

**EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LA CES WALDORF:  
REFLEXIONES DESDE UNA PERSPECTIVA INTERGENERACIONAL**

**Presentado por:**

**KAREN LORENA VILLALBA GARCÍA**

**Código:**

**2012253038**

**Tutora:**

**PATRICIA BRYON CRUZ**

**TRABAJO DE GRADO PARA OTORGAR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN  
EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DDHH**


**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA**

**COLOMBIA**

**2018**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 92	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Educación para jóvenes y adultos en la CES Waldorf: Reflexiones desde una perspectiva intergeneracional
<b>Autor(es)</b>	Villalba García, Karen Lorena
<b>Director</b>	Bryon Cruz, Patricia
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 92 P.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS; EDUCACIÓN COMUNITARIA; PEDAGOGÍA WALDORF; DIVERSIDAD; ENCUENTRO INTERGENERACIONAL; DIÁLOGO DE SABERES; INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y ETNOGRAFÍA.

<b>2. Descripción</b>
<p>Este trabajo de grado propone evidenciar las potencialidades y dificultades que desde un enfoque intergeneracional se pueden tratar en el aula, en relación a la educación para personas jóvenes y adultas que hacen parte del programa educativo de la Corporación Educativa y Social Waldorf. Inicialmente se expone la contextualización de la localidad de Ciudad Bolívar, barrio Sierra Morena en los ámbitos educativo y social, ubicando el proceso de la CES Waldorf en la comunidad y específicamente en el Programa EPJA. Además, refiere al enfoque investigativo y metodologías utilizadas para la recolección de información. En un segundo momento muestra el recorrido histórico de la categoría de educación para jóvenes y adultos (EPJA) en América Latina y Colombia, en clave del diálogo de saberes, el encuentro intergeneracional entre jóvenes y adultos en el aula, resaltando la diversidad, las potencialidades y los elementos de la educación comunitaria, educación Popular y su relación con la pedagogía Waldorf. Para finalizar se enuncian las recomendaciones en torno a las potencialidades encontradas en el proceso de encuentro</p>

generacional entre los y las jóvenes y adultos/as en el aula, con el fin de fortalecer la propuesta educativa.

### 3. Fuentes

#### Fuentes bibliográficas:

Bonilla, Fabián. (2013) Caracterización. Universidad Pedagógica Nacional

Castillo, Johan. (2014) Caracterización. Universidad Pedagógica Nacional

Carlgrén, F. (1989), Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad. La pedagogía de Rudolf Steiner. Madrid. Editorial Rudolf Steiner.

Escobar, M.R., & Quintero, F. (2008). Nos miran pero ¿ven más allá? La construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. En Carlos, Ernesto. Pinzón. (Ed), Para cartografiar la diversidad de I@s jóvenes. (pp.441-448). Bogotá, Colombia

Gómez, N. (2014). Partir de lo que somos: Ciudad Bolívar, Tierra, Agua y Luchas. Alcaldía local de Ciudad Bolívar. Bogotá

Mariño, G. Cendales L. (2004). Educación No Formal y Educación Popular. Hacia una Pedagogía del diálogo Cultural. Caracas: Federación Internacional de Fe y alegría.

Martínez, S., (2017). Educación de jóvenes y adultos: Elementos para la resignificación de la vida cotidiana. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Perea, C.M, (2015). Limpieza social, una violencia mal nombrada. Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá.

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.

Ramírez, J. (2005). Educación Popular: Sus significados y una aproximación pedagógica y metodológica. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Rodríguez, C. (1986). Educación Popular. Editorial Brasiliense. Sao Paulo. P. 25

Rodríguez, C. (1988). ¿Qué es el método Paulo Freire? Quito. CEDECO.

Secretaría de Educación Distrital. (2015). Lineamientos Pedagógicos y curriculares. Educación para jóvenes y adultos en el distrito.

