

**EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ELEMENTOS PARA LA
RESIGNIFICACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA**

AUTOR:

JUAN SEBASTIÁN MARTÍNEZ ECHAVARRÍA

TUTORA:

SONIA TORRES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN
DERECHOS HUMANOS**

BOGOTÁ

2017

*A mi amada madre Gloria, quien con sus manos de alfarera
construyó con esfuerzo el hombre que soy. No alcanzan las
palabras para relatar el sentimiento que me une a ella.*

*IN MEMORIAM de Luis Mejía, mi tío: hombre coherente,
trabajador incansable. Siempre encontraremos nuestra
mirada en la eternidad*

AGRADECIMIENTOS

No es posible saber si agradece el colibrí a la flor que le brinda el néctar para poder mover sus veloces alas; ni se ha escuchado jamás al elefante dar gracias al ave que acicala su lomo y lo libera de contaminaciones. La cotidianidad humana está marcada por relaciones similares, que llevan en su interior los más bellos gestos, dignos de gratitud, de una trascendencia inimaginable, que las palabras son incapaces de enunciar.

Es esta la oportunidad para retribuir en breves líneas mi profunda gratitud con todas y todos los estudiantes de la CES-W con quienes aprendí en estos años la importancia de la constancia y valor de la educación, este es un trabajo de ellos y para ellos. Infinitas gracias por su disposición a la escucha y el diálogo, así como la persistencia en alcanzar mundos mejores.

También dar un gran reconocimiento a mis amados padres, quienes me legaron el amor al trabajo y la posibilidad de soñar con un mundo mejor. A mi hermano, cómplice de aventuras; a mis tías y Mamá Gloria, para quienes siempre he sido una prioridad y de donde he recibido un apoyo incondicional. Agradezco a toda mi familia porque siempre en conjunto hemos superado adversidades.

Mis más sinceros agradecimientos con Lizeth, mi compañera de naufragios y descubrimientos, quien con su incansable persistencia me enseñó la importancia de aventurarse a navegar en el mar de la vida.

Finalmente, un especial agradecimiento a María Antonia Zárate quien con sus enseñanzas, experiencia y diferente manera de pensar aportó significativamente en mi formación como maestro. A Sonia Torres, mi tutora, por su paciencia ante la complejidad de mi manera de pensar y sus aportes desde su esencia y existencia como maestra en estos años de trayectoria.

		FORMATO	
		RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB		Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 4 de 76	
1. Información General			
Tipo de documento	Trabajo de grado		
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central		
Título del documento	EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS: ELEMENTOS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA		
Autor(es)	Martínez Echavarría, Juan Sebastián		
Director	Torres Rincón, Sonia Mireya		
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 67 p.		
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional		
Palabras Claves	EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS, RESIGNIFICACIÓN, COTIDIANIDAD, ROLES DE GÉNERO, EDUCACIÓN COMUNITARIA, TENSIONES ETARIAS.		
2. Descripción			
Partiendo de la premisa de que todo proceso educativo es una relación dialéctica en el que siempre y en todo lugar los sujetos modifican su vínculo con el mundo, se realiza esta investigación como una apuesta de reflexión que nos permita seguir avanzando en la constitución de un pensamiento filosófico y pedagógico propio, que transforme nuestras realidades desde el quehacer educativo. De ahí la necesidad de mencionar la influencia que tiene la educación sobre la cotidianidad, ya que es el escenario en donde se refleja la influencia de la exterioridad, es decir, lo que se recibe de Otro y lo que se brinda. Por lo anterior, este trabajo sitúa la discusión en la importancia que tiene un proceso de educación comunitaria, en este caso el de educación para jóvenes y adultos llevado a cabo en la Corporación Educativa y Social Waldorf, sobre esa delimitación del mundo que tienen los sujetos que le integran y las posibilidades de transformación que emergen en estos espacios. De esta manera, se construyó la pregunta que orientó este			

trabajo: ¿De qué manera influye la educación de jóvenes y adultos en la resignificación de las relaciones que componen la vida cotidiana de las personas que asisten a la CES Waldorf?

3. Fuentes

Alcaldía local de ciudad bolívar, datos consultados

<http://www.bogota.gov.co/localidades/ciudad-bolivar> CONSULTADO EL 20/02/17.

Batliwala, S EL SIGNIFICADO DEL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES: NUEVOS CONCEPTOS DESDE LA ACCIÓN p. 187-211: En M. L. (1997). Poder y empoderamiento de las mujeres. Bogotá: Tercer Mundo.

Butler, J. (2007). EL GÉNERO EN DISPUTA. EL FEMINISMO Y LA SUBVERSIÓN DE LA IDENTIDAD. Barcelona: Paidós.

CAROSIO, A. (2009). FEMINISMO LATINOAMERICANO: IMPERATIVO ÉTICO PARA LA EMANCIPACIÓN. BUENOS AIRES : CLACSO.

DANE. (2010). Proyecciones Nacionales y Departamentales de Población 2005-2020.

<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Bogot%E1%20Ciudad%20de%20Estad%EDsticas/2014/Bolet%EDn69.pdf>

(Consultado el 20/08/2016).

Declaración de México (13 de diciembre de 1979) Recuperado de:

http://www.unesco.org/education/pdf/MEXICO_S.PDF (Consultado el 02/07/2017)

Departamento Nacional De Estadística (DANE), censo 1973:

http://biblioteca.dane.gov.co/media/libros/LB_808_1973.PDF

DOCUMENTO MAESTRO PARA LA RENOVACIÓN DEL REGISTRO CALIFICADO-
Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (10 de mayo

del 2013): [Fecha de consulta:30/04/17]

Dussel, E. (1991). LA PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA. Bogotá: Nueva América .

Dussel, E. (1995). Introducción a la filosofía de la liberación. Bogotá: Nueva América.

Dussel, E. (1995). INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN. Bogotá: Nueva América.

Dussel, E. (1998). Liberación de la mujer y Erótica Latinoamericana. Bogotá: Nueva América.

El Espectador (2014):

<http://www.elespectador.com/noticias/bogota/ciudad-bolivar-corazon-del-conflicto-articulo-520554> (Consultado el 30/08/2017)

Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación . Barcelona: Paidós.

Freire, P. (2008). La pedagogía de la autonomía . Buenos Aires: Siglo XXI.

García, C. I. (1998). EN ALGÚN LUGAR PARCHAREMOS. BOGOTÁ: TERCER MUNDO EDITORES

<http://www.ceswaldorf.org/w/educacion-adultos/> Consultado el 15/09/2016

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/ecvb/1.xls (Crecimiento poblacional)

PLANEACIÓN, S. D. (2009). SPD.GOV.CO. Obtenido de SPD.GOV.CO:

<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%2019%20Ciudad%20Bol%EDvar/Monografia/19%20Localidad%20de%20Ciudad%20Bol%EDvar.pdf>

Quiroga, P., & Girard, O. (2015). La expansión internacional de la pedagogía Waldorf: un análisis histórico. Tiempos de educación No 48 , Universidad de Barcelona , 91-109.

Rodríguez, L. M. (2009): La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) Perspectivas históricas de la educación de personas adultas. Vol 3, Nº1. Universidad de Salamanca.

[Fecha de consulta: 10/02/2017]

Salcedo, J. J., Alarcón, H. B., & Iglesias, N. I. (1990). América Latin. LA REVOLUCIÓN DE LA ESPERANZA. Bogotá: Andes .

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE MÉXICO (octubre de 2013). DIRECCIÓN DE CONCERTACIÓN Y ALIANZAS ESTRATÉGICAS Recuperado de:
http://www.inec.gob.mx/colaboracion/asuntos_internacionales/documentos/pdf/analisis_campanas_alfa.pdf (Consultado el 21/07/2017)

Sitio Web Waldorf Colombia:

<http://www.waldorfcolumbia.org/seccns/pedagogia.html#triform> (Consultada el 19 de agosto de 2016)

Sobre la campaña simón Bolívar (29 de abril de 1985). Recuperado de:
<http://www.semana.com/nacion/articulo/camina-pero-cojea/6438-3> (Consultado el 03/03/2017)

Steiner, R. (1999). LA FILOSOFÍA DE LA LIBERTAD. Fundamentos de una concepción moderna del mundo. Madrid: Editorial RUDOLF STEINER.

Torres, Alfonso. (2010). Educación Popular y producción de conocimiento. Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política. N.32. (pp. 8 -25) Panamá.

Valencia, N. M. (2013). Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociados. MEC-EDUPAZ, 39-63

4.Contenidos

El documento se estructuró en tres capítulos: en el primer capítulo se ubica un esbozo histórico de la educación de adultos en su devenir en América Latina, el proceso pedagógico y comunitario que tiene la CES-W en contexto, la relación entre la pedagogía Waldorf y la EPJA, y los antecedentes investigativos del espacio; en el segundo capítulo el lector podrá encontrar las tensiones surgidas durante el desarrollo de las actividades junto con las posibilidades de solucionarlas a partir de la intervención pedagógica y las posibilidades que cobra la EPJA como una práctica pedagógica comunitaria que permite la resignificación de la vida cotidiana, gracias a las múltiples oportunidades de construcción que surgen de su ejercicio; por último se plasman las reflexiones finales que plantean la relación entre la EPJA y la importancia de la posición epistemológica- pedagógica del educador o educadora comunitaria, así como los retos y perspectivas de este proceso en la realidad actual. Finalmente, en el tercero se consignan las conclusiones y disertaciones referente a lo pedagógico, lo investigativo y lo disciplinar en relación con el campo de la educación comunitaria.

5. Metodología

Se recurrió a la Investigación-Acción (I.A) como metodología investigativa para abordar la pregunta problema, ya que brinda las posibilidades de comprender sin prejuicios las complejidades de este escenario y situarse como maestro-investigador dentro de las relaciones que componen la vida cotidiana de los estudiantes y asumir junto a ellos el ejercicio investigativo. Se aborda el problema de investigación con la I.A para identificar, valorar en conjunto e interactuar con la realidad de los participantes, a la vez que se facilitó la construcción de propuestas didácticas y lúdicas que convirtieron el ejercicio pedagógico en un ejercicio investigativo. La organización de la información que sustenta esta investigación se hizo con base en lo recogido a través diferentes herramientas como los diarios de campo, los registros fotográficos, la entrevistas y los talleres- actividades en clase que fueron fundamentales a la hora de redactar este documento y facilitaron la comprensión de ciertas problemáticas que surgieron en el desarrollo de las sesiones. Esta información, junto a los antecedentes investigativos en el mismo escenario, son la fuente primaria desde la cual se edificó el documento final y se encuentra hilado conceptualmente con los referentes bibliográficos que sustentan teóricamente lo aquí afirmado.

6. Conclusiones

Partir de la categoría de resignificación para responder a la pregunta planteada, permitió interactuar con la manera como los adultos/as del proceso asumen su posición en el mundo y la influencia transformadora que tiene sobre ellos hacer parte de un complejo educativo como el analizado. Abordar esta categoría como transversal en todo el proceso investigativo condujo a la problematización de la relación entre vida cotidiana y educación comunitaria, la cual permitió situarla como punto de emergencia de conocimiento que abre un entramado de cuestionamientos, a partir de experiencias significativas, que generan transformaciones y conducen a la conquista de la autonomía y el empoderamiento, tanto en lo comunitario como en lo personal, trayendo consigo la posibilidad de alcanzar mejores condiciones de vida.

Elaborado por:	Juan Sebastián Martínez Echavarría
Revisado por:	Sonia Mireya Torres Rincón

Fecha de elaboración del Resumen:	30	11	2017
--	----	----	------

1 Tabla de contenido

1 13

2 17

2.1 17

2.1.1 18

2.1.2 24

2.1.3 27

2.1.4	28
2.1.5	35
2.1.6	44
3	48
3.1	48
3.1.1	48
3.1.2	50
3.1.3	55
3.2	60
4	67
4.1	67
4.2	69
5	70
6	74

2 PROEMIO

La práctica pedagógica llevada a cabo en la Corporación Educativa y Social Waldorf (De ahora en adelante CES-W), se desarrolló durante el periodo comprendido entre el primer semestre del año 2015 y el segundo semestre del 2017, en el proceso de educación de jóvenes y adultos (EPJA) que ofrece esta entidad y se vincula a la formación que brinda la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos humanos (en adelante LECEDH), según los desarrollos conceptuales alcanzados por la línea de investigación “Identidad, Acción Colectiva y Poder Local”.

Del desarrollo (PPI) en los diferentes niveles de la formación en la LECEDH y el ejercicio como maestro en este espacio, surgieron las reflexiones que se consignan en este documento, el cual sitúa el proceso de EPJA como ejercicio pedagógico que propone y potencia transformaciones teóricas-prácticas en maestros y estudiantes, señalando los elementos que influyen en la resignificación de la vida cotidiana. De ahí surge la pregunta que guía el trabajo investigativo: ¿De qué manera influye la educación de jóvenes y adultos en la resignificación de las relaciones que componen la vida cotidiana de las personas que asisten a la CES Waldorf?

Partiendo de la premisa de que todo proceso educativo es una relación dialéctica en el que siempre y en todo lugar los sujetos modifican su vínculo con el mundo, se realiza esta investigación como una apuesta de reflexión que nos permita seguir avanzando en la constitución de un pensamiento filosófico y pedagógico propio, que transforme nuestras realidades desde el quehacer educativo. De ahí la necesidad de mencionar la influencia que tiene la educación sobre la cotidianidad, ya que es el escenario en donde se refleja la influencia de la exterioridad, es decir, lo que se recibe de Otro y lo que se brinda. Por lo anterior, este trabajo sitúa la discusión en la importancia que tiene un proceso de educación comunitaria sobre esa delimitación del mundo que tienen los sujetos que le integran y las posibilidades de transformación que emergen en estos espacios.

Para dar coherencia a lo anterior, se usó la Investigación-Acción (I.A) como metodología investigativa para abordar la pregunta problema, ya que brinda las posibilidades de

comprender sin prejuicios las complejidades de este escenario y situarse como maestro-investigador dentro de las relaciones que componen la vida cotidiana de los estudiantes y

asumir junto a ellos el ejercicio investigativo. Se aborda el problema de investigación con la I.A para identificar, valorar en conjunto e interactuar con la realidad de los participantes, a la vez que se facilitó la construcción de propuestas didácticas y lúdicas que convirtieron el ejercicio pedagógico en un ejercicio investigativo.

La organización de la información que sustenta esta investigación se hizo con base en lo recogido a través diferentes herramientas como los diarios de campo, los registros fotográficos, la entrevistas y los talleres-actividades en clase que fueron fundamentales a la hora de redactar este documento y facilitaron la comprensión de ciertas problemáticas que surgieron en el desarrollo de las sesiones. Esta información, junto a los antecedentes investigativos en el mismo escenario, son la fuente primaria desde la cual se edificó el documento final y se encuentra hilado conceptualmente con los referentes bibliográficos que sustentan teóricamente lo aquí afirmado.

De este modo, el documento se estructuró en tres capítulos: en el primer capítulo se ubica un esbozo histórico de la educación de adultos en su devenir en América Latina, el proceso pedagógico y comunitario que tiene la CES-W en contexto, la relación entre la pedagogía Waldorf y la EPJA, y los antecedentes investigativos del espacio; en el segundo capítulo el lector podrá encontrar las tensiones surgidas durante el desarrollo de las actividades junto con las posibilidades de solucionarlas a partir de la intervención pedagógica y las posibilidades que cobra la EPJA como una práctica pedagógica comunitaria que permite la resignificación de la vida cotidiana, gracias a las múltiples oportunidades de construcción que surgen de su ejercicio; por último se plasman las reflexiones finales que plantean la relación entre la EPJA y la importancia de la posición epistemológica-pedagógica del educador o educadora comunitaria, así como los retos y perspectivas de este proceso en la realidad actual. Finalmente se consignan las conclusiones y disertaciones referente a lo pedagógico, lo investigativo y lo disciplinar en relación con el campo de la educación comunitaria.

PREGUNTA

¿De qué manera influye la educación de jóvenes y adultos en la resignificación de las relaciones que componen la vida cotidiana de las personas que asisten a la CES Waldorf?

OBJETIVO GENERAL

Reconocer los elementos de la educación de jóvenes y adultos que influyen la resignificación de las relaciones que componen la vida cotidiana de las personas que asisten a la CES-W

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las tensiones que surgen en la interacción entre las personas que asisten al proceso de EPJA de la CES-W.
- Examinar el impacto de la educación de jóvenes y adultos en la resignificación o transformación de su vida cotidiana
- Analizar la posición e importancia del maestro comunitario como mediador en el proceso de educación de jóvenes y adultos de la CES-W

El discípulo converge así hacia sus condiscípulos, hacia la exterioridad, para reconocer sus propios valores (de hijo nuevo, de generación distinta como juventud, de cultura popular propia).

Pero esa convergencia debe ser movilizante.

Enrique Dussel

3.1 COMPRENSIÓN DEL PROCESO DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

Las problemáticas presentes en las zonas periféricas de las grandes ciudades como Bogotá (la precariedad económica, el abandono estatal, la falta de oportunidades, los altos índices de delincuencia, etc.) son el resultado de procesos que históricamente se han configurado por medio de la violencia, física o simbólica, que sitúan a gran parte de la población carente de recursos, en la exclusión y marginación. Esto produce que las necesidades de diversos tipos sitúen en una encrucijada a niños y niñas, jóvenes y adultos que día a día buscan una manera de sobrevivir en estos contextos que, en muchos casos, se tornan hostiles. Es en un contexto como estos que trabaja la CES-W y logra tener un impacto significativo en la zona, por lo tanto se hace necesario presentar un acercamiento al espacio que permita lograr una mayor comprensión de la realidad donde se desarrolla el proceso de práctica y la importancia para la comunidad. Se pretende señalar la importancia que cobra la educación de adultos en el intento por construir propuestas educativas que le permitan a los sujetos desarrollarse de manera integral junto a su comunidad, superando los nuevos retos que impone el sistema mundo actual a aquellos individuos y pueblos que conforman la periferia, en contraste con las propuestas que desde diversos organismos y estados se han puesto en marcha con el fin de alcanzar el anhelado sueño del “progreso”. Por lo tanto, se presenta un esbozo breve del devenir que ha tenido la educación de adultos en nuestra América y en Colombia, a su vez se retoma la importancia emancipadora de la EPJA con los intentos hechos desde la CES-W

por lograr su integración con la propuesta de la pedagogía Waldorf, la situación socio-económica narrada por sus propios protagonistas en contraste con algunos datos estadísticos

3.1.1 EDUCACIÓN DE ADULTOS EN NUESTRA AMÉRICA EN PERSPECTIVA ENTRE LA RESISTENCIA Y LA HEGEMONÍA: DE LA LECTURA HISTÓRICA A LA EXPERIENCIA DE LA CES-W

La educación de jóvenes y adultos está regulada en Colombia por la ley general de educación, promulgada en 1994, donde la define como una modalidad “[...] que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios”(Título III, capítulo 2, artículo 50). Esta modalidad puede ser desarrollada por instituciones formales o no-formales, según dispone esta norma jurídica. Sin embargo, es preciso aclarar que no todos los procesos educativos de este tipo son simplemente una modalidad ya que trasciende los postulados de la estructura educativa estatal, aunque en muchas ocasiones las necesidades de la gente que se vincula y favorece de estos procesos hace que sea poco estratégico prescindir de dicha estructura por los beneficios que otorga en términos de un título u oportunidades laborales.

