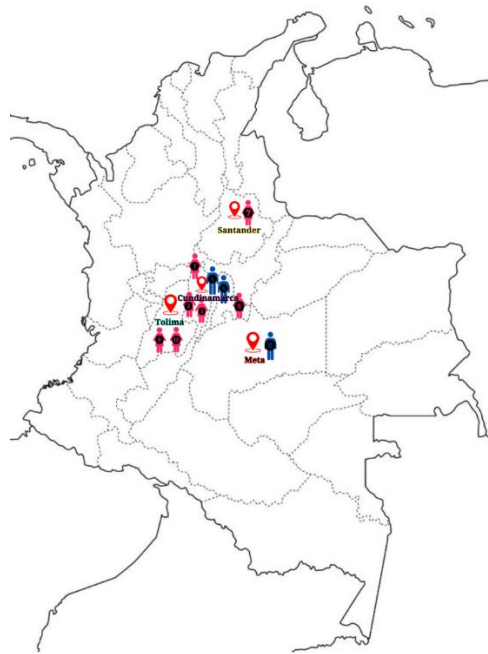
¹⁹ Una de nuestras estudiantes sufre de problemas de consumo de sustancias psicoactivas.

3	Mujer	Lesbiana	23	Bogotá
4	Hombre	Heterosexual	35	Bogotá.
5	Mujer	Heterosexual	62	Quipile, Cundinamarca.
6	Hombre	Heterosexual	32	Quipile, Cundinamarca.
7	Mujer	Heterosexual	59	Bolívar, Santander.
8	Hombre	Heterosexual	46	Villavicencio, Meta.
9	Mujer	Heterosexual	50	Villa rica, Tolima.
10	Mujer	Heterosexual	30	Coyaima, Tolima.

Nota. La tabla muestra el número de estudiantes el sexo, la identidad sexo genérica, la edad y el lugar de nacimiento. Recuperado de: Elaboración propia.

Figura 22

Lugar de origen estudiantes de primaria 2024-1



Nota. El mapa muestra el lugar de nacimiento de los (as) estudiantes de primaria. Elaboración propia.

En el mapa anterior se puede ver que los estudiantes que habitan la corporación no son específicamente de Bogotá, sino que vienen de diferentes regiones de país en busca de oportunidades para mejorar su calidad de vida. Esto afirmado por ellas (os) mismos en distintas actividades durante todo el periodo académico (2024-1).

El espacio de primaria en el programa de educación de personas jóvenes y adultas les permite a las personas un espacio de alfabetización para aprender a leer y escribir, mientras hacen

su primaria van adquiriendo habilidades para la vida de acuerdo con sus necesidades. Todas las clases tenían el siguiente ritmo:

1. **Verso:** Todos los sábados en la mañana después de nuestra bebida caliente iniciábamos con nuestro verso:

*“Con firmeza yo me paro,
Con seguridad camino por la vida,
Cultivo el amor en mi corazón,
Esperanza tengo por todo lo que hago,
Confianza tengo en mi sentir”.*

Este verso fue elegido para dar confianza a todas las y los estudiantes que iniciaba el proceso educativo en la primaria.

2. **Dibujo de formas:** Al iniciar la jornada de la mañana se realizaban diferentes figuras de diseños de formas para afianzar la grafía de las letras²⁰.
3. **Español:** En este bloque se trabajó todo lo relacionado con alfabetización, por lo tanto, se tuvieron dos momentos principales uno el de las vocales y otro el de las consonantes.
4. **Matemáticas:** En este segundo bloque se trabajó todo lo relacionado con el pensamiento lógico matemático.
5. **Artes:** El último espacio del día buscaba que las y los estudiantes tuvieran un espacio artístico.

Para iniciar el proceso de alfabetización se identificó que cinco (5) estudiantes no saben leer y (5) ya sabían leer:

Figura 23

Estudiantes que saben leer y no saben leer



²⁰ En el momento IV se explica el sentido pedagógico del diseño de formas en el aprendizaje de personas jóvenes y adultas que inician un proceso de alfabetización.

Nota. La gráfica muestra que, para el proceso de alfabetización, se identificó que 5 personas saben leer y otras 5 no saben leer. Elaboración propia.

Para el área de español, se articuló toda la temática de alfabetización, para los que no sabían leer fue un nuevo acercamiento a las vocales y consonantes, y para las personas que ya sabían era un recordaréis, en el que aprendían a escribir nuevas palabras y ampliaban su léxico.

El espacio asumió unos momentos específicos, el primer eslabón fueron **las vocales**²¹:

Figura 24

Espacio de alfabetización primaria CES Waldorf



Nota. Esta imagen fue tomada el día 09 de marzo del 2024, aquí se estaba trabajando el espacio de alfabetización con la vocal O. Registro fotográfico propio.

En una de las clases se les explico a las y los estudiantes que significan las vocales, y porque debemos tomarnos un tiempo para aprenderlas. Cada sábado se trabajaba una vocal diferente, por lo tanto, las vocales:

[...] están asociadas a las interjecciones que expresan emociones y reflejan nuestro mundo interior.

Sorpresa: ¡ah!, incredulidad: ¡ehh!, asombro: ¡oh!; la “i” y la “u” tienen otro carácter. Al ser cerradas, las podemos asociar con la risa “jijiji” o al susto “uuuh”, cansancio: “uuuf”. Sin las vocales, las consonantes no adquieren sentido. Las vocales tienen movimiento propio. Al pronunciarlas, no tienen la fricción de las consonantes, comunican de inmediato los sentimientos que las contienen. Se pronuncian por sí solas con una sola voz. (Zárate Camargo & Vargas Rodriguez, 2023, p.41).

Aquí las y los estudiantes recordaron algunas cosas de sus infancias, por ejemplo, Cindy y Luz, nos decían:

²¹ En el momento IV de nuestra sistematización se explica paso a paso como desde la Pedagogía Waldorf se enseña a leer y a escribir, específicamente las vocales. Decidimos ubicarlo en el apartado interpretativo porque desde allí se articula la propuesta educativa de la primaria.

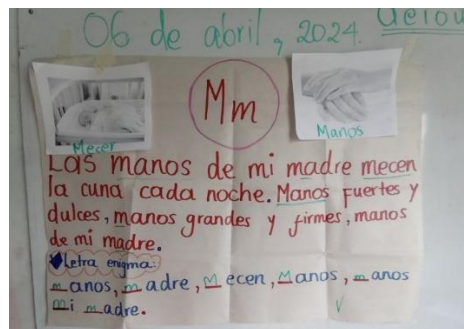
- “A mí me enseñaron las vocales en el colegio, pero eso era por planas y si uno las hacia mal nos pegaban” (Diario de campo, registro del 09 de marzo del 2025).

- “Profe, usted tiene mucha paciencia, a mí me genera mucho sentimiento que aquí nos enseñen con amor, yo solo estudie hasta segundo de primaria, y me trataban muy mal, aquí aprendo y me enseñan con amor” (Diario de campo, registro del 09 de marzo del 2025).

El segundo eslabón, fueron las **consonantes**²², en cada clase se les explicaba que al hablar de las consonantes estas nos dirigían al mundo material. Se inició con la consonante **M**, esta consonante es una de las primeras que se dice cuando somos niños-as, con esa reflexión se inició la clase:

Figura 25

Material pedagógico para la alfabetización



Nota. La imagen muestra el material pedagógico utilizado para el proceso de alfabetización con los (as) estudiantes de primaria. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

Cuando leímos el verso, emergieron diferentes emociones en las y los estudiantes, Isneda nos dice:

- “Recuerdo la primera palabra de mi hija, “mamá”, hoy la puedo escribir, y me siento muy feliz” (Diario de campo, registro del 06 de abril del 2025).

Automáticamente todas y todos escribieron en sus cuadernos la palabra mamá, y de allí partió una conversación muy bella, donde se hablaba del rol del ser madre y las luchas en la sociedad:

²² En el momento IV de nuestra sistematización se explica paso a paso como desde la Pedagogía Waldorf se enseña a leer y a escribir, específicamente las consonantes. Decidimos ubicarlo en el apartado interpretativo porque desde allí se articula la propuesta educativa de la primaria.

- **Señora Luz:** *“A mí me toco sacar mis hijos adelante sola, ya todos son grandes, y le doy gracias a Dios por esa fuerza que me dio. Ahora que ya están grandes debo pensar en cómo termino mis estudios”* (Diario de campo, registro del 06 de abril del 2025).

- **Luis:** *“Pienso en todo lo que mi mamá tuvo que sufrir, yo hoy soy lo que soy gracias a ella, aunque ya no este viva, yo la pienso todos los días”* (Diario de campo, registro del 06 de abril del 2025).

Aprender a escribir la palabra y leerla fue muy significativo, de esta manera, esa palabra generadora permitió seguir toda la metodología de clase que se tenía pensada para el día. El verso tenía diferentes palabras con m, y fue más fácil identificarlas y de esa manera practicar su sonido.

En matemáticas, se les explico a las y los estudiantes que esta materia busca profundizar en cosas que ya saben, y de esa manera hacerles entender que las matemáticas están siempre en nuestra cotidianidad. Se inició realizando ejercicios matemáticos simulando que estábamos comprando en una tienda cosas para un almuerzo, y una de las estudiantes dijo:

- **Claudia:** *“Profe, yo quiero ser sincera, yo no sé el valor del dinero... Yo trabajo como aseedora de casas, y siempre he tenido problemas con la plata, una vez fui donde un señor que vivía en la 80, y al terminar el aseo, él me paso un billete de 5.000, yo cobraba como 50.000, pero él se dio cuenta que yo no sabía leer ni sabía nada de matemáticas, y me robo... Yo vine a estudiar es para que usted me enseñe el valor del dinero, y que no me sigan robando”* (Diario de campo, registro del 06 de abril del 2025).

Frente a esta narrativa el maestro Juan realizo una actividad que consistía en aprender el valor del dinero, comenzando con monedas y después con billetes (figura 26), además en clase se realizaron ejercicios que buscaban saber dar vueltas, fue un ejercicio colectivo en el que jóvenes y adultos aprendieron el valor del dinero, y realizaron operaciones de suma y resta.

Figura 26

Clase de matemáticas primaria



Nota. La imagen muestra una de las clases con primaria, dónde se les enseñó el valor del dinero.
Recuperado de: Registro fotográfico propio.

Después, haciendo posible el diálogo de la aritmética viva²³ queremos que los estudiantes identifiquen cuales son los números pares e impares, básicamente explicamos que los números 1, 3, 5, 7 y 9 son números nones y los números 2, 4, 6, 8, 10 son números pares. Este ejercicio nace de una necesidad específica de una estudiante y es que saco licencia de conducción, pero no sabía cuáles son los días pares e impares o los números de las placas.

Hacemos un ejercicio práctico en el cual pegamos un número en el pecho de los estudiantes, los números pares en color rojo y los números impares en color azul para que puedan diferenciarlos de manera clara. Se trabajó la diferenciación de los números, y posteriormente en círculos diferentes se hicieron los números pares y los números impares para trabajar series rítmicas en donde trabajaban la repetición de los números. Todo este ejercicio con el cuerpo permitió que aprendieran algo nuevo en el día, tenían sonrisas en sus rostros y sentían que realmente aprendieron algo.

Figura 27

Clase de matemáticas CES Waldorf

²³ En el momento IV explicaremos que significa la aritmética viva en la Pedagogía Waldorf.



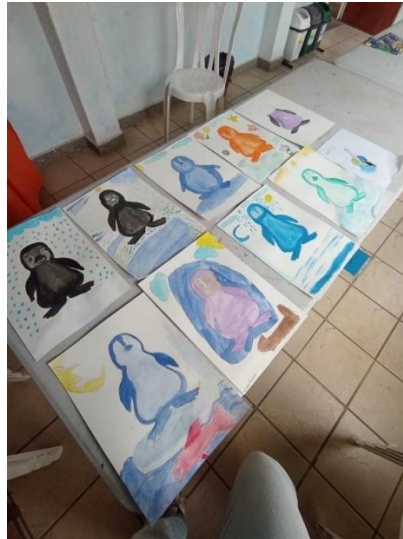
Nota. La imagen muestra la participación de los (as) estudiantes en la actividad de matemáticas, números nones y pares. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

En el espacio de artes se tenía libertad en los colores y explorar nuestro lado más creativo, cada uno (a) pinta a su ritmo, y descubre las diversas formas de pintar las emociones, lo que dice nuestro mundo interior. El espacio de artes ayuda a crear un espacio de confianza entre los (as) estudiantes, es un lugar que les ayuda a despertar su creatividad y hacer trabajo en equipo:

Esta jornada me permitió ver como el arte es una de las mejores herramientas para expresar cosas que tenemos muy interiorizadas. Me mostro que el ser adulto no es un obstáculo para crear, para innovar, para dejar fluir historias, chismes, anécdotas, dolores, pensamientos, es una herramienta muy potente para mostrar al exterior lo que tenemos por dentro. (Diario de campo personal, 16 de marzo del 2024).

Figura 28

Obras artísticas de los (as) estudiantes de primaria



En el semestre de caracterización utilizamos herramientas para conocer a profundidad las vidas de nuestros estudiantes y reconocer sus necesidades de aprendizaje para la primaria y vislumbrar necesidades afectivas, sociales y culturales:

3.2.1.1.Herramientas de caracterización

3.2.1.2.Cartografía social

Figura 29

Cartografía social CES Waldorf



Nota. Ejercicio cartográfico realizado por los (as) estudiantes de primaria. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

El 11 de mayo del año 2024 realizamos con los (as) estudiantes de primaria un ejercicio de cartografía social que nos aproximará a las visiones del territorio, las problemáticas y los distintos actores que habitan allí. Antes de esta actividad reflexionamos sobre los sentidos del territorio y la territorialidad, en ese sentido:

Se refiere a la ubicación geográfica y a las problemáticas del territorio que históricamente se han configurado en los espacios sociales producidos por los seres humanos y en donde se

articulan sentidos y propósitos comunes para definir cómo vivir en relación con el medio que le rodea. De igual manera, expone los espacios de pertenencia, apropiación y las formas de habitar el territorio. (Zárate Camargo & Vargas Rodríguez, 2023, p.27)

Uno de los primeros factores que orientaron la actividad fue ubicar el barrio dónde viven, dado a que todos (as) no viven precisamente en Sierra Morena, sino, en los barrios dónde se ubica la UPZ 69²⁴ Ismael Perdomo.

Figura 30

Barrios donde viven los (as) estudiantes de primaria.



Nota. La gráfica muestra los diferentes lugares donde viven las y los estudiantes de primaria. Recuperado de: Elaboración propia.

Dentro de la actividad el ejercicio cartográfico tenía un sentido y era representar la imagen que se tiene del territorio y cómo se habita, por ello, la cartografía nos permite:

[...] reflejar las prácticas cotidianas y la memoria colectiva que atraviesan las comunidades y en las cuales se dialoga acerca de los lugares concurridos, las problemáticas sociales, los diversos actores que confluyen, las emociones y sensaciones respecto a los espacios y las tensiones y oportunidades de compartir determinados lugares en relación con las búsquedas individuales, las creencias y los ideales del buen vivir. (Zárate Camargo & Vargas Rodríguez, 2023, p.31)

²⁴ La localidad de Ciudad Bolívar está repartida entre 8 UPZ (Unidades de Planeamiento Zonal). Pero donde está ubicada la Corporación Educativa y Social Waldorf es en la UPZ 69 Ismael Perdomo en la cual se encuentran los siguientes barrios: Bella Estancia, Barlovento, Caracolí, Bonanza Sur, Casa Loma Casavianca, Cerro del Diamante, El Rosal, El Espino, Ismael Perdomo, El Porvenir, El Rincón del Porvenir, Galicia, La Carbonera, Mirador de la Estancia, Mirador de Primavera, Perdomo Alto, Rincón de Galicia, Rincón de la estancia, Rincón de la Valvanera, San Antonio del Mirador, San Isidro, María Cano, San Rafael de la Estancia, Santa Viviana, Santo Domingo y Sierra Morena.

El situarnos desde este ejercicio y más en un proceso de alfabetización ayuda a ubicar las palabras que habitan el territorio, los significados y como las y los estudiantes nombran las experiencias de su cotidianidad.

En la actividad hablamos de los centros de salud a los que acceden en caso de emergencia. En el ejercicio cartográfico se les pidió que ubicaran algún centro de salud, y nos comentaban que los más cercanos eran el Hospital del Tunal, Hospital Meissen y en Soacha los centros de salud; frente a estas narrativas, es clara la vulnerabilidad a las que son expuestas las personas por no tener acceso directo a un servicio de salud²⁵.

Frente a los servicios públicos: agua, luz y gas, las personas que viven en Santo Domingo, nos contaban que solo en la noche tienen acceso a los servicios del agua, dado a que en el día no hay. Frente a los otros servicios coincidieron en que tienen acceso, sin embargo, uno de nuestros estudiantes que vive en invasión, nos cuenta como las personas de la comunidad hacen sus propios acueductos y redes eléctricas para que lleguen estos servicios a las familias.

Dentro de las narrativas nos contaban otro tipo de problemáticas como la contaminación es un factor de todos los barrios: “En mi barrio el espino, en todas las esquinas todo el mundo bota la basura, dañan las canecas, vivimos entre la basura” (relato diario de campo, 11 de mayo del 2024). Como muchos (as) de ellos (as) son recuperadores ambientales, resignificaban la labor que ellos (as) tenían para el cuidado del territorio, “no hay que discriminar al reciclador” (relato diario de campo, 11 de mayo del 2024), una de nuestras estudiantes nos contaba como a través del reciclaje le dio el estudio a su hija “uno recicla, no es deshonra el trabajo, mi casa es una casa prefabricada, con mucho esfuerzo desde hace 14 años vivo aquí” (relato diario de campo, 11 de mayo del 2024).

Figura 31

Ejercicio cartográfico primaria

²⁵ Aquí se puede evidenciar una clara vulneración del derecho a la salud.



Nota. La imagen muestra el desarrollo de la actividad de cartografía social. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

- **En el espino:** “hay una casa que le dicen la olla, meten niños de 8-10 años viciosos y sin dientes” (relato diario de campo, 11 de mayo del 2024).
- **Santa Viviana:** “los policías son agresivos, me pegaron y me revolcaron una vez, solo por querer defender a mi hijo”, la estudiante tiene una casa prefabricada y se ha visto en situaciones de inseguridad ella manifiesta que “toca estar con un ojo abierto y otro cerrado” (relato diario de campo, 11 de mayo del 2024).
- **Tres esquinas:** “es caliente, uno no sabe si sale y regresa, usted ve mucho vicio” (relato diario de campo, 11 de mayo del 2024).

Frente a los espacios seguros²⁶, ubicaron a la CES Waldorf como un lugar de cuidado de la vida, donde pueden sentirse protegidos frente a muchas violencias que viven el territorio. También ubicaron lugares como la iglesia y sus propios hogares. Sin embargo, una de nuestras estudiantes nos contaba como su hogar durante muchos años dejó de ser un lugar seguro: “yo sentía que no podía vivir sin él, le aguanté muchos maltratos, yo me arrepiento de haberme dejado humillar, él no me dejaba estudiar y me decía que solo servía para cocinar” (relato diario de campo, 11 de mayo del 2024).

Figura 32

Ejercicio cartográfico estudiantes de primaria

²⁶ Se identifican con un color amarillo.



Nota. Ejercicio cartografía social con los (as) estudiantes de primaria. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

El ejercicio además de mostrar algunas problemáticas que viven en el territorio, permitió que volvieran a sus memorias y nos contaran hace cuanto llegaron al sector de Sierra Morena:

- “llegue hace 16 años venia del Tolima, Coyaima”
- “llegue hace 24 años al territorio, solo era loma, no había agua y teníamos que ir a buscar al carro tanque, construimos la casa poco a poco, es una casa prefabricada”
- “llegue hace 11 años, con mi hijo, quería algo mejor para él”
- “llegue hace 17 años del llano”
- “llegue hace 30 años, yo vi como estos barrios se fueron construyendo poco a poco, vi nacer esta corporación”.
- “yo he vivido toda mi vida en Sierra Morena”.

3.2.1.3. Plantas sanadoras

Figura 33

Ejercicios estudiantes de primaria las plantas sanadoras



Nota. La imagen da cuenta del dialogo de saberes que se tuvo para el ejercicio de las plantas sanadoras. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

En la Pedagogía Waldorf creemos que existe una relación entre el **SER HUMANO** y la **NATURALEZA**, es una relación que permite dar cuenta de lo bello y lo bueno del mundo. La naturaleza es un regalo que muchos de los (as) adultas en sus biografías han podido resignificar, porque, es a través de la tierra como ellos (as) se conectan y comienzan a configurar una serie de saberes y experiencias. Es por eso, que trabar con las plantas y sus características nos permiten saber de sus personalidades y como han aprendido a cuidar de sus propios dolores y los de los demás.

Con los adultos una de las preguntas generadoras que nos permiten acercarnos a sus vidas, pero al mismo tiempo, relacionarlo con el cuidado es: ¿Qué necesita una planta para crecer?

- “Cuidado”
- “Amor”
- “Responsabilidad”
- “Agua”
- “Un entorno tranquilo”
- “La tierra”
- “El aire”
- “El sol”
- “Respeto”

Por esas narrativas como maestros les preguntamos: **¿Eso también lo necesita el SER HUMANO?**, muchos de sus rostros tenían sorpresa, pero sus ojos mostraban una cantera de recuerdos, que los hacía pensar, porque en muchos momentos de sus vidas no los trataron con tanto cuidado. Este ejercicio buscaba que recordaran con cuál planta se sentían más identificados (as), de igual forma, como las características de esa planta les ayudaron en algún momento a sanar cualquier tipo de herida, el ejercicio que se les invito a realizar fue dibujarlo²⁷. En este ejercicio salieron las siguientes:

La ruda: Una de las estudiantes manifiesta que la ruda le ha servido para lavar sus propias heridas, dado a que, constantemente por su edad tiene caídas porque no ve bien. Sin embargo, también menciona que la ruda es una planta fuerte, y se reconoce con ella por su personalidad,

²⁷ Dibujo de formas: El centro es el SER HUMANO y de este podemos florecer. La semilla demuestra nuestra capacidad de crecer en diferentes momentos de nuestras vidas, pero también, muestra como si no tenemos el cuidado suficiente podemos marchitarnos, por ello, necesitamos de tanto amor y cuidado en nuestras vidas.

pero también, en ella podemos ver las pequeñas flores cuando florece. Ella manifiesta que las personas la ven fuerte, pero tiene sentimientos, y es una persona muy amigable.

Figura 34

Dibujo de una planta sanadora



Nota. La imagen muestra el trabajo de plantas sanadoras y una de ellas es la ruda. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

Manzanilla: Una de las estudiantes menciona que la manzanilla le ha ayudado con sus problemas a nivel psicológico, esta planta la toma cuando tiene mucha tristeza o ansiedad. Su enfermedad le ha afectado la forma en que se relaciona con la gente, sin embargo, cuando toma agua de esta planta logra tratar y encontrar su tranquilidad.

Sábila: La estudiante menciona que nunca puede faltar la mata de sábila en su hogar, sus características biológicas permiten que crezca en entornos cerrados como una casa. Ella manifiesta que esta planta le ayudo con su acné, dado a que, tenía muchos problemas de autoestima, recuerda esta planta con mucho agradecimiento por su capacidad sanadora.

Árbol de mango: Una de las estudiantes manifiesta que el árbol de mango le recuerda a su lugar de origen que es el Tolima. Fue un árbol que la acompañó en su infancia, pero por ser víctima del conflicto armado y por salir rápido de su territa a los 11 años, no pudo seguir viendo este tipo de árboles. Es el recuerdo más bondadoso que tiene de su infancia y a pesar de tanto dolor, recuerda lo bello que era ese árbol.

Árbol de plátano: La estudiante menciona que el árbol de plátano alimento por mucho tiempo a su familia, fue un árbol que recuerda de su infancia, pese a que fue muy dolorosa.

Figura 35

Ejercicio de las plantas sanadoras estudiantes primaria



Nota. En la imagen se muestra los dibujos de formas que hicieron los (as) estudiantes con la actividad de las plantas sanadoras. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

3.2.1.4.Línea de tiempo

Contemplamos la línea de tiempo como una herramienta muy potente y útil porque a través de este ejercicio nos acercamos a sus historias de vida de manera muy genuina a través de unas preguntas generadoras que nos arroja unos datos muy precisos sobre su vida: De dónde vienen, cuando nacieron, quien es su familia, como sus caminos de vida los traen hasta Sierra Morena... Entre otros aspectos que nos sorprendieron en medio de este ejercicio.

En este ejercicio se propusieron 3 preguntas que orientarían el diálogo:

1) ¿Sabén por qué se llaman así? ¿sabén por qué les pusieron ese nombre?

- “Porque es bíblico.” (Andrés, 23 de marzo 2024, diario de campo personal.)
- “Me parece un nombre horrible, fue mi papá quien me colocó ese nombre por una novia que tuvo” (Isneda, 23 de marzo 2024, diario de campo personal).
- “Es porque había muchas en ese tiempo (Silvia Rosa, 23 de marzo 2024, diario de campo personal).

2) ¿Quién tiene hijos (as)?

Andrés tiene 2 hijos:

- Andrés Felipe (porque es bíblico) en lo cual podemos ver que repitió el mismo patrón que sus padres.
- Dylan Santiago (porque un amigo de Andrés al cual le quitaron la vida) de alguna manera honrando la memoria de ese amigo que fue tan especial para Andrés.

Silvia Rosa tiene 4 hijos:

- Erika Marcela.
- Javier Andrés.

- Jeny Yurlieth
- Mayer Alberto.

Luis tiene 2 hijos:

- Elian Gabriel (nombre que escogió él)
- Roger David (nombre que escogió su esposa)

Él dice que las mujeres tienen potestad sobre sus cuerpos y sus decisiones y que él quería ser respetuoso y darle voz a su esposa para escoger nombre del segundo hijo. También habla algo sobre la igualdad entre los dos géneros.

Isneda tiene 2 hijas:

- Leidy Yuliana (nombre que decidió su expareja)
- Kelly Yinet (nombre que decidió su expareja)

Isneda nos decía que quería que una de sus hijas se llamara Sarita, pero nos contaba también que su expareja era extremadamente machista y que no permitió que ella decidiera el nombre de las hijas que tuvo.

En medio de estas narrativas nosotres intencionalmente íbamos mencionando unas afirmaciones para incentivar este dialogo como:

- “Igualdad en la relación”
- “Derecho a tener un nombre.”
- “La maternidad debe ser deseada.”

En medio de este relato Isneda nos cuenta que quedó embarazada a los 14 años, pero también nos cuenta que ella no quería ser mamá. Aquí podemos ver como desde muy temprana edad han sido vulnerados sus derechos, y como no tener acceso a la información y a una educación sexual oportuna, no pudo decidir sobre su maternidad, sino que le toco enfrentarla y asumirla sola, más adelante con su pareja violenta que le vulnero otros derechos como el derecho a acceder a la educación, pues para él ella solo sería para cocinar.

Don Juan no tiene hijos, pero él se considera ‘El abuelo’ ya que es cuidador de niños y cuida a “las criaturas” ya que en su entorno él dice “abusan de las personas”.

3. ¿Por qué llegaron a este barrio?

- **Andrés:** “Yo llegué aquí por una amiga, yo venía aquí por la ropa de mi hermano que mataron, yo estaba en La Picota... Le pedí el celular a ella que trabajaba en Transmilenio en oficios, yo tenía interés en ella, yo la llamaba a las 12:00 pm a 1:00

pm a la hora del almuerzo. Ella quería oficializar le hablaba claro y ella decía ¿qué van a decir los demás? Por ella fue que yo llegué aquí.”

- **Silvia:** “Mi sobrino estaba aquí. El arriendo es más barato. Yo soy víctima del conflicto armado de Bolívar, Santander, fuimos desplazados. Yo llegué aquí en 2010.”
- **Luz:** “Porque quedé viuda, vengo de Quipile, Cundinamarca. A mi esposo lo atracaron y él puso resistencia y lo mataron, quede viuda a los 32 años en las lomas y con mis dos hijos.”
- **Gladys:** Yo venía de Bosa, pero soy de Villa Rica, Tolima. Fui desplazada por la violencia, me vine a los 12 años. El papá de mi hijo tenía mujer, así que fui madre soltera trabajadora, yo compré lote aquí que pagué a cuotas. Ahora vivo en Santo Domingo, a mí me tocó enfrentar el mundo sola desde los 12 años, a mí me humillaban mucho, pero gracias a Dios ya florecí, salí adelante sin ningún hombre.”
- **Isneda:** Yo soy de Coyaima, Tolima. Mis padres son muy alcohólicos y somos 6 hermanos, mi papá no quería que nosotros estudiáramos, solo quería que trabajáramos mucho para el trago. Mi papá le dio un machetazo en la cabeza a mi mamá por una infidelidad. Aun así, yo nunca irrespete a mis papás. Mi mamá me dejó botada en una plaza y mi tía me dijo: “Su mamá no la quiere, vaya a Bogotá a ver qué hace.” Yo tenía 10 u 11 años, yo venía llorando y cuando llegué aquí sentí ese frío, lloraba todas las noches extrañando a la familia. Donde vivía mi prima me ofrecieron estudiar. Pero preferí seguir los pasos de mi amiga “mala influencia” me maquillaba, usaba tacones, después conocí a mi pareja, me desarrollé a los 14 y quedé embarazada, luego embarazada me dejaron botada, yo no quise ir al bienestar, entonces mi pareja me llevó a vivir y me preguntaba ¿qué voy a hacer con un bebé? Recuerdo una cobija de esas que venden en el piso y me valió \$10.000. No teníamos ni estufa, ni cocina, no teníamos nada, al principio él me ayudó mucho pero luego cambio...”
- **Luis:** “Mi padre es de Botica, Tolima. Yo nací en Candelaria la nueva.” Luis y su madre vivieron mucha violencia de su padre. Fue una relación ausente. “Nosotros a pesar de todo lo que vivimos no conocí que es fumar un cigarrillo, no me gustaban

las drogas.” Luis trabajo con los caballos que llevaban material de reciclaje, mal llamado “zorras” a lo cual él dice que el término siendo “recuperador ambiental” y dice: “Soy humilde, pero honrado.” Y reconoce el trabajo de su madre diciendo: “Mi madre nos paró a todos”, nos cuenta una experiencia significativa: “Mi hermano gemelo me tatuó en el brazo y él murió a los 17 años.” Más adelante nos cuenta que todas estas experiencias le han ayudado a ser un mejor hombre y que lo han humillado por no saber leer y escribir. También amplía un poco más en la palabra zorrero diciendo: “Todos los zorreros no somos iguales”

Silvia Reconoce que la mamá de Luis es una guerrera diciendo: “Yo a ella la conozco.”

- **Cindy:** Yo nací en Meissen, no encontraban casa. Cindy nos dice: “Yo vivo con mi mamá, mi papá y mi hermano, vivimos los 4 con mi gato y perro, nos cuenta que lo que más se le dificultan son las matemáticas porque dice que se le olvidan. Silvia en ese momento dice que a ella lo que más le cuesta es aprender a leer. Continúa con el relato y dice: “Antes de venir aquí mi papá me pegó con la correa en la cara”.
- **Claudia:** “Mi papá le pegaba a mi mamá cuando estaba embarazada. Cuando yo era pequeña... (Llanto)²⁸ Claudia tiene un hijo que se llama José Alejandro y tiene 14 años”.
- **Silvia:** Nos cuenta que a su hijo lo mataron a los 14 años la guerrilla, su otro hijo dice que va a cobrar venganza. “A él lo amarraron, murió en mis brazos a 20 metros de una peña para que muriera ahogado... Pero no murió. No van a seguir matándonos.” ¿Dónde está la defensa? Le dijo el hijo que sobrevivió a la policía. Después cuando ellos llegaron a Bogotá (por el desplazamiento forzado) el hijo empezó a enfrentar a la policía, doña Silvia nos cuenta que fue un policía quien le dio marihuana por primera vez.

“El policía se entró a la casa (en Caracolí), eso fue violencia policial al hijo, la policía se lo llevo sin ninguna causa.” Y continua... “Ahí empezó la pelea con la policía, ellos le pegaron a

²⁸ Este ejercicio, en especial esta pregunta despertó en Claudia algún recuerdo muy doloroso en su vida, no la forzamos a continuar con su relato ya que se vio muy afectada y en nuestro proceso no queremos ser invasivos, ni cruzar límites que nos sean permitidos, este ejercicio profundo nos dio muchos datos importantes y relevantes para nuestra caracterización, pero por estos motivos no pudimos saber más de su caminar para llegar hasta aquí.

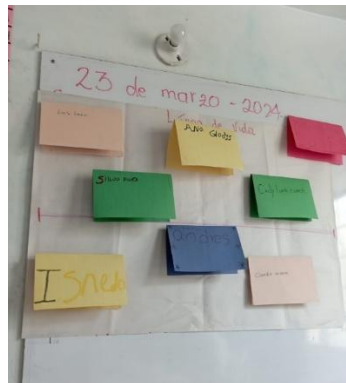
él y me pegaron a mí. Llegaron más de 300 policías, a mí me violentaron, a mi hijo lo arrastraron hasta el colegio Las Monjas. Los policías le robaron el celular.”

- **Juan:** Juan viene del llano. Sus papas se casaron por la iglesia. El embarazo de la mamá de don Juan fue complejo, le partieron el tabique cuando nació por una golpiza. El papá la llevo a la casa... Al papá le dieron un machetazo y le quitaron la mano.

Don Juan nos cuenta que él ha recorrido el mundo. Ahora, si tiene un hogar, nos cuenta que son 3 hermanos y que se llevan 1 año. También nos cuenta que a él lo dejaron botado en el antiguo matadero de Villavicencio. “He recorrido lo bueno y lo malo.” El buscó ayuda del Estado, fue a la SIJIN para buscar a los desaparecidos, pues quiere encontrar a su mamá, la busca desde que los dejó botados, su madre lo dejó de 2 meses de nacido, pero si tiene contacto con su padre, quien vive en Silvania y tiene 94 años.

Figura 36

Ejercicio de línea del tiempo con estudiantes de primaria



Nota. La imagen muestra el ejercicio de línea de tiempo que se realizó con los (as) estudiantes de primaria. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

3.2.1.5. Línea de vida

Como última actividad en nuestro espacio de práctica hicimos la línea de vida, el cual tiene una orientación, un objetivo, un desarrollo metodológico, unos acuerdos y preguntas orientadoras que parten de una pregunta base en relación con las barreras físicas, las barreras actitudinales, barreras en el aprendizaje, barreras en la información comunicativa, este ejercicio nos da muchas herramientas para ver las dificultades y asimismo necesidades para nuestra futura propuesta pedagógica, sin quitar valor a las otras herramientas que utilizamos a lo largo del semestre, la articulación y análisis de todo lo que nos arrojaron esos ejercicios nos ayudan de manera integral

y tener una visión amplia de su contexto para seguir planteándonos nuestro objetivo de educación de personas jóvenes y adultas.