Torres, A. (2012). La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá. Editorial El Búho.

Torres, A. (2013). El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Bogotá. Editorial El Búho

Universidad Pedagógica Nacional. Acompañamiento a los Modelos Flexibles de la Secretaría de Educación del Distrito. (2016)

Universidad Pedagógica Nacional (2016). Informe de Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad. Licenciatura en Educación Comunitaria

Fuentes en línea:

Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. (2013). Primeros pobladores de Ciudad Bolívar. Bogotá Colombia. Recuperado de: <http://www.ciudadbolivar.gov.co/index.php/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia-de-ciudad-bolivar> [Fecha de consulta: 20/11/2017]

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). Política Pública de y para la adultez. Recuperado de: [http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2015politicaspUBLICAS/21102015\\_Documento\\_oficial\\_Politica\\_Publica\\_de\\_y\\_para\\_la\\_Adultez.pdf](http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2015politicaspUBLICAS/21102015_Documento_oficial_Politica_Publica_de_y_para_la_Adultez.pdf) [Fecha de consulta: 10/01/2017]

Alcaldía Mayor de Bogotá (2014) Observatorio de desarrollo económico. Boletín Localidades No 19. Recuperado de: <http://observatorio.desarrolloeconomico.gov.co/directorio/documentosPortal/19BoletinlocalidadCiudadBolivar.pdf> [Fecha de consulta: 19/09/2017]

Alcaldía Mayor de Bogotá (2016) Diagnostico Local con Participación Social Ciudad Bolívar. Recuperado de: [http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnosticos%20distritales%20y%20locales/Local/2014/19\\_DiagnosticoLocal2014CiudadBolivar\\_12Abril2016.pdf](http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnosticos%20distritales%20y%20locales/Local/2014/19_DiagnosticoLocal2014CiudadBolivar_12Abril2016.pdf) [Fecha de consulta: 22/10/2017]

Álvarez, M. (2015), Ciudad Bolívar: La historia de una lucha colectiva. Recuperado de: <http://centromemoria.gov.co/ciudad-bolivar-la-historia-de-una-lucha-colectiva/> [Fecha de consulta: 22/10/2017]

Arrien, J. (2006), La Alfabetización en Nicaragua. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145937s.pdf> [Fecha de consulta: 17/01/2018]

Bonilla, Fabián. (2013) Caracterización. Universidad Pedagógica Nacional

Castillo, Johan. (2014) Caracterización. Universidad Pedagógica Nacional

Céspedes, N. (2013). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_el\\_derecho\\_a\\_la\\_educacion\\_de\\_personas\\_jovenes\\_y\\_adultas](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_el_derecho_a_la_educacion_de_personas_jovenes_y_adultas) [Fecha de consulta: 03/08/2016]

Corporación Educativa y Social Waldorf, (2015). Programa de Educación para Jóvenes y Adultos: Una Escuela Para la Vida.

Departamento Nacional de Planeación. (2014). Conpes 173. Lineamientos para la generación de oportunidades para los jóvenes. <http://www.colombiajoven.gov.co/atencionaljoven/Documents/CONPES%20173.pdf> [Fecha de consulta: 10/01/2017]

Dirección del Sistema Nacional de Juventud. (2013). Ley estatutaria 1622. Estatuto de Ciudadanía Juvenil. Recuperado de: <http://www.colombiajoven.gov.co/atencionaljoven/Documents/estatuto-ciudadania-juvenil.pdf> [Fecha de consulta: 16/02/2018]

Fidel: Soldado de las ideas. Cubadebate 2016. Recuperado de: <http://www.fidelcastro.cu/es/internacionalismo/alfabetizacion> [Fecha de consulta: 11/01/2017]

González, J & Reyes, R. (2009), Desarrollo de la educación en Cuba después del año 1959. Revista Complutense de educación. Volumen 21. Universidad de la Habana. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120013A/15175> [Fecha de consulta: 13/02/2017]