Si bien es cierto que la aplicación, intenciones y desarrollo no han sido estáticos ni exclusivos de los procesos latinoamericanos; ni su desarrollo conceptual ha tenido una única definición, así como tampoco puede ubicarse con exactitud un momento en el cual inició como modalidad educativa en esta parte del mundo (Rodríguez,2009) y sus propuestas fundamentales han sido cooptadas por gobiernos junto con organismos multilaterales que promueven el discurso de progreso y desarrollo, su esencia liberadora sigue siendo un elemento transversal en la puesta en marcha de propuestas como la implementada en la CES-W, cuya existencia debe vincularse a las indagaciones acerca de las condiciones ontológicas del SER latinoamericano debido a su carácter ético y político; una apuesta pedagógico-política que se convierte en un elemento constitutivo en la lucha

histórica que libra América Latina en general - y Colombia en particular- por la conquista de la libertad y la autonomía.

La EPJA, en un principio solo pensada para adultos y vinculada directamente con la alfabetización, ha tenido cambios en los presupuestos que le han orientado a través de los diferentes periodos de la historia en los que se ha implementado. Aunque este trabajo no busca hacer una genealogía de la propuesta, se hace preciso señalar los sucesos que impulsaron su puesta en marcha y el devenir que tuvo durante la convulsionada historia del mundo en el siglo XX, sobre todo en el marco de la repercusión que tuvo en América Latina.

La culminación de la Segunda Guerra Mundial y todos los sucesos que le precedieron, facilitó la consolidación de una división política, social y económica, en la cual se determinó los rumbos como sociedades de muchos países del llamado tercer mundo. El pacto de no agresión entre los EE. UU (y todas las potencias occidentales) con la Unión Soviética, o en otras palabras la guerra fría, se convirtió paulatinamente en una expansión de apoyo global de luchas y conflictos en los cuales se defendían los modelos que cada uno de los bloques políticos promovían.

En este contexto, cobra vital importancia para todo el bloque liderado por EE. UU la idea de la educación como un motor para el desarrollo y progreso que se evidenció en la puesta en marcha de propuestas educativas para adultos lideradas principalmente por los recién creados organismos multilaterales (OEA Y UNESCO principalmente) que según la Secretaría de Educación de México (2013):

“[...] se expresó en las “campanas” de alfabetización impulsadas por los estados, que fueron fuertemente sustentadas en políticas desarrollistas que vieron en la alfabetización un factor clave para lograr el crecimiento económico y el progreso individual. Estas acciones se fijaron como propósito la “eliminación” o “erradicación” del analfabetismo. Sin embargo, en ninguno de los países donde se impulsaron estas campanas se alcanzó esta meta, con excepción de Cuba, que en un contexto de profundas transformaciones sociales, logró realizar cambios que permitieron implementar políticas que posibilitaron la alfabetización universal” (p.2).

La implementación de programas educativos dirigidos a la población adulta, principalmente habitantes de las zonas rurales, centraron su atención en la condición de analfabetismo

como principal obstrucción de los procesos de desarrollo. La preocupación por este tipo de población surge en el marco de los intentos de establecer una nueva función y definición de la educación que antes de los años 40 se centraba en la idea de la escuela como única institución para educar y que sería mediante su expansión a las zonas alejadas (Rodríguez,2009).

En el caso colombiano, por citar un ejemplo, aparece en 1947 la experiencia de ACPO (Acción Cultural Popular) que inicia un novedoso método de alfabetización con la implementación de las escuelas radiofónicas, las cuales tenían por objetivo la construcción de una educación fundamental integral con toda la población campesina adulta, que para la época se encontraba aislada de todo proceso educativo. Este método fue pionero en América Latina y tuvo replicación en otros países de la región, ya que articulaba los presupuestos de una educación que promoviera el desarrollo humano y la potencialidad para lograr tecnificaciones en el campo a través del uso de los recursos tecnológico-comunicativos del momento. En este marco cobra fuerza la propuesta de la radio Sutatenza que se convirtió en un hito en el proceso de la educación de adultos, por su método flexible y la reducción significativa del analfabetismo.

A pesar de los grandes logros de esta propuesta, sus presupuestos estaban sustentados en la necesidad de progreso que planteaba el modelo norteamericano y se realizaban desde las figuras eclesiásticas del momento: la idea de lo campesino y analfabeto como condición de atraso, la erradicación y sustitución de prácticas autóctonas para la agricultura por técnicas certificadas como necesidad imperativa para el progreso y la idea de que el subdesarrollo estaba en la mente del hombre. Salcedo, Alarcón, & Iglesias (1990) aseguran que

La equivocación máxima de América Latina ha sido el no considerar al **potencial humano** como la clave del desarrollo y haber dejado pasar los años sin empezarlo por donde debe ser: es decir, por la mente del hombre. **Hay países subdesarrollados porque sus gentes son subdesarrolladas.** (p.39)

Hay en la gran mayoría de propuestas impulsadas desde los años 50 ideales de progreso y desarrollo, que se plasman según los presupuestos de los programas para la cooperación internacional que promovía Estados Unidos, como la Alianza para el Progreso, expresión de la necesidad imperativa de detener los movimientos revolucionarios que se venían gestando. La contraparte a la educación fundamental promovida por el desarrollismo fueron

las campañas realizadas por diversos grupos, algunos de ellos revolucionarios, que establecieron como teoría fundacional los logros educativos alcanzados por la revolución bolchevique durante los años posteriores a 1917 y los conceptos retomados desde la filosofía construida por Marx, así como también organizaciones religiosas con lecturas diferentes de la escritura sagrada (católicos y protestantes) que“ [...] trabajaron en torno a investigar y recuperar la cultura popular y a la emancipación de las masas populares de la ignorancia y la opresión, a través de la educación” (Torres, 2010, p.11).

Los años 60's y 70's estuvieron fuertemente marcados por la irrupción de la revolución cubana, que se manifestaba como un hecho clave e histórico en Latinoamérica. Su principal aporte fue la puesta en marcha de la campaña nacional de alfabetización en Cuba en 1960, que impulsó a que en el resto del continente se construyeran apuestas desde perspectivas similares, en donde el cuestionamiento acerca de la constitución simbólica y potencialidad para construir otra realidad de aquellos que habían sido privados de la cultura, fue el epicentro de la reflexión, llevada a cabo principalmente por Paulo Freire. Emergió de esta manera la apuesta por la filosofía, la teología y la pedagogía de la liberación, siendo esta última el sustento más prominente de la educación popular, que se proponía como una construcción conjunta encaminada a la emancipación total del sujeto latinoamericano, que trascendiera el hecho de la alfabetización funcional. El sustento discursivo de la educación popular

se fue configurando desde el encuentro entre las primeras publicaciones de Freire, la literatura marxista y los propios discursos emergentes [...] Su principal rasgo es la fusión entre política y educación en el horizonte de la emancipación de las clases subalternas de la sociedad. Esta fusión se da en una doble vía; por un lado, la politización de la educación, al otorgarle fines asociados con la acción política; por el otro, pedagogización de la política al considerar la acción política como espacio privilegiado de aprendizaje. De este modo se amplían a todas las esferas de la vida tales dimensiones: todo es educativo, todo es político. (Torres, 2010, p.11)

Estas apuestas, encaminadas principalmente a la población adulta que se encontraba en condiciones de exclusión material y cultural, porque no sólo era el problema de analfabetismo, se vieron enfrentadas a las duras represiones y políticas contrainsurgentes que planteaba la doctrina de seguridad nacional. Las cruentas dictaduras que vivió casi todo el continente en los años 70's tuvieron su repercusión directa en los procesos alternativos

de educación de tal manera que el mismo Freire se verá obligado a exiliarse en dos ocasiones. Este fue el periodo más oscuro para los procesos de educación de este tipo, ya que se enmarcan en hechos de profunda violencia, fuga de cerebros y agudización de las contradicciones estructurales al interior de cada país que tenían como fin último la conservación de la hegemonía.

En 1979, con el triunfo del FSLN en Nicaragua y su proceso de alfabetización junto con otros procesos en El Salvador y Guatemala, emerge nuevamente la posibilidad de pensar la transformación de las sociedades a partir de procesos educativos que permitieran a los excluidos y oprimidos asumir por sí mismos la dirección de sus destinos. Como contraparte, se realiza en el mismo año en México, y bajo el auspicio de los organismos multilaterales, “La Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe”, en donde se planteó como una de las metas para final de siglo la erradicación total del analfabetismo en los distintos países que conforman la zona. En la declaración conjunta se hace un llamado para que los estados participantes asuman como

“[...] tarea fundamental e impostergable en las próximas décadas luchar contra la extrema pobreza, utilizando todos los recursos y medios disponibles a fin de generalizar una educación primaria o básica completa para todos los niños en edad escolar, de erradicar el analfabetismo y de intensificar, gradual y profundamente, los programas de atención integral a los niños en edad preescolar que viven en condiciones sociales desfavorable [...] (Declaración de México, 13 de diciembre de 1979)

En el caso colombiano, el presidente Turbay Ayala plasma el intento por erradicar el analfabetismo con la firma del decreto 2346 del 5 de septiembre 1980 “por la cual se adopta la Campaña de Alfabetización de Adultos “Simón Bolívar”. Esta propuesta buscaba “llegar a 3'600 mil personas alfabetizadas en diciembre de 1984, pero sólo se alcanzó una cifra de 500 mil [...]” (Semana, 1985). La llegada de los años 80 y 90 trajo consigo todo un nuevo periodo de reformas y transformaciones radicales a nivel mundial; surgen figuras nefastas como Thatcher o Reagan que impulsan con gran rigor el modelo neoliberal y sus propuestas por reducir el estado a una función meramente represiva, en donde todos los derechos básicos, entre ellos la educación, se convierten en mercancía potencial. Esta situación produce un retroceso en términos económicos a la financiación de este tipo de modalidades

educativas en los estados donde comenzaron a realizarse reformas. Acto seguido, aconteció el derrumbe del bloque soviético y con ello emergió una “crisis de sustento” en donde tuvieron que ser reevaluadas muchas tendencias encaminadas a la construcción de un proyecto socialista de corte marxista-leninista. Emergen de este modo reivindicaciones por parte de sujetos que históricamente habían hecho parte de la exclusión y que planteaban otros motivos de conflicto: los indígenas, los afro, los jóvenes y las mujeres, entre otros (Torres, 2010). Esta emergencia se sitúa frente a toda la arremetida neoliberal de privatización y la llegada del ideario de la globalización y los veloces avances tecnológicos, que en Colombia se sienta plenamente con la constitución de 1991, y actualmente involucra los procesos de educación para jóvenes y adultos.

La multiplicidad de reivindicaciones permite que surja la propuesta de una educación comunitaria que se adecúe al contexto actual y las necesidades de los nuevos sujetos históricos que reclaman atención y participación, con los retos para interpretar y transformar la realidad que ello implica.

“Comprender la compleja configuración de la Educación Comunitaria y los Derechos Humanos, como campos de conocimiento constituidos desde lógicas transdisciplinarias [...] supone considerar que estos campos no logran construir sus objetos de estudio por fuera de un esfuerzo explícito por diluir las fronteras que, como obstáculos epistemológicos, se erigen por estructuras formales y excluyentes presentes en perspectivas disciplinares y paradigmáticas instituidas desde la ciencia clásica. En otras palabras, este reconocimiento supone un desplazamiento hacia el restablecimiento de las conexiones entre sujeto experiencial, pensamiento, conocimiento y construcción de realidad; entre moral, ética, epistemología, estética y política [...] (Documento maestro para la renovación del registro calificado de la LECEDH, 2013, p.15)

Esto conduce a asumir que el ideario de los años 70 no puede ser el mismo que dirija las propuestas actuales, ni los métodos pedagógicos pueden replicarse porque las necesidades históricas han cambiado; pero a pesar de ello está manifiesta la necesidad de reivindicar la dignidad humana y el derecho a la autonomía y autodeterminación de aquellos que históricamente han estado excluidos, este el principal aporte y legado de la educación popular. Por lo tanto, es válido afirmar que en el nuevo escenario que se gesta, toma vital importancia la articulación de múltiples elementos -incluyendo lo que brinda la institucionalidad- que potencien procesos como el llevado en la CES-W; de ahí la

articulación que se plantea entre la pedagogía Waldorf y EPJA en dicha corporación, sumada a la apuesta hecha desde la formación en la LECEDH.

3.1.2 LA PEDAGOGÍA WALDORF Y LA EPJA: UNA APUESTA POR LA AUTONOMÍA

Durante las dos primeras décadas del siglo XX, Europa se vio sumida en las consecuencias nefastas de la primera guerra mundial. Alemania, cuna de la pedagogía Waldorf, fue el vencido en la confrontación y esto implicó un profundo golpe en lo social, económico y político, sumiendo en una crisis absoluta los valores que habían regido a la sociedad germana, y europea en general, hasta el momento. Es en este contexto que emerge la propuesta y pensamiento del austriaco Rudolf Steiner (1861-1925) ante la imperativa necesidad de construir nuevas propuestas que le permitieran al ser humano descubrir capacidades que superaran la barbarie. El fundamento teórico fue la antroposofía, un postulado en el cual el ser humano es una construcción conjunta de espíritu, alma y cuerpo, teniendo como fin último la obtención de la libertad a través del conocimiento total de las capacidades espirituales de cada ser humano posee, y que no son posibles de obtener totalmente por la experiencia cognitiva. Al respecto, Steiner (1999) se cuestiona:

¿Es el hombre en su pensar y actuar un ser espiritualmente libre, o se encuentra sujeto al dominio de una necesidad absoluta, de acuerdo con las leyes de la naturaleza? Pocas cuestiones se han tratado con tanta sagacidad como ésta. La idea de la libertad de la voluntad humana cuenta tanto con un gran número de partidarios vehementes, como de adversarios obstinados. Hay hombres que en su apasionamiento moral consideran de escasa inteligencia al que llega a negar un hecho tan evidente como la libertad. Frente a ellos existen otros para quienes el colmo de lo científico es creer que las leyes de la naturaleza quedan interrumpidas en el dominio del actuar y del pensar humano. La misma cosa se considera como el bien máspreciado de la humanidad y, al mismo tiempo, como la más grave ilusión. Se ha empleado infinita sutileza para explicar cómo la libertad humana es compatible con los procesos de la naturaleza, a la que también el hombre pertenece. No menor ha sido el esfuerzo con que otros han tratado de comprender cómo ha podido surgir semejante idea absurda. Indudablemente se trata de uno de los más importantes problemas de la vida, de la religión, de la conducta y de la ciencia, como lo ha de sentir todo aquél que lo considere con un mínimo de profundidad (p.10)

Las reflexiones y propuestas filosóficas sobre la capacidad espiritual para potenciar la existencia guiada por una verdadera libertad, en un contexto de subvaloración total de la

vida humana, junto con las convulsiones políticas que traía el siglo XX así como sus necesidades Y el desarrollo de las propuestas que se venían gestando desde el siglo XVIII bajo el nombre de escuela nueva, en contraposición a la educación tradicional centrada en el maestro, la disciplina y el contenido, son el marco contextual que en el que Steiner funda la *Freie Waldorfschule* en 1919. Esta primera experiencia fue diseñada para los hijos de los empleados de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria, colocando como primicia la relación antroposofía-pedagogía, a petición de su amigo, el empresario también seguidor del movimiento antroposófico, Emil Molt. Fue una iniciativa que rápidamente tuvo gran acogida durante los años de la denominada *República de Weimar*, debido a la continua búsqueda por construir un nuevo modelo educativo frente a las necesidades que planteaba el periodo de entreguerras. A pesar del gran éxito que tuvo esta primera experiencia a lo largo de Europa durante los primeros años, el sueño de Steiner se vio truncado por la llegada de los nazis al poder junto con todo el discurso de antisemitismo y autoritarismo, que trajo consigo una campaña de persecución y represión de la iniciativa acusándola de ser extranjera y no acorde a los planteamientos del sistema nacionalsocialista, además acusarla de ser educación realizada en atmósfera de valores judíos (Quiroga & Girard, 2015).

Los años oscuros que trajo consigo la dictadura nazi en Alemania y el estallido de la Segunda Guerra Mundial llevaron al exilio a las propuestas Waldorf en la Europa dominada por el ejército alemán, y tuvo un florecimiento a partir de 1945 hasta nuestros días. Con el flujo de la historia, ciertas propuestas metodológicas han cambiado de acuerdo con los contextos y expresiones que le han rodeado, pero su fundamento antroposófico sigue siendo la hoja de ruta de las prácticas a lo largo y ancho del mundo. De este proyecto pedagógico debe resaltarse su constante persistencia por la consecución de una educación que se edifique a partir de la búsqueda de la libertad, emergida de las capacidades y potencialidades vitales y espirituales de la humanidad ante las situaciones adversas que han caracterizado los diversos periodos de la historia. De ahí que actualmente los procesos educativos Waldorf en diferentes lugares del mundo tengan un aumento significativo, que según Quiroga & Girard (2015) para el “[...] año 2014 [alcanzó] la cifra de 1039 escuelas oficialmente reconocidas, casi el doble respecto al número de 1992 (p.104).”

La pedagogía Waldorf plantea su ejercicio basada en la idea de la renovación social que inicia con la construcción de un ser humano formado en tres aspectos clave: el pensar, el sentir y el querer. Esta tri-formación permite que el acto educativo sea integral y propicie la formación espiritual, física y anímica de una manera integral y compleja; de ahí que sus propuestas didácticas y metodológicas prioricen la implementación de actividades artísticas ya que esto permite comparar el uso de los materiales con los problemas que la vida cotidiana plantea, de tal manera que al vincularse con la greda, la plastilina, la tempera, etc. se espera que el estudiante experimente “ [...] toda una escala de emociones: expectación, decepción, ira, resignación, meditación, sorpresa, nuevas esperanzas, nuevos esfuerzos de la voluntad, gozo intenso en la actividad creadora. (p.29) CARLGREN que luego se haga presente en el plano de los físicos, de las relaciones cotidianas.

La pedagogía Waldorf, como muchas otras propuestas pedagógicas, nace de las profundas necesidades que tiene determinada sociedad para garantizar la permanencia en el tiempo y de esta manera desarrollar al máximo las capacidades de sus integrantes, lo que conlleva a que esta propuesta plantee como función social de la educación la construcción de una sociedad ternaria que se basa en llevar a la práctica en relaciones humanas los ideales que otrora motivaron la Revolución Francesa - lealtad, igualdad y fraternidad- y lograr con esto [...] libertad espiritual en la vida cultural, igualdad democrática en la vida jurídica, fraternidad social en la vida económica. (p.7) Carlgren. Todos estos postulados están encaminados a propiciar el desarrollo de cada una de las etapas de la vida, que se dividen en septenios, es decir, etapas de siete años que permitirán explorar al máximo las potencialidades ocultas en cada estudiante, conlleven a construir un proyecto vital basado en la libertad y autonomía. Estos septenios se dividen de la siguiente manera:

- Primer septenio, de los 0 a los 7 años. La visión del mundo y las relaciones vitales deben estar enmarcadas bajo la máxima de la BONDAD. (“Todo mi universo es bueno”).

- Segundo septenio de los 7 a los 14 años. La visión del mundo y las relaciones vitales deben estar enmarcadas bajo la máxima de la BELLEZA. (“Todo mi universo es bello”).