Figura 37

Actividad línea de vida estudiantes de primaria



Nota. La imagen da cuenta de la actividad de línea de vida que se realizó con los (as) estudiantes de primaria. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

La actividad la iniciamos con el siguiente ritmo:

“Y digo si, si, si
y digo no, no, no
y digo si
y digo no
y digo aquí estoy.
Juega el rolli rolli,
Juega el rolli rolli
y sigo si
y digo no
y digo aquí estoy”

Según la pedagogía Waldorf, la vida está atravesada de un ritmo y define nuestras dimensiones físicas, psicológicas y de conducta, el ritmo permite organizar y generar prácticas de cuidado con alfabetizando dado que el ritmo da equilibrio y fuerza al ser humano, los ritmos producen en el ser humano una práctica de conciencia sobre su propia individualidad, preferimos siempre abrir el espacio con canto y ritmo al mismo tiempo, ya que permite en ellos apertura y que estén en una disposición para la clase, cuando hacemos el ritmo ellos se acuerdan de las canciones y de los movimientos, en este ejercicio necesitábamos mucha levedad y tranquilidad de su parte, sabemos que los traumas que se abren en medio de estos ejercicios nosotros no los podemos sanar,

pero podemos ayudar a alivianar, el ritmo nos permite un cierre, por eso siempre abrimos y cerramos con ritmo, genera y causa orden.

Después del ritmo iniciamos aclarando que las personas cada 7 años tenemos cambios y sucesos que son definitivos para nuestra vida, los septenios son como vemos al ser humano, no vemos personas andando, vemos transformación, aunque no la percibamos, en los 7 primeros años hay cosas que se deben vivir, como juego, pero si usted no pudo vivir eso en su infancia, en algún momento de otro septenio de vida se dará apertura a esto, que incluso puede ser en la adultez. En este ejercicio tenemos que ver cómo perciben la vida nuestros estudiantes, porque muchos de ellos están viviendo una transformación. Es por esto por lo que explicamos que la línea está dividida cada 7 años.

Nuestro objetivo es identificar las experiencias significativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje que han transitado los (as) estudiantes del grado primaria, con el fin de evaluar las barreras que han impedido la participación con equidad en los espacios educativos, pero a la vez identificar las acciones de reparación que se dinamizan en la Corporación CES Waldorf.

Se indica que cada estudiante puede transitar por la línea de tiempo en cinco momentos:

- a) Infancia y niñez: 0 – 14 años.
- b) Adolescencia y Juventud: 15 – 21 años.
- c) Adultez: 22 – 35 años.
- d) Adultez media: 36 – 56 años.
- e) Adultez: mayor 57 en adelante.

En nuestros acuerdos con los estudiantes es que este es un espacio seguro donde se interactúa desde la confianza, empatía y privacidad, respetando el espacio de palabra de cada uno (a) y evitando los juicios o vivencias de cada persona.

Teniendo en cuenta que las experiencias nos marcan el camino, queremos escuchar sus experiencias desde el ámbito escolar. Queremos escuchar sus experiencias en la vida escolar. Desde pequeños hasta ahora. Esto es importante porque nosotros escuchando sus experiencias escolares, queremos saber cómo explicarles los contenidos de mejor manera.

Figura 38

Actividad de línea de vida estudiantes primaria



Nota. La imagen da cuenta del ejercicio de línea de vida realizada con los (as) estudiantes de primaria. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

Hicimos un pequeño ejercicio de cerrar los ojos y recordar que eventos recuerdan de la escuela o si no fueron también... Ahora iniciamos con la primera pregunta:

- **¿Cómo recuerda su experiencia en este momento de su vida escolar? Tenga en cuenta cómo era la escuela en sus espacios, cómo eran las relaciones con sus compañeros y profesores, las actividades que realizaba, las formas de comunicación, los materiales que utilizaba o le hacían falta y otros aspectos:**
 - **Luz:** “Era en la vereda Campo Alegre y la escuela era en guadua y teja, un primer piso, cuadrada, el piso cementado y una ventana. Yo tenía 10 años. A medio día podíamos ir a almorzar, compartíamos con los profes, vivíamos a 3 horas de la escuela, por loma. En el camino dejábamos ramitas para no perdernos y nos asustaban mucho los micos, las culebras, íbamos por loma, estaba la guerrilla, pero no se metían con uno.” Luz estudio hasta 2° de primaria, se retiró porque murió la mamá. También nos comentaba: “Los profes cocinaban en fogón. No tomábamos recreo.” Era cerca del Río Ariari, Castillo, Meta.
 - **¿Qué se le facilitaba aprender?**
 - “Las tablas. Recuerdo al profe Efraín y Reinaldo le pegaban si no respondía las tablas nos daba con un palo en la espalda, le daban queja a mi hermano y él también nos pegaba. Hacíamos 2° y 3° en el mismo salón, me enamoré de un niño, no fuimos novios en ese momento, nos hicimos novios cuando tenía 16.”
 - **¿Cómo recuerda físicamente de la escuela?**
 - **Alexandra:** “Yo estudié aquí en Sierra Morena, hasta 1°. Cuando cumplí 13 años terminé de estudiar, es que yo estudié en IDIPRON desde los 7 años. Yo realmente no iba a estudiar, iba a loquear, nos tirábamos las maletas, el papel, un amigo que

se llamaba Reyes el empezó a molestarme y cogí el candado del salón y se lo tiré, el cando no le cayó a quien yo quería sino a otro y le revente la cabeza, hice aceleración. Había 3 compañeras.”

- **¿Cómo te trataban los profesores?**

- “Me mandaban a firmar observador. Citaban a mi papá, cuando mi papi fue al colegio y le dieron todas esas quejas de mi me dio una pela, de esas pelás que... Me saco de estudiar. Yo iba por mis compañeros, porque en la casa me sentía como encerrada, yo iba era a loquear, también estudié en San Francisco 15 días, conocí amigos y mi papi me hizo terminar una amistad porque me la pasaba en la piscina.”

- **¿Qué te acuerdas de lo que te enseñaban? Algún tema o algo que se haya quedado grabado:**

- Nada, yo no le prestaba atención a la profe. Yo no ponía atención, lo único era la suma, la resta, leer, me gusta leer y leo de corrido.

- **¿Cuál primera experiencia del colegio?**

- **Juan:** “Yo me fui a los 8 para el campo y a los 12 años me fui al pueblo, arrancaba a estudiar y llegaba a la escuela a las 6 am. Yo me iba a jugar y no entraba al colegio, un amigo me molesta a y yo le decía: “déjeme sano” y con un pie en el colegio y el otro en la calle le pegue al compañero un puño y le totié la nariz, me llevo a coordinación y el coordinador me dijo: “Ponga las manos sobre el pupitre, yo puse las manos y me dio con la regla de madera, yo quite las manos rápidamente y le dije groserías “Yo tengo quien me pegue en la casa no otro hpta, no cualquiera me pega.”

- **¿En qué curso estaba?**

- Primero de primaria.

- **¿Cómo aprendía mejor?**

- “Pasando al tablero a escribir. Yo quería seguir estudiando.”

- **¿A qué edad tuvo el accidente?**

- A los 20 años.
- Cuando fue el turno de Silvia ella dijo lo siguiente: “No quiero hablar, porque me pongo triste. Lo que pasa es que ese día la profesora se llamaba Emilse dijo: “¡Abran las cartillas! estudien las vocales!”, y yo dije: Yo vine a que me enseñaran

y me pegó. Yo tenía 8 años, era en Santander y le dije: ¡Coma mierda a mí nadie me pega! cogí mi bolso y me fui, era media hora de camino hasta mi casa, mi familia creyó que no quería estudiar, ese día me fui de la casa. A los 9 años me fui con mi hermana.”

- **¿Por qué se puso brava con la profe?**

- “¿Qué vamos a estudiar si no nos enseñaron a leer? A mí no me va a enseñar una cartilla, yo necesito es que usted me explique. Mandaron a llamar a mis papás.”

- **¿Cuántas veces más se han revelado?**

- Muchas veces dice Silvia y complementa: “Detrás de la escuela mataron a mi hermano, a los 8 años.
- Reconocemos en las narrativas de Silvia, Gladys y don Juan que hasta este momento han sido historias de incansables luchas, desde sus infancias pelearon para que los (as) maestros (as) no les agredieran, reconocen que la escuela debió ser ese lugar que los acogió y los protegió, pero fueron instituciones frías carentes de amor, que su único método de enseñanza era a través de los golpes y los castigos, por lo cual salieron de allí aterrorizados, con rabia y con desesperanza. Continuando con los relatos...
- **Isneda:** “Estuve en la escuela por primera vez a los 11 años, mi papá tomaba demasiado, no le gustaba que fuéramos a estudiar, porque él quería que trabajáramos, yo quería tener uniforme como mis vecinos, pero mi papá decía: “¿para qué estudiar? Ustedes deben aprender a trabajar!”, mi mamá me pegaba, en el trabajo nos tocaba desyerbar, cargar ahuyama, maíz, a las 6:00 am tocaba salir a trabajar, yo siempre quería ir a estudiar, yo pensaba: Los vecinos si quieren a los hijos porque los mandan a estudiar, mi abuelita dijo: “La voy a meter a estudiar”, pero mi papá no nos tenía registrados, éramos como animales, mi papá no bautizo a mis hermanos, un día mi abuela me matriculó, me dio mucha tristeza, en la escuela me dijeron: “¿usted que sabe? habían muchos niños chiquitos, entonces yo me sentía muy mal, era muy chiquitos todos los muchachos se burlaban de mí, me decían la burra y me sentía muy triste y yo quisiera estar con ellos (los chicos más grandes) pero la respuesta era: “Tiene que aprender todo aquí con los niños”, el lugar donde vivía era Coyaima, el profesor era horrible y la materia más difícil para

mí era la matemática y ahora amo las matemáticas... Yo no tenía ni idea. Ahora me parece fácil, cuando eran los martes de matemáticas, yo no iba a la escuela. A mis 11 años entre a la escuela y solo dure 6 meses, porque mi papá dijo: “¡póngase a trabajar!” y en la escuela decían: “Si usted sigue fallando la sacamos.” Y finalmente me salí de estudiar por trabajar.

- **Gladys:** “Una historia muy triste, pero cuando uno cumple los 18 se vuelve feliz la vida, pero vienen las responsabilidades, matrimonio, hijos, deudas...” Nos habla un poco de la libertad que tiene uno después de la mayoría de edad. El pasado es pasado. (SE PUSO MUY TRISTE)²⁹ nos cuenta que al igual que Isneda estudié 6 meses, duramos 3 meses recogiendo café, yo trabajo desde los 5 años, en Cundai, Villarrica. Nosotros estudiamos con mi abuelito porque mi mamá nos abandonó, éramos 6 hermanos, yo era la tercera, su abuelo la llevo a estudiar cuando no había cosecha.”
- **¿Qué pasaba cuando iba a la escuela?**
- “El río se llenaba y el río y una vez casi se lleva a mi abuelita y al caballo, cuando iba a la escuela era mucho burla, todos tenían para comer y uno no, cuando llovía no iba por el miedo a que la corriente nos llevará.”
- **¿Que se acuerda de la escuela?**
- “Cuando restaba, leer y sumar y lo que más me gustaba era leer.”
- **Paulina³⁰:** “Todos sabían lo difícil que era estudiar. La vida es bonita, nos permite reconfigurar la tristeza, hay que sacar la tristeza y hay que reconfigurar nuestra vida, a continuación, vamos a ubicarnos en la edad en la cual llegamos a Waldorf.”
- **Isneda:** “Llegué a mis 30 años. Con mi esposo siempre nos ponemos retos, mi esposo está en la universidad y me decía que yo tenía que ir al colegio. Eso me dio ánimo porque nos motivamos a salir adelante, yo temblaba del miedo de volver a la escuela, pero me puse feliz porque vi muchos adultos, cuando los vi a ellos dije: ¡Ahora yo soy la más joven!”
- **Isneda, ¿qué es lo que más disfrutas de Waldorf?**

²⁹ A Gladys no le gusta hablar de su pasado, dice que es pasado y que por lo tal debe quedarse atrás, no quisimos forzar el momento tampoco, entonces le pedimos que nos contara algo que ella quisiera compartirnos, para que no se sintiera obligada a contarnos algo con lo que no se siente bien.

³⁰ Paulina es psicóloga voluntaria en CES Waldorf; propuso y dirigió la actividad.

- “Lo que más me gusta es lo que antes odiaba, las matemáticas. Lo que me pone triste es escribir rápido. Yo puedo leer como una tortuga.” Isneda nos dice que es feliz aquí.
- **Silvia:** “Llegué a los 56 años. Una amiga de mi hija estudio acá entonces dijeron que aquí era bueno para estudiar, mis hijos decían: "puro viejo ya no entiende" cuando sucede que un día yo siempre venía y siempre miraba los letreros y me encontraba a Antonia que decía: “Venga que tal día es la matrícula.”, un día ella me dijo también: “Que se pierde de todo acá.”, a mí se me olvidaba venir entonces un día un amigo me dijo: “¡Vamos, vamos! y yo me vine en plena pandemia, Antonia me dijo: “Tráigame pa’ mañana estos papeles.” yo no tenía nada para comer, no tenemos ni para un pan. Yo traje los papeles que ella me dijo y le dije a mi hija y a mi nuera y me dieron mercado.” Silvia nos dice que se siente muy alegre aquí.
- **Gladys:** “En 2020, cuando dijeron: “Toca esperar hasta nueva orden.” dijo la profe Greicy. Llegué a mis 47 años.
- **¿Como llegó aquí?**
- “Una amiga me dijo, yo venía por el mercado, yo vine la primera vez a ver si me gustaba y la profe Greissy me dijo que siguiera estudiando. Uno se refugia aquí, como que se olvida uno de lo que pasa en la casa.”
- **¿Cómo se ha transformado esa tristeza de cuando era pequeña?**
- “Esas ganas de estudiar es lo que me mantiene aquí.”
- **¿Qué le diría a esa niña pequeña?**

“Me siento muy orgullosa de mí y de cómo me he superado.”

Gladys describe todo esto en una sola palabra: **Agradecimiento**

- **Luz:** “Yo vi cómo se fundó esto, el barrio y la corporación. Hace 22 años. Mi hijo me incentivo. Siempre quise estudiar, el profe Juan me dio mucha confianza y con amor perdí el miedo a los profes, me dio mucha seguridad y confianza.”

Escuchar y escribir estas experiencias para nosotres ha sido muy edificante y animante, es aquí cuando vale la pena ver el esfuerzo de todo este proceso, su mirada de amor hacia nosotres fue impactante y sabemos que vale la pena cuando escuchamos esto, nos agradeció a los dos por ser tan pacientes con ella, tenemos el corazón lleno de gratitud y amor por esta narrativa, por la de todos en general, pero esto nos conmovió profundamente.

Figura 39

Actividad de línea de vida estudiantes primaria



Nota. La imagen da cuenta del ejercicio de línea de vida realizada con los (as) estudiantes de primaria. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

- **¿Qué es lo más difícil acá?**

- “Se me hizo difícil los números pares y lo que más me gusta es... Todas las clases.”
- “AGRADECIMIENTO. Me siento muy segura cuando llegó acá.”
- **Alexa:** “Tengo 23 años y llegue aquí a los 23, yo me acuerdo de ese día cuando tenía cucos y un gabán en ese entonces yo no estaba arreglada, yo llegué en una crisis existencial, en medio de mi consumo, yo vengo a averiguar para un cupo, yo me acuerdo de que Totis me dijo: “Lo que pasa ahorita hay cupos hasta mitad de año.” Pero yo le dije que ahorita estoy pasando un mal rato, yo estoy consumiendo. Yo ando deprimida...”

Totis me dijo: “Usted se va a arreglar, a hacer oficio, de lo que yo tenía que hacer.” yo traje a mis sobrinos que estaban acá, la profe de una me atendió. “Yo le voy a dar la oportunidad” me dijo Totis.

Yo nunca he trabajado, primero quiero estudiar y luego lo que Dios quiera, ahorita estoy en mi proyecto de estudiar, acá me dieron la mano, me gustan los profesores, me explican bien, me gustan bastante las clases. Mis hermanos son los que me apoyan, somos 6 hermanos, 4 de ellos me ayudan, estoy en un momento difícil porque me da angustia, desesperación, pero también me admiro porque soy una guerrera.”

- **¿Una palabra todo lo que sientes cuando estás aquí?**

VALENTÍA.

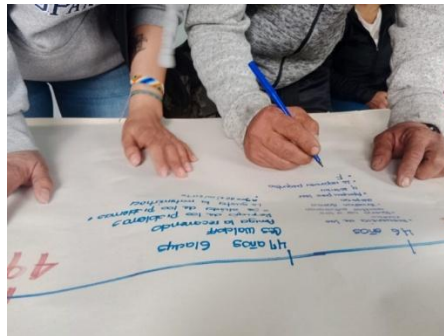
- **Don Juan:** “Yo llegué a los 46 años. Yo llegué porque lo que me retenía era mi papá... Lo que más me gusta es que enseñan despacio, me colaboran a leer y a escribir. En una palabra: Feliz y contento porque estoy haciendo lo que siempre quise, estudiar.”

Cuando finalizamos les dijimos: Vean la línea, de ver tristeza y su voluntad fue lo que les permitió volver a estudiar, cada uno agradezca su voluntad de volver a estudiar, que además de tener experiencias tristes (golpes, discriminación, trabajo desde niños) a ustedes no les importo eso y volvieron la tristeza en felicidad, alegría, seguridad, valentía, queremos que la sensación que quede es de orgullo con ustedes mismos, porque ustedes han logrado trascender, enfrentar todo lo que no les dieron, porque todos tenemos derecho a la educación. Tenemos derecho a que la escuela quede cerca, que los profes nos escuchen, sino que nos enseñen a amar la educación, eso es a lo que todos tenemos derecho. Pero estamos en un país donde ese derecho no se cumple, pero ustedes han ejercido la resistencia. Luchamos contra el sistema que les quito la oportunidad de estudiar y dicen: ¡SI, AQUÍ ESTOY ESTUDIANDO!

- **Alexa:** “Uno sabe que un maestro viene a dictar una clase, pero aquí es diferente porque los maestros lo escuchan y lo aconsejan a uno.”

Figura 40

Línea de vida primaria



Nota. La imagen muestra la participación del estudiante en la línea de vida. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

Finalmente cerramos el semestre el 15 de junio en la celebración de los 21 años de la Corporación Educativa y Social Waldorf. Este día la vida fue una comparsa, podemos ver alas de mariposa, flores gigantes, caparazones de tortuguitas, coronas de fuego, carteles pintados a mano, risas con pintura en el rostro, cuerpos que bailaron y cantaron, pancartas que dicen con colores lo que el corazón del territorio ya sabe **La casa común se cuida entre todos.** La comparsa donde

estuvieron desde los más pequeños de jardín hasta grado once tejieron un solo camino de pasos, fue todo muy hermoso, los mayores acompañaron a los pequeños y los pequeños les recordaron a los mayores que cuidar es también jugar, es mirar el cielo, cantar, arengar y sorprenderse, en este compartir intergeneracional la corporación hizo visible su promesa: Aprender juntos para sostener la vida.

La primaria fue el elemento **tierra**, en sus disfraces hay hojas, pétalos y criaturas; hay manos que cargan flores hechas de cartón... La tierra enseña la paciencia y es que lo que brota hacia arriba tiene raíces profundas. Lo pensamos en nuestro proceso de formación: Formar no es acelerar, es cultivar y como la tierra es en sí; la lentitud, el cuidado, la constancia que convierte el barrio en vínculos profundos.

El fuego es el impulso, la voluntad, el ánimo que calienta, en esos sombreros y coronas encendidas en llamas, se reconoce la chispa creativa que enciende el **nosotros**, ese calor comunitario que cocina lo común y nos recuerda que la indignación puede hacerse acto festivo, no para quemar, sino para alumbrar el camino.

El aire significa libertad, en la que niños, jóvenes y adultos caminaron por Sierra Morena de manera libre haciendo que en un día la comunidad se sintiera, fueron alas y pancartas, cantos, consignas y palabras que vuelan.

Y finalmente el agua que corre, que fluye, llevando memorias y afectos, agua que limpia, que une, que da vida, que adapta la forma que quiere, en la fiesta cultural, el agua invita a la responsabilidad a tener un buen manejo de los elementos, respeto por los ríos y las fuentes hídricas.

Mirándolo así, el collage es una pedagogía en sí mismo, cada foto un SI a la vida, una escuela que no se cierra solo dentro de la corporación, sino que se vivencia la relación de escuela con la comunidad, como la escuela no son solo 4 parades, sino que se relaciona con el territorio y lleva un mensaje de cuidado.

Celebrar el cumpleaños de la corporación, es renovar un compromiso: ser escuela-territorio. Es decir, ser escuela que reparte vida.

Figura 41

Fiesta cultural CES Waldorf.



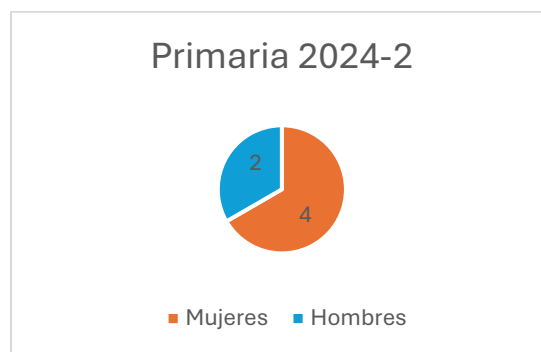
Nota. Collage que muestra todo el proceso vivido en la comparsa de la celebración de los 21 años de la Corporación Educativa y Social Waldorf. Elaboración Propia.

3.2.2. Primaria 2024-2

Dentro del grupo continuaron cinco (5) personas del anterior semestre, las otras cinco (5) personas fueron promovidas a grado 6°, dado a que, decidieron pasar al siguiente grado, adquiriendo: confianza, fortaleza y recordaron cosas para seguir su proceso educativo. Para el semestre 2024-2 este grupo conformado por cuatro (4) mujeres y (2) hombres en edades de los 20 a los 62 años. Es un grupo en el que la mayoría tiene continuidad con el proceso del semestre 2024-1³¹, se tiene una estudiante nueva que tiene la particularidad de ser migrante del país de Venezuela.

Figura 42

Población primaria 2024-2



Nota. En la gráfica se muestran la cantidad de estudiantes de primaria para el semestre 2024-2. Elaboración propia.

³¹ Cinco (5) de ellos (as) siguen el proceso de la primaria, dado a que, se promueven al siguiente grado cuando sienten la seguridad de continuar con su proceso educativo.

Tabla 5
Población grupo de primaria 2024-1

Estudiante	Sexo	Identidad sexo genérica	Edad	Lugar de nacimiento
1	Mujer	Heterosexual	20	Venezuela.
2	Mujer	Heterosexual	33	Bogotá.
3	Mujer	Heterosexual	32	Bogotá.
4	Hombre	Heterosexual	32	Sogamoso, Boyacá.
5	Mujer	Heterosexual	60	Bolívar, Santander.
6	Hombre	Heterosexual	47	Villavicencio, Meta.

Nota. La tabla muestra el número de estudiantes el sexo, la identidad sexo genérica, la edad y el lugar de nacimiento. Recuperado de: Elaboración propia.

El espacio de primaria en este semestre profundizó en las áreas de español y matemáticas, acompañado de un proceso de alfabetización para aprender a leer y a escribir, se trabajó a partir de 4 bloques en el día:

1. Verso:

“Sólo cuando mi pensar sea luz,
mi alma brillará.

Sólo cuando mi alma brille,
La tierra será una estrella.

Sólo cuando la tierra sea una estrella,
Seré realmente un ser humano”.

- Rudolf Steiner.

- 2. Dibujo de formas:** El espacio de diseño de formas se planteó como la primera clase del día, el objetivo general de este espacio buscaba aplicar el diseño de formas como herramienta para el acercamiento a la grafía de las letras. De acuerdo con el diseño que se trabajaba, el maestro realizaba una muestra caminando en el piso, y las y los adultos la replicaban caminando en el espacio. Luego de este ejercicio, las y los estudiantes dibujaban con tiza la figura que habían vivenciado. Socializábamos las figuras y llegábamos a un consenso sobre qué diseño se trabajaría en el espacio de artes. Las figuras se trabajaban con tiza, y después de practicarlas, cuando cada adulto se sentía seguro, se pasaban a cartulina con crayolas para trabajar la motricidad fina. Cuando se trabajaban las diferentes figuras caminándolas en el espacio, se preguntaba: ¿Cómo se sintió mientras se movía de

esa forma? ¿Cómo está su estado de ánimo? ¿Cómo se hubiesen sentido si continuaran moviéndose de esa forma durante más tiempo?:

[...] En el espacio de artes (dibujo de formas) realizan la línea recta y veo trazos muy firmes, se ve que lo hacen de manera fluida, este dibujo de formas posibilita la creatividad, pero también el seguir una orden específica y este les ayuda a que ellas aflojen la mano, ya que muchas veces como ellos no escriben, eso no hace parte de su rutina, llegan con la mano muy dura y les cuesta o incluso les llega a doler la mano después de que escriben. Este ejercicio siempre hará parte de nuestras clases, ya que es el espacio de artes también. (Diario de campo personal, 17 de agosto de 2024).

Figura 43

Espacio dibujo de formas primaria 2024-2



Nota. Espacio de dibujo de formas en la primaria del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

Figura 44

Espacio dibujo de formas primaria 2024-2



Nota. Espacio de dibujo de formas en la primaria del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

Figura 45

Espacio dibujo de formas primaria 2024-2

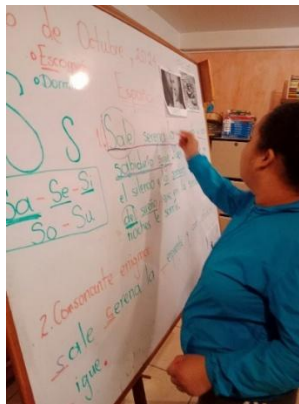


Nota. Espacio de dibujo de formas en la primaria del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

3. **Español:** Para el espacio de español se buscó articular al proceso de alfabetización una propuesta pedagógica que profundizará en cómo las vocales y las consonantes tienen un movimiento propio, y como el lenguaje puede ser una herramienta para expresar y describir la belleza y fuerza que habita en la naturaleza. Adicional, se empezó un trabajo articulado que permitiera reconocer las producciones literarias regionales (mitos y leyendas), recuperando la tradición oral de sus lugares de origen.

Figura 46

Clase de español 26 de octubre primaria CES Waldorf.



Nota. Espacio de español en la primaria del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf. Recuperado de: Registro fotográfico propio clase del 26 de octubre del 2024.

Figura 47

Clase de español 07 de septiembre primaria CES Waldorf



Nota. Espacio de español en la primaria del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf. Recuperado de: Registro fotográfico propio clase del 07 de septiembre del 2024.

Figura 48

Clase de español 19 de octubre primaria CES Waldorf



Nota. Espacio de español en la primaria del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf. Recuperado de: Registro fotográfico propio clase del 19 de octubre del 2024.

Con lo anterior, a este espacio de español se añadió una parte en la jornada que se llamaron “**círculos de lectura**”, que tenían la intención de promover la lectura en los jóvenes y adultos para desarrollar una comprensión del mundo literario más amplia. Se propusieron diferentes textos que hablaban sobre los derechos de las mujeres, así como, pequeñas historias que relataban aventuras para encontrar cosas bellas:

[...] En este momento es importante recalcar que en este proceso de educación de personas jóvenes y adultas no hay personas analfabetas, todos tenemos uso de la palabra y nos ha acompañado toda la vida, por lo tanto, no hay analfabetismo. Los estudiantes tienen habilidades para narrar, hoy iniciamos con el nombre, porque nuestro nombre es nuestra

identidad. Todo es gracias a esas personas que están en el árbol, hay que defender nuestra identidad, cada ser humano es distinto y hay que entender esas necesidades. Es importante conocer a los estudiantes para tener herramientas y darles todas aquellas habilidades que usaran durante toda su vida. (Diario de campo personal, 17 de agosto de 2024).

Figura 49

Circulo de lectura 05 de octubre del 2024.



Nota. Circulo de lectura en la primaria del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf. Recuperado de: Registro fotográfico propio clase del 05 de octubre del 2024.

Para este día, se trajo una carta que hace Camilo Torres a las mujeres que se denomina “Mensaje a las mujeres”. Leer esto fue abrir la puerta a diferentes narrativas de Cindy, Claudia, Rosangeles y Silvia, como las siguientes:

- “Tenemos derecho a que no nos manden, tenemos derecho a sobresalir.” Silvia.
- “Las mujeres somos luchadoras, las mujeres merecen respeto.” Rosangeles.
- “Las mujeres luchan contra el trabajo.” Cindy
- Seguido a esto Silvia dice: “Los que tienen plata se sienten con más poder, pero los pobres tenemos Derechos Humanos.” Entusiasmado Matías por ver a su abuela mencionando estas cosas el continúa diciendo: “Las mujeres se valoran.”
- Luego el maestro Juan y yo les hicimos la siguiente pregunta: ¿Cómo pueden hacer revolución? A lo que responden así:
- “Desde que nos levantamos de la cama toca luchar, por la comida, sobreviviendo el día a día.” Silvia. “Mi abuela me lleva a la escuela, también cuida la casa.” Matías.
- Una lucha, porque nunca me imaginé salir de mi país. Nosotros tuvimos que salir porque no había trabajo, ni estudio, llegué hace 5 años llegué a Bogotá... Luchar en Colombia es duro, sacar papeles, etc....” Rosangeles.

- “La lucha es mi hijo, ya el otro año cumple 15 años.” Claudia.
- “Estoy luchando porque tengo una fatiga y no me atienden en el SISBEN.”

Figura 50

Círculo de lectura 19 de octubre del 2024.



Nota. Círculo de lectura en la primaria del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf. Recuperado de: Registro fotográfico propio clase del 19 de octubre del 2024.

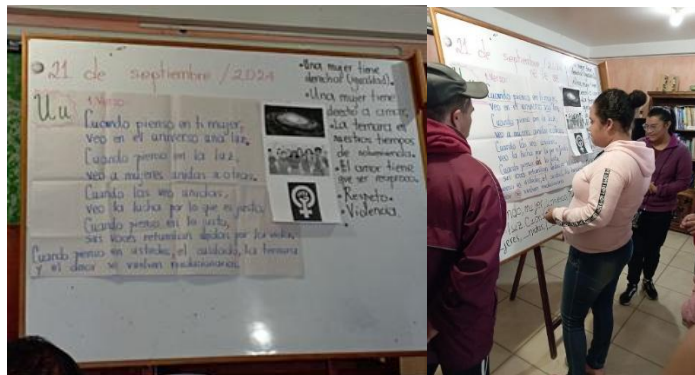
Para el proceso de alfabetización se trajeron diversos versos que les permitieran reflexionar a las y los estudiantes de diferentes asuntos como el género, en este grupo vimos la particularidad de que algunos hombres tenían tendencias “machistas” muy marcadas por sus historias de vida. Por lo tanto, se realizó un trabajo desde el área de español para cuidar mucho las relaciones y sensibilizarnos frente a los asuntos del género:

[...] Este día llegué un poco tarde y ya habían iniciado la franja de español, pero cuando entre vi este verso anotado en el tablero y me sorprendió lo valioso que era este mensaje para todas las personas del curso, pero justo en el momento que entre alguien estaba diciendo que el cuidado y el amor son necesarios y revolucionarios. La dinámica siempre va a que leemos el verso diario todos, luego lo anotamos en el cuaderno, luego escribimos palabras que inicien que la vocal que estamos trabajando en la sesión y luego escribimos oraciones con esas palabras, pero en esta sesión todo fue distinto, porque se les pidió que dieran ideas sobre lo que más les había gustado de este verso y salieron unas narrativas muy importantes y en consonancia con las temáticas de género que queremos abordar este semestre, a continuación aquellas afirmaciones: “Una mujer tiene derechos (igualdad)”, “Una mujer tiene derecho a amar”, “La ternura en nuestros tiempos de sobrevivencia”, “El amor tiene que ser recíproco”, “Respeto”, “No se debe aceptar las violencias de un hombre”, “Mi mamá fue víctima, mis hermanas fueron víctimas y yo siento que rompí el ciclo,

separándome de un hombre violento” (Diario de campo personal, 21 de septiembre del 2024).

Figura 51

Verso con la vocal U – derechos de las mujeres.



Nota. Trabajo de alfabetización con la vocal U, énfasis en el trabajo con el derecho a las mujeres. Recuperado de: Registro fotográfico propio, clase del 21 de septiembre del 2024.

Algunas de las tareas que se dejan es dibujar lo bello y lo bueno de lo que veían los y las estudiantes durante la semana. Al revisar la tarea de la semana pasada, nos damos cuenta de la cotidianidad de los estudiantes, nos damos cuenta de que Silvia sabe mucho de plantas y aparentemente está rodeada de muchos seres elementales como patos, flores, aves y ver su capacidad de relatar los objetos. Adicional, en el ejercicio de Rosangeles se observa un ejercicio juicioso y dedicado, se ven objetos que causan mucha ternura, aprecia los pequeños detalles como una mariquita, la lluvia, un oso de peluche, perros y gatos:

[...] Cuando terminó la sesión de inmediato me acerqué al maestro Juan y le pregunté, ¿por qué pediste esa tarea? ¿qué logramos ver aquí? No entendía muy bien la finalidad a lo que elle me respondió: “Luisa, es importante en el proceso de alfabetización no que solo sepan leer y escribir. Es la importancia de la creatividad, de la curiosidad y del poder de la descripción, porque todas ellas van de la mano, deben tener la habilidad de imaginar, recrear y describir lo que ven, también es importante que reconozcan que hay pequeñas o grandes cosas que hacen que su día sea bonito, una flor, el cielo, un animal... No todo puede ser malo.” Me quedé sorprendida porque yo jamás lo hubiese imaginado. (Diario de campo personal, 28 de septiembre del 2024)

Figura 52

Tarea estudiante de primaria



Nota. Tarea estudiante de primaria. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

Figura 53

Tarea estudiante de primaria



Nota. Tarea estudiante de primaria. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

En este grupo en específico se identificó que tres (3) estudiantes no sabían leer y tres (3) que ya sabían leer. Una de las estudiantes de este grupo lleva un año en el proceso y logró aprender a leer y a escribir, mostrando un logro en su trayectoria educativa.