Ministerio de protección social. (2007). Política Nacional de Envejecimiento y vejez. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/POL%C3%8DTICA%20NACIONAL%20DE%20ENVEJECIMIENTO%20Y%20VEJEZ.pdf> [Fecha de consulta: 13/02/2017]

Murillo, O. (2018, Abril, 04). ¿Por qué no ceden los homicidios de jóvenes en Ciudad Bolívar? Recuperado de: <http://m.eltiempo.com/bogota/aumentan-los-homicidios-de-jovenes-en-ciudad-bolivar-201354> [Fecha de consulta: 13/04/2018]

Organización de las Naciones Unidas, (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> [Fecha de consulta: 13/02/2018]

Portal Colombia Aprende. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/107242> [Fecha de consulta: 10/01/2017]

Radio Sutatenza. Una revolución cultural en el campo colombiano. Recuperado de: <http://proyectos.banrepcultural.org/radio-sutatenza/es> [Fecha de consulta: 10/12/2017]

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. (Coord.) Perspectivas históricas de la

educación de personas adultas. Vol. 3, N°1. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: 23/09/2016]

Secretaria de Planeación Distrital. (2009). Recuperado de: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%2019%20Ciudad%20Bol%EDvar/Monografia/19%20Localidad%20de%20Ciudad%20Bol%EDvar.pdf> [Fecha de consulta: 13/08/2017]

Secretaria Distrital de la Mujer (2014). Conmemoración del día mundial de la prevención del embarazo adolescente. Recuperado de: <http://www.sdmujer.gov.co/inicio/408-conmemoracion-del-dia-mundial-de-la-prevencion-del-embarazo-adolescente> [Fecha de consulta: 22/11/2017]

Secretaria Distrital de la Mujer. (2016). Informe de diagnósticos locales. Condiciones de las Mujeres y su situación en materia de derechos humanos. Localidad de Ciudad Bolívar. Recuperado de: <http://omeg.sdmujer.gov.co/OMEG/analisis-de-actualidad/diagnosticos?download=462:diagnosticos-locales-ciudad-bolivar&start=16>

Secretaria de Educación del Distrito. Caracterización Sector Educativo Año 2013. (2014) Fecha de consulta [Fecha de consulta: 10/01/2017]

Secretaria de Educación Distrital. (2015). Bogotá Construye su Futuro. Hábitat Escolar Para el Siglo XXI [Fecha de consulta: 10/03/2018]

Sitio Web CES Waldorf. <http://www.ceswaldorf.org/w/educacion-adultos/> [Fecha de consulta: 20/09/2016]

UNESCO. (2017) Tercer Informe Mundial Sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. [Fecha de consulta: 23/09/2016]

Valenzuela, S. (2014, Octubre, 03) Ciudad Bolívar, Corazón del conflicto. Periódico El Espectador. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/ciudad-bolivar-corazon-del-conflicto-articulo-520554> [Fecha de consulta: 12/08/2016]

#### Fuentes directas:

Corporación Educativa y Social Waldorf, (2015). Programa de Educación para Jóvenes y Adultos: Una Escuela Para la Vida.

Entrevista a adultos/as y jóvenes de ciclo IV y V.

Entrevista a Greissy Arboleda, Coordinadora del Programa de EPJA en CES Waldorf. [Registros de observación](#). Villalba, K (2015-2017) Diarios de Campo. Universidad. Pedagógica Nacional-CES Waldorf.

#### 4. Contenidos

El documento se estructuró en dos capítulos: Capítulo 1. *Una breve mirada a la montaña, sus habitantes y la casita de colores*: en el cual se desarrolló la contextualización de Ciudad Bolívar, barrio Sierra Morena, donde se encuentra la CES Waldorf “La casita de colores”, lugar donde se desarrolló la práctica pedagógica investigativa en el programa EPJA. Además se exponen los aspectos retomados de la IA en la investigación pedagógica y las herramientas etnográficas utilizadas para la recolección de datos. Capítulo 2: *Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA): Una construcción basada en el diálogo*. En este capítulo se realizó un breve recorrido histórico de la Educación para Jóvenes y Adultos en América Latina y Colombia, en articulación con el diálogo de saberes y la pedagogía Waldorf y finalmente las conclusiones y consideraciones.