- Tercer septenio de los 14 a los 21 años. La visión del mundo y las relaciones vitales deben estar enmarcadas bajo la máxima de la REALIDAD. (“Todo mi universo es real”). (WaldorfColombia.org, 2016)

Es preciso aclarar que la pedagogía Waldorf enfoca sus desarrollos didácticos, lúdicos y metodológicos en la educación de los niños y jóvenes; por lo tanto, el vínculo que se busca hacer en la CES-W entre esta pedagogía y la EPJA se muestra como una novedad dentro del movimiento Waldorf ya que la idea de los septenios no culmina en este caso a los 21 años, sino que se extiende a lo largo de toda la vida. Esto representa un impacto significativo en la construcción de una propuesta educativa que le permita a las personas alcanzar la autonomía y la libertad, logrando transformar el ejercicio pedagógico ya que se adecúa a las necesidades particulares y comunitarias.

Las apuestas didácticas que brinda la pedagogía Waldorf (el vínculo con el arte, la interacción con la naturaleza, los ejercicios manuales, etc.) facilitan desarrollar procesos centrados en las necesidades contextuales, y le permiten a cada estudiante ampliar las posibilidades de aprendizaje a la vez que el maestro adquiere la capacidad de crear herramientas que faciliten su ejercicio. De esta forma, es válido que la relación EPJA y pedagogía Waldorf logran un vínculo estrecho al buscar que los estudiantes logren a través de todo tipo de propuestas pedagógicas el empoderamiento, la autonomía y modifiquen sus relaciones cotidianas a partir de procesos de reflexión que trae consigo el vínculo a un espacio de tales condiciones.

3.1.3 GÉNESIS Y FORTALECIMIENTO DE LA CES-W

El panorama de marginación, exclusión y segregación que se vive en Bogotá es lo que lleva a que en 1997 se gestó la iniciativa de crear una organización que tuviese como objetivo principal diseñar una propuesta para trabajar con 51 grupos de habitantes de calle, entre los cuales se encontraban 36 familias. Estas familias habitaban un terreno perteneciente a Ferrovías, ubicado en la localidad de Barrios Unidos, y se encontraban en condición de vulnerabilidad. Para ese momento se encontraba en marcha un proceso de desalojo, que fue acompañado por la Corporación Extramuros (organización que luego se dividió y dio origen a la CES-W). Extramuros asumió la labor de reubicación a través de una acción de tutela en la cual exigían que se garantizaran los derechos fundamentales a la vida, el trabajo, la educación y la salud que estaban siendo vulnerados por las condiciones de

precariedad en las que vivían dichas familias, situación en la cual los niños resultaban siendo los principales afectados. Es así como se comenzaron a afianzar los lazos de solidaridad y fraternidad con estas personas, buscando que se respetase la dignidad de los menos favorecidos. El proceso de reasentamiento tuvo lugar en el barrio Sierra Morena, en Ciudad Bolívar en el año 1998, en donde la gente tuvo la posibilidad acceder a un programa de vivienda en condiciones más humanas y con menos riesgos.

En un primer momento se tomó en arriendo una casa con el objetivo de abrir un jardín para los niños pequeños de las familias; luego comenzó el crecimiento junto a la comunidad y se incluyeron más servicios como el refuerzo escolar y la asesoría jurídica. Ya en el año 2002 se compraron los lotes para la construcción de la que hoy en día es la Corporación Educativa y Social Waldorf, propuesta que ha beneficiado a la comunidad desde la puesta en marcha de proyectos como: jardín infantil - que actualmente mantiene un contrato de cofinanciación con la Secretaría de Integración Social; el servicio médico -que dispone de especialidades, además de medicina general, en fonoaudiología, optometría y odontología; junto con otras ofertas de atención que se conciertan a manera de brigadas y son realizadas por profesionales que participan a manera de voluntariados o en articulación con las empresas privadas que los ofrecen previo acuerdo con la CES-W.

Dentro de la oferta pedagógica existe el programa P.A.E.S. (Programa de Apoyo Educativo y Social), el cual busca vincular a los niños, niñas y jóvenes, facilitando espacios de integración comunitaria, con propuestas dirigidas desde la música, las letras y números, las artes, el tejido y el teatro. También se encuentra el programa de educación de adultos, el cual ha logrado trascender el espacio del barrio en el que se ubica la CES-W y ha conseguido beneficiar a los habitantes de sectores aledaños como Caracolí, Tanque y Tres esquinas, entre otros.

3.1.4 EL BARRIO Y LA LOCALIDAD

El barrio Sierra Morena es un sector, como muchos de la capital, considerado periférico por su ubicación geográfica y las problemáticas sociales, económicas y políticas latentes en la cotidianidad de sus habitantes; la mayoría de personas que habitan dicho espacio provienen de distintas regiones del país y han llegado allí como víctimas del conflicto armado, el

desplazamiento urbano -resultado de los conflictos propios que producen las dinámicas sociales de las ciudades- o en el tránsito del campo a la ciudad en busca de mejores oportunidades. Este barrio hace parte de los 326 que conforman la localidad de Ciudad Bolívar y de los 65 pertenecientes a la UPZ 69 “Ismael Perdomo” ¹. Como muchos de los sectores periféricos de la capital, ha sido blanco de la estigmatización por parte de distintos sectores de la sociedad que, desconociendo las condiciones históricas que han formado los modos de vida de los distintos grupos humanos, esencializan a estos sectores tildándolos de “cuna” de delincuencia, conflicto, microtráfico, etc. La estigmatización se evidencia, por citar solo un ejemplo, en un artículo publicado por el diario El Espectador el 3 de octubre del año 2014, titulado “Ciudad Bolívar, corazón del conflicto”, donde se afirma que “En Ciudad Bolívar se repiten las escenas de sicariato, amenazas, extorsión y desaparición forzada. Hablar de esta realidad causa molestia entre las autoridades locales, porque estigmatiza, pero es difícil de ocultar [...] (El Espectador,2014); publicación hecha como una radiografía que se basa en entrevistas y cifras que no logran abarcar las condiciones reales que han determinado estas situaciones y los problemas que datan de varias décadas.

Pero más allá de este círculo dantesco en el que encierran a esta localidad con sus problemáticas latentes, que sin duda alguna están presentes en la vida cotidiana de las personas, está también el espacio de historias y de vivencias que los estigmas de las cifras invisibilizan: la historia que no se cuenta en los consejos de seguridad ni en los distintos informes publicados por entidades públicas y privadas; el transcurso de aquellos que con su trabajo y tesón han ido edificando esa multitud de casitas que en la distancia parecen la estructura de un pesebre casero en época decembrina y que albergan en su interior narraciones de ilusiones y tristezas.

Estas vivencias han estado inmersas en los diferentes conflictos que la historia nacional ha presentado y han constituido cada uno de los barrios que conforman la localidad, la cual comenzó su poblamiento con el gran éxodo que tuvo lugar a comienzo de los años 50 como producto de la violencia producida por los hechos del 9 de abril del 1948. Para ese entonces toda la zona era una vasta extensión rural que pertenecía al entonces

¹ Según la Secretaría de Ambiente del Distrito, una UPZ es la Unidad de Planeamiento Zonal, que “... tiene como propósito definir y precisar el planeamiento del suelo urbano, respondiendo a la dinámica productiva de la ciudad y a su inserción en el contexto regional, involucrando a los actores sociales en la definición de aspectos de ordenamiento y control normativo a escala zonal” (Artículo 49 del Decreto 190 de 2004 P.O.T)”.

municipio de Bosa, la cual comenzó a poblarse de manera “irregular” por la parcelación de lotes en lo que hoy en día se conoce como los barrios “[...] Meissen, San Francisco, México, Lucero Bajo, Ismael Perdomo, situados en las partes bajas y medias de la Localidad, y cuyos pobladores eran gentes venidas principalmente del Tolima, Boyacá y Cundinamarca [...]” (Alcaldía local de Bolívar, 2017), que con el paso del tiempo, junto con todos los sucesos que agitaron la vida política, social y económica del momento, fue aumentando rápidamente sin una adecuada política de planeación, de tal manera que para los años setenta la población en esta zona de la capital era aproximadamente de 35.451 habitantes frente a los 2,496,172 que registró el censo de 1973 en Bogotá (Dane, 1973).

Para las décadas de los ochenta y noventa se registró un significativo aumento en la población de la capital del país respecto a las décadas anteriores, producto de toda la situación de violencia que se vivió y el impacto sobre los habitantes rurales y urbanos. En 1983 el concejo de Bogotá promulga los acuerdos 11 (con el cual se autorizaba al alcalde mayor a negociar el proyecto “Ciudad Bolívar” que pretendía hacer una inversión de 115 millones de dólares para el desarrollo de la zona, bajo el auspicio del BID) y 14 (mediante el cual se crea la alcaldía local de Ciudad Bolívar). En este contexto la población presentó un aumento significativo según la información brindada por el DANE en el censo del 2005: para el año 1985 Bogotá registró una población de 4,262.127 habitantes y para 1993 5.440.401 habitantes, lo cual reflejó en la localidad un aumento significativo pasando de 561.710 habitantes en el 85 a 758.870 en el 93 (Dane, 2017). Estos datos, que sirven como sustento enunciativo, se contrastan con las narraciones hechas por una de las estudiantes con más antigüedad en el sector que asiste al proceso, y que cuenta la historia de la siguiente manera:

“Esto antes era solo montañas potrero no había nada de construido. Por la caja de vivienda popular entonces empezamos a, digamos, a formar los barrios porque únicamente cuando se empezó el programa pues no había sino la avenida que había hecho el presidente en esa época en el 90. La avenida iba hasta aquí hasta el colegio y de ahí para arriba y hacia abajo eso era todo solo montañas no había nada construido. Para armar el barrio empezamos por grupos, digamos, eso se trabajaba los fines de semana, venía uno a trabajar y le tocaba venirse a pie o venirse con las volquetas que traían el material eso fue muy difícil para construir todo...” (8 de octubre de 2016, Taller de cartografía social, la señora A estudiante del ciclo IV)

En este contexto, comienza una fuerte oleada de poblamiento de la zona que, con la promulgación de Bogotá como Distrito Capital y la autonomía administrativa otorgada, se contrastó con el abandono estatal y la aparición de las problemáticas subsecuentes, ya que la zona se convirtió en receptora de población de todas las regiones del país. El escaso apoyo estatal que recibieron las personas se contrasta con los problemas de vías, de transporte, de movilidad que iniciaron junto con el poblamiento y que en la actualidad siguen latentes entre la población.

“... yo vivía pagando arriendo, vivía en bosa y salió el programa que no había tenido oportunidad de conseguir en otra parte y se abrió el programa entonces yo me di a comprar digamos, entre el noventa creo que empezó el programa y si eso todo eso era solo potrero eso no había nada construido en candelaria la nueva había eran unas casitas pero hacia estos lados solo era potrero, ósea ustedes vinieron a vivir aquí porque la caja de vivienda popular, ósea nos dio garantías para comprar porque nos dio facilidad de pago entonces pues la cuotas eran bajitas y era para hacer la construcción entonces nosotros veníamos a trabajar los sábados y domingos y uno mismo traía los materiales y todo y empezaron a reunir la plata para pagar el ingeniero que iba a hacer las obras eso se hacía con bazares con rifas se hacían cosas así para recoger fondos y se formó y la caja de vivienda popular nos prometió que nosotros íbamos a vivir en los mejores barrios que dependía de la plata que donáramos y nosotros hicimos el mejor grupo que más plata dábamos que mejor plata teníamos entonces que nos deban donde nosotros queríamos entonces que hacia uno pues aceptar.” (8 de octubre de 2016, taller de cartografía social, la señora G, estudiantes del ciclo IV).

En la actualidad, según los datos consultados en la página de la alcaldía local, la localidad actualmente tiene una población estimada de 713.764 habitantes; sus límites territoriales y cifras de extensión se relacionan a continuación:

DATOS DEMOGRÁFICOS

Número de habitantes: 713.764 Aprox.

Extensión: 12.998 Hectáreas.

UPZs

Barrios: 360

Límites:

- ▶ Por el Norte: con la localidad de Bosa
- ▶ Por el Sur: con la localidad de Usme
- ▶ Por el Oriente: con la localidad de Tunjuelito
- ▶ Por el Occidente: con el municipio de Soacha

Datos demográficos básicos de Ciudad Bolívar. Imagen tomada de:

<http://www.bogota.gov.co/localidades/ciudad-bolivar>

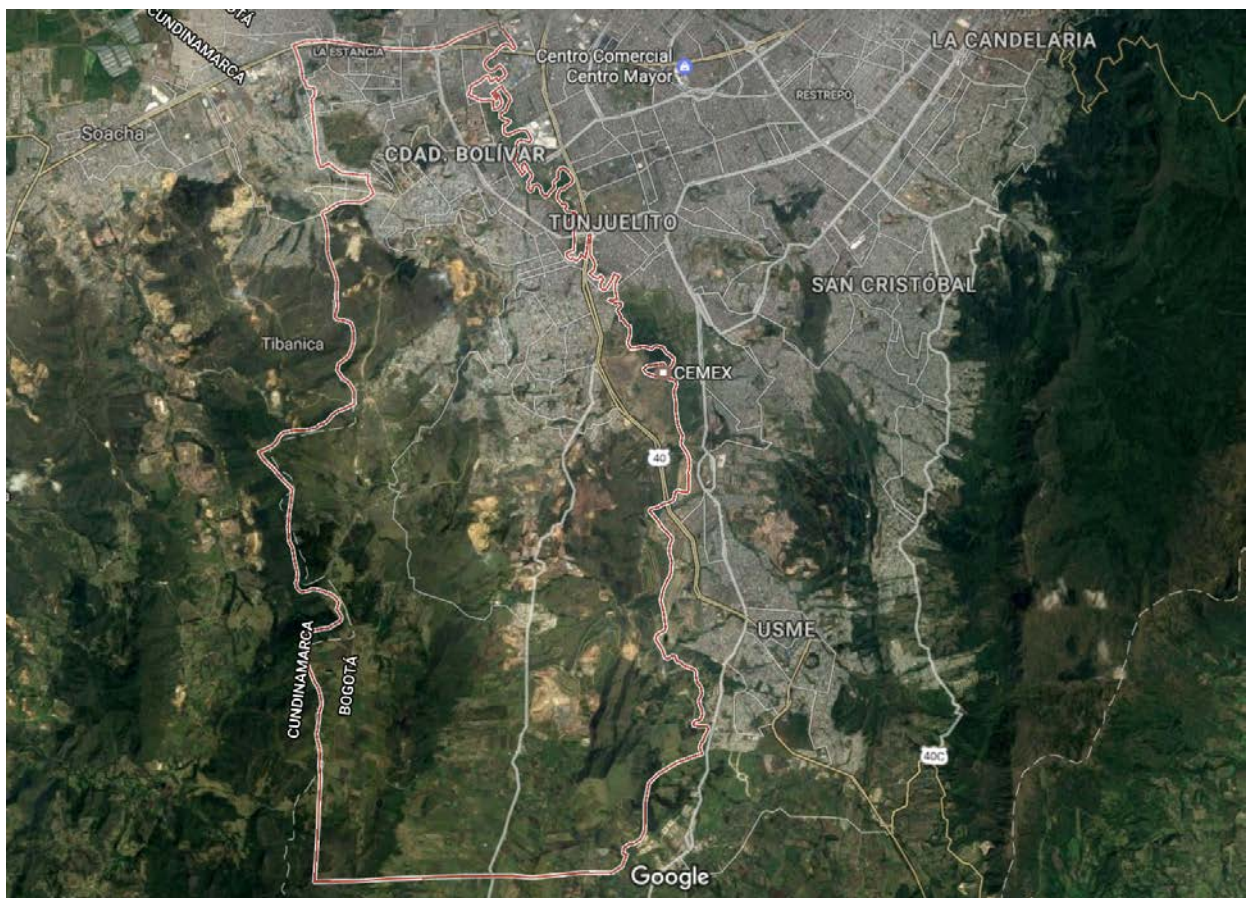
Estos son datos aproximados que se realizan con base en el censo poblacional realizado en el año 2005. Las cifras anteriormente consultadas se pueden contrastar con las proyecciones realizadas por el DANE hasta el año 2020, en los cuales se predice un crecimiento aproximado al planteado por la alcaldía local.

Localidad	Edad	2016			2017			2018			2019			2020		
		Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Ciudad Bolívar	0-4	36.516	34.760	71.276	37.061	35.230	72.291	37.558	35.690	73.248	38.017	36.146	74.163	38.447	36.606	75.053
Ciudad Bolívar	5-9	34.427	33.186	67.613	34.968	33.633	68.601	35.507	34.079	69.586	36.034	34.535	70.569	36.544	34.997	71.541
Ciudad Bolívar	10-14	33.376	32.006	65.382	33.460	32.252	65.712	33.659	32.555	66.214	33.944	32.880	66.824	34.275	33.210	67.485
Ciudad Bolívar	15-19	33.518	32.606	66.124	33.434	32.526	65.960	33.334	32.453	65.787	33.251	32.426	65.677	33.235	32.461	65.696
Ciudad Bolívar	20-24	34.119	33.458	67.577	34.181	33.615	67.796	34.077	33.592	67.669	33.946	33.525	67.471	33.873	33.511	67.384
Ciudad Bolívar	25-29	30.379	29.936	60.315	31.411	30.898	62.309	32.471	32.019	64.490	33.365	33.015	66.380	33.968	33.695	67.663
Ciudad Bolívar	30-34	27.230	29.548	56.778	27.796	29.585	57.381	28.377	29.532	57.909	29.027	29.617	58.644	29.760	29.957	59.717
Ciudad Bolívar	35-39	24.478	26.990	51.468	25.124	27.914	53.038	25.747	28.798	54.545	26.353	29.522	55.875	26.939	30.007	56.946
Ciudad Bolívar	40-44	21.586	23.812	45.398	22.103	24.394	46.497	22.680	25.069	47.749	23.275	25.800	49.075	23.889	26.595	50.484
Ciudad Bolívar	45-49	19.729	22.313	42.042	19.981	22.534	42.515	20.222	22.747	42.969	20.520	23.042	43.562	20.920	23.471	44.391
Ciudad Bolívar	50-54	17.332	20.189	37.521	17.846	20.754	38.600	18.313	21.261	39.574	18.732	21.708	40.440	19.091	22.080	41.171
Ciudad Bolívar	55-59	13.668	16.496	30.164	14.321	17.249	31.570	14.962	17.982	32.944	15.566	18.667	34.233	16.120	19.291	35.411
Ciudad Bolívar	60-64	9.834	12.213	22.047	10.394	12.941	23.335	10.968	13.684	24.652	11.549	14.430	25.979	12.141	15.176	27.317
Ciudad Bolívar	65-69	6.660	8.490	15.150	7.060	9.044	16.104	7.486	9.630	17.116	7.944	10.259	18.203	8.429	10.926	19.355
Ciudad Bolívar	70-74	4.260	5.637	9.897	4.533	6.028	10.561	4.819	6.444	11.263	5.114	6.879	11.993	5.423	7.333	12.756
Ciudad Bolívar	75-79	2.384	3.597	5.981	2.540	3.798	6.338	2.727	4.019	6.746	2.943	4.278	7.221	3.175	4.582	7.757
Ciudad Bolívar	80 +	1.837	3.130	4.967	1.935	3.316	5.251	2.039	3.512	5.551	2.152	3.723	5.875	2.275	3.949	6.224
Total		351.333	368.367	719.700	358.148	375.711	733.859	364.946	383.066	748.012	371.732	390.452	762.184	378.504	397.847	776.351

La tabla, realizada por la Secretaría Distrital de Planeación y el DANE en el año 2014, muestra la proyección realizada año a año a partir del 2016, mostrando las proyecciones poblacionales incluyendo las edades y el género de los habitantes, donde es posible identificar que la población femenina conforma la mayor cifra de la población en la localidad. Estos datos, aunque no son datos exactos debido a las constantes vicisitudes que enfrenta la localidad como principal receptora de población desplazada, permite identificar que la proyección realizada por el DANE supera el número de habitantes propuesta por la alcaldía local. Esta diferencia de datos complejiza las situaciones de las zonas, ya que la ejecución de proyectos, la destinación de presupuesto y la construcción de políticas públicas que confronten las problemáticas se hacen con base en éstos y por lo tanto no se hace una revisión crítica de las situaciones que vive cada espacio de la ciudad con estas características.