Figura 54

Estudiantes que saben leer y no saben leer.



Nota. La gráfica muestra que, para el proceso de alfabetización, se identificó que 3 personas saben leer y otras 5 no saben leer. Elaboración propia.

4. **Matemáticas:** El área de matemáticas quiso profundizar en el semestre 2024-2 en “*recordar cosas que ya saben*” y que muchas veces no son conscientes de ello. De esta manera, las clases de matemáticas adoptaron un ritmo compuesto por juego, conteos, trabajo escrito y actividad en clase. Por lo tanto, para que las y los adultos logran identificar que las cuatro operaciones básicas están íntimamente relacionadas, se trabajó con ejemplos de su cotidianidad: recetas, compras de mercado, presupuestos del mes, etc. Aquí mostramos algunas narrativas que recolectamos del proceso educativo de las matemáticas y su importancia en la cotidianidad:

[...] En matemáticas estamos viendo y repasando el sistema de numeración decimal, que es muy importante para las siguientes temáticas que se abordarán en matemáticas, de este espacio quiero rescatar una narrativa que para nosotros es muy importante frente a los derechos humanos que queremos trabajar con ellos y es el conocimiento para que a ellos no les vulneren algo indispensable, don Juan afirma lo siguiente: “Hay que saber los números, para que la gente que sabe, no lo roben a uno”. (Diario de campo personal, 14 de septiembre de 2024).

Figura 55

Juego del sistema numeración decimal



Nota. Juego del sistema de numeración decimal con el grupo de primaria. Recuperado de: Registro fotográfico propio, clase 14 de septiembre del 2024.

Nos gustaría retomar la narrativa de don Juan frente al conocer los números, para que personas que si sepan no lo roben y esto va de la mano con las experiencias y dificultades que ha experimentado don Juan frente a las habilidades tradicionales para “sobrevivir en el mundo” y

lamentablemente el hecho de que a don Juan se le haya vulnerado el derecho a la educación, lo ha llevado a experimentar situaciones que le han hecho mucho daño, pues al no saber cuáles son sus derechos, otras personas han llegado a violar y pasar por encima de él. Don Juan ha “aprendido” a las malas a conocer el dinero, para que no lo roben o lo engañen y me sorprende como él desde sus experiencias aprendió los números y es que es verdad cuando decimos que en CES Waldorf no hay personas analfabetas, son personas que llegan con unos saberes impresionantes, pero don Juan estaba muy entusiasmado en esta clase porque precisamente quiere saber por qué los números pueden ser decenas, centenas, unidades de mil... Para reconocer el valor de su trabajo, para no “dejarse tumbar” como él mismo lo afirma.

Dentro del proceso, las y los estudiantes nos contaron sus trayectorias educativas antes de llegar a Waldorf:

[...] Claudia comenzó contándonos que ella cursó hasta 5 y se retiró a los 14 años.... Andrés nos cuenta que el habitó el colegio hasta los 11 años.... Rosangeles solo hizo hasta segundo de primaria.... Silvia nos cuenta que ella solo fue un día al colegio, a los 8 años, pero que nunca más volvió... Juan no pudo estudiar porque tuvo que trabajar desde muy pequeño y Andrés era muy problemático y no tenía los recursos para seguir estudiando.... (Diario de campo personal, 17 de agosto de 2024).

Estas narrativas que fueron emergiendo en el proceso nos mostraron como estos jóvenes y adultos tuvieron en algún momento de sus trayectorias educativas que dejar su proceso de educación, en su mayoría por cuestiones de trabajo y negación del derecho a la educación. Pero también, dentro del proceso educativo han venido emergiendo narrativas de como el Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf ha transformado sus vidas:

[...]Con esto hablamos colectivamente del sentirse bien, de reír con fuerza, de la vitalidad de vivir, de confiar en el proceso, de la intensidad que requiere amar-nos, amar a otros, de la felicidad, que no es constante, sino que viene de a ratos, que no es lineal, que es esporádica... Y aquí doña Silvia nos cuenta algo muy valioso y es: “Yo aquí soy feliz, los de Waldorf me acogieron (...) Yo no estaría viva si no fuera por Waldorf...” también nos comentaba que ella les habla a todas sus amigas de este lugar. Lo que acababa de decir doña Silvia era real, que eso que dice es una confesión de alta calidad y es sentir calidez en el corazón porque este lugar le permitió a doña Silvia ser y estar viva aquí, aprendiendo y compartiendo con nosotros su vida. (Diario de campo personal, 14 de septiembre de 2024).

Los espacios educativos se convirtieron en un compartir, un lugar donde además de ir a estudiar, cada estudiante tenía un respiro. Sus semanas llenas de carga, terminaban en esperar el sábado con ansias para tomarse un tiempo para ellos y ellas mismas.

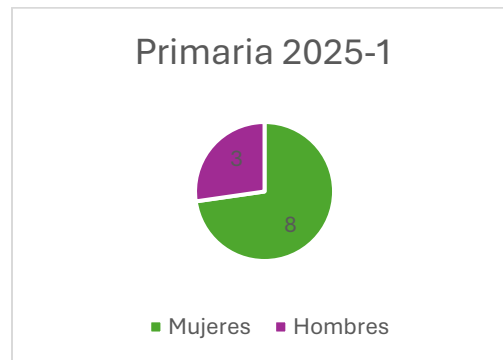
3.2.3. Primaria 2025-1

Este semestre es nuestro último semestre en el que sistematizaremos la experiencia de la primaria, hasta aquí, hemos hecho un recorrido lleno de aprendizajes y lecciones, para encaminar este nuevo grupo.

Dentro del grupo continuaron tres (3) personas del anterior semestre, las otras personas fueron promovidas a grado 6°, dado a que, decidieron pasar al siguiente grado, también se aplicó en ellos/as una evaluación que demuestra que adquirieron los conocimientos necesarios para pasar a dicho grado, y también adquirieron: confianza, fortaleza y recordaron cosas para seguir su proceso educativo. Para este semestre el grupo está conformado por ocho (8) mujeres y (3) hombres en edades de los 15 a los 60 años. Este grupo tiene la particularidad de recibir personas nuevas, que han vivido procesos de desescolarización. Por primera vez en la primaria tenemos un joven de 15 años que fue expulsado del sistema educativo por tener “extra edad”, además de contar con adultos que llevan más de 20 años sin acceso al estudio. Por lo tanto, la primaria es el primer acercamiento a una experiencia educativa para muchos jóvenes y adultos.

Figura 56

Población semestre 2025-1



Nota. En la gráfica se muestran la cantidad de estudiantes de primaria para el semestre 2025-1.

Elaboración propia.

Tabla 6

Población Primaria Semestre 2025-1

Estudiante	Sexo	Identidad sexo genérica	Edad	Lugar de nacimiento
------------	------	-------------------------	------	---------------------

1	Hombre	Heterosexual	15	Cali, Valle del Cauca.
2	Hombre	Heterosexual	24	Bogotá, D.C.
3	Mujer	Heterosexual	32	Bogotá, D.C.
4	Mujer	Heterosexual	38	Tolima, Rio Blanco.
5	Mujer	Heterosexual	40	Venezuela, Barquisimeto.
6	Mujer	Heterosexual	40	Paime, Cundinamarca.
7	Mujer	Heterosexual	47	Villavicencio, Meta.
8	Mujer	Heterosexual	53	Bogotá, D.C.
9	Mujer	Heterosexual	54	Florencia, Caquetá.
10	Mujer	Heterosexual	56	Bogotá, D.C.
11	Mujer	Heterosexual	60	Santander, Bolívar.

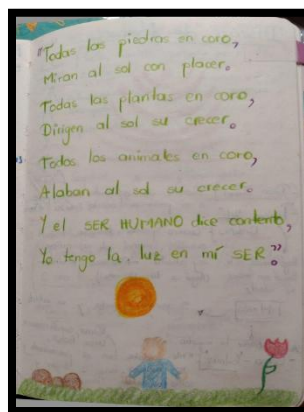
Nota. La tabla muestra el número de estudiantes el sexo, la identidad sexo genérica, la edad y el lugar de nacimiento. Recuperado de: Elaboración propia.

Para el presente semestre académico se desarrolló una propuesta que tiene como objetivo identificar la relación del ser humano con la naturaleza, por medio de sentimientos de asombro y admiración. Se trabajó la noción de lo “integrado”³², es decir, las distintas áreas como matemáticas, español, ciencias y sociales estarán encaminadas en desarrollar diferentes temáticas y a través de estas transversalmente se desarrollen las demás áreas de trabajo. Por lo tanto, el ritmo de las clases en el semestre fue el siguiente:

1) Verso:

Figura 57

Verso de la Primaria Semestre 2025-1.



³² La noción de lo “integrado” fue uno de los alcances que logro la sistematización de experiencias en la primaria, y es que, al tener un ritmo de clase, se puede trabajar desde un objetivo educativo las distintas áreas de aprendizaje. Esto permite que en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas se desarrollen propuestas curriculares que le permitan al estudiante afianzar conocimientos desde sus saberes y experiencias.


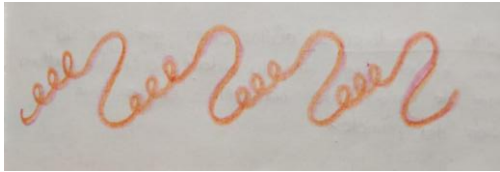
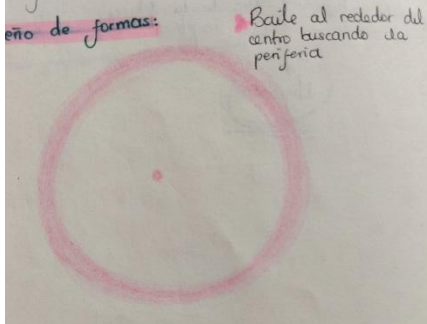
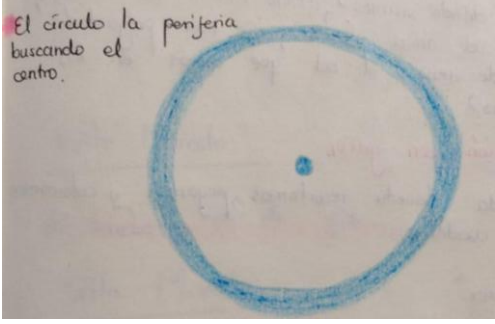
Nota. Verso de la primaria para el semestre 2025-1. Elaboración propia.

- 2) **Diseño de formas:** El espacio de dibujo de formas fue la primera actividad que las y los adultos realizaron al inicio de la jornada de trabajo, esto permitió aplicar el dibujo de formas como herramienta para el acercamiento a la grafía de las letras. En el semestre académico cada figura tuvo un sentido que nos permitió desarrollar en las y los adultos diferentes reflexiones y acercamientos a las temáticas de clase.

En las sesiones se trabajó con tiza para desarrollar la motricidad gruesa y fina de las y los estudiantes, adicional este espacio tuvo como objetivo: “desarrollar una conciencia de la respiración en la medida en que se realizan los trazos, posibilitando la relajación del cuerpo” (Zárate Camargo & Vargas Rodríguez, 2023, p.37).

Tabla 7

Sistematización de los Dibujos de Formas del Semestre 2025-1

	
<p>  </p> <p><u>Baile alrededor del centro buscando la periferia.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Con el dedo se ubica un punto en la mitad. - Con el dedo iniciamos de la forma de una circunferencia alrededor del punto. - Con la tiza iniciamos a trazarlo. 	<p>  </p> <p><u>La periferia buscando el centro.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Con el dedo iniciamos la forma de una circunferencia. - Y después con la tiza buscamos el centro.

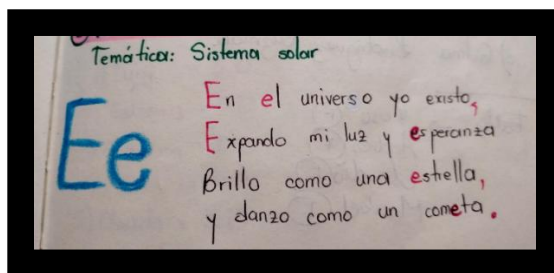


Nota. Sistematización de los dibujos de formas realizados con las y los estudiantes de primaria en el semestre 2025-1. Elaboración propia.

- 3) **Presentación de la temática:** Por medio de un verso se presentará a los y las estudiantes la temática del día. Adicionalmente, este proceso nos permitirá trabajar las vocales y consonantes, fortaleciendo procesos de ortografía y oralidad. Ejemplo:

Figura 58

Verso temático



Nota. Verso temático con la vocal Ee. Elaboración propia.

Después de escribirlo, lo leemos de manera creativa y seguido a esto cada estudiante realizará un dibujo de lo que comprendieron del mismo.

- 4) **Realización de la clase principal:** Para esta finalidad él maestro orientador realizará unas preguntas orientadoras que permitan relacionar los saberes previos de las y los estudiantes, seguido esto conectará las narrativas a la temática y se iniciará la clase. Las clases siempre estarán acompañadas de una guía principal que tiene todo el desarrollo temático y actividades para desarrollar en clase y en casa. Dentro de la clase principal y dependiendo de la temática se tendrán diferentes actividades rítmicas que le permitan a las y los adultos conectar con las temáticas.
- 5) **Fin de la jornada:** Al finalizar cada jornada se realizará un círculo de agradecimiento en la que se les preguntará dos cosas principales a las y los adultos: ¿Qué aprendieron? Y ¿Cuál es el agradecimiento del día?

Iniciamos clases el 15 de febrero de 2025. Como siempre, las y los jóvenes y adultos llegan con miedo y con muchas expectativas frente al proceso educativo. El primer contacto fue el saludo y la bebida caliente; el primer día de clases siempre procura ser un día amable y lleno de bondad para las y los estudiantes. Hicimos nuestro verso y, a continuación, nos presentamos. Allí inició nuestro primer acercamiento con las y los estudiantes de primaria.

Son mujeres y hombres que tienen la particularidad de haber estado en escenarios de negación de derechos. Todos y todas tuvieron que dejar el estudio desde muy pequeños porque

debían trabajar, y coinciden en que volver a estudiar es la posibilidad de cumplir un sueño para ser mejores seres humanos.

Una estudiante comenta:

- **Rosa:** “Profe, yo en Venezuela sufrí mucho, y al venir aquí a buscar una mejor vida, me han negado la posibilidad de trabajar por no tener un cartón.... Mi hija aquí está en el PAES³³ y me dijo que estudiara los sábados, que me animara, y fue ella la que me dio fuerza de venir... Quiero ser alguien en la vida”.

Esta primera narrativa, llena de valentía, posibilitó que las demás personas comprendieran que este es un lugar seguro. Normalmente, en el proceso de alfabetización muchas personas sienten miedo de coger el lápiz o incluso de escribir. Por eso, la primera actividad en la primaria es el dibujo de formas, que les permite encontrar un centro y equilibrio al inicio del día.

Figura 59

Espacio de Dibujo de Formas



Nota. Espacio de dibujo de formas primer día de clases. Recuperado de: Registro Fotográfico Propio.

Iniciamos con la temática del día, presentándoles un verso que hablaba sobre las historias de la creación del origen del universo. Luego de escribirlo es importante saber que imagen tienen en su interior, por ello, se les pidió que hicieran un dibujo de lo que comprendieron de ese verso.

Una estudiante comenta:

- **Gilmis:** “Profe, no, yo dibujo horrible, mi profesora me pegaba cuando yo estaba en el colegio porque hacía dibujos horribles”.

³³ Programa de Apoyo Educativo y Social, que trabaja con niños, niñas y jóvenes en edades de los 6 a los 18 años entre semana.

Estos escenarios de dolor son con los que muchos jóvenes y adultos viven, son traumas guardados en su memoria que fueron causados en algún momento de su trayectoria educativa. Seguido a esto el maestro le dice:

- **Profe Juan:** “Gilmis tranquila, aquí nadie te va a pegar, dibuja lo que sientas en tu corazón, seguramente será muy bello”.

La estudiante se animó, y logro hacer un dibujo, muchos pensarán que hacer un dibujo es algo sencillo, pero para los jóvenes y adultos crear una imagen es una actividad que requiere de mucha fuerza interior:

Figura 60

Dibujo de estudiante de primaria



Nota. Dibujo estudiante de primaria en su primer día de clase. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

La actividad consistía en que habláramos sobre el origen de la vida, y pudiéramos hacer un sondeo de saberes previos de los jóvenes y adultos, algunos coincidían en la teoría creacionista (la religión católica) y como Dios creó el mundo en los respectivos días. Sin embargo, se presentaron diferentes historias a las y los adultos que les permitiera entender desde otras culturas como se creó la vida. Fue significativo ver el asombro con el que las y los estudiantes escuchaban de la mitología griega, mitología nórdica, la mitología maya y las teorías científicas como las del Big Bang. Al terminar de explicar las diferentes historias de creación, comentaban que: “no sabían que existieron otras culturas en el mundo”, ese tipo de interpretaciones lograron concretar el objetivo de la clase y era ampliar los ángulos de la realidad de las personas.

Algo muy bello paso en clase, y es que en una misma primaria tenemos diferentes niveles, algunos saben leer y escribir y otros no. En un momento de la clase don Juan estaba confundido con algunas palabras del tablero y una estudiante se paró de la Silla y comenzó a ayudar a don Juan. Aquí fue uno de los grandes momentos del día:

Figura 61

Primer Día de Clases Primaria Semestre 2025-1.



Nota. Rosa explicando y ayudando a don Juan para que pueda copiar en su cuaderno. Recuperado de: Registro Fotográfico Propio.

En la mitad de la jornada las personas estaban con una sonrisa, color en sus mejillas, y una mirada con más confianza y seguridad. Es aquí cuando sale una narrativa muy potente:

- **Maribel:** “Profe, gracias, yo tenía mucho miedo de venir hoy a clase, pero realmente usted me dio mucha fuerza, me siento feliz de volver a estudiar”.

Es esa fuerza que queremos dar a las y los estudiantes en su primer día de clases. Al finalizar la jornada, tuvimos un espacio para ir a la huerta y regar las plantas; es allí donde tendremos la íntima conexión con la naturaleza. Este último momento fue de gran agrado, porque hablamos sobre el cuidado que necesitamos como seres humanos y sobre cómo lo mismo que necesita una planta lo necesitamos también nosotros.

Figura 62

Primer día de clases momento en la huerta.



Nota. Espacio de regar las plantas en la huerta de la Corporación, aquí los estudiantes cuidaron de las plantas y reflexionamos sobre el cuidado. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

Al finalizar el día, tuvimos un círculo de agradecimiento donde cada estudiante tuvo la oportunidad de decir que agradece del día. Aquí muchas narrativas salieron:

- “Agradezco por volver a estudiar profe”.

- “Agradezco por estar aquí, en este lugar tan bello”.
- “Profe, agradezco haber llegado aquí”.
- “Profe, siento que estoy honrando a mis hijos, porque les prometí que debía terminar mis estudios”.
- “Profe, aprender algo nuevo el día de hoy, ósea los aprendizajes”.

El **22 de febrero**, el maestro Juan inicia la sesión recitando el verso, el cual las y los estudiantes repiten después de él. Luego de saludarlos, se procede al dibujo de formas, que consideramos importante rescatar en la sesión: primero se realiza un círculo y después se ubica el punto en el centro; en un ejercicio paralelo, se invertía el orden: primero se ubicaba el punto en el centro y luego se dibujaba el círculo. Después de que todas y todos realizan el ejercicio en la pizarra, el maestro Juan pregunta: “**¿Cuántas veces nos hemos puesto nosotres en el centro de la vida?**”.

Muchas de las mujeres, al escuchar esto, dicen:

- **Gilmis:** “*Profe, no, yo siempre pienso en los demás, en mis hijos, en el que era mi esposo; nunca pienso en mí*” (relato personal, diario de campo, 22 de febrero del 2025).

En ese momento, las mujeres entran en un diálogo muy interesante en el que ponen de relieve cómo han estado siempre en función de los demás y no de ellas mismas. El maestro Juan retoma la figura y les dice que, cuando hicieron primero el círculo y después el punto, al parecer —sobre todo las mujeres— se han situado en la periferia y no en el centro. Son muy pocas las ocasiones en que nos ponemos en el centro y pensamos en las cosas que nos ayudan (autocuidado).

- **Rosa:** “*Profe, nos ponemos en el centro al venir a estudiar; este es un espacio para nosotras*” (relato personal, diario de campo, 22 de febrero del 2025).

El ejercicio cierra reflexionando sobre el valor del autocuidado, y la oportunidad de entender como el estudiar nos pone en el centro de la vida, de nuevo florecer y darnos la posibilidad de hacer algo por nosotros/as mismas.

Figura 63

Diseño de formas



Nota. Diseño de formas clase 22 de febrero. Elaboración propia.

El 22 de marzo se realizó una actividad en la que se tenía como objetivo reflexionar sobre la conquista en américa. Este día iniciamos haciendo un ejercicio que consistía en hacer primero líneas rectas y poco a poco volverlas curvas:

Figura 64

Diseño de formas clase 22 de marzo



Nota. Clase de diseño de formas 22 de marzo del 2025. Registro fotográfico propio.

Cuando terminaron el diseño se les pregunto a que se les parecía el dibujo, y todos/as estuvieron de acuerdo con que se parecía al mar. Con esta conexión, comenzamos a contar una historia sobre la conquista en américa, pero mientras contábamos hacíamos un origami de barco de papel.

Figura 65

Clase sobre la Conquista en América



Nota. Clase de la conquista en américa del 22 de marzo. Registro fotográfico propio.

Para esta temática, iniciamos ubicando a España en el mapa y mostrando el viaje que hizo Cristóbal Colón para llegar a América. Para el sondeo de saberes previos, se les preguntó si habían escuchado alguna vez sobre la conquista, y todos/as dijeron que no. Luego se les contó esta historia, haciendo énfasis en cómo la conquista fue un despojo que los colonizadores ejercieron en América; por eso, fue un choque entre dos mundos. También se habló de las poblaciones indígenas que habitaban estos territorios y de cómo ya tenían formas propias de vivir y habitar estas tierras. Al finalizar la jornada, fue importante sus narrativas:

- **Gilmis:** *“Profe, hoy agradezco por aprender algo nuevo, no sabía lo de la conquista y además de nuestros antepasados”.*
- **Amparo:** *“Profe, gracias, es la primera vez que veo un mapa, me gustó mucho la historia”.*

El **29 de marzo**, entro un nuevo estudiante que tiene una biografía caracterizada por la habitabilidad de calle, llega a este espacio con la oportunidad de ser alguien mejor, y culminar sus estudios. Al iniciar el dibujo de formas pudimos notar que tiene mucha creatividad, no solo siguió la instrucción dada, sino que lo hizo con estilo, iniciamos de lo más pequeño a lo más grande, luego el ejercicio se repite de lo más grande a lo más pequeño, desde el exterior hacia el interior.

Figura 66

Diseño de formas 29 de marzo



Nota. Clase de dibujo de formas 29 de marzo del 2025. Registro fotográfico propio.

El maestro Juan pregunta: **¿Cuándo nos hemos puesto en el centro?**

- A lo cual responde Rosa: *“Muy pocas veces nos priorizamos a nosotras mismas”.*
- A doña Silvia una vez le dijeron *“¿Usted por qué no se acuesta y descansa?”*

- A lo que Rosa complementa: “¿quién se para por usted?” Yo me habría muerto si no hubiera llegado acá” lo que Silvia responde: “Nadie me pregunta si ya comí...” y luego continuó: “Yo me habría muerto si no hubiera llegado acá”
Luego Paulina³⁴ hace una reflexión del cuidado a los otros, menos con nosotras mismas.
- A lo que Rosa responde: “Uno se enfoca en todos, menos en sí mismo”.
 - A lo que Paulina responde que a las mujeres se les ha asignado el rol del cuidado, el sistema nos ordena “Las mujeres deben hacer esto y aquello y los hombres hacen esto y aquello.” Pero realmente el cuidado tiene que empezar con uno mismo.”

Luego pasamos al momento del verso con la consonante **M**:

*Mágico es nuestro país,
Donde el café es el manto cada mañana,
Donde la bendición de la madre abriga,
Mágicos saberes guardan nuestro país.”*

Luego de leer el verso, iniciamos una actividad denominada cartografía del desplazamiento, en la que se buscaba que logran ubicar en el mapa sus lugares de origen y trazar las rutas de llegada finalmente a Bogotá. Para iniciar la cartografía realizamos una pregunta generadora para iniciar un dialogo más profundo y fue: **¿Por qué dejaron sus lugares?**

- **Rosa:** “Por la economía. Al principio había dinero, pero no comida y cuando había comida, no había dinero. Hace 6 años me vine, yo tenía 34, en ese entonces el dólar subió a \$6.000. Algunas expresiones de mi país son diferentes a las de ustedes, por ejemplo, a la papaya nosotros le decimos ‘La lechosa’, a la panela le decimos ‘panelón’ y palabras como ‘naguara’ que aquí en Colombia significaría juemadre.”
- **Gilmis:** “Yo vengo de Paima, Rionegro y luego llegué a Bogotá. Me vine por lo económico, no teníamos dinero para mantenernos allá, el ideal de “ciudad” yo no quería salir, vivir allá. Pero salí a los 13 años como interna (por influencia familiar de “¿y si se va para Bogotá? Por mejor calidad de vida) tenía 6 hermanos que vivían en Bogotá, uno en construcción, una ama de casa, uno en un restaurante, uno trabaja haciendo base camas (muebles), empleado en muebles, en general Bogotá significaba un lugar para producir dinero. En el campo éramos unidos, aquí en la ciudad ya estamos separados, extraño a mis papas (...) nosotros somos 3 gastos, mis dos hijas y yo.”

³⁴ Psicóloga de la CES Waldorf. Acompaña el proceso de primaria desde 2024-I

- **Rosa:** *“Estoy en un lugar que no es el mío. Uno quisiera poder ayudar más a los papas, pero es difícil. Uno por dentro es un espejo roto, lleno de heridas.”*

Gilmis es sensible frente a sus hijas.

- Rosa es fuerte por fuera, no demuestra emociones frente a los demás y dice: *“Estudiar me ha ayudado mucho en mi proceso”* y comenta que ha sufrido de soriasis por estrés y la pérdida de gemelos.
- **Luz:** *“Primero salí de la finca en Florencia. El Caquetá ha sido muy fuerte en temas de conflicto armado. A veces el ejército, a veces la guerrilla... Allá se hacían bazares, fondos, se hacían comidas para recolectar fondos, yo era jodida, yo me enamoraba de todos los guerrilleros “estereotipo de hombre” me enamoraba la izquierda y mi papá decía: “Llévela a Bogotá porque se la pasa de fiesta en fiesta.”. Me hice muy amiga de la UP, yo marchaba con ellos, era amiga de la secretaria. Llegué aquí a Bogotá a los 15 años y fue muy difícil llegar a la casa de una señora. Al año me volví a Florencia, pero no me amañé allá, quería irme a otro lado, me fui a Cartago, a Cali”.*
- **David:** *“Estuve dos años en el ejército”.*

De los 10 a los 20 años David estuvo inmerso en la vida de las drogas, de los 20 a los 24 afirma: *“Me ajuicié, me fui de mochilero, partí de Bogotá porque tenía malas amistades, por eso me fui a explorar.” “Cuando estuve en el ejército tenía turnos de noche 12:00 am – 4:00 am no dormía, tenía que iniciar a entrenar, tener fuerza mental, en el día tenía dispositivos de seguridad y en la noche más movimiento, yo presté el servicio en Duitama, Boyacá.”*

En la medida en que hablaban trazaban su lugar de origen y la llegada a Bogotá, además ubicaban algunos elementos característicos de las diferentes regiones. Fue un momento en donde además de aprender de geografía, logramos entender diferentes situaciones históricas que hicieron que cada uno/a se desplazará de su lugar de origen.

Figura 67

Cartografía del desplazamiento



Nota. Cartografía del desplazamiento clase de primaria 29 de marzo del 2025. Registro fotográfico propio.

El **12 de abril** iniciamos la jornada con movimiento, este semestre cambio la dinámica, ahora nos desplazamos a otro salón para tener este espacio con la maestra Leidy Amanda³⁵. La actividad del día consistía en caminar por el espacio y hacer una serie de movimientos, que honestamente nos sacan a todos de nuestra zona de confort, caminar y mirar a los ojos a los estudiantes, saludar, preguntar cómo ha estado su día, que te cuenten algo especial de ellos mismos. Este espacio se piensa para crear una coreografía que será presentada en la muestra cultural de final de semestre.

Figura 68

Clase de Movimiento con Primaria



Nota. Clase de movimiento con primaria 12 de abril. Registro fotográfico propio.

Verso inicial. De regreso al aula, se recitó un verso inspirado en la consonante V:

*“Solamente es posible obtener un conocimiento real de la esencia de un ser vivo,
Una creación de la vida, si nos acercamos a él con asombro, admiración y veneración.”*

³⁵ Maestra del área de Movimiento del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Para la temática del día iniciaremos con los reinos de la naturaleza. Primero para abordar el Reino vegetal se proyectó un video sobre germinación de una planta y se dialogó sobre la secuencia oscuridad (tierra) – luz – raíces – tallo.

El maestro preguntó: **“Si fueras un árbol, ¿cuál serías? ¿Y si fueras un animal?”**

- **Alicia:** *“Un árbol de aguacate y un gato.”*
- **Amparo:** *“Un helecho y un perro.”*
- **David:** *“Un roble y un león.”*
- **Michael:** *“Un gato y chismosa (planta)”*.
- **Juan:** *“Un perro; de planta, me gustan las flores.”*

Para trabajar el reino animal: Se proyectó un video sobre el ciclo de la mariposa (metamorfosis). La pregunta generadora fue: **“¿Qué relación encuentran en los videos?”** y **“¿Cómo podemos relacionar estos procesos con la vida cotidiana?”**

- **David:** *“Es el único animal que nace dos veces... la naturaleza como aliada.”*
- **Alicia:** *“Las plantas necesitan la oscuridad; la mariposa necesita las plantas; **tenemos raíces de nuestros antepasados.**”*
- **Juan:** *“Las plantas y los seres humanos crecen y necesitan agua; la planta envejece y cae como nosotros.”*
- **David:** *“No todas las plantas crecen de la misma manera... renacer.”*
- **Luz** (se incorpora al diálogo): *“La mariposa necesita de las plantas; todos tenemos raíces (abuelos).”*
- **Alicia:** *“comparte una pérdida familiar ocurrida previamente”*.

La reflexión de esta clase giro alrededor de como la naturaleza debe ser cuidada y de esa manera acércanos a ella con asombro, admiración y veneración. Al mismo tiempo, como diferentes procesos naturales también nos recuerdan a procesos que debemos tener en nuestra vida. Finalmente, queda una pregunta de tarea: **¿Qué pasaría si todos los seres humanos se acercaran a la naturaleza con sentimientos de asombro, admiración y veneración?**

Luego pasamos a sociales donde abordamos el tema de la cultura desde las regiones de Colombia. Estos nos dieron la apertura para hablar sobre la gastronomía, el cómo vive la gente, las costumbres, la vestimenta, las creencias de los que habitamos este país, con ejemplos por territorios:

- **Pacífico:** Pescado; turbante; salsa.

- **Andina:** Ruana; la Llorona; poncho; **tamal**.
- **Caribe:** **Cumbia**; **sombrero vueltiao**; wayuu; **Carnaval de Barranquilla**; coctel de camarones.
- **Venezuela:** **Hallaca**.
- **Amazonia:** Pueblos indígenas; **casabe**; gusanos; **río Amazonas**.
- **Orinoquía:** La Candileja; sombrero llanero; **carne a la llanera**.
- **Bogotá:** **Empanada** (mencionada como presente en todo el país).
- **Tolima:** **Mohán**.
- **Huila:** **Sanjuanero**.
- **Todo Colombia:** **Arepa**.
- **Medellín:** **Feria de las Flores**.

Cierre de la sesión. A la pregunta “¿Qué piensan de todo lo que vimos?”, se registraron reacciones inmediatas:

- **Amparo:** “¡Qué país tan hermoso!”
- **Alicia:** “Quiero conocerlo.”
- **Gilmis:** “Que de donde vengamos seguimos siendo el mismo país, hay que ser orgullosos de la diversidad en la que vivimos.”

Se dejó instalado el propósito de continuar con la construcción de la coreografía para la muestra cultural y de avanzar en los contenidos del reino vegetal y metamorfosis en las siguientes clases.

Para la clase del **26 de abril** trabajamos arcilla, este elemento es muy propio de la Pedagogía Waldorf, y se trajo a la clase para modelar, sentir su textura y poder trabajar artísticamente este material. Se inicio la clase hablando de como en este material se encuentran los 4 elementos: la tierra, el agua, el aire y el fuego (el calor se lo damos nosotres con el tacto). La arcilla evoca una conexión con los orígenes, con la base misma de la vida y la naturaleza. Representa la capacidad y la posibilidad de ser transformada y de tomar forma según la intención del creador.

La actividad consistía en representar la idea de la UNIDAD que es propio de los reinos de la naturaleza, por eso, construimos poco a poco una esfera que representará ello.

Figura 69

Trabajo con arcilla



Nota. Clase con arcilla en primaria 26 de abril. Registro fotográfico propio.

Esta actividad evocó muchos recuerdos:

- **Gilmis:** “Profe, la arcilla me hace acordar cuando vivía en el campo y trabajaba con la tierra. No pude estudiar, no teníamos escuela cerca, trabajé desde muy pequeña”.

Otros hablaban sobre su infancia:

- **Luz:** “Profe, nosotros allá en el campo cogíamos el barro y hacíamos figuritas, no teníamos juguetes, nos tocaba ser muy creativos”.

Las personas se sintieron muy felices de trabajar con arcilla, es otra forma de aprender, de llevar el conocimiento al corazón. De esa manera, la jornada fue un espacio de diálogo, de vivenciar el conocimiento de otras formas y, sobre todo, llevarse la satisfacción de hacer algo bello con sus manos.

El 03 de mayo, continuamos nuestro trabajo con arcilla, en este día trabajamos el reino animal. Para esto, se les indicó que trabajaríamos la misma esfera, y de esta esfera tenía que nacer el animal con el que más se identificaban, de esta manera tenían que hacer el gesto del animal.

Figura 70

Trabajo con Arcilla Reino de la Naturaleza



Nota. Trabajo con arcilla en primaria para trabajar el reino animal. Registro fotográfico propio.

En el proceso de modelado comenzamos a trabajar las diferentes características de los animales que eligieron, adicional, comenzamos a trabajar las diferencias entre los animales vertebrados e invertebrados. Un estudiante comenta:

- **Michael:** *“Profe, así entendí lo de los animales vertebrados e invertebrados, cuando estaba en primaria en mi otro colegio, no entendía”.*

El profe Juan les recuerda a todos y todas, que el conocimiento se vuelve realmente significativo cuando pasa por nuestras manos y llega a nuestro corazón, el aprender llega cuando lo sentimos y vivenciamos. Cada joven y adulto logro moldear una figura bella, y disfrutaron cada momento de la creación.

El **10 de mayo** la jornada inicia con el espacio de movimiento, para esta fecha se aproxima la fecha del cumpleaños de la corporación CES Waldorf (que usualmente se hace finalizando semestre) y se está preparando un baile colectivo desde primaria hasta grado once, pero en esta ocasión se piensa la coreografía los estudiantes de primaria, sexto, séptimo y octavo. El baile es el pescador y toda la primera hora se destina en el aprendizaje de esta coreografía.

Cuando termina este espacio los estudiantes llegan motivados al salón de clase y el maestro Juan les da unas palabras a las mujeres por el día de la madre.

En esta sesión se hizo el balance de quienes pasarán al bachillerato ya que su progreso ha sido muy significativo, entre ellos:

- Alicia
- Gilmis
- Luz
- David
- Rosa

En este semestre se trabajó mucho el dibujo de formas con tiza para que los estudiantes suelten la mano, pero hoy específicamente se trabaja con crayolas (para la motricidad fina³⁶ y la motricidad gruesa³⁷).

Figura 71

Trabajo con Diseño de Formas

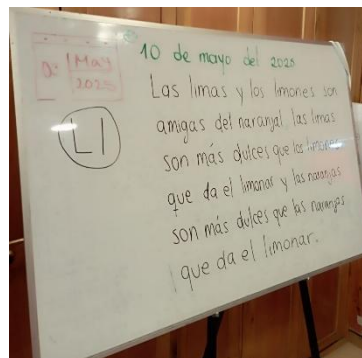


Nota. Elaboración de diseño de formas por medio de plantas. Registro fotográfico propio.

En este día se trabajó el verso con la consonante L:

Figura 72

Verso con la Consonante L



³⁶ Motricidad fina: Control de movimientos pequeños y precisos, sobre todo de manos, dedos, muñeca y ojos (coordinación óculo-manual), por ejemplo: manipulación de objetos, precisión, secuencias finas.

³⁷ Motricidad gruesa: Control de movimientos amplios que implican grandes grupos musculares (tronco, piernas, brazos), por ejemplo, la postura, el equilibrio, el desplazamiento.

Nota. La imagen muestra el verso trabajado el 10 de mayo en la primaria. Registro fotográfico propio.

En el momento de la lectura, se ve un gran avance de Claudia leyendo, al igual que Luz Amparo.

Como esta fecha es especial, al finalizar este momento compartimos una torta y varios alimentos que trajeron los estudiantes para celebrar el día de las madres.

Mientras compartimos aparecen comentarios como los siguientes:

“Yo trabajo, pero aun así vengo aquí.”

“Yo me siento feliz aquí.”

“Yo tengo la voluntad de estar aquí porque aprendo.”

“A mí me decían que pa’ que estudiar, que ya estoy muy vieja.”

Mientras tanto vemos que Luz, una mujer muy inteligente que siempre hace comentarios de sí misma como que no es buena para esto, o para lo otro y quien siempre dice que no es buena para dibujar, veo que a lo largo de este semestre se ha ido desarrollando muy bien en su parte artística, por otro lado, Gilmis nos habla de que en su trabajo su jefe es una persona feliz, por otro lado Rosa dice que: “Mi hija es mi maestra, Isimar es quien me revisa las tareas a ver si las tengo bien antes de mostrárselas al profe”.

De este momento de compartir entramos a la clase de biología para abordar el reino vegetal.

El maestro Juan inicia este espacio diciendo que este es el único planeta con oxígeno, y que todo nos lo da el reino vegetal.

La explicación gira en torno a un árbol que se dibuja en el tablero.

Iniciando por la raíz y se pregunta a la clase, ¿por qué un árbol necesita raíces? Y ¿cuáles son sus raíces? A lo cual responden, “Bogotá” “Caquetá” “Santander” “Venezuela”

Luego vamos subiendo por el tallo, el cual es explicado como las fortalezas, las cosas a mejorar, incluso las debilidades, a lo que surgen opiniones de los estudiantes como:

Rosa: “Rabia, poner límites”

Nohora: “Depresión, tristeza acumulada” “tengo un vacío, soñé con la muerte, yo lloraba todo el tiempo (mi hijo se tatuó)” ella empezó a llorar desconsoladamente a lo cual el maestro Juan le dijo que tranquila, que tocaba dejarlo salir.

Silvia: “Violencia, le saqué la macheta y dije: “Yo no me voy a botar por la malla, algo me jaló y venía la policía” en conclusión, la rabia.

Alguien en la clase dijo: “La tristeza permite refugiarnos en nosotros mismos.”

Luego **Juan** dice: “Tan raro que se haya suicidado”

Alicia: “No puedo decir que no.”

Rosa: “Coloco a todos delante de mí.”

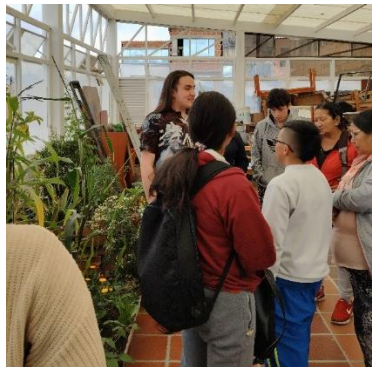
Juan: “La imprudencia”

Luz Amparo: “Pensar en nosotras”

Luego de recoger estas intervenciones, el maestro Juan dice que aquí es un espacio para respirar y que es bueno tratar estos espacios para ver la importancia de la naturaleza como algo importante, que no es ajena de nosotros. Terminamos la clase dirigiéndonos a la huerta de la corporación donde trabajamos alrededor de la identificación de las diferentes partes de la planta y reconocer algunas plantas sanadoras:

Figura 73

Trabajo en la huerta plantas sanadoras



Nota. Trabajo en la huerta de plantas sanadoras con primaria. Registro fotográfico propio.

Nuestra última sesión de clase hicimos nuestro verso, recordando como no lo hemos aprendido a lo largo del proceso académico. El maestro propone la consonante del día: T / t. En la pizarra se guía la letra y se escribe a mano un verso que dice:

Figura 74

Verso con la Consonante t



Nota. La imagen muestra el verso trabajado el 17 de mayo para introducir el reino vegetal. Registro fotográfico propio.

Se invita a las personas a recordar una palabra que comience con la consonante y a decirla en voz alta; la actividad genera risas y participación pausada.

Clase de biología:

Se colocan en el centro de la mesa varias plantas en maceta como referente para la observación. El maestro pide mirar las hojas, tallos y tierra: ¿qué observamos? ¿cómo está la planta?

Un breve vídeo que se proyectó sobre la germinación y se relaciona la vida de la planta con procesos personales: raíces, crecimiento, necesidad de oscuridad y luz.

A cada estudiante se le dio hoja y colores y se les pidió dibujar la planta que está en el centro atendiendo forma, volumen y detalles; además, añadir un elemento que represente un “tesoro” o algo que la planta guarda. Este trabajo individual se les pide que se realice en silencio, para generar un ambiente concentrado y tranquilo y se pueden observar distintos estilos: trazos sueltos, otros muy detallistas, coloreados, etc.

Figura 75

Trabajo de Observación con Plantas



Nota. Las imágenes muestran el trabajo de observación y dibujo de plantas de las y los estudiantes de primaria. Registro fotográfico propio.

La mayoría mantuvo atención sostenida durante la actividad de dibujo, hubo momentos de conversación lateral (sobre recetas, familia) que no interrumpieron el trabajo colectivo. También se identificaron gestos de ternura y nostalgia al hablar de raíces y “tesoros” personales. Doña Silvia y Rosa mostraron expresiones que alternaban entre risa y una leve melancolía; en varios momentos la palabra “hogar” emergió como vínculo emocional. En cuanto a las interacciones, pudimos observar cuidado mutuo, ya que unos a otros se prestaban lápices, se ayudaron a hacer más relevante el dibujo, se compartieron risas compartidas cuando alguien dibujó una planta “chismosa”.

Al finalizar este ejercicio, los estudiantes levantan sus dibujos y comparten el título que le pusieron o una frase breve sobre su planta, en sus caras se aprecia el orgullo y la alegría en mostrar sus trabajos, aunque algunos sostienen la hoja con timidez, otros la exhiben con humor o alegría.

Figura 76

Socialización de Dibujos de Plantas



Nota. Ejercicio de socialización de dibujos de las plantas de las y los estudiantes. Registro fotográfico propio.

Luego tenemos una conversación breve sobre el cuidado de las plantas y de sí mismos: riego, sol, reposo.

Nuestro último día de clases fue la celebración de los 22 años de la Corporación, el collage (ver figura 77) recoge la fiesta vivida, la calle que queda encima de la corporación fue convertida en escenario, el barrio entero tenía acceso abierto y Waldorf fue hecha territorio de vida que abrazó en este 2025-I a quienes llegaron de tantos rincones de Colombia y Venezuela. No fue solo una fiesta, fue la prueba viva de un proceso que tejimos día a día en el salón, en la cocina, en la huerta, en las conversaciones, en las risas, en los silencios y las lágrimas.

Las danzas típicas fueron muy importantes en esta jornada, en cada giro de falda y en cada sombrero alzado brilló la memoria de todos aquellos que vienen de lejos, cumbia, bambuco, pasillos que se aprendieron a lo largo del semestre, que fueron aprendidos con paciencia, corrigiendo pasos mientras descubríamos historias y a nosotros mismos a través del movimiento y la creatividad, allí estuvieron jóvenes, madres, abuelas, practicantes y maestros, mezclados en una misma sintonía de aprender y cuidar, enseñar y celebrar, sin jerarquías.

La feria de emprendimientos fue otro momento importante en la fiesta cultural. Los jabones artesanales, las recetas de comida, los empaques hechos a mano y las voces ofreciendo lo propio son los saberes que se vuelven sustento, la autonomía que nace del trabajo en equipo.

La música andina llevó el paisaje hasta nosotros; los niños del taller de música fueron valientes, afinados, con la inocencia que sostiene el mundo a través de una voz angelical; el teatro nos recordó que educar es abrir posibilidad: nombrar lo que duele, reírse de lo que pesa, imaginar lo que nuestra mente no imagina cotidianamente.

Mirando las fotos, uno entiende que la sistematización de experiencias no cierra con un documento; cierra cuando el proceso se vuelve fiesta y la fiesta nos devuelve el sentido del proceso. Cada imagen es una evidencia pedagógica, la diversidad hecha coreografía y lo que empezó como una pregunta por el territorio terminó siendo una certeza en nuestro camino que estamos finalizando como educadores comunitarios, Waldorf no es un lugar al que se llega, es un territorio que se construye mientras nos cuidamos, aprendemos y celebramos.

Nos despedimos de este ciclo con inmensa gratitud en el corazón. Llevamos en la memoria, el murmullo de la calle hecha teatro, el color de los trajes de baile, la sonrisa de los estudiantes

mientras baila, el olor a jabón artesanal y a la comida recién servida por los estudiantes y nos llevamos, sobre todo, la convicción de que la educación es una práctica que se vive con la comunidad cuando bailamos, cuando ayudamos a vender sus productos, cuando cantamos... Aquí no solo estamos “cerrando un evento” estamos abriendo futuro a quienes llegarán. Que lo vivido en este cumpleaños sea semilla para lo que sigue. Porque si algo nos deja la fiesta es esta promesa sencilla pero muy profunda: Waldorf seguirá siendo territorio de vida mientras sigamos llegando, aprendiendo y abrazándonos unos a otros.

Figura 77

Fiesta cultural CES Waldorf 2025



Nota. La imagen muestra la recolección de imágenes de la fiesta cultural del sábado 07 de junio. Registro fotográfico propio.

4. Momento IV: Interpretación de la práctica pedagógica

Este último momento de la sistematización da cuenta de la interpretación de la PPIC, este momento busca:

[...] Retomar las descripciones o narraciones del anterior momento para “descubrir”, develar, darse cuenta de lecciones aprendidas, hallazgos, giros discursivos o metodológicos, transformaciones en la manera de comprender la práctica, sentidos de las interacciones subjetivas de los participantes, propiciadas por la práctica pedagógica, entre otros. Lo anterior se asume como criterios a tener presente durante la elaboración del documento interpretativo, aspecto relevante durante esta fase. (Gómez Rodríguez, et.al , 2023)

Por lo tanto, mostraremos en un primer momento la reconstrucción de la lógica de la práctica pedagógica para resignificarla haciendo una interpretación detallada del proceso vivido durante los tres semestres de sistematización de experiencias (2024-1, 2024-2 y 2025-1), luego a esto, desarrollaremos teóricamente las categorías de investigación que nacieron de la experiencia, para consolidar un conocimiento situado que nació de este espacio educativo. Finalmente, se presentan las lecciones aprendidas, las conclusiones y las recomendaciones a la línea y la LECO.

4.1.Reconstrucción de la lógica de la práctica pedagógica para resignificarla

En el proceso de sistematización de la práctica pedagógica en la primaria del programa EPJA de la CES Waldorf, fueron emergiendo tres categorías de análisis que permiten comprender de manera más situada y compleja la experiencia: trayectorias educativas, barreras en el acceso a la educación de personas jóvenes y adultas y obstáculos lingüísticos y cognitivos en el aprendizaje de personas jóvenes y adultas. Estas categorías no funcionan como compartimentos separados, sino como **tres lentes complementarios** para leer lo que ocurre con las y los estudiantes dentro y fuera del aula.

Cuando hablamos de **trayectorias educativas**, nos referimos a los recorridos vitales y escolares de las personas jóvenes y adultas: las continuidades, interrupciones y reanudaciones de sus procesos de formación, así como los sentidos que ellas mismas les otorgan. Aquí aparecen historias marcadas por desplazamiento forzado, trabajo infantil, cuidado de otros, violencias y retornos tardíos a la escuela, que hacen del “volver a estudiar” una apuesta de reparación y dignificación.

Las **barreras en el acceso a la educación de personas jóvenes y adultas** nombran el conjunto de condiciones **estructurales e históricas** que dificultan o impiden el ingreso, la

permanencia y la continuidad en la escuela: pobreza, precarización laboral, mandatos de género que sitúan a las mujeres solo como cuidadoras, adultocentrismo, violencia sociopolítica, falta de apoyo familiar, jornadas laborales extensas, entre otras. Estas barreras no dependen de las capacidades individuales de las y los estudiantes, sino de un orden social que sigue restringiendo el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Por su parte, los **obstáculos lingüísticos y cognitivos en el aprendizaje de personas jóvenes y adultas** aparecen como la expresión concreta, en el aula, de esas historias y barreras previas. Se manifiestan en dificultades para leer, escribir, sostener la atención, organizar ideas, recordar contenidos o participar oralmente, así como en miedos y bloqueos asociados a experiencias escolares punitivas (“dibujar feo”, “no saber escribir”, “no ser buena para leer”). Estos obstáculos no se comprenden como déficits individuales, sino como **huellas de trayectorias educativas heridas** que afectan la manera en que las personas se relacionan con el lenguaje, el conocimiento y sus propias capacidades.

En esta interpretación de la práctica, las tres categorías se articulan de la siguiente manera: las **trayectorias educativas** son el hilo biográfico que permite leer el sentido de la experiencia; las **barreras de acceso** muestran las condiciones sociales y materiales que moldean dichas trayectorias; y los **obstáculos lingüísticos y cognitivos** permiten comprender cómo esas historias y barreras se actualizan en las formas concretas de aprender dentro del aula. La Pedagogía Waldorf, en diálogo con la educación comunitaria y los derechos humanos, se asume como mediación pedagógica que busca **reparar trayectorias, transformar barreras y reordenar las situaciones de aprendizaje** para que esos obstáculos puedan ser trabajados y no se conviertan en nuevos mecanismos de exclusión.

4.1.2. Reflexiones del proceso vivido en el semestre 2024-1

Es importante iniciar esta interpretación hablando sobre lo que significa el ritmo de una clase en la Pedagogía Waldorf. El ritmo del día permite a cada estudiante generar un proceso que le ayude a estructurar su aprendizaje. Por lo tanto, se tenían unos momentos específicos cada sábado, que permitían generar primero una retrospectiva de la sesión anterior y en un segundo momento organizar los pensamientos.

Desde la pedagogía Waldorf el dibujo de formas es una herramienta de acercamiento a la grafía de las letras, por ello, “es importante que la alfabetizadora procure que la alfabetizanda viva

la escritura como una forma de pintar la comprensión del mundo expresada en el habla” (Zárate Camargo & Vargas Rodriguez, 2023, p. 37).

Figura 78

Trabajo dibujo de formas estudiantes primaria



Nota. La fotografía refleja el trabajo de dibujo de formas que se realizaba con los (as) adultos en el semestre 2024-1. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

El dibujo de formas al realizarse en la primera parte de la jornada ayuda a los adultos a realizar un ejercicio de respiración y relajación del cuerpo, haciendo posible una apertura a un nuevo día. Normalmente cuando están en procesos de alfabetización se les hace planas, pero en estos procesos buscamos que, por medio del dibujo de formas, encuentren su propia grafía y trazo para escribir lo que sienten, viven y están pensando. En el dibujo de formas los adultos experimentaban diversas figuras, y en el proceso relacionaban esas mismas figuras con el trazo de las letras, esto permitió que su motricidad fina mejorara.

Figura 79

Trabajo dibujo de formas estudiantes primaria.



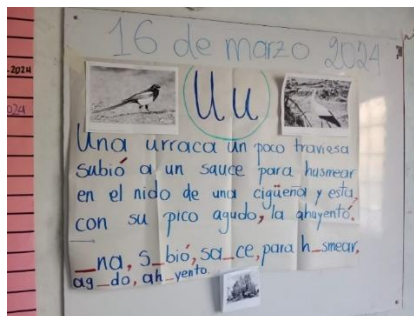
Nota. La fotografía refleja el trabajo de dibujo de formas que se realizaba con los adultos en el semestre 2024-1. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

El dibujo de formas fue una reconciliación con la forma en que les enseñaron a leer y a escribir, fue una manera divertida de, como ellos (as) lo dicen “soltar la mano”.

Por otro lado, en el área de español, se trabajó toda la propuesta de alfabetización desde la Pedagogía Waldorf. En un primer momento hablamos de las **vocales**, ellas reflejan el mundo interior, sus emociones, las primeras palabras con las que se relacionaron. El proceso de las vocales tomó su tiempo, y lo importante es que ellos lo interiorizaran.

Figura 80

Material pedagógico para el espacio de alfabetización



Nota. La imagen muestra el material pedagógico usado en las clases de alfabetización con los estudiantes de primaria. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

En la práctica se fortalece la memoria y las habilidades, así que les pedimos que escribieran en sus cuadernos palabras con las vocales, de igual manera se les dejó como tarea traer recortes, en estos ejercicios es muy valioso ver los esfuerzos de todos los estudiantes por estar ahí, por participar, su dedicación por querer aprender y su compromiso con el proceso. En el diálogo de saberes, salieron siempre palabras abrigadoras: “amor, amistad, empatía, igualdad, unidad”, son palabras con las cuáles los adultos se sienten identificadas, son palabras que ellos han resignificado, dado a que en sus infancias no tuvieron referencias de palabras bondadosas.

Figura 81

Espacio de alfabetización primaria 2024-1



Nota. La imagen muestra el proceso de alfabetización que se llevaba a cabo con el grupo de primaria de la CES Waldorf. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

Figura 82

Proceso de alfabetización primaria



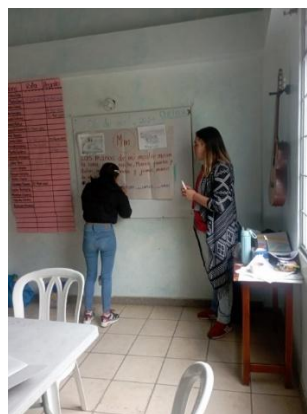
Nota. La imagen muestra la participación de los estudiantes en el proceso de alfabetización en primaria. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

El espacio de clase tenía el mismo ritmo, sin embargo, al hablar de las consonantes ellas nos hablan del mundo material, y los primeros versos que trabajamos generaron recuerdos muy bellos en nuestros (as) estudiantes:

La consonante **M** causó mucha emoción en las y los estudiantes, al recordar a sus madres, el cuidado y las luchas que han hecho en las sociedades patriarcales, todas rescataban la capacidad cuidadora y transformadora de las madres, recordaron los nombres de sus mamás, como se escribían, este fue un verso sin duda muy importante y significativo para ellos. Es así, como la alfabetización además de enseñarles a leer y a escribir, recoge su vocabulario, sus palabras cercanas, y les pone un significado que hace que el proceso pedagógico recoja sus saberes y experiencias. En esta conversación sobre sus madres, salieron diferentes palabras generadoras, que permitían ampliar el mundo vocabulario de cada estudiante, es allí cuando el aprendizaje se vuelve significativo.

Figura 83

Proceso de alfabetización estudiantes primaria



Nota. La imagen muestra la participación de los estudiantes en el proceso de alfabetización en primaria. Recuperado de: Registro fotográfico propio.

Para el área de matemáticas se tenía presente que los primeros acercamientos a las matemáticas, normalmente, en los adultos y jóvenes han sido de una forma traumática, llenas de: miedo, angustia y frustración; sentimientos que han desarrollado en sus experiencias educativas en su infancia, o, la negación del acceso a la educación. Sin embargo, el área de matemáticas quiere profundizar en “*recordar cosas que ya saben*” y que muchas veces no son conscientes de ello.

En relación con la pedagogía Waldorf, las matemáticas deben ser introducidas de una manera vivencial, las 4 operaciones básicas (sumar, restar, dividir y multiplicar) están íntimamente relacionadas, de manera que se pueden sentir y vivenciar internamente, por medio del ritmo, el canto, las palmas, etc.... En las escuelas Waldorf se enseñan las cuatro operaciones de forma simultánea, “luego llegará la comprensión y el aprendizaje de cada operación, pero la comprensión debe ser posterior a la vivencia” (Aguamarina, 2018), por ello, es tan importante, que los (as) adultos (as) y jóvenes sientan la íntima conexión que existe entre ellas.

Enseñar las matemáticas de forma lúdica y creativa se puede lograr por medio de las historias y las imágenes, ellas provocan algo en el ser humano, “desde las narraciones, porque partimos de lo más natural que todo niño y niña posee: su imaginación y es precisamente a través de ella que se despierta el asombro y la curiosidad” (Aguamarina, 2018). No es tarde para despertar en los jóvenes y adultos la imaginación, el asombro y la curiosidad, el cuento y la narración fortalecen la esfera emocional, dado que, “las imágenes despiertan las fuerzas del pensar, mientras que la actividad rítmica fortalece su memoria” (Harrer, 2012, p. 6).

Dorothy Harrer (2012), en su libro -Lecciones de matemáticas para primaria-, nos dice que: “su trabajo didáctico será sustancialmente enriquecido y vivificado si revierte las otras formas simples del cálculo” (p. 2). Por ejemplo, lograr que el estudiante diga “Si tengo 7, ¿Cuánto debo restar para llegar a 3?, el lugar de “¿Cuánto queda si le quito 4 a 7?”. El hecho de que tenemos 7 es lo verdadero, y es igualmente verdadero el remanente, ¿Cuánto debemos quitarle a 7 para llegar a 3? Si comenzamos con esta forma de preguntar y pensar, “nos colocamos en el medio de la vida”. En la multiplicación y en la división, no debemos preguntar qué resultado se obtiene si dividimos diez en dos partes, sino cómo debemos dividir el 10 para obtener 5. El libro nos da algunas ideas en relación con la enseñanza de la aritmética, “cuando nos formamos una imagen pedagógica del

niño lo hacemos colocando la imaginación en la cabeza, el entendimiento cerca del corazón y la voluntad en la región del movimiento, en las extremidades” (p.6).

Es por esto por lo que las matemáticas se tienen que asumir desde una perspectiva vivencial, dado a que, los (as) estudiantes muchas veces van a la tienda a comprar y saben lo que compran, ellos (as) ahí están sumando, restando, multiplicando y dividiendo; saben cuánto les tienen que devolver, entonces ya saben cuáles son las matemáticas básicas. También, muchas de las mujeres que trabajan en servicios domésticos son enredadas y no saben ponerle un valor a su trabajo, las personas se aprovechan también de que no conocen el valor del dinero y pagan, aprovechándose de estas situaciones. ¿Qué significa darle valor al trabajo?, ¿Cuál es el salario mínimo legal vigente?, ¿Legalmente cuánto vale un día de trabajo?; estas son algunas preguntas que se encaminaron a darle un enfoque de exigibilidad de derechos a los estudiantes. Mientras se les enseña la matemática se hace un trabajo conjunto de educación en y para los derechos humanos, es allí, donde sus necesidades hacen camino para entablar temáticas que desde lo pedagógico sea significativo para ellos (as).

En una de las clases trabajamos el valor del dinero, dado que, muchas de nuestras estudiantes no sabían contarlos, y muchas veces los robaban. También hicimos ejercicios de memoria dónde recordaban cuando iban a la tienda y compraron algunas cosas de alimento, ¿Cuánto valían?, ¿Con cuánto pagan? y ¿Cuánto les tenían que devolver?, al hacer este tipo de preguntas con los billetes didácticos se acordaban de cómo entregar el dinero y las vueltas de sus compras. Este tipo de ejercicios los hace conscientes de cómo la matemática está integrada en la vida cotidiana, en una simple compra en la tienda, sumas, restas, divides y multiplicas, esto es lo que queremos generar en los adultos.

Los ejercicios con el cuerpo permiten que los adultos interioricen las matemáticas, es por eso, que dentro de las metodologías que utilizamos hacemos que se utilicen diversos ritmos en el que los números pares e impares se contarán de dos en dos. Muchos de sus comentarios eran sanadores, como poco a poco, se fueron reconciliando con la matemática, entendieron una temática de una manera distinta, llena de juego, movimiento y reflexión. Eso hace que dentro de cada uno (a) de ellos (as) se movilice un sentimiento de querer aprender más y de incentivar sus expectativas con el curso.

En artes se abre un espacio para finalizar la jornada con otras actividades, en este caso, a primaria le correspondió el trabajo con acuarela, trabajar con la acuarela permite trabajar el

elemento del agua y, a la vez, el dejar fluir: preocupaciones, angustias y emociones. El aspecto artístico nos permite reflexionar sobre lo bello que el ser humano puede hacer con sus manos, es un espacio para reconciliarse consigo mismo, hacer este tipo de ejercicios permite generar **VOLUNTAD** en el ser humano, y desarrollar habilidades que en sus infancias no pudieron vivir.

También contamos con estudiantes con diversas discapacidades, en este sentido, fue un reto asumir la tarea de buscar espacios inclusivos que logran la apertura para todas las personas. Pero asumiendo una perspectiva de velar sobre los derechos fundamentales y garantizar la equidad para el acceso al derecho a la educación y eliminación de cualquier tipo de barrera, se aplicaron metodologías en las que todos (as) se sintieran incluidos (as) y pudieran aportar desde sus saberes y experiencias. Al mismo tiempo, el contar con la participación del equipo sistematizador (maestro orientador³⁸, la tesista³⁹ y la psicóloga⁴⁰), propició espacios de asesoría y tutoría para los adultos. Para el 2024-1 identificamos las siguientes discapacidades:

Figura 84

Discapacidades grupo primaria 2024-1



Nota. Tres personas con discapacidades del grupo de primaria. Recuperado de: Elaboración propia.

Las historias de vida de nuestros estudiantes que han sido víctimas de conflicto armado y violencia intrafamiliar son profundamente conmovedoras y nos revelan la complejidad de sus vidas y cómo han afrontado las experiencias y su actitud frente a las diversidades que han presentado.

Hacemos énfasis en la resiliencia y fortaleza, en los impactos psicológicos en sus vidas, pues estas experiencias dejaron cicatrices profundas en la mente y en el espíritu, lo que destaca la importancia de la atención y el apoyo psicológico en la recuperación y es integral el objetivo de la corporación CES Waldorf:

³⁸ Juan Pablo Ávila Espitia, estudiante Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, maestro titular de la Corporación Educativa y Social Waldorf del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

³⁹ Luisa Fernanda Aguilar Huertas, estudiante de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, practicante de la Corporación Educativa y Social Waldorf en el grado de primaria.

⁴⁰ Gloria Paulina Góngora, Psicóloga de la Corporación Educativa y Social Waldorf.

Nuestro programa busca generar un acompañamiento integral en salud para las familias vinculadas a la corporación. Este consiste en brindar apoyo y educación para la prevención y el manejo de diferentes problemáticas de tipo físico, emocional, nutricional, comunicativo y cognitivo. (CES WALDORF Corporación Educativa y Social, s.f.)

Desde este horizonte de acompañamiento integral, el compromiso con el cambio nace en nuestra formación docente y se teje con los procesos individuales de cada estudiante. Las historias de vida orientan nuestra práctica y potencian una acción educativa verdaderamente transformadora.

Pero esto genera en nosotros (as) el compromiso con el cambio y no solo radica en nosotros como maestros (as) en formación, sino un cambio que nace en cada estudiante, las historias de vida nos motivan a la acción transformadora.

Al reflexionar sobre estas experiencias, es importante considerar cómo podemos contribuir al cambio positivo de la comunidad, donde se aboga por la paz, la equidad, la justicia y el respeto y exigibilidad de los derechos humanos. Por último, al reflexionar sobre las historias de vida cultivamos comprensión de lo complejo de estas experiencias y seguir trabajando hacia un mundo más compasivo.

En este punto del proceso, emergió la categoría de *trayectorias educativas*. Esta nace a partir del diálogo constante con las y los estudiantes de primaria, cuando, en medio de los relatos sobre sus experiencias escolares pasadas y sus reencuentros con la lectura y la escritura, comenzaron a aparecer elementos de continuidad, ruptura y transformación en sus recorridos formativos. Al parecer, volver a estudiar de nuevo en un programa con enfoque de Pedagogía Waldorf, los hace comparar constantemente sus experiencias pasadas, con lo que están viviendo al ingresar de nuevo a una experiencia educativa. La categoría no fue impuesta desde el inicio, sino que emergió como una necesidad interpretativa al reconocer en sus diferentes historias de vida las diferentes trayectorias educativas que cada uno ha transitado para acceder o re-acceder al derecho a la educación. Así, las trayectorias educativas se constituyen como un hilo conductor que permite comprender no sólo los aprendizajes logrados, sino también las barreras y resistencias que han marcado sus procesos de formación a lo largo de su vida.

A lo largo de este análisis, hemos identificado varios desafíos en el ámbito educativo, como lo son la falta de recursos, las barreras socioeconómicas, las desigualdades sociales, las situaciones de complejidad de cada estudiante que imposibilita su acceso a la educación. Sin embargo, también

hemos encontrado oportunidades significativas, como el compromiso ético-político de la Corporación CES Waldorf en mejorar la calidad de la educación y el acceso a programas de alfabetización a jóvenes y adultos.

En este sentido, es crucial seguir este proceso continuamente y evaluando otros aspectos que manifiesten nuestros estudiantes durante esta iniciativa educativa y de alfabetización en Sierra Morena. Este proceso nos seguirá permitiendo identificar aspectos por mejorar, adaptarnos a sus necesidades de aprendizaje y seguir luchando por la garantía del derecho a la educación y que este avance hacia los logros y objetivos que tiene la corporación que nos ha abierto las puertas para la realización de nuestro trabajo de grado.

Por último, las trayectorias educativas no son solo biográficas, son políticas en el sentido de hacerse lugar, de reclamar para sí el derecho a aprender en condiciones de cuidado y dignidad. Esto hace que las trayectorias sean de diferentes índoles, por ejemplo, pueden ser interrumpidas y reanudadas, estos son procesos que se cortaron por trabajo, desplazamiento forzado cuidado de hijos o experiencias escolares dolorosas... Que precisamente hoy se reanuda con un sentido de reparación “quiero terminar lo que dejé a medias”; también pueden ser cuidadoras, trayectorias de mujeres que han puesto su vida al servicio de otros o finalmente, trayectorias de reparación simbólica: que son aquellas que buscan curar una herida escolar previa; leer el propio nombre con seguridad, sostener la mirada frente al grupo, etc.

Trayectorias educativas nombra el movimiento que articula continuidad/ruptura, deseo/temor, utilidad/sentido, cuidado/exigencia y nos permite leer la experiencia como proceso y no como suma de actividades y nos revela que los logros no son solo cognitivos, sino biográficos y comunitarios.

En síntesis, durante el semestre 2024-1 la práctica pedagógica nos permitió ver con claridad cómo las **trayectorias educativas** de las y los estudiantes de primaria están marcadas por interrupciones asociadas al trabajo, al conflicto armado, al cuidado de otros y a experiencias escolares dolorosas que los expulsaron simbólicamente y materialmente de la escuela. Estas trayectorias se entrecruzan con **barreras en el acceso a la educación**, tales como la precariedad económica, la discapacidad, la violencia intrafamiliar y la falta de políticas que reconozcan las necesidades de las personas jóvenes y adultas. Cuando estas personas logran llegar al programa EPJA, dichas barreras se traducen en **obstáculos lingüísticos y cognitivos** concretos: miedo a equivocarse al leer en voz alta, dificultad para recordar letras y sonidos, tensión corporal al escribir, bloqueos

frente a las matemáticas, entre otros. La propuesta Waldorf —el dibujo de formas, el trabajo rítmico, los versos, el arte y la alfabetización desde la experiencia— se posiciona entonces como una estrategia que no solo enseña contenidos, sino que **acompaña la reparación de trayectorias**, empieza a desmontar barreras de acceso y crea ambientes pedagógicos que reorganizan la entrada sensorial y afectiva al aprendizaje, abriendo posibilidades de superación de esos obstáculos lingüísticos y cognitivos.

4.1.3. Reflexiones del proceso vivido en el semestre 2024-2

Para este semestre académico se mantuvo el mismo ritmo del semestre anterior, sin embargo, se ajustaron algunos momentos y contenidos, esto con la oportunidad de nutrir más el espacio de primaria.