Ciudad Bolívar es una de las localidades más densas de Bogotá y es una de las principales receptoras de población desplazada. Según la Secretaría Distrital de Planeación (2009) la localidad:

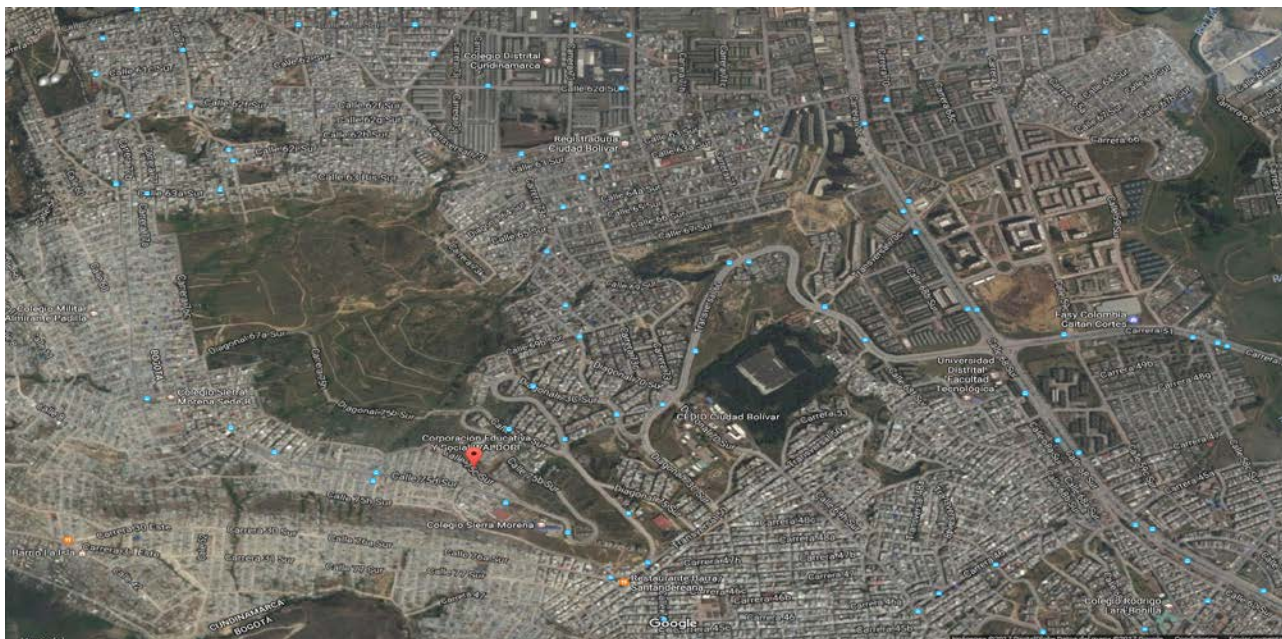
“...tiene una extensión total de 12.999 hectáreas (ha.), de las cuales 3.391 ha. se clasifican como suelo urbano y 9.608 ha. corresponden al suelo rural, que equivale al 73,9 % del total de la superficie de la localidad. Después de Sumapaz y Usme, Ciudad Bolívar está clasificada como la localidad más extensa, como la tercera localidad con mayor superficie rural y como la quinta localidad con mayor cantidad de área urbana”.



Delimitación de la localidad de Ciudad Bolívar, tomada de google maps



La casa de colores es donde se ubica la CES-W.



CES-W en la ciudad, el icono rosado señala su posición. Mapa tomado de google maps

3.1.5 EL PROCESO COMUNITARIO DE LA CES-W Y SU APUESTA POR LA EPJA

El escenario descrito es en el que se desarrolla la vida colectiva de las personas que asisten a la CES-W y muestra la relación histórica de este espacio con la comunidad. Esta organización está fundamentada en los principios que plantea la pedagogía Waldorf, una corriente pedagógica desarrollada por el filósofo austriaco Rudolf Steiner (1861-1925) y que se sustenta en la propuesta epistemológica de la antroposofía. Esta línea de pensamiento afirma que cada ser humano es una individualidad compuesta por espíritu, alma y cuerpo, que encuentra consistencia y asume nuevas capacidades según transcurren sus etapas -desarrolladas en septenios- que dan cuenta de diferentes desarrollos a lo largo de la vida. La propuesta que hace la CES-W al tomar como fundamento esta corriente, es

propiciar la humanización de la educación a través de la exploración de capacidades que nacen de la esencia de los sujetos a partir de la originalidad, la creatividad, la actividad artística, lo que logra que las fuerzas generativas de lo espiritual se vinculen con esa esencia para que la individualidad pueda convertirse en un elemento transformador (Waldorf, 2017).

El proceso comunitario ha logrado un impacto muy significativo en el sector donde se encuentra a través de apuestas pedagógicas y sociales. La intención de la Corporación es lograr que las condiciones de vida mejoren a partir de propuestas como el programa de educación de adultos, que proporcionan a las personas que se benefician las herramientas necesarias para avanzar de manera integral en la construcción o transformación de proyectos personales de vida. El proceso de educación de adultos busca que las personas:

[...] que hayan suspendido sus estudios por dificultades familiares, sociales y/o económicas, reanuden su formación y logren terminar sus estudios de primaria y bachillerato. Este programa surge por la necesidad que manifestaron los padres y acudientes de los niños de comprender los procesos educativos que ellos vivían, las situaciones culturales en los que su vida acontecía y sobre todo para lograr mejorar sus ingresos en nuevas oportunidades laborales que surgieron luego de acabar sus estudios...”, [para de esta manera] “...promover en ellos una conciencia solidaria y competencias participativas que faciliten su desarrollo humano, social y comunitario (Waldorf, 2017).

El proceso es dirigido por la maestra María Antonia Zárate Camargo, representante legal, y brinda un espacio de práctica formativa a los estudiantes de la LECO provenientes de la UPN, así como a voluntarios provenientes de diversos países europeos que ponen sus ojos en esta labor social tan importante para la zona. La propuesta educativa está estructurada en cinco ciclos académicos (I, II,III,IV,V), en los cuales se integran los grados que se ofertan en la educación formal y las personas ingresan a ellos según su último nivel de escolaridad. Los ciclos se conforman de la siguiente manera:

CICLO	GRADOS EQUIVALENTES EN EDUCACIÓN FORMAL
I- II	De primero a quinto de primaria
III	Sexto y séptimo
IV	Octavo y noveno

V	Décimo y once
---	---------------

Esta estructura está diseñada Ciclos Lectivos Especiales Integrados, (CLEI's), siguiendo los lineamientos que establece el decreto 3011/97 en su artículo 11, donde se define un CLEI "...como un conjunto de procesos y acciones curriculares organizados de modo tal que integren áreas del conocimiento y proyectos pedagógicos, de duración menor a la dispuesta para los ciclos regulares del servicio público educativo, que permitan alcanzar los fines y objetivos de la educación básica y media de acuerdo con las particulares condiciones de la población adulta"(Decreto 3011 de 1997, artículo 11), respondiendo a la necesidad educativa del contexto. Esta propuesta hace parte de lo que se denomina un modelo flexible de educación, donde se pretende que el estudiante se forme integralmente sin comprometer el normal desarrollo de su vida laboral y de subsistencia. Por tal motivo, la oferta educativa se hace los sábados en un horario de 7AM a 1PM.

El currículo se diseña bajo la premisa de lograr que el contenido temático tenga un vínculo con la vida cotidiana del estudiante. Se busca integrar en campos de pensamiento las áreas de español, sociales, matemáticas y ciencias naturales. Su diseño tiene la siguiente organización:

CURRÍCULO PROGRAMA DE EDUCACIÓN JÓVENES Y ADULTOS CES WALDORF ÁREA DE ESPAÑOL	
CICLO III (6-7)	
1) Lectura: (Leyendas, mitos, cuentos cortos, refranes, retahílas, coplas, poemas cortos y jitanjanjáforas) Cada relato debe darse desde la literatura Colombiana haciendo énfasis en regiones y culturas Indígenas. Para este ciclo se propone como autor a trabajar a Rafael Pombo. 2) Expresión Oral: En este eje se trabajarán refranes y poemas propios de cada región con el propósito de recuperar las tradiciones y costumbres. Finalmente se trasladarán hacia lo Urbano problematizando sobre el poblamiento y las migraciones dadas en este contexto. 3) Expresión escrita: En este eje se recopilará lo visto en este ciclo con la creación y recreación de los relatos, además se fortalecerá el sentido de la escucha con la participación activa del docente como narrador de los relatos. Finalmente se hará uso de la entrevista con el propósito de fortalecer lazos entre adultos y docentes como eje fundamental para el acercamiento y el reconocimiento de los otros.	
Pensamiento crítico: Este eje es entendido como transversal en el desarrollo propuesto en este ciclo. Para ello se hará uso de noticias de televisión, periódico, radio y otros medios que permitirá el análisis de las situaciones presentadas y su posterior socialización en mesas redondas, foros, debates etc. Para finalizar el ciclo se debe hacer la entrega de un producto escrito sobre una de las temáticas trabajadas.	
CICLO IV (8-9)	
1) Lectura: Este eje se trabajará desde dos tópicos: Crónicas y biografías. Las crónicas se proponen trabajarlas desde dos textos que hacen referencia a las culturas indígenas del continente a) Visión de los vencidos de Miguel Ángel Portillo. b) Carta del jefe Seattle al presidente de los EE.UU. El tópico de biografías se abordará desde: a) Biografía de Gandhi b) Memorias por correspondencia- Emma Reyes. Partiendo de la lectura y la presentación del contexto en dónde se desarrolla la vida de cada uno de los personajes expuestos anteriormente, se dará paso a la recreación autobiográfica a partir de una línea del tiempo o árbol genealógico en donde el adulto narrará pequeños instantes de su vida. 2) Expresión Oral: Para este eje el adulto narrará un día de su vida que ellos consideren especial. Estos relatos se presentan cada sábado y finalmente se hará una recopilación o colección de los mismos. 3) Expresión escrita: Construcción de un diario por cada adulto en donde escriba un relato de un párrafo a cerca de su vida o de la de un familiar o conocido. El docente debe realizar la corrección de los textos como antesala para la explicación de la lógica y organización que un texto debe tener.	
Pensamiento crítico: Para el desarrollo de este espacio el docente deberá generar el espacio para la realización de un círculo de palabra que aborde temas o dilemas referentes a la pobreza, la familia y la religión. El docente en el desarrollo del círculo deberá dinamizar y problematizar la temática trabajada.	
CICLO V (10-11)	
1) Lectura: Para este eje se trabajará literatura española (romance), literatura latinoamericana y colombiana, para ello se tomarán como base los siguientes textos a) Muerte de Antoñito Hamborio de Federico García Lorca, b) Huellas de Gioconda Belli y c) Selvas de Humo y concreto de Horacio Benavides. Al terminar las lecturas propuestas se debe realizar una comparación del contexto Español, latinoamericano y colombiano. Por último se trabajará el texto de La Divina Comedia de Dante Alighieri en dónde se problematizará el "círculo del infierno" y se propondrá el "círculo de la vida" como metáfora al mundo posible construido desde los adultos. El Docente deberá caracterizar el contexto y la vida de los autores aquí trabajados. 2) Expresión Oral: Reescribir historias del barrio teniendo como referente el poema de Federico García Lorca y Horacio Benavides. 3) Expresión escrita: Escrito sobre la ciudad y los sentimientos que nos inspira puede ser un	

poema, una crónica o un cuento. El docente deberá escribir un plan de escritura para el ciclo III y IV Pensamiento crítico: Presentación del círculo del cielo de forma artística. (Gráfico, escrito, obra de teatro)
--

CURRÍCULO PROGRAMA DE EDUCACIÓN JÓVENES Y ADULTOS CES WALDORF ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES	
CICLO III (6-7)	- Culturas precolombinas (mayas, incas, aztecas, muiscas) Ubicación geográfica, ¿cómo se crearon? ¿cuál fue su relación con el mundo y el universo? ¿Cuál era su relación con otras culturas o pueblos? ¿Cómo se organizaban socialmente? ¿Qué costumbres y tradiciones tenían? Cada una de estas preguntas deben abarcarse desde lo económico, lo político, lo social y lo cultural. - Situación Europa especialmente España en el siglo XV desde lo económico, lo político, lo social, lo religioso y lo cultural. - Descubrimiento: Viajes y pueblos a dónde llegan, descubrimientos científicos de la época, la monarquía como sistema político y social, Feudalismo-mercantilismo. - Colonia y desarrollo industrial: Caracterizar las organizaciones económicas y sus intereses (prácticas del capitalismo vs economías autóctonas) Problematicar a cerca de los valores solidarios y lo comunal. - Luchas independentistas ¿Qué hay detrás de las guerras de independencia?
CICLO IV (8-9)	- Crisis de la Colonia - Surgimiento de la república. ¿Qué es el Estado? ¿Cómo se organiza el Estado? ¿Qué es el gobierno? ¿Qué es un país? ¿Qué es una patria? - Derechos Humanos ¿Qué es ser ciudadano? - La primera república - La Gran Colombia - Los partidos - Las revoluciones (ilustración, la industrial) - Capitalismo (Liberalismo, Movimiento Obrero, Internacionales) - Revolución Francesa. - Economía en Colombia: Sectores económicos (primario, secundario, terciario y cuaternario) Problematicar a cerca de lo que es ser obrero, estudiante, técnico y profesional. Lo laboral y lo fabril. Bienes naturales y materiales que contiene el país. - Crisis económica Colombiana que afectaciones tiene en lo político, lo educativo y lo social. Relacionarlo con la realidad.
CICLO V (10-11)	- Conflicto ¿Qué es un conflicto? Problematicar a cerca de los conflictos familiares, barriales, en las instituciones educativas, en lo laboral y en el país. ¿Cómo se resuelve un conflicto? Generación de propuestas desde: a) lo económico desde los diferentes tipos de intercambio. b) Libertad entendiéndola desde el pensamiento, haciendo énfasis en las nuevas relaciones y comprensiones, c) Igualdad en términos jurídicos específicamente en la defensa de los Derechos Humanos. - Para finalizar el ciclo se debe formular un proyecto que contenga los ejes trabajados.
CURRÍCULO PROGRAMA DE EDUCACIÓN JÓVENES Y ADULTOS CES WALDORF ÁREA DE CIENCIAS NATURALES	
CICLO III (6-7)	El universo: origen y evolución de los astros. ¿Cómo se organiza el universo? Se debe hacer énfasis en el planeta tierra y sus capas con el propósito de problematicar a cerca del cambio climático y sus afectaciones para la vida.

• Teorías de la evolución de los seres humanos. Adaptación de los seres humanos en diferentes contextos. Se problematiza el bienestar y la salud de las personas en determinados contextos. • El fenómeno demográfico/ desplazamiento. • Los ecosistemas y sus dinámicas. Medidas para evitar la contaminación y los peligros que amenazan los ecosistemas. • Historia de la ciencia. Hombres y mujeres en la ciencia. • Lo químico y lo físico. Mezclas y generación de energía (Contextualizarlo a partir de los servicios públicos)
CICLO IV (7-8) • ¿Cómo se comporta el universo? ¿Cuáles son sus dinámicas? Problematicar a cerca de los desastres naturales que se presentan y sus implicaciones políticas, económicas, sociales y ambientales. • Organización de la vida. Nivel físico. • Las tres fuerzas de la naturaleza: Gravedad, electromagnetismo, nuclear. Relacionarlo con hechos históricos. ¿Qué implicaciones tienen para la vida y el ser humano? • Base química de la vida: Moléculas inorgánicas y orgánicas que la constituyen. ¿Qué uso se le puede dar a los residuos orgánicos? La problemática de la basura, la importancia del reciclaje y la composición de abono.
CICLO V (9-10) • ¿Por qué somos diferentes biológicamente? ADN y diversidad biológica. • Selección natural y mutaciones. Manipulación genética. Hacer énfasis en la modificación genética de las semillas y problematizar a cerca de la misma. ¿Qué implicaciones tiene para la alimentación? • Tabla periódica. Organizaciones de los elementos. Hacer énfasis en el hidrogeno, el oxígeno, el carbono, mezclas y aleaciones. Metales preciosos (oro, plata, Hierro) Su importancia en la industria y la telefonía celular. ¿Qué implicaciones tiene para el medio ambiente la extracción de estos minerales? • Hidrocarburos (Petróleo) Extinción de la vida en el planeta (Fósiles)

CURRÍCULO PROGRAMA DE EDUCACIÓN JÓVENES Y ADULTOS CES WALDORF ÁREA DE MATEMÁTICAS	
CICLO III (6-7)	• Conjuntos • Problemas con las cuatro operaciones • Regla de tres. • Mínimo común múltiplo (MCM) y Máximo Común Divisor (MCD) • Decimales • Medidas de longitud, peso y volumen • Área y perímetro. • Historia de Pitágoras, Copérnico, Galileo Galilei e inventos con el fin de relacionarlo con otras áreas.
CICLO IV (8-9)	• Enteros • Potenciación y radicación (fortalecimiento de las cuatro operaciones) • Ecuaciones a partir de problemas cotidianos • Estadísticas relacionarlo con la facturación.
CICLO V (10-11)	• Funciones algebraicas que permitan la deducción y representación de situaciones. • Ecuaciones para la resolución de problemas cotidianos. (Representación Gráfica) • Física (fuerza, movimiento, calculo) que le permita al adulto la planificación y la proyección en situaciones dadas.