Este camino nos ha permitido ver aspectos de la cotidianidad de sus vidas muy relevantes, conjuntamente nos hemos preguntado *¿qué podemos hacer nosotres para que ellos y ellas puedan sentirse bien no solo en CES Waldorf sino también en sus vidas cotidianas? ¿qué podemos hacer nosotres para que ellos y ellas se sientan felices o plenos?* En este recorrido hemos escuchado y escrito sus narrativas que muchas de ellas no son fáciles para nada, pero no perdemos oportunidad de que sepan que son seres humanos valiosos(as), que su existencia tiene un sentido, que son muy importantes para nosotres como profe y practicante y vi la oportunidad de decirles a través de la **M** que son mujeres valiosas e importantes, porque es importante y en consonancia con la pedagogía Waldorf que se reconozcan y se valoren a sí mismas como seres únicos y dignos de derechos, respeto y amor. La pedagogía Waldorf busca precisamente eso, fomentar el desarrollo integral de la persona, promoviendo la confianza en su capacidad y en su potencial para transformar su entorno. Al brindarles un espacio donde puedan sentirse escuchadas y comprendidas, les damos las herramientas para que puedan afrontar los desafíos de la vida con fortaleza. La importancia de fortalecer su autoestima no solo radica en el bienestar, sino también en la construcción de bases sólidas para su futuro.

En este proceso interpretativo emergen las barreras en el acceso a la educación de personas jóvenes y adultas como una categoría clave para comprender los desafíos que atraviesan las y los estudiantes en sus trayectorias educativas. Dichas barreras no se limitan a lo cognitivo, sino que abarcan diferentes dimensiones emocionales, sociales, económicas y simbólicas. Estas se hacen visibles cuando observamos las dificultades para sostener la asistencia, el cansancio acumulado en la semana por las jornadas laborales, el temor a “no poder aprender” o el peso de experiencias

escolares previas marcadas por la exclusión y la violencia. En las narrativas, se perciben frases como “yo nunca fui buena para leer” o “eso es para los que estudiaron”, que revelan heridas profundas dejadas por una escuela tradicional que les negó el derecho a aprender desde la dignidad o la imposibilidad de acceder a un sistema educativo por las barreras económicas en sus infancias.

Con la lectura de esa carta de Camilo Torres⁴¹ a las mujeres queremos abrir el camino a discusiones para reconocerse como mujeres sujetas de derechos, mostrarles su valor, su fortaleza y reconocer sus luchas diarias en este proceso formativo, abrimos a estas discusiones también nos permite ver las transformaciones que se han venido dando en el desarrollo de su primaria y en su proceso de alfabetización y formación personal, pues desde esta categoría de "mujeres sujetas de derechos" buscamos que comprendan que su voz y su presencia en el mundo son fundamentales, que no están solas en sus luchas y que sus historias y trayectorias merecen ser escuchadas y respetadas.

En diálogo con las barreras en el acceso a la educación de personas jóvenes y adultas, reconocemos que muchas de estas mujeres cargan con mandatos culturales que les han hecho creer que estudiar “ya no es para ellas” o que aprender a leer “es cosa de niños”. Incluso muchos de sus familiares no las apoyan en el proceso de estudio, muchas mujeres nos llegaban los sábados diciendo que no lograron hacer la tarea porque sus hijos/as no las ayudaban. Estas ideas constituyen barreras actitudinales⁴² que limitan su confianza y su posibilidad de autor reconocerse como sujetas de conocimiento. Es allí donde la Pedagogía Waldorf se vuelve una educación sanadora, estas barreras comienzan a deshacerse cuando se pone en el centro la experiencia a las personas y se les devuelve la posibilidad de expresar su esencia como ser humano.

Este reconocimiento de su valor y fortaleza no solo impacta su proceso de alfabetización, sino que también les ayuda en su formación personal, a construir una identidad sólida y consciente. Las transformaciones que hemos observado en su desarrollo académico y personal son testimonio de su capacidad para adaptarse y crecer, Camilo Torres nos anima en esa carta a revolucionar desde el amor, no solo se trata de desafiar las normas sociales y culturales que les han limitado su potencial en la sociedad.

Así, las **barreras en el acceso a la educación de personas jóvenes y adultas** no las vemos como déficits individuales, sino como condiciones históricas y estructurales que se han perpetuado

⁴¹ <https://www.marxists.org/espanol/camilo/mujeres.htm>

⁴² Más adelante teorizaremos las barreras en el acceso a la educación de personas jóvenes y adultas.

en la vida de jóvenes y adultos de diferentes sectores populares. Las experiencias de migración, pobreza, discriminación o violencia son huellas que dificultan el aprendizaje, y de esa manera generar diferentes tipos de barreras. Por lo tanto, más adelante realizamos un trabajo de investigación donde encontramos que no se ha escrito sobre las barreras en el acceso a la educación que presentan las personas jóvenes y adultas al entrar a un proceso educativo. Sin embargo, estas barreras también son el punto de partida para transformarlas por medio del aula, por eso la primaria se convierte en un espacio de reparación simbólica y de reaprendizaje de la confianza.

Cuando nos permitimos estas discusiones, queremos que se fomenten espacios seguros donde haya reflexión y acción que les permita constantemente reconocerse y fortalecer su autonomía y su rol en la sociedad.

Es importante en este proceso formativo, práctico y dialógico que el énfasis en aspectos muy importantes y es cultivar en sus mentes y en sus espíritus cosas buenas, cosas bonitas, cosas saludables, pues en las narrativas que recogimos en los espacios de alfabetización/español vemos muy natural para ellos la violencia, el defenderse, el vivir con un ojo abierto todo el tiempo, estar a la defensiva, esperar en qué momento me van a atacar, para ellos atacar más duro, estas afirmaciones suenan un poco fuertes pero es importante mencionar lo incómodo, lo que es difícil de leer y de escuchar (para nosotres lo es), pero es importante hablar de esto para pensar en alternativas, soluciones, actividades, pensarnos como crear espacios seguros para ellos y ellas.

Frente a este contexto, muchas de las barreras en el acceso a la educación identificadas están relacionadas con la naturalización de la violencia y la desconfianza hacia el otro. Estas experiencias traumáticas bloquean la atención, la concentración y la apertura al aprendizaje, porque el cuerpo y el espíritu están en constante alerta. Por ello, el trabajo con el arte, el verso, el ritmo y el movimiento —propios de la pedagogía Waldorf— funcionan como mediaciones que liberan tensiones, permitiendo que el aprendizaje vuelva a ser una experiencia bondadosa.

Ya hemos escuchado anteriormente narrativas como: “Este es un espacio seguro para mí.” “Aquí puedo ser yo.” “Aquí tengo un espacio para mí, para aprender.”, pero nuestra propuesta quiere ir más allá de CES Waldorf, ¿cómo hacer transformaciones en su exterior, en la calle, en su casa, en su lugar de trabajo...? Este país ha sido muy afectado por la violencia, los y las estudiantes vienen de unos contextos, que pudimos ver en caracterización muy fuertes, llenos de golpes, miedos, traumas, dolores... Estos han sido de trabajar en el tiempo con mucha paciencia, amor y comprensión, pero como maestros no podemos quedarnos inmóviles, quietos frente a muchas

prácticas que tienen interiorizadas, la corporación tiene apuestas por dignificar la vida, es nuestro compromiso ético trabajar progresivamente en lograr cambiar esas perspectivas y actitudes frente a la violencia con la que han vivido toda su vida y que los persigue en sus prácticas diarias.

Aquí toma sentido el “EDUCAR PARA LA VIDA” porque nada de esto tendría sentido si no es para darles herramientas prácticas para su vida, su cotidianidad, que especial fue que él mismo reconociera porque es importante la matemática, los números, porque desde allí también podemos trabajar los derechos humanos, que es nuestro enfoque este semestre, que ellos tengan autonomía y responsabilidad no solo frente a la educación, sino también en otros aspectos personales de su vida.

Finalmente, emergen diferentes obstáculos lingüísticos y cognitivos en el aprendizaje de personas jóvenes y adultas, estas se resignifican como puntos de partida para el trabajo pedagógico en la primaria del programa EPJA de la CES Waldorf. Cada dificultad en la lectura, la escritura o la comprensión del pensamiento lógico matemático se convierte en una oportunidad para fortalecer el vínculo entre el aprender y el vivir, entre el conocimiento y la dignidad. En este sentido, la experiencia de la primaria 2024-2 no solo evidenció avances académicos, sino también procesos de liberación y de reparación frente a las heridas que históricamente han limitado el derecho a la educación específicamente en sus trayectorias educativas.

Figura 85

Espacio de conteo con frijoles.



Nota. Grupo de primaria realizando ejercicios de conteo con frijoles en el espacio de matemáticas. Recuperado de: Registro fotográfico propio clase 17 de agosto del 2024.

Dentro del proceso didáctico se trabajaron diferentes cuentos, como el de los gnomos matemáticos, versos matemáticos y algunos juegos para realizar ejercicios de conteo. Con este tipo de materiales, se comprende que nunca es tarde para despertar en los jóvenes y adultos la imaginación, el asombro y la curiosidad:

Una clase que comienza con actividad pasa a la cuenta con objetos y termina con la escritura, ayuda a los niños a concentrarse y a introducir en su pensamiento lo que han aprendido mediante sus extremidades, su respiración y su sentir dramático. (Harrer, 2012, p. 21)

De esta manera, aterrizando esta metodología de la pedagogía Waldorf a los adultos, trabajar con semillas como las del frijol permiten comprender y entender las matemáticas de otras formas posibles y enseñarles a través de conteos las diferentes operaciones matemáticas. Adicionalmente, se lograron consolidar distintos juegos que ayudaron a los adultos a comprender las matemáticas de una manera diferente y más tranquila.

Figura 86

Juego Matemático con Primaria



Nota. Juego del Jenga matemático con las y los estudiantes de primaria en el semestre 2024-2. Recuperado de: Registro fotográfico propio clase del 07 de septiembre del 2024.

Figura 87

Evento vicerrectoría académica.



Nota. Evento Vicerrectoría Académica: “galería de experiencias del encuentro de experiencias de prácticas pedagógicas”. Registro fotográfico propio.

El 21 de noviembre estuvimos en la galería de experiencias del encuentro de experiencias de prácticas pedagógicas - UPN 2024. Participar en la galería fue un momento de devolución dentro del proceso de sistematización donde pudimos socializar hallazgos, escuchamos a pares y recogimos sugerencias que afinaron nuestras interpretaciones y la construcción de nuestros objetivos, lo que a su vez nos llevó a realizar giros metodológicos en relación con dichos objetivos. En coherencia con la línea “género, identidad y acción colectiva”, la devolución fortaleció el reconocimiento de estudiantes y profesores como protagonistas. También nos permitió mirar con más detalle las trayectorias educativas, en especial de mujeres cuidadoras, y ajustar el acompañamiento frente a obstáculos lingüísticos y cognitivos. Además, el intercambio nos permitió consolidar con mayor claridad las categorías de investigación. Esta exposición fue una oportunidad que nos entregó insumos para continuar nuestro camino y mejorar.

En el semestre 2024-2, las **trayectorias educativas** se hicieron visibles en narrativas de mujeres cuidadoras, migrantes, trabajadoras domésticas y vendedoras informales que han debido postergar por años su deseo de estudiar. Estas trayectorias están atravesadas por **barreras en el acceso a la educación** que se expresan en mandatos de género (“ya estoy muy vieja para estudiar”), falta de apoyo familiar, jornadas de trabajo extensas y una naturalización de la violencia que obliga a vivir en alerta permanente. Todo ello configura condiciones adversas para la asistencia regular y la permanencia. Al mismo tiempo, en el aula emergen **obstáculos lingüísticos y cognitivos** relacionados con esas historias: dificultades para sostener la atención después de semanas de trabajo extenuante, temor a “no poder aprender”, bloqueos frente a la lectura y la escritura, dudas al participar oralmente y recuerdos de castigos escolares que minan la confianza. La pedagogía Waldorf, al poner en el centro el ritmo, la palabra poética, el juego matemático y el arte, funciona como una **educación sanadora** que acoge estas trayectorias y barreras, y que convierte cada obstáculo lingüístico y cognitivo en un punto de partida para reconstruir confianza y resignificar el vínculo con el saber. Así, la primaria se va configurando como un espacio de **reparación simbólica** donde es posible volver a aprender sin ser humilladas ni castigadas.

4.1.4. Reflexiones del proceso vivido en el semestre 2025-1

Antes de iniciar el proceso de caracterización y reconstrucción de la experiencia, tuvimos una reunión con el equipo base de investigación, en donde logramos consolidar las tres categorías de nuestra investigación que nacen del proceso vivido. Este semestre al consolidar las categorías

nos permitió observar la experiencia desde otro enfoque y fue relacionar lo vivido con estas categorías.

Otro de los aspectos principales, es que con el equipo base de investigación, la sistematización nos fue arrojando la necesidad de reestructurar el currículo de primaria y trabajar desde la noción de lo integrado, es decir, las distintas áreas como matemáticas, español, ciencias y sociales estarán encaminadas en desarrollar diferentes temáticas y a través de estas transversalmente se desarrollen las demás áreas de trabajo.

Para este semestre el espacio de primaria estuvo orientado desde el texto de la Dinámica de lo vivo del autor Kjell Arman (s.f.), este nos introduce a lo vivo y lo ve como una unidad, los diferentes individuos y organismos no se hallan separados unos de otros, “ni siquiera partes tan grandes como el reino vegetal y el reino animal pueden existir el uno sin el otro. La vida en el mundo no puede estar compuesta por plantas o animales, sino por plantas y animales juntos” (p. 3). Por lo tanto, la vida no es algo estático, hay un cambio permanente entre la muerte y la renovación.

Los sentimientos de admiración y asombro son los sentidos que se plantean desde la primaria del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf: “solamente es posible obtener un conocimiento real de la esencia de un ser vivo, una creación de la vida, si nos acercamos a él con asombro, admiración y veneración” (Arman, p. 4). Es necesario, sentir admiración por la sabiduría que caracteriza al mundo de lo vivo, la naturaleza nos da ejemplos como una pluma, un tallo, la mano del ser humano, la reproducción, etc... Cuando comenzamos a admirar estas cosas nos aproximamos a la capacidad de asombrarnos ante ellas, cosas que se pierden en lo cotidiano, pero que, cuando encontramos su belleza, nos preguntamos ¿Qué produce estos magníficos cambios?, ¿Qué le da fuerza a una semilla para hacer crecer una planta?, estas preguntas nos guiarán en el proceso formativo, esperando que los estudiantes de Ciclo I y II: Primaria, establezcan una relación directa con su entorno y las múltiples manifestaciones de la naturaleza.

Para el presente semestre académico se desarrollará una propuesta que tiene como objetivo identificar la relación del ser humano con la naturaleza, por medio de sentimientos de asombro y admiración. Adicional, se tienen unos objetivos específicos que van encaminados a fortalecer la propuesta transversal de la primaria:

- Descubrir cómo las vocales y las consonantes tienen un movimiento propio.

- Aplicar el diseño de formas como herramienta para el acercamiento a la grafía de las letras.
- Comprender el lenguaje como herramienta para expresar y describir la belleza y fuerza que habita en la naturaleza.
- Reconocer las producciones literarias regionales (mito y leyenda), recuperando la tradición oral de sus lugares de origen.
- Reconocer las operaciones básicas (sumar, restar, dividir y multiplicar) y su íntima relación, de manera que puede sentir las y vivenciarlas internamente, por medio de ejercicios en el aula.

El primer día de clase tuvo mucho impacto en nosotres como maestres, y fue la posibilidad de ver cómo las personas pese a todas las barreras que han vivido en sus trayectorias educativas tuvieron la valentía de llegar a este espacio educativo y empezar sus estudios. Muchos/as no lograron ni si siquiera llegar a segundo de primaria, pero el volver significó para ellos/as la posibilidad de cumplir deseos, sueños y anhelos que no se pudieron cumplir en algún momento de su vida. La primera clase es la posibilidad de crear un vínculo con las personas, abrigarlos y devolverles la confianza. Dar fuerza a esa voluntad que se despertó de su alma, es darles la posibilidad de no irse del proceso educativo.

El espacio educativo se configuró como un territorio de memoria, cuidado y resistencias, es interesante que estas clases no son únicamente un encuentro de formación, sino un aula donde las experiencias de vida de las y los estudiantes emergen como materia prima para construir aprendizaje. Lo que vivimos en esa jornada nos permitió comprender que la práctica pedagógica va más allá de los contenidos disciplinares, hablamos de un ejercicio muy humano, donde las memorias personales de cada estudiante se entretajan para construir un sentido.

Los relatos de doña Silvia sobre la niña que la abraza nos habla de cómo su cotidianidad se mezcla con lo espiritual y con la necesidad de sanar sus duelos. Su frase: “Yo me habría muerto si no hubiera llegado acá”, nos muestra que el salón es un lugar donde se puede mostrar abiertamente lo emocional y lo sensible, nos vemos como una pequeña comunidad que busca un sentido y donde evitamos aislarnos. De igual forma, Rosa, al compartir con nosotros su experiencia migratoria desde Venezuela, nos muestra cómo el aula se transforma en un espacio para resignificar el desarraigo, compartir sus dolores y construir una identidad en medio de los fragmentos que producen la migración forzada y la violencia estructural que afrontó como mujer.

Las reflexiones giraron en torno al cuidado de sí misma/o y el rol asignado a las mujeres nos muestra cómo los discursos pedagógicos también son posibles escenarios políticos donde se pueden cuestionar los mandatos de género y donde reconocemos y afirmamos que la educación no puede limitarse a la transmisión de información, sino que una educación que permita abrir preguntas sobre cómo nos habitamos y cómo nos cuidamos, aquí aparece la pedagogía como un acto de liberación que nos invita a reconocernos primero en nuestra propia identidad y dignidad antes de servir a los demás.

Las narraciones de desplazamiento, pobreza, servicio militar, militancia política y consumo de drogas revelan trayectorias de vida atravesadas por el conflicto armado, la precarización económica y la búsqueda de un sentido en medio de la adversidad. Lejos de ser anécdotas aisladas, estas voces crean un collage de la realidad social colombiana donde la migración, la violencia, la desigualdad y la resiliencia se encuentran. En este sentido, los estudiantes son un cosmos de la sociedad en la que vivimos, donde se abren memorias diversas que al ser narradas encuentran eco y resignificación.

Lo que comprendemos de este espacio pedagógico no es solo la enseñanza de una ciencia exacta, sino que buscamos vivir realmente lo social, analizamos las condiciones de vida, cuestionamos las estructuras de poder, abrimos las posibilidades de encuentro y nos permitimos narrar nuestra vida desde un lugar de dignidad. La práctica pedagógica aquí se resignifica como un acto político, espiritual y comunitario, en el que lo académico no está alejado o separado de la vida, sino que están profundamente relacionadas.

Figura 88

Clase 29 de marzo del 2025



Nota. La imagen muestra la actividad de cartografía del desplazamiento del 29 de marzo. Registro Fotográfico propio.

Trabajar diferentes versos, por ejemplo, con la consonante V (“asombro, admiración y veneración”) situó la clase en experiencias integradoras porque prepara el cuerpo y predispone a los estudiantes a pensar para el aprendizaje. En la pedagogía Waldorf, esta secuencia (ritmo y palabra) ayudan a que los procesos que involucran cabeza, manos y corazón funcionen como educación sanadora para estas trayectorias educativas que estamos investigando, que han sido marcadas por experiencias de vida y escolares dolorosas; en nuestro proceso de sistematización de la experiencia hemos apostado en que la pedagogía Waldorf puede llegar a considerarse un tesoro para la vida de los jóvenes y adultos, ya que el arte y el ritmo abren posibilidades a la reconexión con los procesos de aprendizaje y con su propia historia de vida.

Durante las clases pudimos observar y sentir cómo el aprendizaje de los y las estudiantes se entrelaza con la vida misma —No es posible un proceso de alfabetización de adultos alejado de nuestras propias experiencias— no solo se trata de una clase ordinaria, sino un espacio donde los cuerpos, las emociones y las historias personales encuentran un lugar para expresarse, desde el inicio, con el espacio de movimiento y el verso sobre la consonante V, percibimos cómo cada persona se iba disponiendo de distintas maneras, conectando sus cuerpos con las palabras; nos pareció muy valioso cómo este tipo de ejercicios ayudan a las y los estudiantes para que entren a la clase desde la sensibilidad, no solo desde la disposición mental para una clase, **es una buena reflexión pensar que el hecho de aprender también implica sentir.**

Cuando se propuso la actividad de “si fuera un árbol/planta o un animal, sería...”, sentimos que se abrió una puerta para que cada persona se mirara a sí misma (mirar hacia dentro) sin tener que hablar directamente de su vida, cuando escuchamos a través de sus propias palabras: “El roble fuerte, el león protector, el perro fiel, el gato libre, el helecho que crece silencioso...” emergieron pedacitos de identidad, detrás de cada metáfora había una historia. Nos conmueve pensar cómo el salón se convierte para ellos y ellas en un lugar de confianza, en un lugar seguro para expresar los rasgos de su identidad, lo que piensan y lo que sienten, donde cada uno podía decir quién es sin sentir miedo a ser juzgado(a).

Ahora, frente a la parte de la germinación y la metamorfosis (en clase de biología) fue especialmente significativa e importante, pues a partir de los videos, notamos el silencio profundo con que el grupo de estudiantes observaban atentamente los procesos de la naturaleza, cada uno(a) internamente reconocía ese proceso de transformación: nacer, crecer, caer y volver a levantarse. Cuando una de las estudiantes habló sobre su pérdida, sentimos que ese momento traspasó lo

pedagógico; fue un momento profundamente humano, donde desde nuestro rol como maestro y practicante acompañamos y escuchamos... A veces, en estos momentos, la palabra se convierte en abrigo y creemos que de eso también se trata la educación, de poder mirar el dolor sin evadir, acompañar sin invadir el sentimiento de cada estudiante.

Después, con la clase de sociales sobre las regiones de Colombia, el ambiente cambió, se hizo muchísimo más dinámico, pues había entusiasmo, curiosidad y alegría en las palabras de cada estudiante, escucharles nombrar platos típicos, músicas y costumbres fue una forma de afirmar el orgullo por la diversidad de nuestro país, nos impresionó cómo a pesar de las dificultades que viven muchas personas del grupo, había un profundo amor y añoranza por sus raíces y una necesidad de ser reconocidos en sus diferencias y sentimos que ese reconocimiento de su identidad y su cultura es también una manera de resistir, reafirmamos en esta sesión la belleza de nuestro país, aún en una sociedad que muchas veces lo invisibiliza y lo desprecia.

En general, este ha sido un proceso que busca humanizar, repara vínculos y que permite reconstruir confianza en uno mismo y en los otros, como estudiantes de educación comunitaria, reafirmamos en la idea de que acompañar procesos no es solo transmitir conocimiento, sino también es escuchar al otro, observar y crear juntos espacios donde la vida se sienta posible y no como una carga, salimos de esa jornada con una mezcla de emoción y gratitud; emoción por ver cómo el aprendizaje puede florecer incluso en medio de las heridas y gratitud por poder ser testigo de esos pequeños actos de transformación cotidiana que aunque parezcan simples, sostienen la esperanza.

Lo vivido este semestre nos muestra cómo la pedagogía Waldorf es abierta y dispuesta a lo sensible y situada en el contexto (donde se conjuga movimiento, palabra e imágenes) posibilita nuevamente la vinculación en la educación en personas jóvenes y adultas, en términos de la sistematización, esta clase aportó a lo interpretativo y sigue sumando insumos para las lecciones aprendidas, en este sentido cuando en el aula reconoce la vida (raíces-renacer) y el territorio (la diversidad cultural), son definitivamente puertas que se abren al abordaje de los derechos humanos.

Figura 89

Clase 12 de abril del 2025



Nota. Clase 12 de abril reino vegetal. Registro fotográfico propio.

Este semestre con el área de movimiento se siente como el cuerpo está dispuesto a recibir la clase, pues la coreografía de “El pescador” nos dejó impregnado el ritmo en el cuerpo y en la disposición del día y esto no es un detalle menor, cuando empezamos desde el cuerpo habilitamos otras lecturas del aula, hoy es un día importante, el maestro da mucha importancia al día de la madre y esta palabra suave sitúa la idea fuerza de que aquí se cuida, no solo se instruye y la experiencia nos confirma sesión tras sesión que el afecto les ayuda a que el deseo de aprender sea sostenible en el tiempo.

Cuando compartimos la torta, aparecen frases que, aunque parecen simples o básicas, muestran un orden social que los empujó fuera de la escuela: “Yo trabajo, pero aun así vengo”; “Yo me siento feliz aquí”; “Yo tengo la voluntad de estar aquí porque aprendo”; “A mí me decían que pa’ qué estudiar, que ya estoy muy vieja” ... Nosotros vemos que lo que algunos nombran “voluntad”, nosotros lo leemos como una resistencia frente a ese adulto centrismo y el clasismo que siguen definiendo quién “merece” o no, estudiar. Pues trabajar y estudiar a la vez no es “motivación personal”, es el precio que tiene que pagar al sostener el derecho a la educación en condiciones muchas veces precarias.

Veo a Luz, que suele decir “no soy buena para esto”, soltarse en lo artístico, a Claudia y a Luz Amparo leyendo con más firmeza. Ahí comprendemos que muchos años de “no puedo” no eran incapacidad, sino biografías marcadas por expulsiones simbólicas de muchos espacios. El progreso de ellas no es un milagro, es la evidencia de que cuando el salón se vuelve un lugar de confianza, el cuerpo escribe otras versiones posibles de sí mismos, en este grupo vemos que la mayoría pasarán a bachillerato, es una decisión que, cuando lo leemos críticamente, no sólo reconoce un logro, también cuestiona los modelos de evaluación que antes eran un filtro y no un puente.

Luego en biología dibujamos un árbol y la clase se volvió otra cosa. Un árbol dibujado en el tablero y la pregunta por las raíces: “Bogotá”, “Caquetá”, “Santander”, “Venezuela”, luego el tallo como fortalezas y asuntos por trabajar y las respuestas nos develan detalles más íntimos: “rabia”, “poner límites”, “depresión, tristeza acumulada”, “tengo un vacío” y el relato de Silvia donde la violencia se nombra sin rodeos, Nohora llorando mientras que el maestro afirma: “toca dejarlo salir...” y que alguien al mismo tiempo diga: “La tristeza permite refugiarnos en nosotros mismos”, todo esto sucediendo al mismo tiempo es difícil de digerir, esto desbordó la idea de ciencia como solo datos, aquí la botánica y el reino vegetal funciona como puente para tramitar duelos y ponerle palabras a lo que nunca decimos...

De ninguna manera queremos romantizar el dolor que aparece, por el contrario, problematizamos el dispositivo escolar que históricamente nos pidió “dejar lo personal afuera” cuando parte de aprender (en este proceso) ha sido lo que sienten y experimentan los estudiantes durante todo su proceso formativo. En un grupo de jóvenes y adultos, lo personal está en el centro y son las razones de su interrupción educativa, del retorno, del miedo a volver a estudiar. Al trabajar el dibujo de formas, las crayolas para soltar mano, el verso con la L actúa de pequeñas maneras para reparar y no visto de manera terapéutica (no somos terapeutas, somos maestros) pero en esto si apostamos por una ética educativa, que antes de exigir rendimiento, primero tejemos condiciones de posibilidades para ellos (respirar, movernos, dibujar) para que las palabras y la lectura tengan un lugar por dónde entrar.

La celebración del día de la madre cambió la forma de la clase y no como fecha comercial, sino como ocasión para reconocer tareas de cuidado que recaen (casi siempre) sobre las mujeres, en los comentarios sobre edad y estudio se cuelan los mandatos de género, comentarios como: “ya estoy muy vieja” es **un recordatorio instaurado en nosotras de cómo la sociedad negocia el deseo de aprender de las mujeres, sobre todo cuidadoras y trabajadoras** y si bien hoy ellas están aquí es porque disputan ese guion que nos impusieron y lo hacen aún sin garantías y el salón de clase honra esa disputa que se ve en el género, convirtiéndose en ese espacio de reparación y no de juicio.

Aun así, hay preguntas que nos atraviesan como: ¿por qué el derecho a estudiar sigue dependiendo tanto de la voluntad personal y del apoyo casual de la familia o el trabajo? Y... Ojalá existieran horarios flexibles, rutas seguras, cupos asegurados, cuidado para los hijos, becas, etc. Mientras eso no sea lo normal, cada logro de ellos y ellas es nadar contracorriente y, sin embargo,

¡ocurre! alguien lee mejor, otra dibuja lo que antes no se atrevía, alguien llora y encuentra apoyo... Eso no sale en un examen, pero es lo que a nos enseña que la dignidad también se aprende.

También hay una tensión que no se resuelve dentro, el derecho a la educación no puede reposar únicamente en la voluntad individual “aun así vengo”, ni en la familia (la hija que revisa la tarea) o (el jefe que la deja estudiar) ... Las clases nos han mostrado que la comunidad misma se sostiene, pero también evidencia la ausencia de políticas que hagan del estudio en los adultos una opción estable y digna, aún falta dibujar el bosque de condiciones materiales para la educación: tiempo, transporte, cuidado de niños, ingresos, reconocimiento de trayectorias, mientras eso no exista, cada avance es a contracorriente.

De este semestre nos quedamos con la potencia de las voces felices en el aula, con la honestidad de quienes confesaron rabias y vacíos, con la humildad de reconocer que necesitamos raíces para sostenernos y me quedo sobre todo con la pregunta que la jornada ¿qué escuela seguimos construyendo si lo que hoy funciona lo hace porque una comunidad (maestros, familias, compañeros) compensa silenciosamente lo que el sistema no garantiza? Responder esta pregunta desde la educación comunitaria y los derechos humanos, implica no conformarnos con “que la clase salió bonita”, implica transformar las condiciones para que la belleza del aprender no sea un paréntesis, sino la regla que organiza la vida de quienes, contra todo, siguen llegando y diciendo: **aquí estoy y aquí sigo aprendiendo.**

En este grupo de primaria vemos ganas, vemos avances, hay historias que se atreven a contarse en voz alta, hay una comunidad que, con gestos simples, abre espacio para que la vida vuelva a moverse. Si de eso se trata educar en derechos humanos, entonces en el aula estuvo a la altura fuimos un lugar donde cada uno puede enunciarse desde un “aquí estoy” y sentir que ese “aquí” también le pertenece.

Cada encuentro representó profundamente un sentir humano donde la pedagogía se entrelazan con la sensibilidad, la memoria y la vida cotidiana. Desde nuestro lugar como maestros en formación de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, comprendimos que lo que allí ocurrió fue mucho más que una simple actividad artística o recreativa; fue un acto pedagógico-político en el que se reivindicaron los saberes populares, el derecho al aprendizaje y, sobre todo, el derecho a sentirse parte de una comunidad que cuida y se cuida mutuamente.

La planta, como mediadora simbólica de la jornada, se transformó en una metáfora de la vida, la dignidad y la memoria. Al observar, dibujar y tocar la tierra, cada participante se encontró consigo mismo y con sus raíces, tanto en sentido literal como en lo más profundo de su historia personal. Algunas plantas eran fuertes, otras delicadas, pero todas reflejaban la posibilidad de florecer incluso después de haber atravesado la sombra. En ese gesto de tocar la tierra y de mirar lo que germina, vi cómo el grupo se reconocía en su humanidad, cómo la naturaleza se volvía espejo y lenguaje de lo que a veces no se puede decir con palabras. Comprendí entonces que educar desde el cuidado es permitir que el otro se exprese sin temor, que se sienta escuchado y que reconozca en su creación la fuerza de su propia existencia.

Hemos comprendido en este semestre que educar no siempre implica hablar o explicar, sino saber acompañar con ternura. A veces la pedagogía sucede en lo que no se dice: en la mirada que contiene, en el silencio compartido, en el dibujo que expresa lo que el alma calla. Esta sesión nos muestra que la educación es como sembrar. Cada actividad, cada conversación, cada sonrisa es una semilla que se deposita en la tierra fértil del encuentro humano. Algunas germinan pronto, otras tardan, pero todas dejan huella, también sembrar dignidad, es creer que toda persona tiene derecho a florecer en su propio tiempo, y que la comunidad es como un jardín vivo, es el espacio donde esas flores pueden cuidarse unas a otras y seguir creciendo juntas. Del proceso educativo el semestre 2025-1 confirmamos:

- Las plantas funcionan perfectamente como puente entre lo corporal y lo afectivo, facilitando el acceso a imágenes y narrativas personales sin forzar una exposición explícita de experiencias traumáticas de cada estudiante, esto sigue convirtiendo este espacio en un entorno seguro para la expresión.
- Al tocar la tierra y observar raíces, las personas resignifican prácticas cotidianas (cuidar una planta = cuidarse), lo cual abre posibilidades para intervenciones terapéuticas y pedagógicas que integren la memoria.
- Claramente hay diferencias en la destreza y confianza; sin embargo, es necesario mantener motivación y adaptaciones para aquellos a quienes aún se les dificulta y para quienes se sienten menos seguros.

En el balance de este semestre, emergieron diferentes barreras de acceso al lenguaje escolar, traducidos en miedos y desajustes respecto a lo que se espera en la escuela. Por eso, el primer trabajo fue comprender cómo este espacio educativo sale del molde tradicional, haciendo

que los diferentes recuerdos punitivos asociados al dibujo o a la escritura pudieran transformarse al transitar la experiencia.

En las primeras sesiones varias personas expresan un miedo o temor al escribir o dibujar, y relatan una serie de castigos recibidos por “dibujar feo” o no “saber escribir”, por ello la Pedagogía Waldorf les ofreció una manera diferente de acercarse a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Desde lo vivido pudimos ver diferentes **Obstáculos Lingüísticos** que se manifiestan en la desconfianza y memorias de sanción que quedaron impregnadas en sus trayectorias educativas. El tránsito por la primaria hace que los estudiantes entiendan que no se les va a sancionar con prácticas violentas por su identidad lingüística, sino que desde allí se puede trabajar nuevas operaciones discursivas⁴³. Se ha venido haciendo un trabajo importante en la superación de los obstáculos lingüísticos, por ejemplo: el dibujo de formas reduce la ansiedad, prepara el trazo y la grafía, los versos temáticos amplían el vocabulario y mejoran la oralidad y la calidez del grupo generar un ambiente perfecto para hablar, leer y escribir.

Adicional, nos pudimos dar cuenta como en el grupo emergen dificultades para sostener la atención, organizar, recordar y memorizar algunos contenidos, estas situaciones son atravesadas por sus vidas (duelos, violencias, desplazamiento forzado, traumas). En actividades como el árbol de la vida afloran diferentes emociones y recuerdos, por lo tanto, la apuesta pedagógica fue generar ambientes cuidadores que permitieran a las personas expresar lo que viven y sienten, por eso, en el ritmo del día fue tan necesario tener espacios de respiración, movimiento, dibujo de formas, lecturas de verso; para que las palabras y la lectura tengan significado al momento de estructurar el aprendizaje.

En el seguimiento a las sesiones se observan progresos diferentes (algunos con mayor fluidez lectora, avances en la escritura, et.) esto generó en nosotres como docentes la posibilidad de hacer adaptaciones para quienes necesitan más apoyo en temáticas específicas. Estas variaciones no las leemos como una falta, o como un atraso, sino como la posibilidad de entender que cada estudiante tiene un ritmo de aprendizaje propio de acuerdo con sus diferentes trayectorias escolares interrumpidas que ahora están volviendo a moverse en un espacio educativo diferente.