Fuente: CES WALDORF, elaborado por la coordinación del programa de educación de jóvenes y adultos

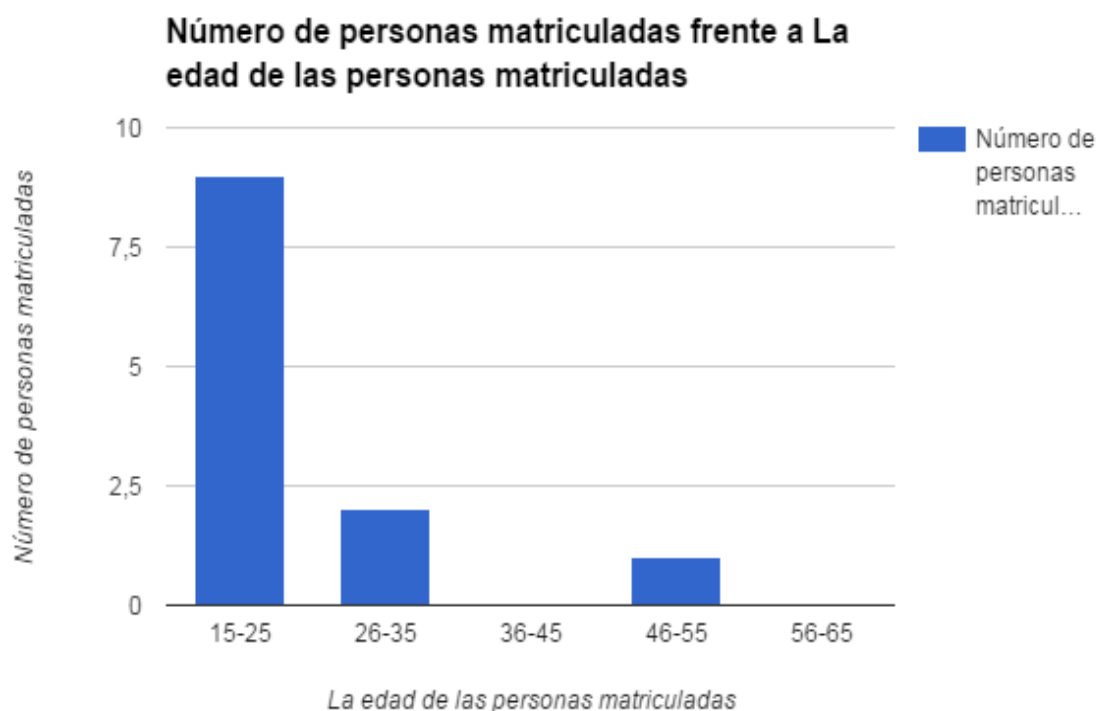
En este contexto es donde se enmarca el proceso de práctica que se ha desarrollado en el periodo comprendido entre 2016-I y el 2017-II; es allí donde comienza la reflexión de este trabajo de grado a partir de la pregunta: ¿De qué manera influye la educación de jóvenes y adultos en la resignificación de las relaciones que componen la vida cotidiana de las personas que asisten a la CES Waldorf?

A este ciclo se ha matriculado una población con unas características muy diversas que giran entorno a la edad, el lugar de procedencia, los motivos por los que se alejaron de la educación formal y el tiempo sin estudiar, las cuales permiten identificar las condiciones vulnerabilidad en que se encuentran y la capacidad que poseen para transformar sus proyectos de vida.

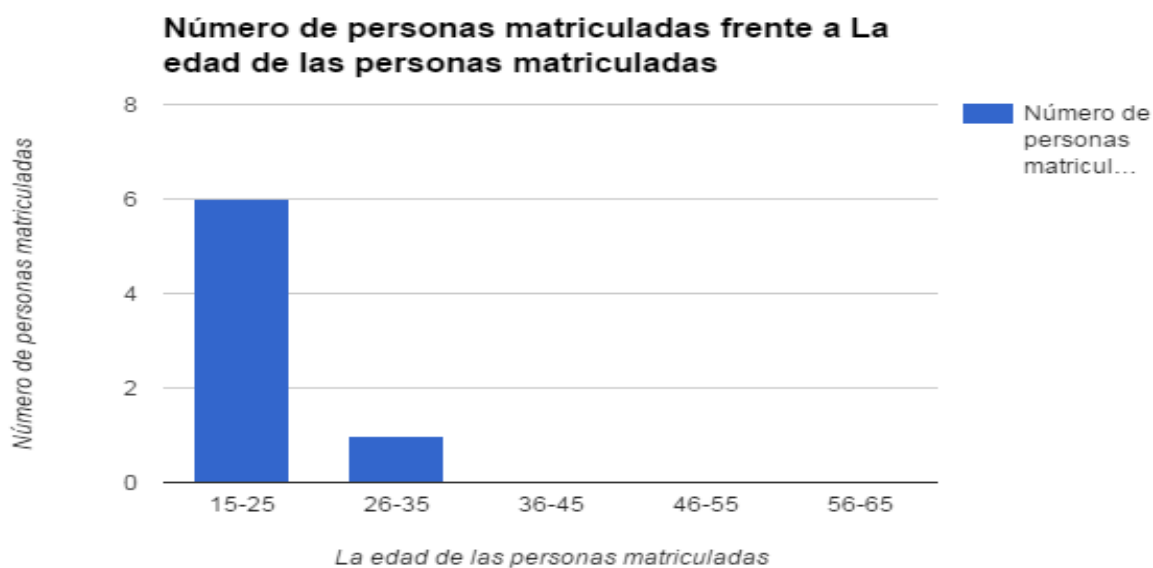
A continuación se presenta la cantidad de personas matriculadas por semestre transcurrido en relación con los rangos de edad:

PERSONAS MATRICULADAS POR SEMESTRE EN EL CICLO IV A PARTIR DEL 2016-I

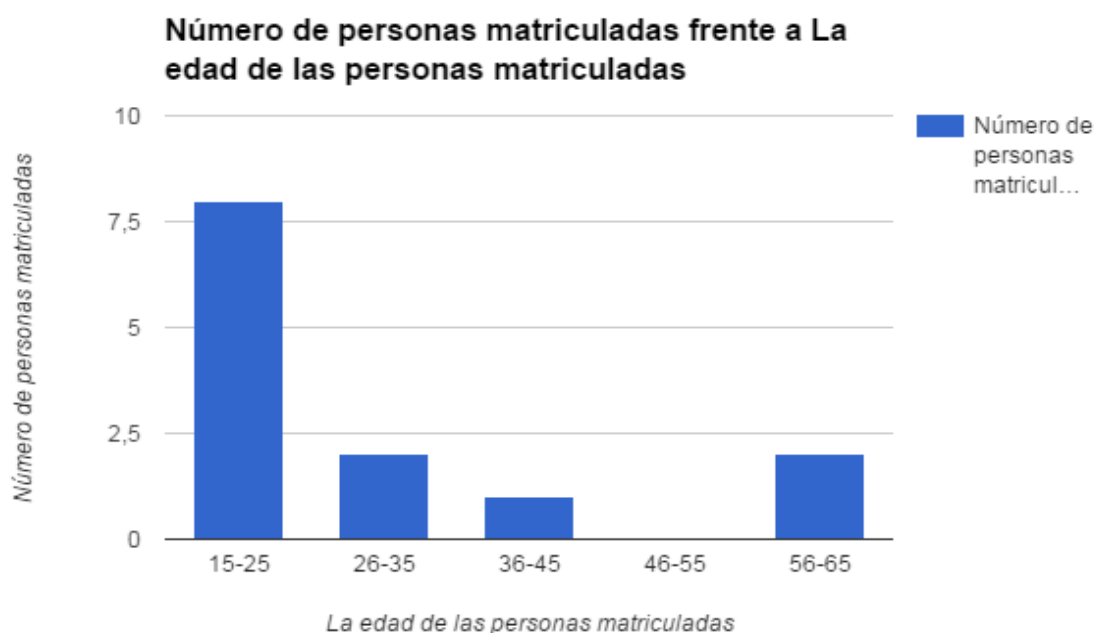
2016-I



2016-II



2017-I



Fuente: elaboración propia a partir de los registros de ingresos

Como puede observarse, la inscripción al ciclo IV de personas que se encuentran en un rango de edades entre los 15 y los 25 años ha sido la más alta, lo cual permite inferir que la población más joven de esta zona está en un creciente proceso de desescolarización. Según

las fichas de inscripción analizadas en el periodo comprendido entre 2016-I y 2017-I, los motivos más frecuentes del abandono del proceso escolar son: las carencias económicas seguido por los problemas de salud y los malos procesos pedagógicos en la escuela; también están el desplazamiento producto del conflicto armado -o el urbano por problemas de seguridad- y la maternidad. Es posible identificar entre otras causas, aunque con menor constancia y sobre todo en los más jóvenes, la falta de motivación, los problemas con los docentes y las instituciones escolares, el servicio militar obligatorio y los actos delictivos.

Estas características son las que configuran, de manera general, las condiciones de relacionamiento de los estudiantes al interior de ciclo IV. El escenario ha permitido que surjan los cuestionamientos acerca de la manera en que el proceso de educación de jóvenes y adultos le permite al estudiante asistente transformar su proyecto de vida, resistir ante las problemáticas que conllevan las situaciones de vulnerabilidad y la posibilidad de construir proyectos individual o comunitarios de gran impacto, a partir del acercamientos e interacción entre los asistentes. En una reflexión consignada, correspondiente a la sesión de inicio de semestre, llevada a cabo el 20 de agosto de 2016, fue posible identificar que

“...esta sesión es una de las más importantes que ha tenido lugar en los últimos meses de práctica, ya que se tuvo la posibilidad de acercarse al origen de varios estudiantes quienes contaron su vínculo con el barrio y la ciudad, así como las historias personales, varias de ellas marcadas por la violencia, el desarraigo o la pobreza. Me genera mucho entusiasmo ver los enormes esfuerzos, materiales y espirituales, quizá, que realizan para continuar con sus estudios. Este semestre aumentó la inscripción, aunque varias de las personas que iniciaron el semestre pasado no continuaron este semestre ¿Qué falló? ¿Cómo se logra evitar que el estudiante deserte?”

Estas reflexiones han surgido del vínculo que se ha logrado establecer con las personas que han conformado y que conforman el ciclo IV, las cuales han permitido comprender que este escenario es un campo mediado por situaciones de tensión y conflicto, visibles durante el desarrollo de las sesiones de clase en las que se sitúa el debate frente a la capacidad fáctica de la educación de jóvenes y adultos para que las personas re-signifiquen o transformen su realidad cotidiana. De este modo, se describirá en el segundo capítulo cuáles son, porqué emergen y la importancia que cobran para que los estudiantes resignifiquen su mundo, así como las demás formas de superación de dificultades que estos tienen.

3.1.6 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS SOBRE EL PROCESO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE LA CES WALDORF

Las inquietudes que han surgido a lo largo del proceso en los diferentes momentos, en el marco de la formación que ofrece la LECEDH en unión con la CES-W, han generado diversas reflexiones sobre diferentes aspectos del proceso como el sujeto y sus tensiones relacionales, el empoderamiento, la labor que desempeña el educador comunitario y su relación con los estudiantes del espacio; las temáticas que enseña y las metodologías que aplica para encontrar las posibilidades de transformación y las debilidades del proceso, han sido el eje de las propuestas elaboradas por los maestros en formación que han realizado los ciclos de PPI en este espacio.

Para el presente trabajo se retoman los trabajos que son antecedentes fundamentales, ya que muestran un panorama amplio del espacio, el ejercicio y las perspectivas educativas que permiten acercarse un poco más a las necesidades y retos que implica este proceso.

La indagación sobre el empoderamiento de las personas que hacen parte del programa de educación de jóvenes y adultos de la CES-W, tiene gran aporte desde el trabajo investigativo que realiza María Villalobos (NOCIONES, CONCEPTOS Y POSIBLES HERRAMIENTAS QUE POSIBILITAN EL EMPODERAMIENTO DE LAS PERSONAS QUE HACEN PARTE DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE LA CES WALDORF, 2014), puesto que indaga sobre las posibilidades de empoderamiento que tienen las personas asistentes. En esta propuesta se teje una relación entre la idea de sujeto, la educación y el género, en donde es fundamental partir de la idea del sujeto como un ser relacional, histórico y con capacidad para transformar su entorno; de ahí la pregunta por la posibilidad que brinda el proceso para construir otros lazos que permitan una lectura más detallada de la posición del sujeto en cuanto ser histórico con sus tensiones, vivencias y perspectivas; los elementos que lo constituyen internamente y permiten la naturalización de las situaciones de marginalización, subordinación, violencia - principalmente de las mujeres en quienes hace un énfasis especial por encontrarse en condiciones de segregación aún mayores por las condiciones patriarcales de la sociedad actual- y las posibilidades de transformación que tiene en la medida en que la interacción educativa permite la crítica al modelo hegemónico de vida, partiendo de sus experiencias

personales junto con el reconocimiento de la propia existencia en el mundo como una lucha contra los avatares que les han situado en las relaciones marginales actuales. El objetivo de esta propuesta busca demostrar cómo las mujeres que asisten al proceso asumen, desarrollan y reproducen los estereotipos, roles e imaginarios que la sociedad patriarcal ha impuesto. Su apuesta fundamental está en desentrañar la posibilidad que hay en la práctica pedagógica de lograr un empoderamiento femenino que permita la subversión, a partir de la reflexión propia, de estos discursos machistas normativos que hacen que su marginación por condición de clase se agudice por el hecho de ser mujer.

La reflexión de la autora se centra en las potencialidades que tiene la educación comunitaria al articular la teoría académica- entre ellas la crítica a las concepciones androcéntricas y europeas de la educación- con las posibilidades de emancipación de las comunidades, para permitir el empoderamiento de una manera amplia en los lugares de enunciación de los diversos grupos humanos que hoy en día alzan su voz, siendo un antecedente crucial para el presente trabajo, ya que se cuestiona las capacidades del proceso educativo para impactar, de una u otra manera, la cotidianidad de las personas.

Por otra parte, el trabajo de grado de Fabián Bonilla y Laura Torres (RELATOS DE VIDA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA. FUNDAMENTOS PARA SU REFLEXIÓN EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS, 2015), parte de la inquietud sobre la influencia de los relatos de vida en el ejercicio pedagógico de la educación de adultos, desarrollando a su vez una propuesta que permite comprender cómo es posible resignificar subjetividades y crear proyectos comunitarios tomándolos como una estrategia pedagógica. Los autores centran su reflexión en la posibilidad de generar espacios, establecer un esquema de análisis y diseñar una ruta metodológica que permita establecer los relatos de vida como una estrategia pedagógica. A partir de allí establecen una serie de retos para este tipo de procesos que se desarrollan en el marco de la LECEDH, en los cuales mencionan la necesidad de una apertura a los diversos debates en términos de interseccionalidad para lograr que los procesos tengan mayor incidencia en las comunidades y cuestionarse sobre todo lo que tiene que ver con el género, la identidad, la escuela, los derechos humanos, así como la pertinencia de las estrategias pedagógicas que se implementan en los diferentes procesos pedagógicos de la carrera. Este trabajo de grado permite reconocer la importancia que cobra

para la formación de los maestros la apuesta por construir un conocimiento que podría llamarse disciplinar y lograr con esto mayor sustento teórico a las diferentes prácticas que realiza y potenciar procesos educativos comunitarios a partir del desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas.

Siguiendo este camino, es posible encontrar la indagación que hace Alexander Cárdenas (EDUCACIÓN COMUNITARIA, SUJETOS POPULARES, ROL DEL MAESTRO Y PEDAGOGÍA WALDORF. REFLEXIONES DESDE LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA DE LA CES WALDORF) en torno a la posibilidad e impacto que tiene la pedagogía Waldorf en relación con la EPJA en la formación de sujetos populares en el marco de la experiencia de la CES-W. Este trabajo sitúa una discusión fundamental para la carrera en lo que corresponde a su énfasis disciplinar, ya que sitúa la experiencia como un lugar donde confluyen los diferentes aportes de la educación comunitaria y popular junto con la pedagogía Waldorf, donde el educador comunitario en formación tiene la posibilidad de tener acceso a una multiplicidad de estrategias pedagógicas que enriquecen tanto el proceso educativo como su construcción como maestro; frente a esto afirma que:

Valdría la pena pensarse si la Educación Popular y Comunitaria, aunque no lo haya hecho de manera explícita puede tener un enfoque en donde se centre en los sujetos y en otro donde se privilegie los grupos de manera que pudiera pensarse en una Educación Comunitaria Centrada en los Sujetos donde se potencie posibilidades independientes de los procesos de corte popular o colectivo. (Cárdenas, 2016, p.68)

Este trabajo adquiere importancia para el presente en la medida en que facilita una visión crítica del quehacer del educador comunitario en formación y la importancia que adquiere como fundamentador de este tipo de propuestas, ya que proceso de educación de jóvenes y adultos de la CES-W ha estado construyéndose en los últimos años con los aportes hechos por quienes han realizado PPI y esto permite posicionar al educador comunitario como un constructor de conocimiento imprescindible. También es fundamental resaltar la importancia de analizar las propuestas hechas desde la pedagogía Waldorf en escenarios alternos al propuesto en sus fundamentos.

Estos cuestionamientos permiten reconocer la importancia que cobra la construcción de conocimiento proveniente de este tipo de espacios educativos, en los cuales la educación

comunitaria y el educador son fundamentales en la edificación de prácticas pedagógicas que generen una transformación de la vida de los sujetos que se benefician de ellos. Los aportes permiten seguir generando reflexiones con respecto a lo investigativo, lo pedagógico y lo epistemológico, discusiones que deben rondar permanentemente en los espacios de la licenciatura y sus respectivas líneas de investigación.

4 CAPÍTULO 2

“El grado de la emancipación femenina constituye la medida natural de la emancipación general”. Karl Marx

4.1 HACIA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA

La presentación hecha en el primer capítulo describe la trayectoria histórica de la educación de adultos en América Latina, las condiciones socioeconómicas y las situaciones que groso modo vivencia la comunidad en su transcurrir cotidiano. De esta exploración fue posible identificar ciertas tensiones sobre el desarrollo de la práctica pedagógica, en donde fue posible reconocer las posiciones de los/las estudiantes del proceso frente a la realidad que les constituye y la importancia que cobra para ellos las relaciones creadas a partir de la vinculación con este espacio. De ahí surgen los cuestionamientos y reflexiones sobre los elementos que brinda el proceso a los participantes para superar las condiciones adversas que se presentan cotidianamente en el entorno que habitan y la posición teórico-práctica del educador comunitario en su labor investigativa, pedagógica y epistemológica en este tipo de procesos educativos. De esta manera se inicia la reflexión en este capítulo, donde se señalan las tensiones producidas en la interacción educativa (etarias y de género) y la manera en que estas abren las posibilidades para la resignificación de la vida cotidiana al hacer extensiva las reflexiones y asociaciones a cada espacio de la vida como ser humano. Finalmente, se muestran los elementos que aporta el proceso a las personas que hacen parte para resignificar y transformar su realidad, junto con la construcción teórica que emerge de este proceso pedagógico.

4.1.1 TENSIONES, PUNTO DE PARTIDA PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA REALIDAD COTIDIANA.

La educación -en cualquier ámbito- es un proceso dialéctico en el cual interactúan determinados sujetos con maneras particulares de producir y reproducir la realidad, ligados a un proyecto macro que dirige la manera de vincularse al mundo. Esto permite que el ser humano se articule en una relación pedagógica total, donde se suma lo político, lo

económico y lo erótico (Dussel, 1991). Toda relación pedagógica, principalmente en el espacio educativo, debe analizarse bajo la premisa de que la primera experiencia humana es con el Otro, en otras palabras, el ser humano nace e interactúa en y con los demás, para luego vincularse a la naturaleza (el mundo exterior). Esta no es una situación afable, por el contrario, es un choque de múltiples sentires que generan tensiones y contradicciones, a través de las cuales se logra referenciar la manera en que cada persona asume el mundo según su posición cultural, social y económica, de la misma manera que expresa la influencia de sus relaciones cotidianas con los demás y las posibilidades de transformación que cada individualidad adquiere. De esta manera, se puede inferir que el ingreso a un proceso educativo supone la inmersión de un acontecer histórico particular en una línea preexistente de contradicciones que modifican constantemente la relación sujeto-sujeto y sujeto-mundo exterior.