⁴³ Esta interpretación hace que se eviten visiones deterministas del lenguaje popular y apuesta por su resignificación situada en el aula.

El ritmo del día con movimiento, ritmo/palabra (verso), imagen (dibujo/arcilla), y después el concepto funciona en la práctica educativa como una mediación: reorganiza la entrada sensorial, favorece la elaboración (comparar, analizar, representar) y mejora la salida (decir, copiar, escribir), habilitando cambios estructurales en el modo de aprender⁴⁴. Un aula Waldorf sostiene un ambiente que permite a las personas jóvenes y adultas modificar sus formas de pensar y actuar frente a la tarea (indicios de modificabilidad). En la experiencia pudimos evidenciar diferentes indicios de la superación de obstáculos cognitivos:

- Ejercicios con ritmo y palabra permiten la disposición del cuerpo y habilitan la atención sostenida.
- Los dibujos de formas y materiales artísticos integran coordinación de ojo mano, motricidad, percepción, abriendo paso a operaciones mentales como identificar, comparar y representar en quienes tenían que escribir.
- La motivación es un gran avance en este grupo, los estudiantes tienen la posibilidad de actuar como un soporte y apoyarse mutuamente.

En la experiencia, los obstáculos lingüísticos aparecen como heridas de la escolarización; los obstáculos cognitivos como fatiga atencional, rigidez y desorganización producidas por sus historias de vida. La educación Waldorf repara la relación con el aprender y expande capacidades: no “corrige al sujeto”, sino que reordena la situación de aprendizaje para que emerjan nuevas posibilidades de decir, pensar y escribir. Así, las trayectorias no se entienden como línea perdida, sino como camino que se vuelve a orientar con apoyos concretos y afectivos en el aula.

En el semestre 2025-1, la articulación de las tres categorías se profundiza. Las actividades con plantas, el árbol de la vida, la cartografía del desplazamiento y los versos sobre la consonante V pusieron en escena **trayectorias educativas** atravesadas por duelos, migración, desplazamiento forzado, servicio militar, consumo de drogas y trabajos precarios, que explican en gran medida las interrupciones escolares y los retornos tardíos a la primaria. En estas historias se evidencian nuevamente **barreras en el acceso a la educación**: ausencia de políticas para personas adultas, adulto centrismo, falta de tiempos y apoyos para estudiar, mandatos de género que subordinan el deseo de aprender a las tareas de cuidado, inseguridad en los territorios, entre otras. Estas mismas condiciones se expresan en el aula como **obstáculos lingüísticos y cognitivos**: dificultades de

⁴⁴ En nuestro apartado de interpretación a la luz de diferentes autores explicaremos más a fondo cómo trabajar la modificabilidad estructural cognitiva con jóvenes y adultos.

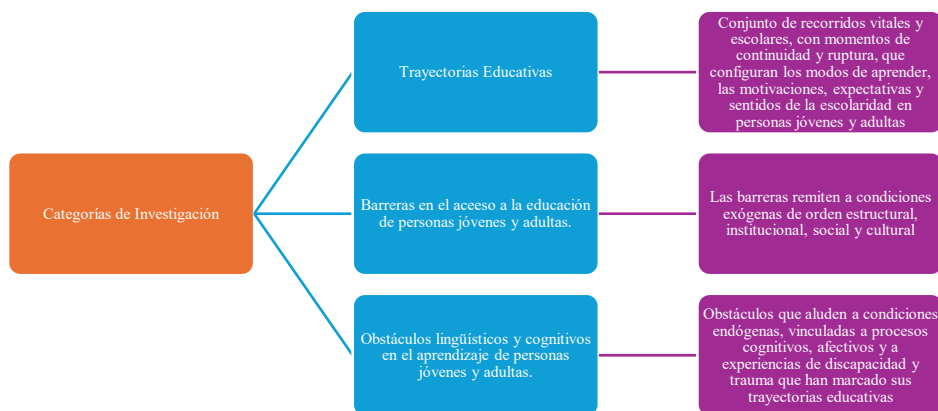
concentración asociadas a la fatiga y a la hipervigilancia, problemas para organizar ideas por la carga emocional de sus relatos, bloqueos frente a la escritura por memorias de sanción, y una autopercepción de “no ser capaces” que limita la participación. El ritmo del día —movimiento, verso, imagen, concepto—, así como el acompañamiento afectivo, permiten **reordenar la situación de aprendizaje** de tal manera que la atención se sostenga mejor, que el dibujo de formas habilite nuevas grafías, que los cuentos y las metáforas abran operación simbólica y que la lectura y la escritura dejen de ser dispositivos de castigo para convertirse en herramientas de dignificación. De esta forma, las trayectorias educativas dejan de ser una historia de pérdida y se resignifican como caminos que pueden reorientarse; las barreras de acceso dejan de leerse como “falta de voluntad” y se reconocen como injusticias estructurales; y los obstáculos lingüísticos y cognitivos se asumen como retos pedagógicos abordables, no como déficits individuales.

4.2. Balance interpretativo de la experiencia en diálogo con referentes conceptuales o históricos pertinentes

En este momento mostraremos las categorías de investigación que emergieron de la sistematización de experiencias de la primaria EPJA de la CES Waldorf, estas categorías responden a los ejes de la sistematización, haciendo que sean las miradas centrales desde donde se interpretó la experiencia. Por lo tanto, los ejes de nuestra sistematización se concretan en las categorías de investigación:

Figura 90

Categorías de Investigación de la Sistematización de Experiencias



Nota. En el esquema se presentan las categorías de investigación que emergen de la sistematización de experiencias de la primaria del programa EPJA de la CES Waldorf. Elaboración propia.

4.2.1. Trayectorias Educativas de las Personas Jóvenes y Adultas

Comprender las trayectorias educativas de las personas jóvenes y adultas que hacen parte del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de la CES Waldorf permite reconocer la diversidad de recorridos vitales y escolares que configuran sus experiencias de aprendizaje. Estas trayectorias están marcadas por las discontinuidades, las condiciones sociales y económicas, y los contextos de exclusión que han determinado su acceso y permanencia en la educación.

En esta sistematización, entenderemos por *trayectorias educativas* el conjunto de recorridos vitales y escolares, con momentos de continuidad y ruptura, que configuran los modos de aprender, las motivaciones, expectativas y sentidos de la escolaridad en personas jóvenes y adultas. Esta definición vincula los saberes formales, no formales e informales acumulados a lo largo de la vida y reconoce su expresión en prácticas cotidianas, laborales, familiares y comunitarias, por lo tanto, es importante reconocer que el joven y el adulto aprenden a través de sus experiencias. La categoría se trabajará con tres nociones analíticas: continuidad/ruptura, agencia (decisiones para reanudar, sostener o reorientar el estudio) y reconfiguración de sentido (cambios en la relación con la escuela y con el propio aprendizaje).

Desde la perspectiva de Eudave Muñoz (2016), las trayectorias escolares y de vida influyen directamente en los conocimientos y formas de aprender de los usuarios de la EPJA, ya que los saberes que poseen no solo provienen de la educación formal, sino también de sus experiencias laborales, familiares y comunitarias. El autor señala que estos recorridos reflejan “la razón por la que no pudieron concluir sus estudios básicos siendo niños; la razón por la que decidieron continuar; cuál es la meta que se fijaron (el punto de llegada); y cómo han enfrentado su situación de estudiantes (dificultades, oportunidades)” (p. 9). En esa línea, comprender las trayectorias implica reconocer los saberes construidos en la vida cotidiana y los aprendizajes situados que acompañan a cada persona.

Las trayectorias educativas de personas jóvenes y adultas inciden en los procesos formativos a través de al menos tres mecanismos:

1. **Capitales y saberes previos:** lo aprendido en contextos de trabajo, cuidado y comunidad se convierte en repertorio para comprender nuevos contenidos y para posicionarse como sujeto de conocimiento.

2. **Afectividad y memoria escolar:** experiencias previas (de reconocimiento o de discriminación) modulan la autoeficacia, la disposición al error, el vínculo con la lectura y la escritura y la permanencia.
3. **Condiciones de vida:** tiempo disponible, cuidado de otros, movilidad laboral y territorial condicionan ritmos, asistencia y continuidad. Bajo estas dinámicas, las trayectorias pueden ser interrumpidas y reanudadas, cuidadoras (centradas en sostener a otros) o de reparación simbólica (sanar heridas escolares y recuperar el derecho a aprender).

De manera complementaria, Schabner y Zanetti (2019) aportan una mirada que visibiliza las trayectorias socioeducativas de estudiantes con discapacidad, evidenciando cómo estos sujetos han enfrentado procesos de exclusión y falta de reconocimiento de sus saberes previos. Según los autores, las escuelas de jóvenes y adultos se constituyen en un espacio para “reivindicar el derecho que se les ha sido negado” (p. 142), donde las trayectorias interrumpidas pueden retomarse desde un horizonte inclusivo. Así, la noción de trayectoria permite comprender las experiencias de quienes, a pesar de las barreras, encuentran en la EPJA un espacio para reconstruir su historia educativa.

Por su parte, Escobar et al. (2024) amplían la comprensión de las trayectorias al vincularlas con el enfoque de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, planteando que cada estudiante trae consigo un conjunto de saberes formales, no formales e informales, construidos en distintos espacios y momentos de su existencia. En palabras de los autores, “la EPJA cuenta con una pluralidad de trayectorias que no son visibilizadas por el sistema educativo y que se observan ‘interrumpidas’, cuando la institución educativa releva o exige sólo resultados” (p. 49). Por ello, sostienen que reconocer las trayectorias implica entender a cada estudiante “como un sujeto que trae consigo una trayectoria de vida y saberes propios” (p. 51).

En la primaria EPJA de la CES Waldorf, el análisis de trayectorias educativas es clave porque orienta decisiones pedagógicas de cuidado, por ejemplo, realizar toda una propuesta pedagógica que permita ambientes sanadores para trabajar, didácticas desde la educación comunitaria donde se parte del saber vivido y vuelven a las y los estudiantes en forma de conocimiento y organizativas con los horarios, acompañamiento, adaptaciones y una constante evaluación formativa que hacen lugar a la diversidad de recorridos.

En el caso de la primaria de la CES Waldorf, la sistematización permitió identificar cómo las trayectorias educativas de las personas jóvenes y adultas están atravesadas por contextos de vulnerabilidad, pero también por la búsqueda de nuevas oportunidades y sentidos. Retomar sus recorridos, valorar sus aprendizajes previos y reconocer sus historias de vida se convierte en una condición indispensable para construir procesos pedagógicos verdaderamente inclusivos y transformadores.

La primaria del programa EPJA en la CES Waldorf comprende y trabaja las trayectorias educativas como diversidad de recorridos vitales y escolares, de esa manera ha logrado transformar experiencias educativas previas marcadas por discriminación y barreras estructurales, sociales, económicas y culturales, haciendo posibles ambientes educativos de cuidado y dignidad para el aprendizaje. Por lo tanto, se pueden observar tres indicadores de cambio y transformación coherentes con los momentos del proceso.

- 1) **Continuidad:** Reingreso a un proceso educativo y sostenimiento en el proceso (asistencia, tareas y permanencia).
- 2) **Restauración del vínculo con el saber y el conocimiento:** Disposición al error, lectura del propio nombre y del mundo, participación (tomar la palabra, argumentar, exponer sus ideas, sostener la mirada, proponer).
- 3) **Encontrar una misión:** Trasladar todo el aprendizaje adquirido en la primaria a su vida cotidiana (trabajo, familia, entornos comunitarios), haciendo posible la resolución de tareas cotidianas.

4.2.2. Barreras en el Acceso a la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas

Dentro del proceso investigativo se ha venido caracterizando no solo la población con la que hemos trabajado, sino las barreras que presentan al momento de ingresar a la Primaria del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf. Entendemos el proceso pedagógico de la Primaria como un túnel (la experiencia) en la que ingresan con barreras que han tenido a lo largo de sus trayectorias educativas.

Al momento de indagar sobre las barreras que se presentan para los jóvenes y adultos, nos hemos podido dar cuenta de varios asuntos:

1. Dentro de la búsqueda bibliográfica la EPJA no está dentro de los grupos priorizados del Ministerio de Educación Nacional, esto nos genera una gran preocupación por lo poco que se ha escrito sobre el tema, pero también nos da la

oportunidad para conceptualizar y desde la experiencia que estamos viviendo en el programa podamos hablar de las barreras que se le presenta a las personas que acceden de nuevo al derecho a la Educación en Programas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Colombia y América Latina.

2. Sobre los documentos consultados todos giran alrededor de la **EDUCACIÓN INCLUSIVA** y es allí donde se conceptualizan algunas barreras, nuestro trabajo se centró en buscar diferentes fuentes que nos permitiera aterrizar estas barreras a las realidades que vive la EPJA en Colombia y específicamente en nuestra población.
3. Dado a que no se ha podido encontrar bibliografía sobre las barreras que enfrentan las personas que ingresan a procesos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, planteamos un ejercicio con una mirada interseccional que nos permita situar la vida de las personas y a través de ese ejercicio identificar las barreras que vive cada estudiante.

Es aquí cuando hacemos referencia a que las barreras nombran principalmente condiciones estructurales, institucionales y socioculturales que afectan el acceso, la permanencia y la participación (económicas, políticas, ideológicas, situacionales, actitudinales⁴⁵, de accesibilidad, etc.) Estas son de carácter exógeno y de orden estructural, institucional, social y cultural, y por ello, a continuación, realizaremos un ejercicio de conceptualización que nos permita identificarlas, pero también como se han venido superando.

Iniciamos este ejercicio preguntándonos **¿Qué es una barrera?**, para Booth, T., y Ainscow, M. (2000): “Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (p. 8). De esta manera, las barreras en el acceso a la educación están muy relacionadas con las trayectorias de vida y educativas de cada persona, por lo tanto:

El uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación está asociado a la atención a la diversidad, en donde el alumnado con condiciones asociadas diferente capacidad (discapacidad o alta capacidad), origen étnico cultural o social han sido excluidos del currículo homogéneo. (Covarrubias Pizarro, 2019, p.p. 137-138)

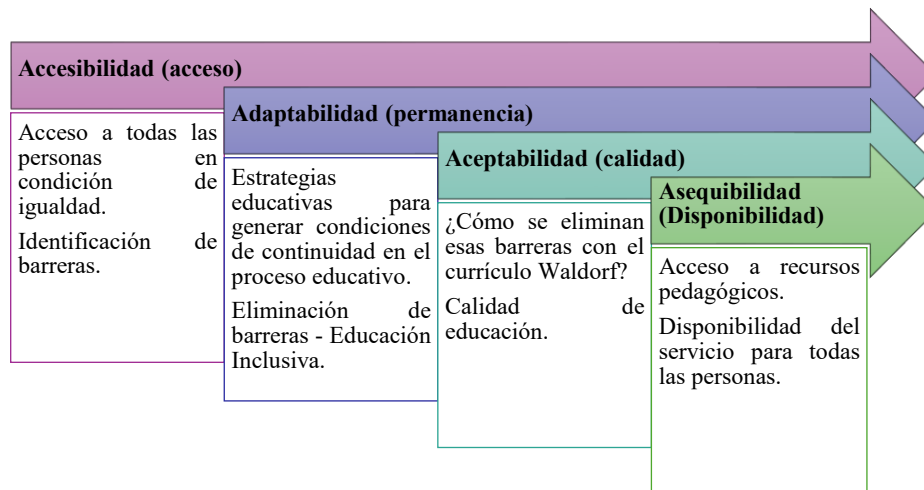
⁴⁵ Causadas por barreras institucionales y culturales que tienen las personas jóvenes y adultas al entrar a un proceso educativo.

En esta sistematización de experiencias entenderemos por barreras en el acceso a la educación a los diferentes factores personales, pedagógicos, socioculturales, económicos, institucionales y contextuales que, en interacción con las trayectorias educativas, dificultan el acceso, la permanencia y el logro de aprendizajes en las personas jóvenes y adultas. Este enfoque no se restringe solamente a la discapacidad, sino que incorpora intersecciones de género, trabajo, labores de cuidado, condiciones de pobreza, migración y experiencias escolares previas. Así, hablar de barreras en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas implica mirar condiciones de origen (lo que el/la estudiante trae), condiciones de entorno (lo que la institución y el contexto ofrecen/niegan) y condiciones de proceso (cómo se enseña y acompaña), para orientar decisiones pedagógicas y de garantía de derechos humanos.

Es importante aclarar que, aunque muchos documentos asocian el concepto de barreras para la población con discapacidad, pretendemos que este concepto abarque más poblaciones vulnerables y se pueda aterrizar a las realidades de las y los estudiantes de procesos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. La población que hemos venido sistematizando son hombres y mujeres que presentan diferentes barreras al momento de acceder de nuevo al derecho a la Educación, por esto, cuando ingresan a la primaria (el túnel) no solo pretendemos identificarlas, sino, también, la “[...] eliminación de prácticas educativas que han generado segregación, discriminación o exclusión en las escuelas con respecto a los grupos más vulnerables o en situación de riesgo” (Covarrubias Pizarro, 2019, p.p. 136). Por ello, la primaria en el Programa EPJA de la CES Waldorf se plantea un camino:

Figura 91

Camino para Identificar las Barreras y Buscar la Eliminación de las Mismas por Medio de las 4 A.



Nota. Esquema de las 4A aplicado a la experiencia pedagógica de la Primaria del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf. Elaboración propia.

El Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf cuando se piensa garantizar de nuevo el derecho a la educación pretende caracterizar específicamente en la PRIMARIA todas las barreras que han sufrido las personas que han sido excluidas del Sistema de Educación por diferentes motivos: “Es necesario recordar que, al eliminar barreras dentro de las aulas o los centros escolares, no solo se beneficia a algún alumno en particular, sino que se logra impactar en todas y todos los alumnos, ya que el principio de la inclusión es el reconocimiento de la diversidad” (Covarrubias Pizarro, 2019, p.p. 147).

Según MacKeracher et al. (2006) el participar en procesos de aprendizaje es una cuestión de elegir que debe ajustarse a las responsabilidades laborales, familiares y comunitarias, así como a otros intereses y obligaciones, para la mayoría de adultos que llegan a la corporación es fácil optar por no estudiar pues tienen otras prioridades o atender otras necesidades urgentes, como el cuidado de sus hijos(as), nietos(as), trabajar para mantener el hogar, para sobrevivir, para poder adquirir lo básico, en este contexto en el que estamos haciendo nuestro trabajo investigativo nos damos cuenta de las prioridades que tienen los estudiantes jóvenes y adultos, por ejemplo vemos a mujeres como Silvia quienes un día sábado llegan a estudiar en compañía de sus nietos, que son niños entre los 8 a los 10 años o Luz Amparo quien durante algunas sesiones los días sábados llega también con su nieto, o Andrés, quien en varias ocasiones asistía a la corporación a clases en compañía de sus dos hijos, esto se da porque son personas que no cuentan con una red de apoyo solida que les ayude con labores del cuidado, realizan un gran esfuerzo por ir a estudiar, pero aun

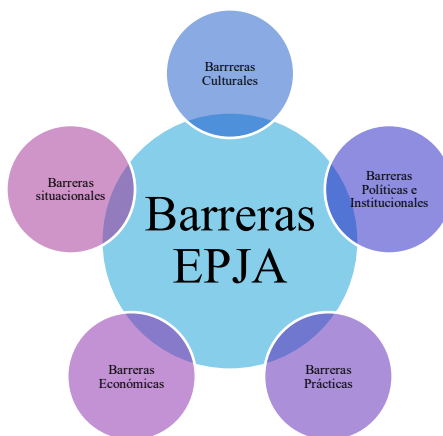
así parte de su atención durante la jornada esta sobre los niños que acompañan este proceso de educación de adultos.

Precisamente es para los adultos un gran esfuerzo asistir los sábados a estudiar, es una elección, un asunto que se coloca en la balanza, o estudio, o me quedo en casa cuidando a los niños o medio la situación y que los niños me acompañen a mi espacio de formación. Tiene sentido cuando las autoras MacKeracher et al. (2006) escriben “Los no participantes tienden a ser miembros de minorías raciales o étnicas, personas mayores de 50 años y personas con bajas habilidades de alfabetización, bajos ingresos y discapacidades físicas, sensoriales o de aprendizaje” (p. 4), pues durante nuestra caracterización nos damos cuenta de que la gran mayoría de estudiantes adultos son personas con alguna característica como la que acabamos de ver, principalmente discapacidades y barreras de género.

A continuación, pretendemos mostrar las diferentes barreras que hemos podido identificar en las y los estudiantes de la primaria y que nos han permitido por medio de la experiencia transformar sus trayectorias educativas:

Figura 92

Barreras identificadas en la Primaria del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf



Nota. Estas son las barreras identificadas en el proceso de sistematización de experiencia de la Primaria del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf. Elaboración Propia.

- 1. Barreras culturales:** Según Covarrubias Pizarro, P. (2019): “[...] guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Estas barreras determinan la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean

a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable” (p.146).

Al mismo tiempo, estas barreras pueden generar ciertas actitudes de segregación, discriminación o exclusión por su orientación sexual, edad, discapacidad, etc.... Dentro de las barreras culturales se proponen dos subcategorías que nos ayudan a delimitar las barreras:

1.1.Barreras actitudinales: Según Covarrubias Pizarro, P. (2019):

[...] hacen alusión a una predisposición aprendida a responder de modo consciente y se refieren a un sentimiento a favor o en contra ante una persona, un hecho social o un producto; se puede decir que son la forma de ser y de comportamiento que orientan las acciones de las personas. (p.146)

Estas barreras están relacionadas directamente con los prejuicios, creencias, ideas, actitudes y estereotipos que socialmente se han construido, por ejemplo, sobre las personas con discapacidad. Estas barreras dentro de la experiencia sistematizada no solo la presentan las personas con discapacidad, sino, también, las mujeres que han sido víctimas del sistema patriarcal por medio de discriminaciones, abusos, exclusión y rechazo por SER mujer:

Se relacionan con las percepciones de los alumnos sobre su capacidad para buscar, inscribirse, asistir y completar con éxito las actividades de aprendizaje. Las barreras actitudinales que se discuten con mayor frecuencia en la literatura incluyen: baja autoestima; actitudes negativas sobre ser un alumno adulto (demasiado viejo, demasiado ocupado, demasiado cansado, demasiado enfermo, no lo suficientemente inteligente, no lo suficientemente rico, no tiene suficiente tiempo); no necesita más educación; no tiene habilidades lingüísticas adecuadas; y no está interesado. (MacKeracher et al.,2006, p.4)

Durante lo largo de nuestro rol como maestros investigadores hemos podido identificar que los y las estudiantes del programa EPJA traen experiencias de exclusión en la educación desde muy temprana edad (por diferentes motivos explicados anteriormente) que genera en ellos autopercepción de incapacidad académica, la baja autoestima es una barrera actitudinal, pero precisamente esta es la apuesta de la pedagogía Waldorf, recobrar ese sentido de poder y autonomía en cada estudiante para superarse a sí mismo y superar esas barreras que estuvieron presentes a lo largo de su vida. Aunque vemos relatos que reflejan la internalización de fracasos pasados que refuerzan la barrera de "no lo suficientemente inteligente”.

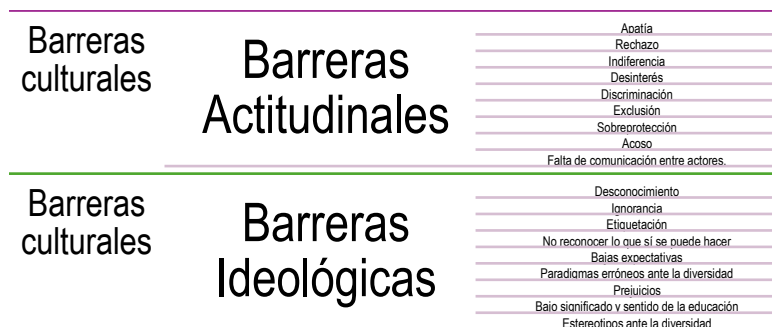
Las experiencias del pasado fueron traumáticas frente a la educación tradicional (castigos físicos, humillaciones, métodos rígidos por parte de los maestros) generan actitudes de rechazo hacia el aprendizaje formal. Esto se alinea con la barrera de actitudes negativas sobre ser un alumno adulto, particularmente en áreas como las matemáticas, donde los estudiantes expresan: "Los números siempre me han dado miedo" o "Nunca pude entender la resta". Estos miedos perpetúan la idea de "no tener habilidades adecuadas" aunque sí las tienen, pero ocultas.

1.2. Barreras Ideológicas: Según Covarrubias Pizarro, P. (2019): “[...] son las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas, a través de este sistema de representación se emiten juicios críticos y de valor en torno a determinadas situaciones” (p.146).

Estas barreras las presentan sobre todo los adultos cuando son víctimas de prejuicios por iniciar su proceso de educación en una edad “adulta”. La mayoría ha sido desmotivada por sus propios amigos o familiares, quienes han afirmado desde el desconocimiento, que estudiar a cierta edad ya no es importante, es un bajo significado y sentido de la educación, que influye en perpetuar una ignorancia en las personas que por diferentes motivos no lograron acceder a la educación en la etapa “establecida” por la sociedad.

Figura 93

Barreras Culturales



Nota. En la gráfica se presentan las barreras culturales que presentan las personas jóvenes y adultas. Elaboración propia.

2. **Barreras Políticas e Institucionales:** Según Covarrubias Pizarro, P. (2019): “[...] se pueden identificar aquellos aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones” (p.147). Conociendo las trayectorias educativas de las y los estudiantes de la primaria en su mayoría fueron expulsados del sistema educativo a temprana edad, y no se garantizaron las condiciones para la

permanencia en sus distintos colegios, por lo tanto, existe un incumplimiento de las normatividades existentes que dicen “velar por el derecho a la educación”:

Las barreras institucionales consisten en limitaciones inherentes a los métodos que las instituciones utilizan para diseñar, impartir y administrar actividades de aprendizaje. Estos métodos son frecuentemente sesgados o ignorantes de las necesidades de los alumnos adultos. Las barreras institucionales que se discuten con mayor frecuencia en la literatura incluyen: las complejidades de proporcionar apoyo financiero a los alumnos para pagar las tasas de matrícula y los recursos necesarios para las actividades de aprendizaje; actitudes negativas hacia los alumnos adultos; una falta general de servicios de apoyo en horarios y lugares adecuados para los alumnos adultos; y el reconocimiento del aprendizaje previo y las credenciales académicas obtenidas anteriormente. (MacKeracher, et.al, 2006, p. 4)

Queremos recalcar que en CES Waldorf la primaria no tiene ningún costo y por esto muchas personas llegan a este programa para cumplir su sueño de querer estudiar, pero esta es una barrera que en sus años de niñez y adolescencia les cerró totalmente el derecho a acceder a la educación, pues muchas instituciones cobran pensiones y materiales para estudiar, lo cual muestra una desigualdad económica en la cual la educación se puede ver como un privilegio, no como un derecho que debe ser igual para todos. No obstante, las autoras nos plantean la posibilidad de "actitudes negativas" como una barrera institucional común, que se da en el marco de la escuela tradicional, donde fácilmente una persona puede ser expulsada, exiliada de la educación por no tener las mismas habilidades, recursos y capacidades, en la caracterización de estas barreras queremos generar reflexiones sobre cómo evitar prejuicios y estigmatizaciones hacia los estudiantes adultos.

El concepto de barreras es clave para la primaria EPJA de la CES Waldorf porque nos muestra las historias concretas de aquello que la caracterización mostró: mujeres cuidadoras con jornadas extensas, estudiantes con experiencias escolares traumáticas, personas con discapacidad sin apoyos, migrantes o víctimas de conflicto con problemas de acceso. Nombrar las barreras en el acceso a la educación de personas jóvenes y adultas nos permite alinear la pedagogía con la garantía de derechos y sostener ajustes razonables (horarios, materiales, apoyos de cuidado, acompañamiento psicosocial, evaluación formativa) que hacen posible la permanencia y el aprendizaje con dignidad para los estudiantes.

3. **Barreras Prácticas**: Las barreras prácticas se agrupan en dos subcategorías:

3.1. Barreras prácticas de accesibilidad: Según Covarrubias Pizarro, P. (2019): “hacen referencia a aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables; se pueden identificar desde el entorno social o comunitaria como dentro de la misma escuela o el aula” (p.147). Esta barrera en las trayectorias educativas de las y los estudiantes impidió que muchos de ellos y ellas terminarán su proceso educativo, muchos y muchas de las adultas contaban su experiencia en las escuelas rurales donde el acceso era muy difícil, no existían garantías para dar las clases, y tenían muy pocos profesores.

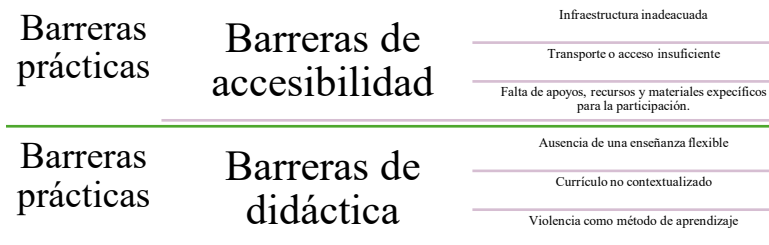
3.2. Barreras prácticas de didáctica: Según Covarrubias Pizarro, P. (2019): “son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; estas barreras se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente” (p.147). En la experiencia educativa muchos adultos relatan que aprender a leer y a escribir fue muy difícil porque los profesores decían: “la letra con sangre entra”, adicionalmente, los golpes y las violencias ejercidas sobre ellos y ellas marcaron traumas muy difíciles en sus infancias. Las personas con discapacidad tampoco fueron tomadas en cuenta en la escuela, y la salida fue expulsarlos dejándolos a la deriva:

[...] se relacionan con las habilidades que son esenciales para el aprendizaje exitoso. Las habilidades académicas que se discuten con mayor frecuencia en la literatura incluyen: habilidades de alfabetización, aritmética y relacionadas con la informática; capacidad para acceder y comprender información; habilidades de pensamiento crítico y reflexivo; y habilidades para escribir ensayos, exámenes y pruebas. Las habilidades académicas que no se dominan en la infancia y la adolescencia siguen siendo problemas para los alumnos adultos; y las habilidades que se aprenden pronto pueden disminuir por falta de uso. (p. 4)

Las habilidades que los estudiantes de primaria aprendidas durante su infancia pueden disminuir por falta de uso en su cotidianidad. Esto lo evidenciamos en los relatos de estudiantes que, tras años fuera del sistema escolar, han olvidado lo poco que alcanzaron a aprender, enfrentando así una doble barrera: la de no haber adquirido ciertas competencias y saberes, y la de haber perdido otras por desuso.

Figura 94

Barreras Prácticas



Nota. En la gráfica se muestran las barreras prácticas divididas en accesibilidad y didáctica. Elaboración Propia.

4. **Barreras Económicas:** Según Posada Escobar, J. J. (2023): “Otras barreras que no permiten el acceso y la permanencia en la EPJA es la falta de recursos de los estudiantes, el transporte es muy costoso, es importante que los estudiantes tuvieran subsidios, y apoyos como refrigerios, tal como se hace con la educación formal de niños, niñas y adolescentes” (p.58). Es importante romper barreras económicas para que las personas jóvenes y adultas tengan posibilidades educativas, muchas personas no pueden estudiar por falta de recursos, el estar constantemente en el **REBUSQUE** hace que nuestros jóvenes y adultos no tengan la posibilidad de permanecer en todo el proceso educativo. Sus trabajos están permeados de explotación, salarios mal pagos y condiciones indignas.

Al identificar barreras se crea una propuesta integral e inclusiva para superarlas. En la primaria EPJA de la CES Waldorf, esto se concreta en:

- **Ritmo y biografía:** secuencias que inician en lo vivido (oficios, cuidado, economía del día a día) para reconectar con el deseo de aprender.
- **Arte y movimiento:** dibujo de formas, ritmo, narrativas y manualidades como vías para reparar experiencias escolares dolorosas y reinstalar confianza para el aprendizaje.
- **Adaptaciones didácticas:** Una educación que ayude para la vida con metas realistas y funcionales (lectura de documentos cotidianos, cálculo para el salario/ventas) y evaluación formativa.
- **Acompañamiento psicosocial y enfoque de género:** disminuye barreras actitudinales y libera tiempo de cuidado cuando la institución admite niños/as acompañantes en sesiones clave o crea tiempos flexibles.
- **Horarios y apoyos materiales:** accesibilidad económica y logística (sin costo, materiales disponibles) para sostener asistencia.

Estas decisiones operacionalizan las 4A y alinean la práctica con la hipótesis: al nombrar y caracterizar barreras, el programa adapta su propuesta y mejora el acceso, la permanencia y los logros de aprendizaje.

Por lo tanto, el proceso educativo también ha tenido un enfoque de exigibilidad de derechos que les ha permitido por medio del aprendizaje de las matemáticas conocer el valor del dinero, cuanto es el salario mínimo legal vigente, cuánto vale un día de trabajo y distintas formas de emprender en la cotidianidad. Esta es una de las barreras más complejas, que obliga a la mayoría de las y los estudiantes a desertar del proceso, por sus múltiples responsabilidades.

5. **Barreras Situacionales**: Según MacKeracher et al. (2006):

Las barreras situacionales consisten en amplias condiciones circunstanciales que dificultan la capacidad de los alumnos adultos para acceder y proseguir oportunidades de aprendizaje. Las barreras situacionales que se discuten con mayor frecuencia en la literatura incluyen: responsabilidades múltiples y conflictivas para el hogar, la familia, los hijos y el trabajo; problemas financieros; falta de servicios de cuidado infantil adecuados y asequibles; compromisos laborales; problemas de transporte; tener una discapacidad de movilidad, sensorial o de aprendizaje; y falta de apoyo de otros. (p.4)

Las barreras en el acceso a la educación normalizan la autoexclusión (“no soy capaz”, “no es para mi edad”). En los jóvenes y adultos estos efectos se intensifican por el trabajo precario, cuidado no remunerado y ausencia de redes de apoyo, lo que desplaza el estudio en la balanza cotidiana. Reconocer estos efectos permite diseñar estrategias de para la permanencia de las y los estudiantes (p. ej., alfabetización en contexto de vida, matemáticas funcionales para la economía del hogar/trabajo, trabajo biográfico para reconstruir confianza).