Los asistentes al ciclo IV, reflejan dichas contradicciones en los momentos en que se hace necesario establecer una interacción con los demás. La condición etaria y los roles de género son las tensiones que se observan con mayor constancia y frecuencia en el relacionamiento establecido en el espacio. Estas tensiones no surgen de manera espontánea ni son el resultado de la incapacidad de socialización de los sujetos, sino que emergen de situaciones constantes de vulneración persistente que configura la manera en que se interpreta la realidad y determina la forma en que se toman decisiones vitales frente a sus problemáticas.

Muchas de las personas que tienen continuidad en el proceso son ejemplo de la superación, la resistencia y la transformación que estas tensiones generan y que les permite establecer metas a alcanzar. Pero, por otra parte, están aquellos estudiantes que no logran asumir la capacidad de crear nuevos lazos, sus intereses particulares no se articulan a lo planteado por el proceso o simplemente sus problemáticas y situaciones personales no permiten continuidad. Este hecho también hace parte del análisis sobre los elementos que brinda la educación de jóvenes y adultos para la resignificación de la vida cotidiana y las implicaciones que tiene, ya que el desistir también hace parte del proceso de resistencia y modificación de las condiciones en las que se desenvuelven los sujetos. Ante este hecho, es fundamental el educador comunitario en formación, con sus propuestas metodológicas y

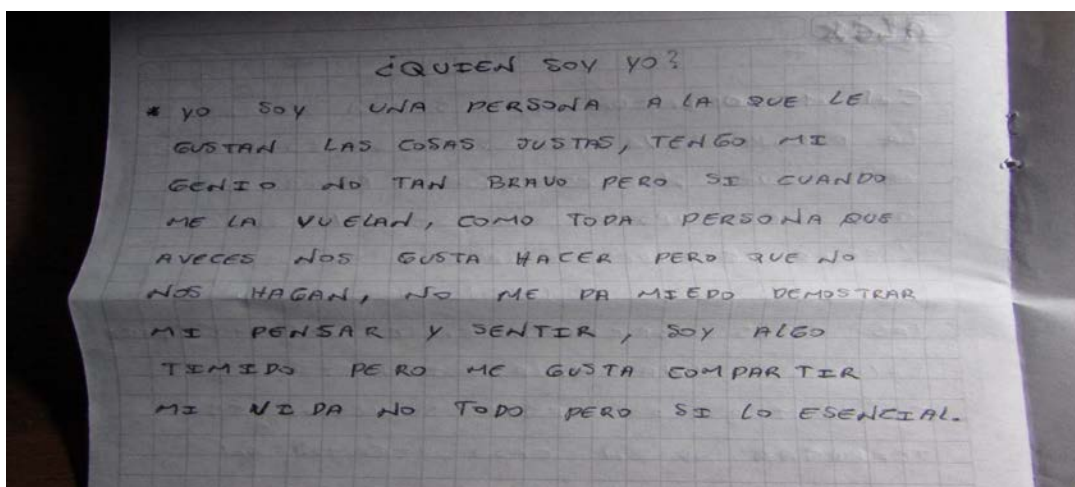
apuestas epistemológicas, así como el vínculo con el espacio y la comunidad, en este proceso de resistencia y consecución de elementos que le permita a las personas resignificar su realidad.

4.1.2 LAS TENSIONES ETARIAS

Al ciclo IV se matriculan personas de distintos rangos etarios cuyas historias personales han estado marcadas por diversos hechos adversos (la violencia, el desplazamiento, los embarazos durante etapas de juventud, necesidades económicas, falta de referentes culturales y oportunidades, etc.), lo que ha producido su distanciamiento de la escolarización y todo el proceso de desarrollo que ello implica. La diferenciación etaria se convierte en una tensión cuando las reflexiones y actuaciones que realizan los sujetos de acuerdo con su experiencia vital y sus intereses a futuro no empatan en un primer momento. En algunos casos, las personas más jóvenes (15-25 años) asumen el proceso de una manera jocosa, jovial y sus intereses residen en situaciones inmediatas según la moda o según la interacción externa con diferentes actores; están en un proceso constante de definición de la personalidad y aspiran encontrar un lugar en la concepción del Otro.

El/La joven que habita este sector desarrolla su existencia en un entorno marcado por la inestabilidad económica y cultural, en condiciones de vulneración de derechos básicos; su formación está determinada por las relaciones familiares (tipo de familia, vínculos con padre y madre, modos de subsistencia), el vínculo con el territorio y la relación con los demás jóvenes -lo que facilita su inmersión en expresiones culturales foráneas o el consumo de todo tipo sustancias. El ser de los y las jóvenes está condicionado por toda la estructura totalizante que implica el sistema mundo actual, que le sitúa como potencial receptor de la sociedad de consumo, que le margina y excluye a través de la violencia, proceso que Dussel (1991) denomina *filicidio*, muerte del hijo: se le asesina físicamente (a través de la “limpieza social” que ejecutan los grupos paramilitares o la fuerza pública en la zona) o simbólicamente a partir de la alienación y aculturación, de la adhesión a grupos delincuenciales o como consumidor de mercancías que reproducen su condición exclusión y marginación, que se incrustan como parte de su construcción identitaria. Su participación en el proceso de las CES-W se da como un intento por resistir, aunque no siempre sea consciente de ello, a la exclusión total y su inmersión absoluta en el mundo del “no-ser” ,

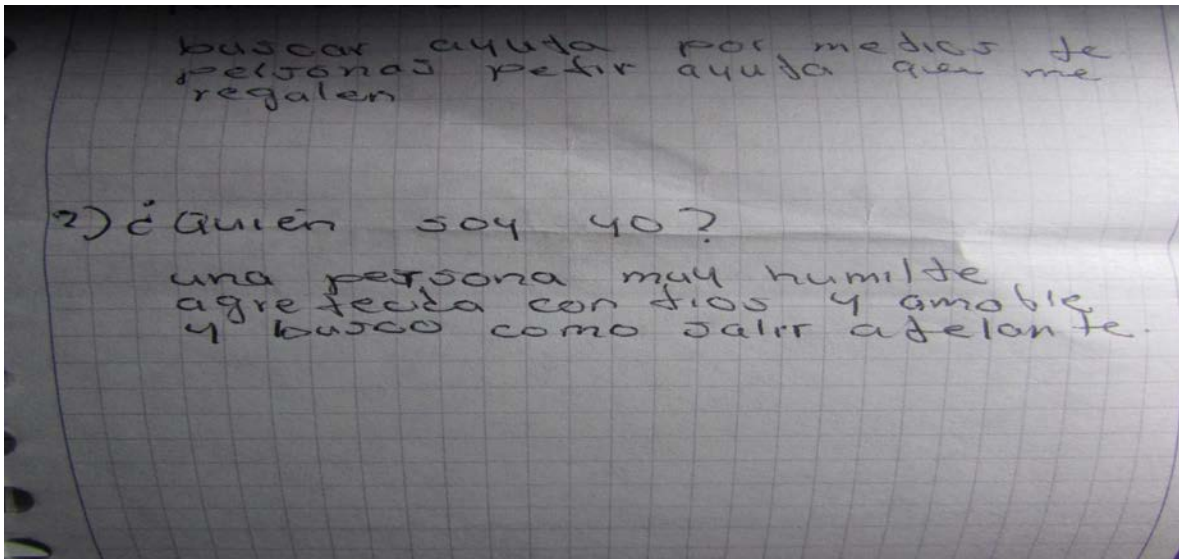
del consumo alienante y de la delincuencia; es el momento potencial para seguir luchando por mejorar sus condiciones de vida a partir de la finalización de sus estudios; el joven que habita los sectores periféricos de Bogotá es la lucha constante entre la marginación y la transformación, es el imago de una nueva sociedad que se define así:



Taller de reconocimiento realizado por uno de los jóvenes del ciclo IV al inicio de semestre, febrero de 2017.

Por otra parte, los estudiantes mayores asumen su participación en el proceso como un hecho concreto para materializar sus opciones de mejorar las condiciones de vida, ya sea través de la consecución de un título de bachiller como medio para ascender laboralmente, aumentar el nivel de ingresos y cambiar el tipo de labor realizada; ya sea por los aprendizajes que pueden obtener en la interacción con los docentes y demás compañeros o simplemente lo asumen como la manera de recuperar el tiempo que, en determinados casos, consideran perdido en su juventud.

Los y las estudiantes mayores tienen un recorrido, una experiencia vital más amplia que le permite analizar la realidad desde otra perspectiva según la manera en que ha habitado el país, la ciudad y el barrio. Su situación de vulnerabilidad constante por motivos económicos, culturales, de género han moldeado su vida y les ha alejado de los procesos educativos, situándose en posiciones de subordinación. Vincularse a este proceso les permite construir nuevas relaciones que reestablecen su posición como sujetos activos que edifican a partir de su experiencia y conocimiento. Es la persona que se afirma en sus creencias religiosas y espirituales y se impulsa a continuar transformando sus condiciones de existencia:



Taller de reconocimiento realizado por una de las estudiantes del ciclo IV al inicio de semestre, agosto de 2017. Ha realizado sus estudios en la corporación desde primaria.

Estas dos maneras existenciales son ocasionalmente antagónicas y no logran vincularse de manera integral en la interacción, dando origen a los momentos de tensión, por ejemplo, cuando el estudiante mayor asume la posición de corrector frente a los comportamientos, actitudes y posiciones de un joven, así como la resistencia a los consejos y aportes del estudiante mayor. Ante este escenario, el maestro como mediador comunitario, debe estar preparado para desarrollar la intervención pedagógica que facilite la disminución de este tipo de situaciones y facilite la construcción colectiva de conocimiento desde las diversas posiciones. La situación queda referenciada en la reflexión consignada en el diario de campo, donde fue posible identificar que:

“... se hace muy latente y compleja la diferencia entre las personas mayores y los jóvenes. Se tiende a imponer la palabra por encima del otro, sobre todo de adulto sobre el joven, y esto produce que se profundice la timidez y el miedo a expresarse de los jóvenes. También me inquieta mucho como esta situación hace que los estudiantes se indispongan y se aburran; uno de los más jóvenes no ha regresado después de la primera clase, donde hubo una fuerte discusión por el ritmo en que se avanzaban en las matemáticas. Siento que no tengo las capacidades metodológicas para desarrollar propuestas en las que interactúen ambos grupos de estudiantes.” (Diario de campo, 18 de febrero de 2017).

Identificar estas situaciones le permite al educador comunitario vincularse como sujeto transformador a partir de apuestas didácticas que procuren la construcción de proyectos que

sean comunes, teniendo como objetivo lograr que se hagan extensivos a la vida cotidiana. Por lo tanto, es fundamental el desarrollo de diversas estrategias y metodologías donde se propongan horizontes de sentido que partan desde el presupuesto de lo común como meta a alcanzar y para ello cobra gran importancia en arte, las letras y las ciencias sociales.

Con esto se facilita un ambiente en el que surjan las posibilidades de subvertir ciertas posiciones que generan disociación, viabilizando la resignificación de prejuicios que median la interacción con los demás y propugnando por la construcción colectiva del saber. Es fundamental reconocer los momentos y las situaciones que generan este tipo tensiones en una práctica pedagógica comunitaria para evitar que la solución final de las partes sea el retiro del proceso.



La interacción a través de propuestas didácticas, mediadas por el arte, permiten que la tensión surgida por la condición etaria se solvente. De aquí parte el proceso de resignificación del mundo, que se hace extensivo a la vida cotidiana.

Estas situaciones de tensión también facilitan conocer y reconocer la manera como cada persona concibe el mundo según las maneras de habitar el territorio y la relación con las problemáticas frecuentes en la zona donde residen. Habitar un territorio trae consigo una serie de implicaciones que trascienden el hecho de “estar ahí”; implica conocerlo y reconocerlo, establecer vínculos sociales y comprender problemáticas que se aproximan o que hacen parte de la vida cotidiana. Pertenecer a [...] “un sector con ciertas características

representa la posibilidad de satisfacer o no, de determinada manera, necesidades e intereses” [...] (García, 1998, p.34). Esto es fundamental resaltarlo porque, como ya se mencionaba al principio, Sierra Morena es un entorno marcado por problemáticas que establecen en las personas una manera de concebir su relación con el entorno y con los demás, incrustando patrones discursivos que legitiman o deslegitiman determinadas situaciones o acciones para solucionar problemas de una u otra forma, es decir, se construye un sistema de valores que se modifican o permanecen según el momento temporal en los cuales emergen.

De tal modo, es válido afirmar que la manera de habitar el territorio hace parte de los elementos que generan tensión etaria, ya que este determina la manera en que se comprende el mundo y condiciona la posición ontológica de los sujetos según la permanencia temporal en él. En este sentido, ha sido posible constatar -según los talleres y los relatos que se hacen durante el desarrollo de las sesiones- que son los jóvenes quienes han sido los más afectados por estas problemáticas que surgen en los territorios. Esto se produce porque los sistemas de valoración del mundo van fluctuando según los períodos históricos, lo que produce fuertes choques entre los estudiantes jóvenes y los estudiantes mayores, ya que la experiencia vital -en el caso de los estudiantes mayores- ha establecido un sistema axiológico que se construyó en el momento histórico en el cual transcurrió su juventud.

Sin embargo, es preciso resaltar que existen discursos que configuran sistemas de valoración general con respecto a ciertas situaciones del acontecer cotidiano. En el diálogo de dos estudiantes del ciclo, en el marco de la temática de la formación y manejo del Estado frente a los derechos humanos, fue posible identificar que uno de los discursos que más hace huella en la vida cotidiana, y cuya manifestación es general en todos los estudiantes del ciclo, es la violencia como la forma más próxima para resolver conflictos, así como la naturalización de sucesos como los asesinatos selectivos o la participación de los jóvenes en acciones delictivas. A continuación, se transcribe parte de una conversación establecida entre las dos estudiantes:

Estudiante 1: “Usted si vio lo que pasó anoche arriba en tres esquinas, dizque hubo un muerto...”

Estudiante 2: “... Pues a mí me dijeron que lo habían matado porque pertenecía a los coyotes², es que el muchacho salió de una farra como a las dos de la mañana con la novia, y había tenido una pelea con una gente allá adentro, entonces cuando salió se le vinieron por la espalda y le pegaron un par de tiros...Igual eso seguro es que había trampeado a alguien y el que las debe así pasa, igual es que era un ñerito... (Diario de campo 19 de marzo de 2016)”

En este fragmento es posible identificar cómo las situaciones de violencia son parte de la vida cotidiana de las personas y la legitimación de ciertas acciones -como las acontecidas contra los integrantes de las organizaciones que se dedican a actividades ilícitas en la zona- establecen determinadas características para identificar a las personas, condición según la cual debía o no suceder dicha acción. Cabe resaltar que la violencia en la zona, como se relata anteriormente, es producida por la actividad de ciertas organizaciones, conformadas principalmente por jóvenes, que se dedican al microtráfico y el hurto, y que por motivo de control territorial o retaliaciones personales entre integrantes las acciones violentas se acrecientan.

Esto permite reconocer la manera como se hace manifiesto un discurso predominante en la sociedad colombiana, insertado desde diversos flancos informativos, en el cual nada es posible solucionarlo sin la fuerza y la violencia, que ha determinado la manera en que los estudiantes que asisten al ciclo IV establecen vínculos con las problemáticas y se expresan en este tipo de manifestaciones.

4.1.3 LOS ROLES DE GÉNERO

La tensión etaria logra una solvencia a través de propuestas didácticas que incentiven la interacción y propendan por la construcción de intereses comunes como la realización proyectos mediados por la música, el teatro, las artes o las caminatas por el territorio, entre otras. Sin embargo, las posiciones existenciales de los sujetos demuestran una tensión de tipo ontológico que está vinculado a todo un proyecto de dominación: los roles de género.

² Esta, según las aclaraciones hechas por las estudiantes, es una organización de jóvenes dedicadas al hurto y al microtráfico en la zona

Este conjunto de concepciones son el resultado de una construcción histórica que determina la cotidianidad de las personas y que está condicionada por las diversas relaciones que establecen hombres y mujeres en su diario vivir, expresadas en ideas muy naturalizadas como por ejemplo, la idea sobre la labor doméstica o los cuidados a los hijos como situaciones exclusivas de las mujeres, así como la idea sobre las labores que implican una gran inversión de fuerza física, como la construcción o la carpintería, como exclusividad de los hombres. Estas concepciones se originan en las diferentes relaciones de los seres humanos como seres sociales y son el resultado de procesos histórico-culturales de dominación, donde se establece como “deber ser” la dominación hacia el Otro -que en este caso es la mujer- (dominación erótica), generando cosmovisiones que se interiorizan y reproducen la idea del proyecto dominante. Según Dussel (1998):

La mujer sueña con cumplir el ideal de mujer que opresoramente el varón le ha construido desde hace unos cuantos milenios. De tal manera que el padre le dice a su hijita: “Vos, nena, jugá con las muñecas”; y al varón: “Vos, te hacés a golpes”. A ella, con su muñequita, la educa esclava de un varón futuro que será su esposo; al hijo lo tendrá a golpes; él se va a abrir camino también a golpes en la vida. De tal manera que se va a educar una hija para la esclavitud jugando con sus muñequitas, y al varón se le va a mostrar cómo a golpes, por la fuerza, se deberá abrir camino: será un “señor”. Desde la más tierna infancia, nosotros empezamos a predeterminar a esta doble funcionalidad social, histórica y política, unos a ser dominadores y otros dominados” (Pg. 22-23).

Los roles de género se establecen como una condición de diferenciación ontológica (ya que se condiciona la posición existencial del hombre y la mujer) a partir de la relación entre el padre y la hija o el esposo y la esposa, el maestro y la estudiante o el estado con la ciudadana (lo erótico y lo político, en el marco de una totalidad que se realiza a partir de una pedagógica), que se refuerza por todo el mundo simbólico y mediático, difundido principalmente por los medios de comunicación.

No obstante, es preciso aclarar que las divisiones género que se evidencian en el trabajo colectivo de los estudiantes del ciclo IV, no solo son la expresión de la posición machista y patriarcal que históricamente ha caracterizado a la sociedad colombiana, ya que si bien es cierto que la configuración en nuestra sociedad con respecto a la división de los géneros ha influenciado de manera determinante la posición desigual que ocupa la mujer frente al hombre, también es determinante la condición de precariedad económica y cultural que se

expresan en las situaciones y grados de vulnerabilidad en la que se encuentran las mujeres junto con los hombres de contextos periféricos, lo cual refuerza todo el panorama histórico de exclusión, ya que es excluida del excluido y esto trae consigo múltiples implicaciones. La dependencia económica del compañero sentimental, la violencia intrafamiliar, la maternidad adolescente o las limitaciones de la mujer a la condición doméstica o maternal representan también el intento de la mujer por subsistir ante la inclemencia de la desigualdad y el darwinismo social que impera en la sociedad. Esta es una condición abaricante que se hace presente en los sujetos por todo el trayecto histórico que le determina. A pesar de ello se presentan resistencias y fisuras -que, como veremos más adelante, se convierten en la resignificación de su cotidianidad- las cuales deben ser potenciadas a través de todo tipo de actividad didáctica, para la solvencia de la tensión inmediata que se genera.