Los estudiantes del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas enfrentan roles de cuidado no remunerados (especialmente mujeres que se dedican al trabajo doméstico y a las labores de cuidado) y modalidad de trabajo informal (como reciclaje, vigilancia, etc.) estas actividades laborales remuneradas o no, limitan la disponibilidad del adulto para asistir a clases y dedicarse juiciosamente a su proceso formativo, tampoco es fácil asumir un proceso educativo cuando hay problemas económicos y es nuevamente poner en la balanza, priorizar mi proceso educativo o ir a trabajar para tener el alimento, que son situaciones que hemos visto por ejemplo en Claudia quien no puede ir todos los sábados a clase por temas laborales para el mantenimiento de ella misma y su hijo.

También las dinámicas de género (mujeres cuidadoras) muestran una realidad que es la ausencia de apoyo en el cuidado de hijos(as) y nietos(as) también podría ser un obstáculo implícito en su proceso de aprendizaje, a pesar de que CES Waldorf implementa estrategias pedagógicas inclusivas (adaptaciones curriculares y acompañamiento psicosocial), el tener una discapacidad es un proceso complejo que influye mucho en su proceso de aprendizaje.

Estas barreras se pueden presentar en distintos contextos, por lo tanto, además de identificarlas se deben caracterizar en dos dimensiones: **Transversales** y **específicas**.

- **Barreras transversales:** Según Covarrubias Pizarro, P. (2019):

Son aquellas que pueden presentarse en todos los contextos en los cuales interactúa el alumno; o bien, en los diferentes actores con quienes interactúan las personas. Estas barreras se identifican con la finalidad de determinar a quién y cómo corresponde ejercer acciones para su eliminación, o en su defecto minimizarlas. (p.149)

Las barreras transversales son todas las que permean los contextos del alumno como: el aula, la escuela, la familia y la comunidad. De esta manera, y en el ejercicio de caracterización de las mismas podemos darnos cuenta que del total de la población que se tuvo en 2024-1 y 2024-2 las barreras que más priman son:

- *Barreras económicas.*
- *Barreras políticas e institucionales.*
- *Barreras ideológicas.*
- *Barreras situacionales.*
- **Barreras específicas:** Según Covarrubias Pizarro, P. (2019): “Son aquellas que se presentan en algún contexto en particular y dependen de determinados actores. Su identificación es más concreta y, por tanto, el plan de acción está más focalizado” (p.149). Estas barreras han permeado a personas en concreto, sobre todo las víctimas de conflicto armado y con alguna discapacidad:
 - Barreras actitudinales.
 - Barreras de accesibilidad.

Si bien la caracterización de las barreras permite visibilizar las múltiples formas de exclusión que han atravesado las personas jóvenes y adultas, en la experiencia de la primaria EPJA de la CES Waldorf estas barreras no se asumen únicamente como déficit o carencias individuales, sino como puntos de partida para el trabajo pedagógico y comunitario. En clave de derechos

humanos, nombrar las barreras implica simultáneamente reconocer las estrategias de resistencia, cuidado y organización que las y los estudiantes han desplegado para seguir defendiendo su derecho a la educación en contextos marcados por la pobreza, la violencia y la precarización del trabajo.

La decisión de volver a estudiar en la adultez, muchas veces después de décadas de haber sido expulsados del sistema escolar, es ya una expresión de resiliencia y agencia. Casos como el de mujeres que asisten los sábados con sus nietos, o de personas que negocian entre el trabajo informal, las tareas de cuidado y la asistencia a clases, muestran que las barreras situacionales, económicas y de género coexisten con una fuerte voluntad de aprender y de sostener la escolaridad como un proyecto de vida. Lo que desde una mirada tradicional podría leerse solo como “falta de tiempo” o “inestabilidad” es resignificado aquí como creatividad cotidiana para conciliar estudio, trabajo y cuidado, y como una forma de exigir al Estado mejores condiciones para el ejercicio del derecho a la educación.

Frente a las barreras políticas e institucionales, la primaria EPJA se configura como una contra-experiencia respecto a la escuela tradicional que expulsó o desatendió a estos estudiantes. La gratuidad del programa, la cercanía territorial, la posibilidad de asistir con hijos o nietos en determinados momentos, y la flexibilidad en los ritmos de aprendizaje son ajustes razonables que responden a las obligaciones estatales de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad del derecho a la educación. Al mismo tiempo, estas decisiones no se comprenden como “ayudas caritativas”, sino como formas concretas de reparación frente a trayectorias educativas vulneradas.

Así, el trabajo con barreras en la primaria EPJA de la CES Waldorf no se limita a un listado de obstáculos, sino que evidencia las potencias que los estudiantes mobilizan para permanecer, insistir y transformar sus trayectorias educativas. Reconocer sus estrategias, recursos y resistencias es parte central de una educación comunitaria con énfasis en derechos humanos: una educación que, en lugar de culpabilizar a las personas por las condiciones estructurales que las excluyen, se compromete a construir, junto a ellas, las condiciones pedagógicas y comunitarias para que aprender sea posible y digno en todas las etapas de la vida.

4.2.3. Obstáculos lingüísticos y cognitivos en el aprendizaje de personas jóvenes y adultas:

En esta categoría llamamos obstáculos de aprendizaje a esas limitaciones que se han venido identificado en la primaria del programa EPJA de la CES Waldorf, estas interfieren con la comprensión y la producción (lingüística) y con el pensamiento de la información (cognitiva) durante las actividades de aula. Se distinguen de las barreras como vimos en el apartado anterior, aquí defenderemos, por decisión metodológica, los obstáculos lingüísticos y cognitivos observables en la primaria, y a su modificabilidad mediante mediaciones didácticas.

Los obstáculos remiten tanto a dificultades cognitivas y emocionales que emergen en el propio proceso de aprender (como la comprensión lectora, la memoria de trabajo o la autorregulación, entre otras), como a condiciones más endógenas, vinculadas a procesos cognitivos y afectivos, así como a experiencias de discapacidad y trauma que han marcado sus trayectorias educativas.

4.2.3.1.1. Obstáculos lingüísticos:

La evolución de la teoría de los códigos sociolingüísticos en B. Bernstein.

Basile Bernstein a lo largo de su obra busca indagar sobre la relación que existe entre la clase social y el éxito escolar y analizará que el problema del fracaso escolar se da en las clases menos privilegiadas en términos de la reproducción social.

El autor plantea su teoría de los códigos sociolingüísticos a partir de los siguientes autores: Durkheim, Whorf, Mead y Marx, iniciando por G. Mead quien afirma lo siguiente:

El niño adquiere los valores de la sociedad al adquirir el sistema de símbolos común y compartido que está contenido en el lenguaje. Las palabras de la madre reflejan los postulados ideológicos fundamentales del grupo de base que es la familia. El niño adquiere, por tanto, esos principios al mismo tiempo que adquiere el lenguaje. (Fernández, s.f. p.p 97-98)

También basa su postulado desde las realidades sociales que habla la teoría de Marx donde toma elementos como el control y cambio de los sistemas simbólicos por las relaciones de clase, “el acceso a los sistemas simbólicos, su control, su orientación y su cambio están gobernados por las relaciones de clase existentes en la sociedad.” (Fernández, s.f. p. 98)

Fernández (1994) afirma que gran parte de su teoría también tenía una visión muy whorfiana en sus primeros textos ya que “matizó la teoría poco a poco, encontrando una garantía lingüística al articularla sobre los trabajos de J.M.K. Halliday.” (p. 98) pero a lo largo de su trabajo logra convertir todos estos aportes de teóricos y filósofos en su propia propuesta donde predomina

que las distintas clases sociales condicionan la percepción, la cognición y las posibilidades de los individuos para desenvolverse en contextos educativos formales.

En la construcción de su teoría su primer artículo menciona lo siguiente: “Indicar la relación que existe entre el modo de expresión cognitiva y ciertas clases sociales. La predisposición a formar relaciones con objetos de un modo peculiar es un importante factor perceptual y puede distinguirse del potencial cognitivo.” (Bernstein, 1958, citado por, Fernández, 1994, p. 98) nos muestra desde sus primeros trabajos el interés de explicarnos como ciertas clases sociales tienden a desarrollar formas particulares de percibir y relacionarse con el mundo. Esta forma de relacionarse con los objetos es un factor importante en la manera en que perciben la realidad, en otras palabras, cómo vemos y nos relacionamos con el mundo no depende solo de cuán inteligentes seamos, sino también del contexto social y cultural en el que vivimos.

El autor nos muestra dos modos de enfrentarse a la realidad y de conocerla, el uno definido por la sensibilidad para los objetos y el otro por la sensibilidad para las estructuras.

Figura 95

Modos de Enfrentarse a la Realidad



Nota. La gráfica muestra los diferentes modos de enfrentarse a la realidad y conocerla de acuerdo con la teoría de los códigos sociolingüísticos en B. Bernstein. Elaboración propia.

La sensibilidad para los objetos es propia de la clase obrera, mientras que la sensibilidad para la estructura se caracteriza de la clase media. Las condiciones que refleja la clase media son las siguientes:

1. Conciencia de la importancia de las relaciones entre medios y fines y de los atributos cognitivos y disposicionales relevantes.
2. Disciplina para orientar el comportamiento hacia ciertos valores, pero con un estímulo especial a la diferenciación de los comportamientos individuales (progreso individual y competencia).

3. Habilidad para adoptar medidas apropiadas para implementar el logro de fines distantes por medio de una cadena de medios-fines. (Fernández, s.f., p. 99)

A diferencia de la clase obrera que tiene una actitud no instrumental hacia las relaciones sociales y hacia los objetos, siendo su comportamiento más inmediato y emotivo, estas diferencias se derivan de los diferentes procesos de socialización familiar.

Fernández (1994) enfatiza en las dos estructuras desde la clase media y la clase obrera definiéndolo de la siguiente manera:

El niño de clase media es socializado dentro de una estructura formalmente articulada. Las decisiones centrales que afectan al niño están gobernadas por la eficacia en la obtención de fines distantes. El comportamiento es modificado por, y orientado hacia un conjunto explícito de objetivos y valores que crean un sistema más estable de recompensas y castigos. El futuro se concibe en relación directa con la vida educativa y emocional del niño. Las experiencias directas del sentimiento, en particular los sentimientos de hostilidad son desalentadas. (p. 99)

Este modelo de socialización tiene un contraste muy radical con la realidad de los y las estudiantes de primaria de CES Waldorf, ya que en este proceso hemos visto que estos estudiantes no crecieron en estructuras bien articuladas ni estables, sino al contrario en contextos marcados por el conflicto armado, la pobreza, el trabajo infantil, la violencia intrafamiliar y el desplazamiento forzado. En la mayoría de los casos sus infancias estuvieron atravesadas por la ausencia de figuras de cuidado, falta de un derecho al poder acceder a la educación. Estas situaciones nos muestran porque el retorno a la educación no es un simple acto de estudiar y ya, sino que se convierte en toda una experiencia profundamente significativa y reparadora.

Los estudiantes de primaria de CES Waldorf a diferencia de un niño de clase media que aprende el “regular sus emociones”, nuestros estudiantes cargan con historias donde los afectos no tenían una estructura, ni fueron validados por su entorno. La EPJA no pone límites, ni impone unos objetivos distantes, por el contrario, es importante trabajar el presente, pero sin dejar atrás sus experiencias vividas y nos pensamos todo el tiempo en cómo hacer posible esa sanación emocional a través de la Pedagogía Waldorf. Por otra parte:

La estructura familiar de la clase obrera estaría menos organizada que la de la clase media en relación con el desarrollo del niño. Aunque la autoridad en el seno de la familia es explícita, el ejercicio de la autoridad no estará relacionado con un sistema estable de recompensas y

castigos, sino que a menudo puede parecer arbitrario. Las actividades presentes o casi presentes tienen mayor valor que la relación de la actividad presente con el logro de un objetivo distante. Este entorno limita la percepción del niño en desarrollo de y en el tiempo. Con respecto a las clases medias, la posposición del placer del presente en favor de gratificaciones futuras será difícil. Por implicación se encuentra entre las clases trabajadoras un más volátil modelo de comportamiento afectivo y expresivo. (Fernández, 1994, p. 99)

Esta estructura familiar es más cercana a las experiencias de vida de los y las estudiantes que cursan la primaria en CES Waldorf, muchos de los estudiantes con los que hemos venido trabajando, estudiando y aprendiendo nos han compartido sus testimonios que crecieron en entornos donde la supervivencia era la prioridad, donde no podía establecerse o pensarse un futuro porque era totalmente incierto, por esto mismo su educación fue incompleta, interrumpida, abandonada y no se podía dar porque había una necesidad de trabajar o de cuidar de otros y también por distintas violencias estructurales que hemos mencionado a lo largo de todo este trabajo.

Cuando la autora habla de un “modelo de comportamiento efectivo más volátil” lo podemos relacionar con cómo los estudiantes experimentaron y habitaron la escuela tradicional, con miedos, maltratos, despojos, exclusiones, discriminaciones... Se contrasta con este modelo que se enfoca en el cuidado, el arte, las relaciones humanas, los vínculos significativos, nos permite reconstruir estas percepciones dolorosas que se han perpetuado en el tiempo, volver nuevamente a la educación ya les abre la puerta a pensar en un futuro, a proyectarse a través de resignificar su pasado y su propia historia.

Frente al uso de lenguaje, también se ven dos opuestos según Fernández (1994) que los describe así:

Si las palabras utilizadas forman parte de un lenguaje que contiene una alta proporción de órdenes cortas, afirmaciones simples y cuestiones en las que el simbolismo es descriptivo, tangible, concreto, visual y de un bajo orden de generalidad, donde el énfasis recae en lo emotivo más que en las implicaciones lógicas, lo denominaremos lenguaje público. (p.p 99-100)

Este lenguaje sería típico de la clase obrera. Frente a ello:

El lenguaje-uso de la clase media es rico en cualificaciones personales e individuales, y su forma implica conjuntos de operaciones lógicas avanzadas; el volumen

y el tono y otros medios no-verbales de expresión, aunque importantes, quedan en segundo lugar. (Fernández Lozano, 1994, p.p 99-100)

El lenguaje público que es el predominante en la clase trabajadora, se refleja en las narrativas que hemos recogido en esta investigación, pues los estudiantes provienen de contextos donde el lenguaje es una herramienta de supervivencia y los lenguajes de la cotidianidad que se dan en Sierra Morena; donde no se habla cotidianamente de argumentaciones lógicas o un lenguaje académico formal. Precisamente son personas fueron excluidos del sistema desde muy temprana edad, son personas que se asumen que no caben en estos códigos lingüísticos que se dan en la educación y que no encajan con el “lenguaje formal” que se desarrolla mejor en la clase media.

Las diferencias lingüísticas que se dan entre las clases sociales se convierten en una barrera de acceso al derecho de educación. Por un lado, el lenguaje público tiene un carácter emocional y concreto, que en la sociedad ha sido desvalorizado en un contexto académico-escolar. Desde la pedagogía Waldorf no se busca corregir estos lenguajes, por el contrario, a partir de él, valorarlo y expandirlo.

Actividades en nuestro proceso de alfabetización como el dibujo de formas, el verso, el énfasis en las palabras “amor” “esperanza” “bondad” “unidad” busca abrir la puerta a lo cognitivo, para permitir sanar esa relación que esta lastimada, fracturada con el lenguaje y las formas de aprender. Es por esto por lo que el lenguaje emotivo y simbólico es importante para nosotros y para el proceso; no lo vemos como un déficit sino como un punto de partida para resignificar sus relaciones con el lenguaje que habitan.

En este proceso de alfabetización de jóvenes y adultos al que estamos apostando, permite que los y las estudiantes transiten sin violencia el lenguaje público para desarrollar nuevas formas de expresión con más complejidad, sin que dejen atrás su identidad, lenguajes trabajados desde el arte, las narrativas, el afecto, para construir puentes entre el lenguaje abstracto y lógico y el lenguaje emocional.

Si bien Bernstein plantea que el lenguaje público —propio de la clase obrera— se caracteriza por una estructura restringida, centrada en afirmaciones concretas, emotivas y escasamente argumentativas, es necesario ampliar y resignificar esta lectura para no caer en una visión reduccionista o determinista del sujeto popular. En el marco de la educación de personas jóvenes y adultas en Colombia, especialmente en contextos afectados por el conflicto armado, la pobreza o el desplazamiento forzado, este tipo de lenguaje no puede entenderse como una mera

“pobreza verbal”, sino como una forma de expresión profundamente enraizada en la cotidianidad, en la supervivencia y en los afectos. Es, ante todo, un lenguaje funcional, que ha servido para habitar mundos difíciles, para narrar lo vivido, para resistir. Desde la perspectiva de Bernstein, esta forma de hablar podría ser vista como un obstáculo para el aprendizaje, pues dificulta la elaboración de ideas abstractas o complejas. Sin embargo, desde una mirada más crítica y situada, este supuesto límite se convierte en una potencia educativa si se asume como punto de partida, no como déficit.

En este sentido, es útil contrastar la mirada de Bernstein con la perspectiva gramsciana, que nos invita a comprender que todo ser humano es, en esencia, un filósofo. Gramsci nos recuerda que las personas, incluso aquellas que han sido históricamente excluidas de la educación formal, operan con estructuras lógicas, reflexionan sobre el mundo, construyen sentido desde sus experiencias. Esto nos permite ver que la capacidad de pensamiento complejo no está determinada por el dominio de un código lingüístico elaborado, sino que puede emerger desde múltiples formas simbólicas y narrativas. Por ello, en lugar de asumir que el lenguaje restringido impide el aprendizaje, es necesario cuestionar cómo ha sido históricamente invisibilizado en los espacios escolares y cómo, desde metodologías como la pedagogía Waldorf, podemos dignificarlo, expandirlo y transformarlo sin negarlo.

En el proceso de alfabetización que vivimos en CES Waldorf, este lenguaje público no es corregido, sino acompañado y resignificado. A través del arte, el juego, la narración y los vínculos afectivos, se crean puentes hacia formas más elaboradas de expresión sin violentar la identidad de quienes lo habitan. Aprender a leer y escribir no es solamente incorporar signos gráficos, sino tejer nuevas formas de relación con el lenguaje, desde un lugar de dignidad y reconocimiento. Así, la alfabetización se convierte en un acto filosófico —como diría Gramsci—, donde cada persona se asume como sujeto de pensamiento, capaz de comprender y transformar el mundo.

En este trabajo de grado apostamos y reafirmamos que autores como Basil Bernstein pueden realizar importantes aportes a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos, ya que nos da herramientas y aportes clave para entender cómo el lenguaje y las estructuras simbólicas influyen en la experiencia educativa de jóvenes y adultos. Aunque Bernstein señala que el lenguaje público —que es propio de sectores populares— suele ser restringido y menos argumentativo, es fundamental no quedarse en una visión limitada o determinista. Su mirada nos invita a reflexionar sobre las dinámicas de poder que atraviesan el

lenguaje y cómo estas afectan los procesos de aprendizaje, pero al mismo tiempo abre la posibilidad de valorar estas formas expresivas como recursos legítimos y poderosos dentro de las propias comunidades. Así, Bernstein se convierte en un referente que bien resignificado y contextualizado aporta a la comprensión crítica de las trayectorias educativas en contextos de exclusión y conflictos.

Pero no se trata solamente de quedarnos con Bernstein. La riqueza del campo de la educación comunitaria está en dialogar con múltiples autores y enfoques que, como el gramsciano, reconocen la capacidad filosófica, creativa y reflexiva de todas las personas, incluso aquellas que han sido invisibilizadas, desplazadas o marginadas. Desde estas diferentes perspectivas, el lenguaje público no lo vemos como déficit, sino una expresión valiosa que debe acompañarse y dignificarse en los diversos procesos educativos, tal como ocurre en la experiencia de la CES Waldorf. Así, apostamos porque la Licenciatura en Educación Comunitaria se nutra de diálogos teóricos y prácticos que permitan a estudiantes de la licenciatura y otros, puedan construir una educación dialógica que respete, potencie y transforme.

La lectura bernsteiniana nos presenta un diagnóstico de desajustes entre códigos de socialización y las exigencias escolares; en la primaria ese diagnóstico no lo asumimos como un déficit, sino como un punto de partida para comprender como resignificar el modo de hablar que traen las y los estudiantes desde su contexto e historia de vida, por lo tanto, no es “incorrecto”, es un registro distinto.

Los obstáculos lingüísticos afectan cuando el modo de hablar cotidiano es más situado y emocional, por lo tanto, resulta difícil pasarlo a un “lenguaje académico” que normalmente es explicativo y argumentativo, de esa manera muchas veces es muy difícil que jóvenes y adultos que no accedieron al sistema educativo puedan producir textos largos con coherencia o entender consignas “formales”.

Por lo anterior, en nuestro programa EPJA usamos diferentes recursos narrativos, artísticos y rítmicos que funcionan como puente entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje académico, con distintas herramientas didácticas que nos permiten gradualmente hacer ejercicios de abstracción y lógica sin desvalorizar la forma de hablar de cada persona.

4.2.3.2. Obstáculos cognitivos: Durante el proceso de caracterización de las y los estudiantes de la primaria en los semestres: 2024-1, 2024-2 y 2025-1, hemos encontrado diferentes personas que tienen algún tipo de discapacidad o problema cognitivo que les impidió

en algún momento de su trayectoria educativa abandonar la escuela. Adicional, los problemas emocionales o traumas vividos impidieron acceder a una educación que les permitiera tramitar esos dolores.

Dentro de la experiencia educativa sistematizada hemos encontrado que las personas que ingresan a la primaria y transitan el túnel, tienen unos cambios significativos en su manera de SER y ESTAR en el mundo. Primero, vemos a las personas que por algún motivo no sabían leer y ni escribir, y al transitar en la experiencia lograron aprender habilidades para la lectura y la escritura, pero no solo eso, aprendieron a leer el mundo. Las personas con algún tipo de dolor y trauma lograron sanar poco a poco, al descubrir que estaban en un lugar seguro, donde podían reconciliarse con su trayectoria educativa. Casos específicos como discapacidades cognitivas o enfermedades como la esquizofrenia, no fueron impedimento para que estas personas estuvieran en la experiencia de la primaria de la CES Waldorf, sin embargo, como maestros investigadores nos hacemos las preguntas: **¿Qué le permite al joven o al adulto/a modificar su pensamiento para aprender?, ¿Qué aspectos individuales necesita el joven o el adulto para modificar su pensamiento y lograr por ejemplo aprender a leer y a escribir? y ¿Qué transformaciones se producen en el ser humano a través de la Pedagogía Waldorf?**

Nos remitimos en la búsqueda bibliográfica al planteamiento de **Reuven Feuerstein** denominado **Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado**, quién plantea que: “[...] todo acto educativo es un proceso integral, que ayuda y potencia las capacidades de las personas, sobre todo en sus habilidades para aprender y resolver problemas” (Núñez Sotelo, 2022, p.67). Esta propuesta teórica nos dice que la mediación en el aprendizaje posibilita una relación que le permite al estudiante desarrollar una flexibilidad, que más adelante se puede generar en una plasticidad necesaria para modificar sus estructuras cognitivas: “Esta teoría afirma que hay un potencial de aprendizaje en los individuos, viéndose esto con fuerza en aquellos sujetos con problemas de rendimiento y en individuos con desventajas socioculturales” (Núñez Sotelo, 2022, p.70). En las y los jóvenes y adultos existe una característica y es que, al transitar en sus trayectorias educativas, son personas que vienen con sistemas de creencias, saberes previos, experiencias dolorosas y distintos elementos por los que en algún momento de su vida fueron expulsados del sistema formal de educación, bajo pretextos discriminatorios que planteaban que no es posible que las personas cambien lo que son.

Orrú, (2003) nos habla sobre los planteamientos de **Reuven Feuerstein** al afirmar que el ser humano es modificable y es propio de la especie humana, por lo tanto, como educadores podemos producir modificaciones en las y los estudiantes:

La teoría desarrollada por Feuerstein está fundamentada en la capacidad del propio organismo humano para modificarse en su estructura funcional en el transcurrir de su vida, a través de un sistema abierto para el aprendizaje que desarrolla las estructuras cognitivas deficientes, mejorando el potencial de aprendizaje por medio de un proceso modificador del ritmo de desarrollo, estimulando la autonomía y el auto equilibrio del organismo. (p.38)

Quiere decir que para tener una modificabilidad en el aprendizaje debe existir una voluntad para transformarla, y es lo que vemos en las y los jóvenes y adultos de la experiencia de la primaria en el Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf, en algún momento de su biografía nació la voluntad de volver a estudiar, de hacer un cambio en su vida, es por esto, que:

Desde esta perspectiva, los sujetos parecen estar abiertos a cualquier experiencia y aprendizaje en cualquier etapa de su vida. Lo cual conduce a pensar, que la modificabilidad de un organismo es producto de la interacción de algunas experiencias y aprendizajes específicos. Por tanto, el modelo de la modificabilidad cognitiva se dirige a cambios estructurales pues alteran el curso y dirección del desarrollo, transición no referida a sucesos aislados, sino más bien, a la manera de interaccionar, actuar y responder del organismo a las diferentes fuentes de información y procedentes del medio ambiente. De esta manera la modificabilidad cognitiva estructural se define a partir de dos elementos fundamentales: un sistema de creencias y a la vez, requisitos básicos para hacer viable esta modificabilidad. (Núñez Sotelo, 2022, p.70)

En la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), entendemos que un joven o un adulto aprende a través de sus saberes y experiencias, y por ello, el proceso educativo junto con la Pedagogía Waldorf quiere resignificar sus experiencias de vida para hacerlas parte del proceso educativo, las diferentes áreas de trabajo parten de sus vivencias y sus saberes previos, por ello, cuando el joven o el adulto ve que su saber es importante y sus experiencias son significativas: “[...] el sujeto modifica sus funciones cognitivas y sus operaciones mentales, con el tiempo se transforman sus estructuras cognitivas haciéndose más eficientes, mejoran, por tanto, los modos de funcionamiento” (Núñez Sotelo, 2022, p.71).

Para que exista una modificabilidad cognitiva se necesitan de unos estímulos que permitan una adaptabilidad de las y los estudiantes:

Esta mediación se hace explícita en comportamientos apropiados, conjuntos de aprendizajes y estructuras operatorias a través de las cuales, en respuesta a la estimulación directa, se modifica su estructura cognitiva de tal forma que, los efectos de la experiencia de aprendizaje, a través del mediador, proporcionan al organismo una gran variedad de estrategias y procesos conducentes a la formación de comportamientos como prerequisites para el buen funcionamiento cognitivo. En consecuencia, el sujeto llega a tomar parte en el proceso de aprendizaje de forma activa; es decir, como procesador de la información, por ello estará abierto a la modificabilidad cognitiva. (Prieto, 1992, citado por, Núñez Sotelo, 2022, p.74)

Es por esto, que se necesita una experiencia de aprendizaje mediado (EAM) que permite que el docente y sus estudiantes construyan un aprendizaje intencionado, esta modalidad permite cambios significativos: “[...] pues afectan las estructuras de pensamiento, desarrollan habilidades cognitivas, haciéndose consciente de ellas y transfiriéndolas a distintos ámbitos de su vida; el resultado son los importantes efectos en el mundo afectivo del sujeto” (Núñez Sotelo, 2022, p.72). Adicional, para Orrú, (2003):

Para Feuerstein, la mediación se conceptúa como un proceso por el cual se desarrolla una interacción entre un individuo con funciones cognitivas deficientes o insuficientes con otro que ya posea un conocimiento experimental con una visión determinada para provocar modificaciones o perfeccionamiento de tales funciones cognitivas. De forma que esa mediación sea comprendida como el resultado combinado de la exposición directa del individuo con el medio y a la experiencia de aprendizaje mediatizada, que tiene su planificación y evaluación desarrollados por el mediatizador, quien debe estar siempre atento a las necesidades del individuo que será mediatizado, teniéndose en cuenta su cultura que es la base para la existencia de significados para los estímulos propuestos. El acto de mediatizar debe estar intencionalmente ligado al propósito de enriquecer los factores relacionados a lo cognitivo, para que estos giren hacia los significados existentes en el mundo en que se vive, con el fin de desarrollar en el individuo condiciones necesarias para adaptarse y modificarse, contrastándose con las determinaciones culturales por las cuales transita en su vida cotidiana. (p.40)

Este aprendizaje mediado, permite que exista entre las personas una intencionalidad y reciprocidad en el proceso educativo, los estímulos que se le dan a los jóvenes y adultos por medio de la metodología Waldorf: diseño de formas, movimiento, alfabetización, enseñanza de las matemáticas, etc.... permite que poco a poco exista una modificabilidad en su estructura cognitiva, haciendo que se desarrollen habilidades para la vida:

La competencia del individuo, en su conocimiento de una materia específica, está ligada directamente a su experiencia pasada, historia educativa, personal y cultural. Por tanto, algunos contenidos pueden ser poco familiares y exigir una inversión de tiempo intensa y específica, tanto por parte del estudiante como del profesor. Como consecuencia, cuando se quiere enseñar una determinada operación cognitiva, el contenido juega un papel muy importante. (Núñez Sotelo, 2022, p.76)

Las operaciones mentales o cognitivas son: “[...] una actividad mental que se realiza a partir de las funciones cognitivas” (Avendaño Castro et al., 2017, p.135). Feuerstein, et. al. (1994), citado por Avendaño Castro et al. (2017), clasifica las funciones cognitivas en tres grandes grupos, en relación con las fases del acto mental, pueden ser de entrada, elaboración o salida: “Feuerstein (1980) define las operaciones mentales como las “acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, con las que se elabora la información que recibe el sujeto” (p. 106, citado por, Avendaño Castro et al., 2017, p.135).

Avendaño Castro et al. (2017) clasifican las diferentes operaciones mentales de acuerdo con los postulados de Feuerstein: la identificación, la comparación, el análisis, la síntesis, la clasificación, la codificación, la decodificación, la proyección de relaciones virtuales, la diferenciación, la representación y la transformación mentales. Adicional, Martínez Beltrán (s.f), aporta a la conceptualización de las operaciones mentales de la siguiente manera:

Podemos considerar la estructura mental –en sentido analógico– como una red por la que circulan infinidad de relaciones entre los nudos de esta. ¿Y los nudos? Por seguir con la analogía, esos nudos serían **las operaciones mentales**: quien percibe bien puede diferenciar; quien diferencia bien puede comparar; quien bien compara puede clasificar... inferir, razonar, etc. Piaget definió la operación mental como **“acción interiorizada que modifica el objeto del conocimiento”** y que se va construyendo y agrupando de un modo coherente en el intercambio constante entre pensamiento y acción exterior. (p.12)

Desde la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Aprendizaje Mediado (EAM), entendemos la inteligencia como la posibilidad de trabajar la neuro plasticidad en jóvenes y adultos, de esa manera se requiere que las mediaciones pedagógicas sean realmente significativas y trascendentes. En el grupo de primaria, estas mediaciones se concretan en secuencias que en la Pedagogía Waldorf se llaman – ritmo del día-, este organiza la atención y habilita operaciones mentales como la identificación, comparación, síntesis, hasta llegar a inferencia y razonamiento.

De esta manera, los obstáculos cognitivos muchas veces desorganizan la atención, limitan la retención y dificultan el salto a la abstracción, es por esto, que se busca que con un ritmo adecuado en el día las personas puedan tener centro y equilibrio para poder modificar las estructuras mentales que tienen de acuerdo con sus trayectorias educativas.

Tabla 8

Definición de Operaciones Mentales

Operaciones mentales	Definición de autores	
	Avendaño Castro et al. (2017)	Martínez Beltrán (s.f)
Identificación	Reconocimiento de un objeto y de las propiedades que le son parte.	Reconocimiento de una realidad por sus características globales recogidas en un término que la define.
Diferenciación	Reconocimiento de todas las propiedades de los objetos, logrando establecer las diferencias.	Reconocimiento de algo por sus características, distinguiendo las que son esenciales de las irrelevantes en cada situación de la que dependen.
Representación mental	Interiorización de cada una de las propiedades del objeto, al menos de lo esencial, aquello que permite su definición.	Interiorización de características de un objeto de conocimiento, sea éste concreto o abstracto. No es fotografía del objeto, sino representación de los rasgos esenciales que permiten definirlo como tal.
Transformación mental	Modificación de las propiedades del objeto a fin de establecer relaciones y lograr construcciones superiores.	Actividad cognitiva por la cual podemos modificar o combinar características de un objeto o de varios para producir representaciones de mayor grado de abstracción o de complejidad.