La educación como una expresión pedagógica -lo que se da y recibe de Otro- tiene las posibilidades de exponer a los integrantes otra manera de ser y estar en el mundo, trayendo con esto la posibilidad de construir una ética diferente frente a las condiciones de exclusión y opresión. A partir del reconocimiento de los roles de género, que marcan todo un conglomerado histórico de negación de hombres y mujeres, siendo estas últimas las negadas de los negados, se establece la posibilidad de construir una nueva ética que tenga por carta de navegación el cuidado y el auto cuidado, que conduzca a la configuración de una nueva lógica social. Esto conducirá a que la manera en que se concibe a la Otra y a sí misma, reducida a mero ente útil, se transforme en una concepción de mutuo crecimiento que fomente el empoderamiento y la participación en la toma de decisiones de las mujeres en relación con los hombres. La educación en su práctica liberadora permite que las mujeres adquieran una nueva conciencia ética que no es posible pensarla sin los otros y por lo tanto [...] “exige oír-la-voz-del-Otro, y con responsabilidad atender sus necesidades. El cuidado se propone como responsabilidad social y no mera elección individual. El norte del cambio ético será la construcción de una “sociedad del cuidado”, no como receta para mujeres sacrificadas, sino como asunto para la transformación social radical” [...] (Carosio, 2009, p.249) que incluya a los hombres y abarque todos los espacios cotidianos.

En este sentido, es posible situar esta reflexión teórica con un caso concreto ocurrido en octubre de 2016, época en la que se planteó la idea de realizar una serie de ensaladas que permitieran a los estudiantes conocer los nombres en inglés de los alimentos que usaban para su preparación, y que cotidianamente manipulan en casa, como parte de la exposición de cierre de ciclo; esta propuesta generó un gran entusiasmo por parte de las mujeres que en el entonces conformaban la mayoría del grupo. Por su parte los hombres (jóvenes y mayores) sintieron una notoria indisposición ya que consideraban eso era trabajo de mujeres. Las entusiasmadas mujeres lograron -a partir del llamado y la asignación de diversas tareas como picar, desmenuzar o triturar los diversos alimentos- que los hombres participaran de la realización de las diversas ensaladas para lograr el objetivo común de presentar ante toda la comunidad educativa este trabajo final. Este evento queda registrado en las siguientes muestras fotográficas:





Muestra de las ensaladas realizadas por los y las estudiantes (octubre de 2016)

Este tipo de interacción entre las y los estudiantes, junto el maestro y el conocimiento que se genera, permite establecer diálogos que transgreden las barreras establecidas por las concepciones ideológicas que han caracterizado la existencia de los asistentes y permite establecer proyectos de común acuerdo y de interés general. A partir de estas propuestas pedagógicas que buscan solucionar tensiones, se logra que el estudiante aprehenda la esencia de su interacción y logre aplicarlo a su vida cotidiana.

Este ha sido el análisis de los sujetos, sus interacciones y los cuestionamientos que han surgido en el escenario de práctica. La continuidad de los estudiantes en el proceso y la puesta en marcha sus ideas y aportes para el desarrollo de estas actividades, son punto de partida para analizar la manera en que cada una/o en su paso por el ciclo y con la culminación de su proceso formativo resignifican el mundo, así como la importancia del educador comunitario como mediador y el impacto de los elementos brindados por el proceso de las CES-W, establecido como un escenario para la constante construcción conjunta de reflexión.

4.2 RESIGNIFICACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA

Durante el desarrollo de la PPI fue posible identificar, conocer e interactuar con las definiciones que otorgan los estudiantes a la realidad y el significado que adquiere en el desarrollo de la vida cotidiana según la historia personal. En este proceso se rastrearon los cambios que tuvieron lugar en la manera de significar los acontecimientos personales según la trayectoria en el espacio y las potencialidades del escenario educativo para originar estos cambios. La reflexión sobre los elementos que brinda a los estudiantes el proceso de EPJA llevado a cabo en la CES-W para la resignificación de la vida cotidiana, parte de reconocer la educación como un proceso en el cual los sujetos se enfrentan a situaciones de tensión donde se manifiesta el conglomerado de experiencias, nociones y expectativas que constituyen el acontecer cotidiano marcado por el devenir histórico. Esto indica que, al ingresar a un espacio educativo, el/la estudiante está determinado/a por un horizonte de sentido que se ha constituido según la combinación entre la vivencia particular y el relacionamiento en/con los Otros que, en el marco de una “totalidad vigente”³, produce un universo simbólico mediante el cual se le otorga significado al mundo exterior.

Es en este sentido que por ejemplo, las condiciones de vulnerabilidad, violencia, falta de oportunidades o carencia de medios materiales, se convierten en situaciones que determinan el significado de los acontecimientos vitales y delimitan la existencia cotidiana, motivo por el cual se posibilita la aceptación y adaptación a la realidad tal como se muestra; siendo de la misma manera epicentro de nuevas posibilidades para construir horizontes de sentido distintos, ya que toda [...] situación e interacción instituye la base dialéctica para las futuras transformaciones teniendo en cuenta los contenidos, los afectos, los sentidos y las acciones que dieron la forma primera [...] (Valencia, 2013,p.49).

Esto implica que las personas que ingresan al espacio de la CES-W se ven enfrentadas a tensiones a partir de las cuales inicia un proceso de resignificación en diferentes aspectos de su posición como sujeto histórico. La resignificación es definida conceptualmente para este trabajo desde la perspectiva de dos autores: por un lado la definición de Valencia (2013),

³ Se utiliza este concepto, retomado de Enrique Dussel, para hablar de la realidad constituída y construida que abarca todas las relaciones históricas, políticas, culturales, económicas y sociales que se encuentran marcadas por las dinámicas de dominación y negación, así como de resistencias que se afirman. Cf Enrique Dussel (1995)

plantea la resignificación como un proceso bidireccional en el cual se evidencia una transformación de los horizontes interpretativos de la realidad, donde se hace necesario el tránsito en los significados, tanto en la manera en que el sujeto expresa la realidad (el lenguaje y el discurso) como en la manera en que actúa dentro de ella (las interacciones cotidianas); se presenta como [...] la transformación de comprensiones previas que orientan la acción. No es posible suponerla si no se evidencia en la acción. De otro modo el proceso se encuentra incompleto en fase informacional o discursiva [...] (Valencia, 2013, p.61). En el mismo sentido, Butler (2007) plantea que la resignificación es la posibilidad de transformación que emerge del espacio reflexivo existente entre la enunciación de la realidad (el lenguaje y la constitución de discursos) y la vivencia de ella (la práctica cotidiana). Gracias a este espacio, logra el sujeto poner en duda las nociones y representaciones de la realidad que han sido definidas y estructuradas mediante los procesos de imposición cultural, los cuales definen la subjetividad de manera ontológica.

De este modo, la resignificación aparece como un proceso de transformación que viven las personas, en el cual se cambian los referentes tanto en lo discursivo como en la acción. Este proceso surge en el escenario de la CES-W a partir de la capacidad que adquiere cada estudiante de cuestionarse, reflexionar sobre su posición en el mundo y pensar la relación los demás, que trasciende el espacio físico-factico y se extiende a la vida cotidiana junto con las relaciones y las acciones que la componen. Así, la vida cotidiana se convierte en el primer escenario de análisis de resignificación, ya que es el lugar concreto donde comienza la comprensión del mundo exterior. Para Dussel (1995), la vida cotidiana es el inicio de la reflexión filosófica, ya que cada ser humano [...] es un ser en su mundo. Es decir, vivimos en un mundo; el mundo de una ciudad, el mundo de nuestro barrio, o el mundo de una clase social (Dussel, 1995, p.87).; un ser que comprende el acontecer de su entorno en lo habitual, en la rutina diaria. Este ser-en-el-mundo es a su vez, desde la perspectiva Heideggeriana, un ser-con-los-otros que construye relaciones y esto determina la comprensión total del mundo. Esta comprensión total determina aquello que *es* en cuanto *es*, es decir, en cuanto objeto que no tiene fundamento aparente. De ahí que la vida

cotidiana se convierta en un continuo devenir de *entes*⁴ que escapen a la reflexión y delimita el horizonte de sentido, por ejemplo, la existencia guiada por fines religioso, o discursos en los cuales la función humana está limitada al consumo, la producción y reproducción, según estereotipos, así como la naturalización de condiciones de marginalidad, violencia, etc.

Dentro de la vida cotidiana, los estudiantes son padres/madres, hijas/hijos, ciudadanos/as Dussel (1991), lo que implica que los elementos que la educación ofrezca a los estudiantes se proyectan a estas relaciones, las cuales no son estáticas y se van transformándose a medida que la comprensión del mundo se amplíe y se establecen nuevos límites. Uno de los estudiantes del programa define el impacto del proceso educativo de la siguiente manera:

“... antes como que no había, por decir así, una luz que alumbrara; ¿si me entiende? si no que bueno pues que la vida era eso de nací, crecí, reproduje y ya. Y en ese entonces pensaba: el día de mañana cuando lleguen mis nietos ¿qué? pero ahora después del conocimiento hay algo que uno puede compartir con ellos, cuando ellos lleguen del colegio poderles empezar a ayudar. Eso es muy importante. Yo pensaba eso, que el día de mañana ellos crezcan y me pregunten: “abuelito ¿cuánto es cinco por tres? o ¿qué es ciencias naturales? o ¿por qué hubo un derrumbe? todo eso yo lo pensaba. Ahora uno puede explicarles porque gracias a Dios lo hemos aprendido y que esto lo motiva a uno a estudiar a investigar porque investigando uno aprende...” (2 de septiembre del 2017, Señor I, estudiante del ciclo V)

El proceso de la EPJA brinda la posibilidad de acercar el conocimiento de una manera integral, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y su mundo cotidiano, para lograr con esto que aparezca el asombro y el interés por indagar acerca de diversos temas; no obstante, es preciso aclarar que el elemento fundamental no es el conocimiento teórico que pueda ser enseñado sino la capacidad de aprendizaje mutua entre el maestro y el estudiante.

El ejercicio pedagógico mediado por diversas temáticas no es afable ni estático y muchas veces genera desconcierto, indignación o rechazo en los estudiantes, ya que algunas áreas del conocimiento, como la biología o las ciencias sociales, confrontan el horizonte de sentido que ha constituido el devenir de cada estudiante. Un ejemplo de esto, entre muchos,

⁴ Se usa aquí la palabra *ente* para referirse a la percepción y denotación de la existencia de un objeto sin buscar el fundamento que hace posible su existencia. En este sentido, la percepción óptica aplica para la percepción de los demás y las relaciones que esto implica.

se evidencia en la discusión que tuvo lugar previo a la celebración del plebiscito que determinaría la aprobación de los acuerdos de paz con la entonces guerrilla de las FARC-EP. La tensión que generó este tema permitió comprender la manera en que se ha presentado el conflicto en Colombia, los discursos que determinan la vida como sociedad y la manera en que las personas asumen su posición política en la historia. La división de posiciones generó mucha polarización entre los estudiantes, quienes defendían si votar por el “Sí” o por el “No”, e incluso aparecieron narraciones de estudiantes que vivieron los horrores del conflicto y exteriorizaron cosas que otrora no habían podido.

Sin embargo, esta situación problemática se hace enriquecedora para esta reflexión porque aparece en escena como elemento constitutivo: la posibilidad de diálogo. A pesar de que los estudiantes no tienen una posición similar frente a hechos como el relatado, el relacionamiento entre personas de distintas regiones del país, diferentes rangos etarios o géneros enriquecen las discusiones y permiten convertir las tensiones en procesos de creación, de reflexión y de crítica. No obstante, en muchos casos las personas no logran vincularse y su resignificación está en la ausencia o el abandono del proceso; ante esta situación es importante indagar acerca de la situación de aquellos que desisten del programa y las estrategias para lograr integrarlas de nuevo.

La posibilidad de diálogo intersubjetivo le permite a cada participante comprender la relación con los demás de otra manera y eso se hace extensivo a los demás ámbitos de la vida cotidiana. Dentro de los relatos brindados por los estudiantes de la CES-W en diferentes momentos, fue posible identificar que un elemento de gran impacto en la vida de los estudiantes ha sido la posibilidad de diálogo y relacionamiento con los demás. Aparecen las ideas de respeto hacia el Otro, el reconocimiento de la validez de la propia palabra y la búsqueda de condiciones de dignidad, tal como se relata a continuación:

“...aprende uno como a expresarse hacia otras personas, por ejemplo, muchas veces carece de palabras que de pronto las expresa mal ante otra persona que de pronto es un poco más intelectual entonces como que uno duda de hablar cierta palabra porque no sabe si lo está diciendo bien o lo está diciendo mal entonces eso le ayuda a uno a mirar esa parte. Otra parte porque lo ayuda a hacer como más persona con el prójimo con las personas que lo rodeen con su mismo hogar su misma la familia porque de pronto pues antes sin estudio uno como que la vida piensa que es muchas veces golpear con las palabras con la forma de ser pero cuando uno dice todo esto lo estoy haciendo mal cierto

entonces corrige esa parte se me hace que es una parte de la cual enseña a tener dignidad hacia el prójimo hacia las personas” (27 de mayo de 2017) Un estudiante del ciclo IV

“... Se aprende a relacionarse uno con las personas y he aprendido que en esta institución hay mucho amor maestro y aprender a hacer más humildes a aprender a respetar las ideas de cada quien no importa de dónde vengas, si sabes o no, aprender a compartir y eso es muy lindo porque uno siente en la vida que eres parte donde tú te levantas te vas al trabajo y ya pero hay cosas más importantes que es el saber y todo lo que una aprende y creame que hay mucho por recibir mucho de los maestros y todo el esfuerzo que hacen por nosotros ...” (6 de mayo de 2017) Una estudiante del ciclo V

“...he cambiado la actitud porque antes era muy explosiva y pues ahorita que toca tener paciencia y escuchar a las demás personas y antes yo no escuchaba si no peleaba, aprender a entender al otro y al como la manera de expresar...” (19 de marzo de 2016) Una estudiante del ciclo IV

Los/las estudiantes que se vinculan al proceso educativo lo hacen con el objetivo buscar mejores condiciones de vida que, según sus propias descripciones, lo pueden asegurar mediante la obtención de un título de bachiller. Sin embargo, la continuidad en el proceso permite visibilizar la manera en que se trasciende el hecho mismo de la obtención del título, ya que la relación y la reflexión que tienen las personas dentro del espacio produce una transformación en torno a sus acciones y posibilidades. La vida cotidiana y sus relaciones se ven impregnadas por la consecución de autonomía en cuanto a la manera de actuar y pensar porque se transforman el sistema de valoración del mundo y se deconstruyen los principios establecidos por las condiciones que se les ha impuesto puesto vivir. La autonomía que adquieren los estudiantes de la CES-W se expresa en la apertura al diálogo, en la defensa de sus ideas y en la búsqueda de nuevos referentes que les permita solidificar sus proyectos de vida. Esto se produce, según la definición filosófica que hace Freire (2008) de la autonomía, porque el sujeto comienza un proceso de comprensión de sí mismo como inacabado en relación a los demás, y por lo tanto las construcciones axiológicas, ideológicas y ontológicas son puestas en discusión, y de ahí que el proceso de la EPJA como lugar de múltiples encuentros permita la emergencia de la autonomía en cuanto que se cuestiona más allá de lo que se es, es decir, lo que se puede llegar a ser.

En el caso de las mujeres que hacen parte del proceso, la resignificación de la vida cotidiana se torna más compleja que en el de los hombres porque la posición de la mujer en la sociedad colombiana sigue los patrones de dominación que la totalidad de sentido ha

establecido para la relación varón/mujer. Al igual que los hombres, la resignificación emerge de las tensiones, pero se hace imperativo superar las barreras que los estereotipos, las condiciones de vulnerabilidad y las condiciones históricas han establecido para el *ser* de la mujer (Dussel, 1998). No se quiere con esto victimizar a las mujeres, pero sí es fundamental reconocer las implicaciones que tiene para las estudiantes de la CES-W deconstruir unas concepciones que provienen de relaciones de poder que se han configurado desde diferentes escenarios y que se han reproducido por generaciones.

La autonomía que adquieren las estudiantes con la participación en el espacio, surgida en el constante relacionamiento entre varón/ mujer, se transforma a su vez en una concepción crítica de las relaciones de dominación y construyen posibilidades de actuación que impacta en su posición como madre, como trabajadora, como constituyente de una familia, etc. Durante unos talleres realizados en el año 2017, en el marco de la clase de ciencias sociales, se pidió a los/las estudiantes que relataran brevemente cómo se definían y por qué eran importantes para el mundo, lo cual trajo reflexiones muy importantes para analizar cómo las mujeres asumen la resignificación de la vida cotidiana. A continuación, se transcribe un relato:

“... es importante uno creer en uno mismo, que de pronto la señora que está en la casa está trapeando y que para eso servimos, pero no, nosotros como personas valemos mucho y hay mucha inteligencia o como dicen está escondida. Yo que sé lo que soy y de qué estoy hecha, pero de que las mujeres no somos un mueble de que las mujeres no estamos pintadas, de que alcánceme y deme si no que hay cosas más importantes para uno que lo hace como persona y decir esta soy yo...” (Escrito realizado por una estudiante del ciclo IV, 13 de agosto del 2016)

La reflexión sobre las labores domésticas, por ejemplo, es fundamental para analizar la resignificación que le dan las mujeres a este tipo de determinaciones que se presentan en la vida cotidiana. La idea de que una mujer no está relegada al quehacer doméstico implica ruptura que conlleva a lo que Batliwala (1997) llama *empoderamiento*, puesto que se ponen en duda una relación de poder estructural que ha sido determinada histórica y culturalmente. En este sentido, la autonomía que las mujeres adquieren a partir de la participación en el programa se convierte crítica a la posición de la mujer y aparece la necesidad de transformación de la exterioridad, ya que [...] través del empoderamiento las mujeres

obtienen acceso a un nuevo mundo de conocimientos que les permiten ampliar sus opciones, tanto en sus vidas personales como públicas (Batliwala, 1997, p.201).

El empoderamiento que las estudiantes de la CES-W adquieren no solo se da en el nivel singular, sino que se extiende al ámbito familiar y comunitario, y esto conlleva a que la búsqueda de mejores condiciones de vida sea en un sentido amplio. En el año 2016 una estudiante expresaba:

“Últimamente he pensado mucho eso de que uno tiene unos derechos y al mismo tiempo como que me gustaría ser una persona que arregla lo que está mal como proyectar qué hago con eso y eso viene siendo como de política o el trabajo social porque me da rabia lo que está mal y lo siento lo reprocho y planeo y me siento bien cuando lo propongo y pues me gusta. Arreglar lo de las vías en el barrio, los muchachos que están como por mal camino, sí? todo eso...” Entrevista realizada a una estudiante de ciclo IV

En síntesis, la resignificación de la vida cotidiana, tanto en hombres como mujeres, está en la posibilidad de interactuar con otras formas de pensamiento, abrirse al mundo de las posibilidades, como poder ser, y reflexionar sobre la posición en el mundo. En este proceso, la mediación pedagógica juega un papel fundamental porque permite que las personas exploren nuevas experiencias que otrora les fueron negadas. El proceso de la EPJA de la CES-W brinda a los estudiantes un lugar de encuentro común que permite explorar las diferencias singulares y con esto enriquecer el ejercicio pedagógico y la apuesta política por construir una educación humana, a la vez que posibilita la construcción de nuevos horizontes de sentido.

La resignificación de la vida cotidiana es un proceso que no depende exclusivamente de la participación en el escenario de la CES-W pero que se potencia a partir de nuevas experiencias con los Otros, con el conocimiento y con los maestros. Estas reflexiones mencionan la trayectoria de aquellos que tuvieron su continuidad y realizaron transformaciones muy significativas en los años que duró mi PPI. Sin embargo, queda cierta incertidumbre por aquellos estudiantes que iniciaron sus procesos y no tuvieron continuidad. Ante esto, este capítulo cierra con unos cuestionamientos que sería interesante abordarlos y garantizar la continuidad de aquellos que por diversos motivos se distancian ¿Cómo darle voz a las expectativas de quienes se matriculan? ¿De qué manera el educador construye y ejecuta procesos pedagógicos que garanticen la continuidad de las personas?

5.1 LA POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA DE EL EDUCADOR COMUNITARIO FRENTE A LOS DIVERSOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

Las condiciones educativas de espacios como el de la CES-W requieren la formación de maestros capaces de comprender las dinámicas históricas, políticas, económicas y culturales de los diferentes grupos poblacionales, para construir propuestas pedagógicas que faciliten la continuidad de las personas y garantizar de este modo un impacto significativo en la comunidad. Por lo tanto, es un imperativo político impostergable que dicha práctica se convierta en un ejercicio transformador y liberador real que supere lo discursivo. Esto amerita pensar una pedagogía comunitaria que parta de considerar la construcción humanística subyacente a la práctica pedagógica en sí misma, es decir, que en un sentido muy general, se exprese en la cotidianidad, no solo en las interacciones educativas sino también en las relaciones humanas y en el sistema de valores que lo acompaña. De este modo, hablar de práctica pedagógica comunitaria implica abordar los temas de la eticidad cotidiana o de una episteme en tanto conjunto de valoraciones, en los campos de la erótica, la política, la tecnológica, la económica⁵ y la estética. El estudio de estas dimensiones permite hacer una mirada un tanto más específica en relación con los saberes que han sido conformados histórica y comunitariamente y que son pertinentes para la formulación de una pedagogía comunitaria y la estructuración de propuestas contra hegemónicas para con esto lograr que los saberes cotidianos sean contrastados con los saberes producidos en la academia.

Esto quiere decir que la posición epistemológica del educador comunitario debe partir de una concepción crítica que no se reduzca a la mera producción académica pero tampoco que rechace su importancia en la apuesta por la transformación; esto implica lograr que la academia responda a las demandas de la comunidad de seres humanos marginados que

⁵ Las palabras terminan con -ica o itica, por hacer alusión a la práctica y no al discurso que las describe o analiza.

luchan por la recuperación de su dignidad. La academia se muestra entonces como elemento fundamental en ese proceso de resignificación de la dignidad humana siempre que su producción tenga como propósito la crítica de todo aquello que impida tal proceso y las propuestas de alternativas que la hagan posible. La academia, en suma, tiene como función originaria pensar y producir conceptos dirigidos a la promoción de la humanidad que le ayuden a superar sus contradicciones y para que sea efectiva esa función el ejercicio pedagógico ha de estar al servicio de la resolución de los problemas sociales más urgentes que aquejan a las comunidades.

Esto último supone un esfuerzo por reconocer las necesidades intrínsecas de cada comunidad educativa y la posibilidad de hacer un diálogo interdisciplinar que permita el fortalecimiento de la labor pedagógica. El educador comunitario debe adquirir la capacidad para formarse en las distintas áreas del conocimiento y lograr hacer una adecuada transposición que le permita construir una relación conocimiento-vida cotidiana. No quiere decir esto una hiper-especialización en matemáticas, ciencias naturales o química, pero sí la sumergirse en procesos básicos que le faciliten a las personas una educación integral. El saber disciplinar del educador comunitario está determinada por la intención de trasladar el conocimiento humano del plano de lo abstracto a lo real y en ese proceso propiciar la transformación social, labor que si bien no es exclusiva si es un componente fundamental dentro de los maestros y maestras de la LECEDH

De la misma manera es preciso mencionar que los espacios con las condiciones de la CES-W en los que interviene el educador comunitario en formación son fundamentales para la reivindicación de la autonomía educativa y de la apuesta por la transformación social, ya que se pone en duda la visión estructural del esquema de educación centrado en el individuo y propone un horizonte de sentido diferente en el cual se reconoce la importancia del ámbito comunitario en la vida cotidiana del ser humano, sin idealizar la realidad y las normas que rigen los procesos educativos desde el marco legal y más bien buscando potenciar las fisuras que generan beneficios para las comunidades. Es esta la importancia de la educación comunitaria, y quienes integran esta apuesta, como campo de construcción epistemológica y pedagógica que apuntan al construcción de una sociedad más ética basado en los principios de la comunidad.

5.2 RETOS DEL PROCESO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS FRENTE A LA REALIDAD ACTUAL.

Durante el siglo XX, las convulsiones políticas, sociales y económicas posibilitaron la construcción de la idea de la transformación radical de los sujetos a partir de los procesos educativos en las diferentes regiones de los sectores históricamente excluidos, donde cobró vital importancia la educación de personas adultas. Esta utopía tuvo como resultado procesos emancipatorios que hoy siguen siendo la consigna en la lucha y el sustento ideológico de apuestas como la de la CES-W. Sin embargo, hay que reconocer que la historia no es estática y ante los nuevos tiempos las estrategias de resistencia deben cambiar; por lo tanto este escenario educativo debe explorar y valorar significativamente las diversas potencialidades que tiene en cuanto a la capacidad de construir relaciones comunitarias.

En la actualidad, el mundo se mueve a partir de las premisas que ha construido la sociedad de consumo y con esto se ha constituido de manera exponencial la mercantilización de la vida humana en todos sus aspectos. Como consecuencia, los valores del capitalismo contemporáneo han producido transformaciones de los procesos educativos en donde se han convertido en desarrollos mecánicos que responden a una hiperespecialización técnica, condicionando las necesidades de las personas a estos esquemas segmentados y estáticos. Un claro ejemplo son los modelos de evaluación basados en competencias, los exámenes de estado o la promoción exacerbada de una educación para el trabajo, con lo que es posible vislumbrar el escenario de cooptación que ha sufrido la educación en todos sus niveles.

No obstante, muchas de las exigencias que plantea este modelo aparecen en la cotidianidad de las personas que asisten al proceso, quienes aspiran con la culminación de sus estudios alcanzar mejores condiciones de vida; en este sentido aparecen situaciones como el deseo de presentar el examen de estado, acceder en el SENA a una carrera técnica o simplemente la adquisición del título de bachiller. Frente a esta situación, los maestros que se forman en la LECEDH han establecido ciertas barreras discursivas que les impiden acercarse de manera integral a estas exigencias y encaminar su ejercicio pedagógico a la satisfacción de

estas necesidades. De esta manera, es preciso afirmar que el reto fundamental que tiene el proceso de EPJA de la CES-W junto a la LECEDH, es facilitar y promover espacios de reflexión, comunicación y teorización sobre las necesidades educativas que plantean las personas, así como conocer a profundidad toda la estructura administrativa y formal que compone la educación actualmente para comprender que esta visión también hace parte del fortalecimiento de los procesos de educación comunitaria.

En el mismo sentido, la EPJA tiene el reto de seguir siendo una alternativa educativa con una clara posición política en el ejercicio pedagógico, no solo adscrito al que sustenta a la CES-W, sino que se una a los procesos de liberación y transformación que representa este tipo de prácticas. Por lo tanto, se deben construir propuestas que garanticen la continuidad de los estudiantes, y principalmente los jóvenes, teniendo como horizonte la transformación de los escenarios de exclusión social y material. Es necesario que desde la educación comunitaria se desarrollen y fortalezcan las metodologías que centren su atención en el trabajo con jóvenes, ya que en los últimos semestres ha habido un crecimiento exponencial de jóvenes desescolarizados que se vinculan al proceso.

La CES-W es un escenario fundamental dentro de la construcción de una epistemología que sustenta a la educación comunitaria desde el quehacer mismo y su desarrollo es imprescindible para que la formación de los maestros se fortalezca. Por lo tanto, es una condición sine qua non para la LECEDH que este espacio siga siendo un escenario donde los educadores en formación encuentren un lugar de análisis, reflexión y formación que consolide a la EPJA como un referente de resistencia y además permita un diálogo interdisciplinar que posicione este tipo de educación como posibilidad de construir conocimiento pedagógico y posicionarlo significativamente.

6 CONCLUSIONES

Partir de la categoría de resignificación para responder a la pregunta planteada, se hizo con el objetivo de interactuar con la manera como los adultos/as del proceso asumen su posición en el mundo y la influencia transformadora que tiene sobre ellos hacer parte de un complejo educativo como el analizado. Resignificar los distintos aspectos que componen la

vida cotidiana, después de tantos procesos difíciles en las historias particulares, resulta ser un hecho digno de resaltar como conclusión de este trabajo. Abordar esta categoría como transversal en todo el proceso investigativo condujo a la problematización de la relación entre vida cotidiana y educación comunitaria, la cual permitió situarla como punto de emergencia de conocimiento que abre un entramado de cuestionamientos, a partir de experiencias significativas, que generan transformaciones y conducen a la conquista de la autonomía y el empoderamiento, tanto en lo comunitario como en lo personal, trayendo consigo la posibilidad de alcanzar mejores condiciones de vida.

Para el análisis de la práctica educativa el proceso de educación de la CES-W, partió del análisis de la vida cotidiana de las personas, ya que esta es un campo de tensiones que permite observar los impactos de las problemáticas estructurales en un plano real y pensar la manera en que el desarrollo de actividades pedagógicas puede facilitar su transformación. El rompimiento con los roles de género, la exigibilidad de derechos o la superación del individualismo, son solo una pequeña parte de las grandes transformaciones que pueden gestarse al interior de un espacio con estas características. No obstante, es preciso aclarar que no siempre la vida cotidiana se ve trastocada de la misma por el proceso educativo y la resignificación no se torna en aspectos positivos como los señalados en este trabajo, sino que por el contrario aparecen resistencias, por ejemplo, a la continuidad de los estudios, lo cual abre otro escenario para la indagación que valdría la pena abordar.

En este sentido, es posible afirmar que hacer la apuesta por la resignificación de la vida cotidiana, propicia una práctica educativa contra-hegemónica que basa sus postulados en las posibilidades de las personas de transformar aquellas inequidades, injusticias y naturalizaciones que hacen del devenir de vida un acto mecánico. En consecuencia, el desarrollo metodológico que se propuso durante todo el ejercicio de la PPI y encaminado al análisis de las situaciones de derechos humanos, orientado según las concepciones de los/las estudiantes expuestas durante las sesiones de clase, permitió dilucidar las capacidades reflexivas que se desarrollan en el momento de la interacción con los Otros y la posibilidad de vincular las discusiones hechas en torno a las cosas que generan malestar en la cotidianidad, con su vida práctica.

La visión crítica de la realidad socio-política que viven, la organización para contrarrestar situaciones de su entorno que dificultan el devenir la vida cotidiana, el repensarse como mujer desligada del prototipo de mujer que se ha obligado a ser o el hombre que como trabajador se reconoce como un sujeto de derechos que los exige, hacen parte de todo el compendio de la resignificación de la vida cotidiana y que fue posible rastrear a través la proposición de metodologías tales como: los dibujos, las narraciones en conjunto, las entrevistas, la cartografía social y los escritos personales, mediante los cuales fue posible analizar, ver críticamente y deconstruir conceptos que dialécticamente llevaron a comprender la importancia de la autonomía y el empoderamiento: la autonomía se comprendió como la posibilidad de regir acciones a partir de principios construidos por un pensamiento propio que tiene en cuenta siempre la integridad del Otro; el empoderamiento se asumió como la capacidad de mujeres y hombre para analizar críticamente las estructuras de poder que les han determinado para proponer un cambio radical en sus quehacer cotidiano e ingresar a un nuevo mundo de conocimiento.

De esta manera, la constitución de la autonomía y el empoderamiento, son el resultado de un proceso de resignificación de la vida cotidiana que constituye visiones de mundo distintas que luchan desde su quehacer cotidiano por la subversión de ese **no-ser** que históricamente ha sido impuesto. La transposición de estos conceptos de lo abstracto a la vida cotidiana tiene implícita una batalla diaria por el respeto de los derechos humanos que en distintos ámbitos son vulnerados sistemáticamente, impidiendo que se garantice lo mínimo para una vida digna.

De acuerdo con esto, el proceso formativo en la LECEDH y la PPI en la CES-W pensar la educación como un elemento que posibilita las transformaciones sociales, para lo cual es necesario trascender las enunciaciones discursivas, que muchas veces son contradictorias con la formación académica y la práctica dentro del programa. De este trabajo es posible concluir que la promulgación de enunciados liberadores y transformadores debe estar acompañada de prácticas que permitan desarrollar procesos coherentes que lleven a estos preceptos. Esto implica que los procesos investigativos y pedagógicos deben desarrollarse con rigurosidad académica, ya que, desde nuestro campo de conocimiento, que aún está en

construcción y por lo tanto es enriquecedor, requiere del compromiso académico de quienes se forman para consolidar epistemológicamente eso que llamamos educación comunitaria.

Las tensiones, desencuentros, desazones y retos que tienen intrínsecos los procesos educativos, hacen necesario un desplazamiento hacia maneras diferentes de sentir, vivir e intervenir en la realidad, y esto solo es posible si se conecta de una manera eficaz la academia (formación de educadores comunitarios) con las diferentes realidades educativas. Esta conexión no implica una predilección por los discursos académicos ni tampoco su total abandono, más bien es un llamado al fortalecimiento de las diferentes estrategias de resistencia que brinda la formación de LECEDH. Esto implica que la formación investigativa y lo pedagógica se fortalezca de manera significativa a partir del contacto con todos los espacios educativos, tanto de la educación formal como la no formal.

De esta manera, para concluir este trabajo, que más que una conclusión es una apertura seguir reflexionando, se ha situado el debate en torno a las posibilidades de construcción de conocimiento que emergen de los escenarios en los que interviene el educador comunitario, a partir de las reflexiones de la realidad en la que se desenvuelve. La resignificación de la vida cotidiana de los estudiantes es un proceso que tiene que extenderse también a las/los maestras y a la academia, ya que la realidad que viven muchas de comunidades intervenidas por los educadores comunitarios es el mejor escenario para edificar una teoría de nosotros y para nosotros, identificarnos como latinoamericanos que buscan su autonomía. Los discursos y prácticas dentro de esta deben asumir un proceso de resignificación epistémica en pro de consolidar un verdadero proyecto pedagógico de nosotros y para nosotros, acorde a la realidad y que.

Finalmente, es clave mencionar que la consolidación de espacios de formación práctica como la CES-W deben mantenerse abiertos para llevar a cabo ese propósito de la construcción de conocimiento y darle apertura a las diferentes áreas de formación de maestras que permitan un diálogo interdisciplinar que enriquezca la discusión de la educación comunitaria en incluirlas en sus aportes pedagógicos y didácticos.

7 BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía local de ciudad bolívar, datos consultados

<http://www.bogota.gov.co/localidades/ciudad-bolivar> CONSULTADO EL 20/02/17

Batliwala, S *EL SIGNIFICADO DEL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES: NUEVOS CONCEPTOS DESDE LA ACCIÓN* p. 187-211: En M. L. (1997). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: Tercer Mundo

Butler, J. (2007). *EL GÉNERO EN DISPUTA. EL FEMINISMO Y LA SUBVERSIÓN DE LA IDENTIDAD*. Barcelona: Paidós.

CAROSIO, A. (2009). *FEMINISMO LATINOAMERICANO: IMPERATIVO ÉTICO PARA LA EMANCIPACIÓN*. BUENOS AIRES : CLACSO.

DANE. (2010). *Proyecciones Nacionales y Departamentales de Población 2005-2020*. <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Bogot%E1%20Ciudad%20de%20Estad%EDsticas/2014/Bolet%EDn69.pdf> (Consultado el 20/08/2016).

Declaración de México (13 de diciembre de 1979) Recuperado de:

http://www.unesco.org/education/pdf/MEXICO_S.PDF (Consultado el 02/07/2017)

Departamento Nacional De Estadística (DANE), censo 1973: http://biblioteca.dane.gov.co/media/libros/LB_808_1973.PDF

DOCUMENTO MAESTRO PARA LA RENOVACIÓN DEL REGISTRO CALIFICADO- Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (10 de mayo del 2013): [Fecha de consulta:30/04/17]

Dussel, E. (1991). *LA PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA*. Bogotá: Nueva América .

Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.

Dussel, E. (1995). *INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN*. Bogotá: Nueva América.

Dussel, E. (1998). *Liberación de la mujer y Erótica Latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.

El Espectador (2014):

<http://www.elespectador.com/noticias/bogota/ciudad-bolivar-corazon-del-conflicto-articulo-520554> (Consultado el 30/08/2017)

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (2008). *La pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García, C. I. (1998). *EN ALGÚN LUGAR PARCHAREMOS*. BOGOTÁ: TERCER MUNDO EDITORES

<http://www.ceswaldorf.org/w/educacion-adultos/> Consultado el 15/09/2016

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/ecvb/1.xls (Crecimiento poblacional)

PLANEACIÓN, S. D. (2009). *SPD.GOV.CO*. Obtenido de *SPD.GOV.CO*: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%2019%20Ciudad%20Bol%EDvar/Monografia/19%20Localidad%20de%20Ciudad%20Bol%EDvar.pdf>

Quiroga, P., & Girard, O. (2015). La expansión internacional de la pedagogía Waldorf: un análisis histórico. *Tiempos de educación No 48*, Universidad de Barcelona, 91-109.

Rodríguez, L. M. (2009): La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, N°1. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: 10/02/2017]

Salcedo, J. J., Alarcón, H. B., & Iglesias, N. I. (1990). *América Latina. LA REVOLUCIÓN DE LA ESPERANZA*. Bogotá: Andes.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE MÉXICO (octubre de 2013). *DIRECCIÓN DE CONCERTACIÓN Y ALIANZAS ESTRATÉGICAS* Recuperado de: http://www.inea.gob.mx/colaboracion/asuntos_internacionales/documentos/pdf/analisis_campanas_alfa.pdf (Consultado el 21/07/2017)

Sitio Web Waldorf Colombia:

<http://www.waldorfcolumbia.org/seccns/pedagogia.html#triform> (Consultada el 19 de agosto de 2016)

Sobre la campaña simón Bolívar (29 de abril de 1985). Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/camina-pero-cojea/6438-3> (Consultado el 03/03/2017)

Steiner, R. (1999). *LA FILOSOFÍA DE LA LIBERTAD. Fundamentos de una concepción moderna del mundo*. Madrid: Editorial RUDOLF STEINER.

Torres, Alfonso. (2010). Educación Popular y producción de conocimiento. Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política. N.32. (pp. 8 -25) Panamá.

Valencia, N. M. (2013). Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociados. *MEC-EDUPAZ*, 39-63.