Comparación	Establecimiento de semejanzas y diferencias a partir de criterios previamente establecidos por el sujeto para ser aplicados al objeto.	Operación mental por la que se estudian las semejanza y diferencias entre objetos o hechos, atendiendo a sus características. La percepción de los objetos necesita ser “clara y estable” para poder comparar.
Clasificación	Ordenamiento de los objetos atendiendo a criterios que han permitido la comparación de estos.	A partir de categorías reunimos grupos de elementos de acuerdo con atributos definitorios. Los criterios de agrupación son arbitrarios, dependen de la necesidad; serán criterios naturales o artificiales, según se realicen sobre las cosas o conceptos.
Codificación	Uso de símbolos para denominar objetos o propiedades de estos.	Establecer símbolos o interpretarlos, de modo que no dejen lugar a la ambigüedad. Esta operación mental permite dar amplitud a los términos y símbolos a medida que aumenta su abstracción.
Proyección de relaciones virtuales	Organización de unidades de tipo representacional que pueden ser proyectadas en situaciones similares.	Percibimos estímulos externos en forma de unidades organizadas que luego proyectamos ante estímulos semejantes. Proyectamos imágenes, les hacemos ocupar un lugar en el espacio.
Análisis	Separación de los elementos o propiedades de los objetos atendiendo a criterios establecidos por el sujeto.	Formas de percibir la realidad. Descomponer un todo en sus elementos constitutivos y relacionarlos para extraer inferencias. Los análisis permiten la síntesis, como lo muestran tantos descubrimientos científicos.
Síntesis	Integración de los objetos para dar un nuevo significado y sentido.	
Inferencia lógica	Capacidad para hacer deducciones, es decir, de informaciones generales sacar nuevas.	Capacidad para realizar deducciones y crear nueva información a partir de los datos percibidos.
Razonamiento analógico	Capacidad para determinar un cuarto término a partir de tres términos establecidos.	Lo análogo es equivalente a lo proporcional. Como forma de razonamiento, usa un

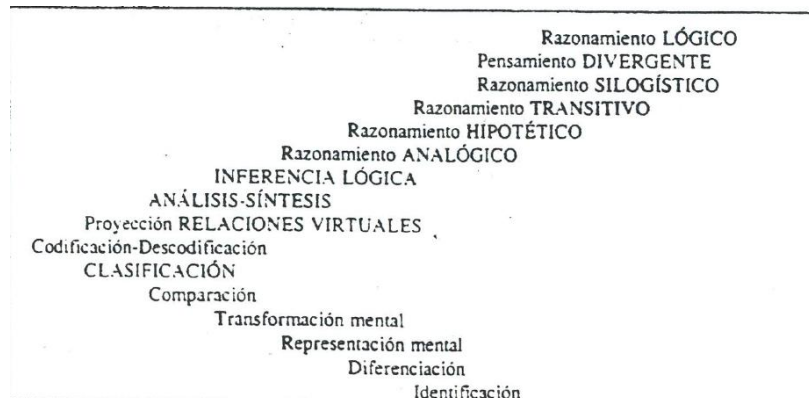
		argumento inductivo dentro de un ámbito “tolerablemente extenso”. “Es la operación por la cual, dados tres términos de una proposición, se determina el cuarto por deducción de la semejanza”. No vale como argumento demostrativo, pero sí como descubrimiento y muestra de convicción. (Sol/Naturaleza = hijo/ padres)
Razonamiento hipotético	Capacidad para hacer predicciones de fenómenos a partir de datos ya conocidos o de leyes.	Capacidad mental de realizar inferencias y predicción de hechos a partir de los ya conocidos y de las leyes que los relacionan.
Razonamiento transitivo	Capacidad para ordenar relaciones y formular conclusiones.	La transitividad es una propiedad de la lógica; y las actividades sobre la transitividad una propiedad del pensamiento lógico formal. Consiste en ordenar, comparar y describir una relación de modo que se llegue a una conclusión. Es deductivo, permite la inferencia de nuevas relaciones a partir de las ya existentes. Surgen implicaciones (si p implica q, y q implica r, entonces p implica r) y equivalencias (si p = q, y q = r, entonces p = r)
Razonamiento silogístico	Capacidad para relacionar premisas y llegar a conclusiones a partir de la interpretación de estas.	El silogismo trata de la <i>lógica formal proposicional</i> y descansa sobre estructuras que permiten llegar a la verdad lógica, es decir, la que surge de la construcción, sea o no verdad real. Esta “especie de matemática universal” permite el ejercicio del pensamiento lógico y el desarrollo de capacidades como: construir modelos mentales de la situación (escenario); ayudarse de leyes para ser más lógicos;

		suprimir la palabra “imposible” ante situaciones que lo parecen; codificar y decodificar los modelos mentales.
Razonamiento divergente	Razonamiento divergente: Capacidad para producir nuevos resultados. En el pensamiento productivo.	Por contraposición al convergente, el pensamiento divergente se puede hacer equivalente al pensamiento creativo: capacidad de establecer nuevas relaciones sobre lo que ya se conoce, de modo que lleven a productos nuevos en forma de ideas, realizaciones o fantasías. Lo convergente lleva al dominio riguroso de los datos, a la exactitud, al rigor científico; lo divergente a la flexibilidad, a buscar lo original e inusual.
Razonamiento lógico	El razonamiento lógico es un proceso cognitivo dinámico que se desarrolla a través de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM). La EAM implica la interacción entre un individuo, un mediador (como un profesor o mentor), y un estímulo o contenido de aprendizaje. A través de esta interacción, Feuerstein postula que la inteligencia puede ser modificada y enriquecida, lo que implica un cambio en la estructura cognitiva.	Todo el desarrollo mental lleva al pensamiento lógico o formal en una unidad de proceso que va desde la construcción del universo práctico por la inteligencia senso-motriz hasta la reconstrucción del universo por la hipótesis, pasando por el universo concreto. El pensamiento formal: “es la representación de una representación de acciones posibles”. Es el arte del buen pensar, la organización del pensamiento que llega a la <i>verdad lógica</i> , gracias a diversas formas del razonamiento (inferencial, hipotético, transitivo, silogístico).

Nota. Definición de operaciones mentales según dos autores. Elaboración propia.

Figura 96

Operaciones Mentales



Nota. Operaciones mentales propuestas por Feuerstein. Recuperado de: (Martínez Beltrán, s.f., p.14).

Después de conceptualizar esas operaciones mentales, situamos el contexto de la primaria del programa EPJA de la CES Waldorf, y nos preguntamos ¿Cómo se genera esa modificabilidad estructural cognitiva en cada estudiante? Y ¿De qué manera la Pedagogía Waldorf estimula las diferentes operaciones mentales?: “[...] Esta adaptabilidad del organismo es a la que nos referiremos por modificabilidad. Esta propensión al cambio, esta flexibilidad y plasticidad, es la que entenderemos como inteligencia. (Feuerstein, 1980: 62, citado por, Avendaño Castro et al., 2017, p.135).

En la siguiente tabla mostraremos como en la experiencia de la primaria del programa EPJA de la CES Waldorf, se estimulan las diferentes operaciones mentales para lograr una modificabilidad estructural en las y los estudiantes:

Tabla 9

Operaciones mentales que se desarrollan en la primaria del programa EPJA de la CES Waldorf

Operaciones mentales	Experiencia de la Primaria del programa EPJA de la CES Waldorf.
Identificación	Reconocer letras o sonidos en el proceso de alfabetización. Identificando que las vocales y las consonantes tienen un movimiento propio.
Diferenciación	Se realiza trabajo enfocado en el género, históricamente que ha significado ser mujer, y después de realizar un sondeo con las narrativas, se aprende a diferenciar los datos reales de creencias o prejuicios.
Representación mental	Imaginar una escena de diferentes cuentos e historias que se abordan en las clases de español.
Transformación mental	Modificar el final de un cuento proponiendo un nuevo final.
Comparación	Observar distintas plantas y definir sus semejanzas y diferencias.

Clasificación	Hacer animales en arcilla y después clasificarlos en animales vertebrados e invertebrados.
Codificación	Utilizar líneas de tiempo para ubicar por medio de palabras, símbolos o imágenes hechos significativos en la vida de las personas.
Proyección de relaciones virtuales	Después de realizar un ejercicio cartográfico y de identificar los problemas de la comunidad, las y los estudiantes proponen gráficamente cómo deberían ser los espacios para ser habitados de forma segura
Análisis	Ubicar diferentes problemáticas del territorio por medio de una cartografía social y establecer sus causas y efectos.
Síntesis	Después de una clase elaborar una conclusión de la temática.
Inferencia lógica	Deducir causas de un problema social a partir de evidencias.
Razonamiento analógico	Comparar una planta con el ser humano, enfatizando en los cuidados que necesita la planta y el ser humano, estableciendo semejanzas.
Razonamiento hipotético	A partir de un problema real (por ejemplo, la contaminación en el territorio) las y los estudiantes pueden elaborar posibles escenarios, sus hipótesis se pueden contrastar con datos o evidencias disponibles y prever consecuencias posibles.
Razonamiento transitivo	Resolver problemas matemáticos o lógicos desde las realidades de las personas: lista de mercado, compra para realizar una receta, etc...
Razonamiento silogístico	A través de lecturas de cuento se puede ver como llegan a la moraleja del mismo.
Razonamiento divergente	Realizar una historia por medio del uso de la acuarela. Mostrando un sueño, una historia o lo entendido de una fábula. Lugares de enunciación frente a una problemática.
Razonamiento lógico	Analizar causas y consecuencias de una problemática del territorio (por ejemplo, la inseguridad). - proponer hipótesis de solución,

Nota. La tabla muestra las operaciones mentales que se desarrollan en el Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf en el grupo de primaria. Elaboración propia.

Es por esto, que en la primaria se les enseña el contenido de una manera distinta, junto con la pedagogía Waldorf, las distintas áreas se trabajan de una manera integral, por esto, la enseñanza de las vocales y las consonantes es con amor y con imágenes bondadosas, dado a que en algún momento de sus vidas se les instauro en la mente y en su corazón que: “la letra con sangre entra”, la matemática se retoma desde sus vidas cotidianas haciendo que la vivencien de una manera distinta, las ciencias sociales y naturales parten de sus lugares de origen, sus costumbres, culturas y saberes previos: “[...] No importa el tiempo que lleve para interiorizar y adquirir tal aprendizaje. Lo esencial es que desarrolle un aprendizaje de calidad y significado para que sea duradero” (Orrú, 2003, p.48). De esta manera, cuando pensamos en el túnel en que transitan las y los estudiantes de la primaria, su entrada viene con una estructura cognitiva rígida, pero cuando transitan el túnel,

existe una modificabilidad cognitiva que permite una transformación en su proceso de aprendizaje, es decir, aprenden de una manera distinta por medio de las metodologías de la Pedagogía Waldorf: [...] Cuando el alumno interioriza un nuevo aprendizaje y es capaz de usarlo en la resolución de sus problemas, está adentrándose en una fase más compleja. Luego, tanto la mediatización de tareas nuevas como de niveles de complejidad contribuyen a la expansión del campo mental y modificación de las funciones cognitivas del alumno. Se reafirma, en este noveno criterio que, la función de la EAM es provocar transformaciones en los esquemas conceptuales del alumno preparándolo para nuevas formas de adaptación de la realidad. (Orrú, 2003, p.52)

Otro factor importante para lograr la modificabilidad cognitiva es el aula y el ambiente de aprendizaje, por ello, cuando pensamos en un aula Waldorf, todo está pensado para un ambiente abrigador, tranquilo y de cuidado, que permite que las personas se sientan a gusto en una jornada de trabajo:

[...] En el aula, esto sucede cuando el educador-mediatizador actúa con el alumno o un grupo de alumnos. Las actividades son realizadas en conjunto, donde las ideas y los sentimientos son compartidos. El acto de participar prevé la existencia de cooperación mutua y recíproca. Abarca tanto el aspecto cognitivo como el afectivo, siendo imprescindible para el proceso de modificabilidad cognitiva y para un aprendizaje exitoso. (Orrú, 2003, p.49)

Frente a lo pedagógico, cada sábado las clases tiene un ritmo, esto hace que los jóvenes y adultos estructuren desde la primera hora de clase una organización de pensamientos y se dispongan a realizar el trabajo propuesto por el maestro: “Un ambiente de confianza, de ánimo y de valoración en cualquier tipo de comunicación puede ayudar en el desarrollo de los procesos cognitivos y en la clarificación de pensamientos desordenados u oscuros” (Orrú, 2003, p.50). La calidez tanto del maestro como de los practicantes que acompañan el proceso permiten:

La participación afectivo-cognitiva que favorece la socialización exige entusiasmo y curiosidad por parte del mediatizado, con el fin de que se interese por los contenidos y que se capacite para oír y aprender a esperar al momento ideal para cada actividad. Es por medio de la participación y de la reciprocidad colaboradora por lo que muchos problemas son reducidos, pues el alumno no estará ni se sentirá sólo ante sus distintas experiencias, pues tendrá a su lado al mediatizador que también actuará como un amigo próximo con el cual puede contar. (Orrú, 2003, p.50)

Crearnos una imagen pedagógica de las y los estudiantes nos permite entender que es un ser humano con unas necesidades específicas, y que por medio de estrategias didácticas podemos abordar y ayudar a superar las barreras que se le presentan a las y los estudiantes. Por eso, el vínculo que se crea con las personas es tan importante, la primaria del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas es un proceso constante de caracterización para responder a los obstáculos de aprendizaje:

Entre las características que definen un ambiente que fomente la modificabilidad cognitiva están el ser proactivo, el desafío, la persistencia y la creatividad, la intencionalidad, las altas expectativas, etc.; es decir, todas aquellas características que implican que la persona se transforme en sujeto activo y no en sujeto pasivo, sin protagonismo en el mundo. (Núñez Sotelo, 2022, p.80)

En el plano lingüístico, la teoría de Bernstein ayuda a comprender las tensiones entre el “lenguaje público” propio de sectores populares y el “lenguaje elaborado” que exige la escuela. Sin embargo, en la experiencia sistematizada este desajuste no se lee como “pobreza verbal”, sino como una diferencia de códigos que tiene valor propio. El lenguaje emotivo, concreto y situado con el que las y los estudiantes narran el territorio, el conflicto armado, el trabajo, la vida familiar y las luchas cotidianas es reconocido como un saber narrativo legítimo, cargado de análisis y de filosofía popular en sentido gramsciano. A partir de este lenguaje se construyen actividades donde la oralidad, las historias de vida, los recuerdos y las expresiones del barrio se convierten en materia prima para la lectura y la escritura.

En el plano cognitivo, la teoría de Feuerstein sobre la Modificabilidad Cognitiva Estructural y la Experiencia de Aprendizaje Mediado permite situar los obstáculos no como “límites definitivos” sino como funciones susceptibles de ser estimuladas a lo largo de toda la vida. La experiencia de la primaria muestra que personas que llegaron convencidas de que “ya no les entra nada en la cabeza” o que cargaban diagnósticos pesimistas sobre su capacidad, logran desarrollar operaciones mentales complejas cuando las tareas se conectan con problemas reales de su vida: organizar la economía del hogar, comprender conflictos del territorio, planear el cuidado de sus hijos e hijas, o imaginar soluciones comunitarias.

El reconocimiento de saberes previos es clave en este proceso. Muchos estudiantes, aun sin escolaridad formal, han desarrollado estrategias cognitivas sofisticadas en el trabajo informal, en la crianza, en la movilidad por la ciudad o en la organización comunitaria: calculan

mentalmente, planifican rutas, priorizan gastos, resuelven imprevistos, negocian. La mediación pedagógica nombra estas prácticas como capacidades, las conecta con contenidos escolares (matemáticas, lectura crítica, ciencias sociales) y las convierte en apoyo para nuevas operaciones mentales. Así, lo que inicialmente se presenta como “déficit cognitivo” se resignifica como un repertorio de habilidades que la escuela tradicional no supo reconocer ni potenciar.

En los casos de discapacidad cognitiva o de condiciones como la esquizofrenia, la permanencia en la primaria no solo cuestiona la idea de que hay personas “no educables”, sino que muestra cómo el aula puede convertirse en un espacio de cuidado y de afirmación subjetiva. A través del acompañamiento psicosocial, la flexibilización de tiempos, el apoyo personalizado y la mediación entre pares, los obstáculos se trabajan desde una ética de la no exclusión: el objetivo no es “normalizar” a los estudiantes, sino ampliar sus posibilidades de participación, expresión y comprensión, respetando sus ritmos y modos de estar en el mundo.

4.3. Lecciones aprendidas

En el trabajo con la primaria, comprobamos que la lectura con sentido y biográfica nos abrió la puerta a la voz propia de cada estudiante y al pensamiento crítico, por ejemplo, cuando hicimos los círculos de lectura con textos cercanos como *Mensaje a las mujeres* de Camilo Torres emergieron relatos, tomas de posición y vínculos intergeneracionales en el aula (“tenemos derecho a...”, “las mujeres se valoran”) y la conversación que se sostuvo con preguntas abiertas y pausas que cuidaron el ritmo del grupo, nos dimos cuenta que funcionó leer en ronda, recoger primero la experiencia propia y después proponer síntesis; por otro lado vimos que no funcionó apurar la interpretación sin escuchar antes las narrativas previas de las estudiantes. La lectura anclada a la experiencia personal funcionó como llave de acceso al lenguaje público y a la argumentación en adultos con sus trayectorias educativas interrumpidas.

Aprendimos también que nombrarse y narrarse asimismo fortaleció el sentido de pertenencia y tener seguridad en uno mismo, cuando iniciamos un proceso de alfabetización, iniciar por el nombre propio y sus raíces propició en ellos reconocimiento mutuo y dio materia viva al aprendizaje, por ejemplo, de las ciencias sociales y en paralelo, los dispositivos de la naturaleza (el árbol en el tablero, la visita a la huerta, el trabajo con las plantas sanadoras...) dio apertura a la expresión de sus emociones y se aplicaron nociones de cuidado mutuo, vimos que nos funcionó combinar metáforas y manualidades; por otra parte, no nos funcionó forzar exposiciones sin una mediación simbólica. De alguna manera las metáforas de la planta, raíz y el

cuidado permitieron elaborar duelos y límites sin revivir el dolor de una manera cruda o despiadada.

En el plano pedagógico y didáctico, verificamos que la secuencia rítmica propia de nuestro enfoque (movimiento-verso-imagen-concepto) preparó el cuerpo para pensar y disminuyó la ansiedad frente a lectura y escritura. La consonante del día (por ejemplo, T/t) con recitado, juego de la vocal enigma y luego la lluvia de palabras generó risas, participación activa y fijación del sonido-letra, al mismo tiempo, trabajar otras consonantes (como M y V) trajo memorias significativas (madres, asombro, admiración) que ampliaron el vocabulario y dieron sentido a la planeación de las clases, nos funcionó alternar respiración-movimiento-clase para disponer el cuerpo y la mente para adquirir los aprendizajes; por otra parte, no nos funcionó las clases expositivas largas ni copiar textos extensos en el tablero. Fue muy impactante como la implementación del ritmo integró cabeza-manos-corazón y sostuvo la atención en un grupo heterogéneo y diverso.

Frente a las matemáticas, constatamos que utilizar el cuerpo y la imaginación, por ejemplo, (semillas de frijol, cuentos de gnomos, juegos como el Jenga matemático) facilitó de manera óptima el conteo, operaciones básicas y la concentración (Acción- Conteo con objetos- Registro en el cuaderno).

Funcionó perfecto para empezar en lo concreto y los objetivos que necesitan los estudiantes para continuar con bachillerato, pues los materiales anclaron la atención y redujeron el temor al error; por otra parte, no nos funcionó la enseñanza tradicional de las matemáticas.

Respecto a las barreras en el acceso a la educación de personas jóvenes y adultas y obstáculos lingüísticos y cognitivos en el aprendizaje de personas jóvenes y adultas, identificamos que los miedos y memorias punitivas por ejemplo, (“yo no sé dibujar” o “dibujo feo”, “no sé leer” “no sé escribir”) disminuyeron cuando en nuestro actuar hubo humor, permiso para equivocarnos, escucha activa, comprensión, etc., cuando vinculamos la regulación emocional como respirar, movernos, observar en silencio (que viéndolas en perspectiva son tareas breves y encadenadas) generan un cambio positivo en los estudiantes. Nos funcionó nombrar el salón de clase como espacio para respirar y dar tiempos en silencio con tareas de observación; más sin embargo no funcionó sostener un único formato de actividad, siempre pensábamos en actividades diferentes que les sacaran de la rutina.

Mirando las trayectorias educativas, reconocimos la mutabilidad de los ritmos de cada estudiante y las condiciones de vida que condicionaron metas y tiempos, mujeres mayoritariamente cuidadoras, con trabajos informales y economía del rebusque, responsabilidades que las limitaron en tareas del hogar, aquí nos funcionó ajustar metas por subgrupos y dejar tareas que fueran aplicables a la vida diaria; no funcionó uniformar expectativas. La reanudación del estudio en adultos exige flexibilidad real y evaluación situada.

Metodológicamente, aprendimos que la guía operativa de la sistematización con diarios de campo, observación participante, y eventos de devolución en la universidad, sostuvo el ajuste continuo de la práctica y la validez de los hallazgos. El diario permitió registrar escenas, voces y giros semanales y la devolución universitaria afinó nuestros objetivos y clarificó las categorías al contrastar interpretaciones con otras investigaciones.

Finalmente, la educación comunitaria, en este sentido, se convierte en una experiencia emancipadora que dignifica, repara y posibilita nuevas formas de relación consigo mismo y con el entorno. Allí, las personas no son receptoras pasivas de conocimiento, sino sujetos activos que transforman su realidad a partir de la experiencia y el diálogo.

Desde la mirada de los Derechos Humanos, esta experiencia evidenció el derecho a la expresión, a la participación, a la identidad y a la memoria. En cada trazo, en cada comentario, en cada silencio, se afirmó la dignidad de las personas y su derecho a existir plenamente. Las clases como esta son formas de reparación simbólica, donde las heridas se suturan con el hilo invisible del reconocimiento y el respeto. Aquí el educar es también un acto de justicia, porque permite devolver la palabra, el gesto y la presencia a quienes históricamente han sido silenciados.

4.4. Conclusiones

La sistematización de experiencias produjo un conocimiento situado sobre la práctica pedagógica investigativa y comunitaria, dado a que, se describió con claridad lo que se hizo, por qué se hizo y que efectos generó en los estudiantes. De esta manera, se identificaron tres categorías emergentes que aportaran al campo de estudio sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, y al mismo tiempo, como la Pedagogía Waldorf es una educación que permite resignificar las trayectorias educativas, eliminando diferentes barreras y obstáculos en el aprendizaje.

La reconstrucción de la experiencia mostro que la primaria del programa EPJA de la CES Waldorf tiene principalmente mujeres y hombres que tienen diferentes particularidades de interrupción escolar, que decidieron reanudar su proceso formativo. Estas biografías tan

particulares reflejan como al entrar en el túnel de la primaria de la experiencia de la CES Waldorf, traen consigo unas experiencias y unos saberes previos, y de esa manera al transitarla, pudieron sentir que la Pedagogía Waldorf es una educación realmente sanadora, haciendo que la participación, la permanencia y el sentido de pertenencia por el estudio se reflejara en cada estudiante. En la descripción de la experiencia existen evidencias puntuales de como las reanudaciones exitosas se vieron reflejadas en el aprendizaje de leer y escribir, o aplicar las matemáticas en diferentes momentos de su vida cotidiana. Estas huellas muestran que las trayectorias educativas no son lineales, sino que son caminos que pueden reorientarse y resignificarse.

En los tres semestres se caracterizaron barreras de tipo económico, político-institucional, ideológico, situacionales, actitudinales y de accesibilidad, que tenían intersecciones en situaciones de discapacidad, desplazamiento forzado, migración, pobreza, etc.... Esta distribución evidencio que existen condiciones estructurales y relacionales que inciden en acceso y permanencia en los procesos educativos. Por lo tanto, el programa EPJA de la CES Waldorf, junto con su enfoque de Pedagogía Waldorf, realiza mediaciones en cada situación particular para eliminar diferentes barreras y garantizar la participación y el progreso de cada estudiante.

La interpretación mostró diferentes obstáculos lingüísticos cuando el habla habitual, situada y emotiva, no lograba conectar con el registro académico, dificultando la comprensión de consignas y de textos. Frente a ello, en la experiencia educativa se utilizaron diferentes recursos narrativos, rítmicos y artísticos que funcionaron para resignificar los diferentes lenguajes populares sin desvalorizar la voz propia. En el plano cognitivo, se evidencio que, al trabajar un ritmo en el día, se podría tener indicios de modificabilidad coherentes con la perspectiva de Experiencia de Aprendizaje Mediado y Modificabilidad Cognitiva Estructural, haciendo avances en el campo de estudio de la neuro pedagogía entendiendo como la plasticidad neuronal influye en los procesos educativos de personas jóvenes y adultas.

Así, se pudo distinguir entre barreras (condiciones estructurales e institucionales) y obstáculos (dificultades lingüísticas y cognitivas), haciendo que sean útiles para diseñar apoyos diferenciados y se logre evaluar diferentes procesos sin homogenizar y entendiendo que cada persona tiene un ritmo de aprendizaje distinto.

4.5.Recomendaciones a la Línea de Investigación: Género, Identidad y Acción Colectiva

Sugerimos que a lo largo de caracterización, anteproyecto y Tutoría I–II, las y los docentes de la línea asistan al lugar de práctica y realicen acompañamientos situados (observación, planeación breve y retroalimentación inmediata). En nuestra experiencia, cuando el trabajo tocó el eje de género, emergieron relatos potentes y voces que dieron profundidad a la comprensión y al sentido de aprender en la adultez; una presencia docente en aula ayudaría a afinar preguntas, lenguajes y decisiones didácticas para que esa potencia no se diluya ni quede solo como “tema”, sino como criterio pedagógico transversal de cuidado, participación y dignidad. Concretamente, proponemos una visita mensual por etapa, con un enfoque en:

- Lectura situada e identidad.
- Participación de mujeres cuidadoras y jóvenes.
- Cierre reflexivo con sugerencias concretas de mejora.

Para que ese acompañamiento tenga un impacto sostenido, recomendamos fortalecer los dispositivos de seguimiento ya instalados en la práctica: diario de campo y guía operativa de la sistematización. Pedagógicamente, la línea puede co-diseñar con los practicantes una rúbrica breve de observación con lentes de género (distribución de la palabra, modos de consigna, gestión del cuidado, pertinencia cultural de los textos abordados en clase) y sumarla al diario como “alertas de género y cuidado”. Didácticamente, sería valioso que, durante las visitas, el equipo de la línea modele intervenciones que ya demostraron funcionar en el grupo (secuencia ritmo–verso–imagen–concepto; consignas) y que cierre con una devolución situada que alinee lo vivido con las categorías de la investigación. La documentación existente muestra que el diario sostuvo el ajuste continuo y la validación de hallazgos y que el ritmo de la clase y la calidez mediadora ordenaron la atención y habilitaron la participación; sistematizar esa mirada con instrumentos comunes de la línea haría el acompañamiento más formativo y menos episódico.

- Finalmente, proponemos que la línea ajuste tiempos, contenidos y criterios de evaluación del acompañamiento y esto implica:
- Flexibilizar la programación de visitas y entregables (más peso a la transferencia a la vida diaria y a la participación situada).
- Institucionalizar una devolución intermedia universidad–practicantes–comunidad (como pauta de seguimiento para el semestre siguiente)

- Respalda la integración curricular que el propio proceso fue señalando (trabajar por temas vivos que articulen áreas y permitan sostener el asombro, la identidad y el cuidado como hilos conductores).

Por eso proponemos co-presencia regular, instrumentos compartidos y tiempos flexibles, solo así el género se vuelve forma de mirar y decidir, la investigación motora de ajuste continuo y la práctica del derecho a aprender con cuidado y dignidad.

4.6.Recomendaciones a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Desde la experiencia sistematizada en la Primaria del Programa EPJA de la CES Waldorf, se identificaron diferentes necesidades y oportunidades para fortalecer la formación de maestros/as/es de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos:

- 4.6.1. **Consolidar diferentes espacios pedagógicos con enfoque EPJA:** Se debe pensar diferentes espacios educativos que le ayuden al educador comunitario en formación pensarse que significa la alfabetización para personas jóvenes y adultas en procesos educativos comunitarios y populares. Con esto, se debe analizar como los procesos EPJA requieren un fortalecimiento y diseño curricular de manera integrada, tal como se orienta en esta sistematización. En nuestra formación como maestros, fueron muy pocos los seminarios donde se tocaron metodologías para enseñar a leer y a escribir, y la pregunta sobre ¿Cómo aprende un joven y un adulto?
- 4.6.2. **Fortalecimiento curricular de investigaciones participativas:** El programa requiere de manera urgente la consolidación de diferentes seminarios que expliquen de manera adecuada como hacer sistematizaciones de experiencias con enfoques participativos, dado a que, muchos/as al enfrentarse a un escenario investigativo no saben cómo iniciar. Es por esto, que se debe formar a maestros/as/es como investigadores desde un inicio, haciendo que al llegar a las líneas se tenga más claridad de las modalidades de trabajo de grado.
- 4.6.3. **Ampliar los campos de estudio:** Esta sistematización demostró que es posible teorizar la práctica desde otras miradas y autores que permitan explicar la realidad vivida. Esta es una invitación para que salgamos de las zonas de confort que nos ha dado la educación popular, y podamos definir y ver diferentes autores/as que puedan aportar a los diferentes campos de conocimiento que se trabajan en la Licenciatura. Es por esto,

que en nuestro trabajo de grado decidimos enfocarnos en campos de estudio como el de la neuro pedagogía que nos permite entender cómo se puede modificar las estructuras mentales por medio de un proceso educativo que permita trabajar la neuro plasticidad en jóvenes y adultos.

4.6.4. Formación de maestros/as/es practicantes en Modificabilidad estructural Cognitiva y Mediación Cognitiva (Feuerstein) con enfoque de neuro pedagogía:

La sistematización de experiencias mostró que en el programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf confluyen diferentes trayectorias educativas que han sido interrumpidas, barreras de acceso a la educación múltiples y, a la vez, una alta disposición a reanudar y transformar las experiencias de aprendizaje previas, cuando la mediación es intencionada y afectiva. Esto se reflejó en los avances de la lectura, escritura y razonamiento por medio de metodologías de la Pedagogía Waldorf; allí se visibilizan indicios de modificabilidad que van encaminados con la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) y la Modificabilidad Estructural Cognitiva.

En ese sentido, este proyecto de grado documenta cómo el proceso educativo fortalece diferentes operaciones mentales, especialmente cuando los contenidos temáticos se conectan con las experiencias de vida de las personas jóvenes y adultos, con diferentes metodologías (dibujo de formas, movimiento, alfabetización, etc...). Además, dentro de este campo de estudio, aportamos a la formación y pertinencia de trabajar la neuro plasticidad en la EPJA.

Referencias Bibliográficas

- Eudave Muñoz, D. (Septiembre - Diciembre de 2016). ¿Cómo afectan las trayectorias escolares y de vida en los conocimientos matemáticos de usuarios EPJA? . *Decisio*(45), 7-18. https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=158
- Aguamarina. (12 de Febrero de 2018). *El arte de enseñar matemáticas: la historia de los amigos matemáticos [Sitio Web]*. Aguamarina DE MI CASA AL MUNDO: <https://www.demicasaalmundo.com/blog/el-arte-de-ensenar-matematicas-la-historia-de-los-amigos-matematicos/>
- Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. (s.f.). *Localidad de Ciudad Bolívar*. ALCALDÍA DE BOGOTÁ: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/localidades/ciudad-bolivar>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f.). *Alcaldía local de Ciudad Bolívar [Fotografía]*. Retrieved 21 de Marzo de 2024, from Alcaldía Mayor de Bogotá: <http://www.ciudadbolivar.gov.co/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f.). *Plan de ordenamiento territorial Bogotá D.C. 2031 [Fotografía]*. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/069-ismael_perdomo.pdf
- Arboleda Lasso, G. P., Álvarez Gaitán, Y. A., Rodríguez Vivas, D. M., Vargas Rodríguez, L. C., y Zárate Camargo, M. A. (2021). Educación de personas jóvenes y adultas (CES) Waldorf: una apuesta para la vida. En Y. P. Villa Rojas, y M. A. Zárate Camargo, *Resistencias pedagógicas Experiencias de educación de personas jóvenes y adultas en Bogotá* (1ra ed., pp. 93-125). Editorial UPN.
- Arman, K. (s.f.). *La dinámica de lo vivo*.
- Avendaño Castro, W. R., Paz Montes, L. S., y Rueda Vera, G. (2017). Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. *Sophia*, 13(1), 132-143. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.457>
- Barnes, H. (2015). *Educación Waldorf...Una Introducción*. Waldorf Publications. https://waldorflibrary.org/libros-en-espanol/20/view_bl/129/in-spanish/38/educacion-waldorf-una-introduccion-ebook
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17276>

- Cendales, L. (2005). Sistematización: Una experiencia que produce saber. En C. Núñez, y L. Cendales, *La sistematización como experiencia de producción de saberes* (pp. 11-24). CINEP.
- CES WALDORF Corporación Educativa y Social. (s.f.). *CES WALDORF*. CES WALDORF: <https://ceswaldorf.org/>
- Cifuentes Gil, R. M. (Enero-Abril de 2011). La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias. *DECISIO*, 41-46. <https://www.crefal.org/decisio/>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo, y J. L. García Leos, *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicios en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. https://www.academia.edu/89048515/Barreras_para_el_aprendizaje_y_la_participaci%C3%B3n_una_propuesta_para_su_clasificaci%C3%B3n
- Creswell, J. W. (1994). *Diseño de investigación: aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. (M. J. Llanos Pozzi, Trad.) Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.
- Escobar, D., Aguilera, M., Jofré, A., Espinoza, R., y Sierralta, E. (2024). Las posibilidades de implementación del enfoque Aprendizaje para Toda la Vida en la educación para personas jóvenes y adultas. *Aula abierta*, 53(1), 47-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9404483>
- Fernández Lozano, P. (1994). La evolución de la teoría de los códigos sociolingüísticos en B. Bernstein. *Didáctica*(6), 99-112.
- Gómez Rodríguez, D. L., Bautista Fajardo, J., Torres Cotrino, J., Molina Arboleda, F., Ortega, P., Rodríguez, S. M., . . . Montoya Peláez, L. (2023). *Lineamientos de la práctica pedagógica investigativa comunitaria*. Lineamientos de práctica, Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de psicopedagogía, Bogotá.
- González Morales, A. (octubre-diciembre de 2003). Los Paradigmas de Investigación en las Ciencias Sociales . *ISLAS*, 45(138), 125-135.
- Harrer, D. (2012). *Lecciones de Matemáticas para Primaria*. Waldorf Publications at the Research Institute for Waldorf Education.

- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Mackeracher, D., Nowlan Suart, T., y Potter, J. (2006). Barriers to Participation In Adult Learning. 1-67.
https://www.researchgate.net/publication/357403465_Barriers_to_Participation_in_Adult_Learning
- Martínez Beltrán, J. (s.f.). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental Esquemas para la comprensión y práctica del Modelo de Reuven Feuerstein*.
<https://es.scribd.com/document/541109685/modificabilidad-cognitiva-y-programa-de-enriquecimiento-indus>
- Mejía Jiménez, M. R. (2010). *La sistematización como experiencia investigativa: Construcción de conocimiento desde la práctica*. CEAAL – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Núñez Sotelo, E. (2022). Mediación humana y procesos cognitivos: El aporte de la Teoría de Reuven Feuerstein. *Perspectivas, Propuestas de Investigación en Psicología*, 67-82.
<https://doi.org/10.36631/RPH.2022.04.05>
- Orrú, S. E. (2003). REUVEN FEUERSTEIN Y LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA ESTRUCTURAL. *Revista de Educación*(332), 33-54.
- Posada Escobar, J. J. (2023). *Notas sobre la Situación de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
https://redclade.org/wp-content/uploads/2023-CCDE-Notas_Situacion_EPJA_Colombia.pdf
- Schabner, D., y Zanetti, L. (2019). Trayectorias socio-educativas de estudiantes con discapacidad en escuelas primarias de Jóvenes y Adultos. *Revista Síntesis*(10), 128-143.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sintesis/article/view/34454>
- Secretaría de Integración Social. (2023). *Diagnóstico Local Ciudad Bolívar*. Dirección de Análisis y Diseño Estratégico. Secretaría Distrital de Integración Social.
https://www.integracionsocial.gov.co/images/_docs/2023/entidad/localidades/30082023-19-Diagnostico-Ciudad-Bolivar-2022.pdf

Suache, J. (10 de Julio de 2022). *Museo de la Ciudad Autoconstruida: Encuentro, participación y reconocimiento*. Bogota.gov: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/cultura-recreacion-y-deporte/museo-de-la-ciudad-autoconstruida-ciudad-bolivar-entradas-y-horarios>

Zárate Camargo, M. A., y Vargas Rodriguez, L. C. (Diciembre de 2023). *Alfabetización en lectura y escritura*. sibibo.