#### 5. Metodología

Desde la Investigación Acción se reflexionó sobre la praxis, basada en la información recogida a través de las herramientas etnográficas como los diarios de campo en los cuales se apuntaron los registros de observación participante en calidad de maestra en formación, las entrevistas etnográficas tomadas en el compartir informal con los educandos, las semiestructuradas que emergieron posteriores a la reflexión. Lo generado por estas herramientas se constituyeron en fuentes primarias de la presente investigación, sobre referirse a las planeaciones y talleres implementados en la práctica pedagógica durante dos años y medio, así como las fotografías y documentos aportados por la Corporación Educativa y Social Waldorf.

#### 6. Conclusiones

Paulo Freire expresó: *"La Educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo"*. Esta afirmación se vio reflejada en el trasegar de la práctica pedagógica, a través de las transformaciones en los imaginarios de los educandos evidenciando como la construcción de proyecto de vida y nuevas formas de relacionamientos, fortalecen los vínculos

desde la solidaridad, el afecto y la convivencia. Así mismo, La autonomía fue ganando un lugar en el proyecto de vida de los educandos, lo cual permitió que reconocieran sus capacidades.

De igual forma, el relacionamiento en el aula entre adulto/as y los y las jóvenes permitió observar cómo se puede construir conocimiento desde el diálogo de saberes reconociendo y respetando al otro diferente. Así mismo, los adultos/as a través de sus procesos de aprendizaje lograron compartir sus vivencias y experiencias, a lo cual, los y las jóvenes aportaron a la construcción de conocimiento a través de la colaboración y solidaridad, poniendo a su servicio sus habilidades tecnológicas y su ímpetu juvenil.

A raíz de esto, se reconoce que los saberes no son solo los únicos que están establecidos desde occidente, sino que también a través de las vivencias de las personas jóvenes o adultas, se puede construir conocimiento. Frente a esta experiencia como maestra en formación, fueron múltiples los aprendizajes, no solo a nivel profesional sino a nivel personal, ya que me permitió que aprender a desaprender conceptos pre concebidos que llevaba conmigo sobre las formas de enseñar y aprender, así como también vencer los temores y ganar autonomía al reconocer mis potencialidades.

En cuanto al enfoque de la investigación, - IA- en el ámbito de lo educativo, permitió la reflexión sistemática de la práctica pedagógica como maestra en formación. Además, permitió la generación de nuevo conocimiento a partir de la auto-reflexión de la praxis del proceso llevado a cabo en la Corporación Educativa y Social Waldorf con los y las jóvenes y adultos/as en cuanto a la puesta de los principios de la pedagogía Waldorf en un programa de EPJA y en un contexto como Ciudad Bolívar, así como el ejercicio de maestra en formación comunitaria y la posibilidad de implementar y reflexionar sobre cómo potenciar el diálogo de saberes en el aula como escenario intergeneracional.

<b>Elaborado por:</b>	Villalba García, Karen Lorena
<b>Revisado por:</b>	Bryon Cruz, Patricia

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	04	06	2018
--	----	----	------



## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I: LA MONTAÑA, SUS HABITANTES Y LA CASITA DE COLORES. .....	16
1.1    LOS JÓVENES DE LAS CES WALDORF: UN REFLEJO TERRITORIAL	19
1.1.1    Deserción escolar.....	20
1.1.2    Ámbito laboral.....	25
1.1.3    Embarazos adolescentes .....	26
1.2    UN REFERENTE CLAVE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: LA LECO	29
1.3    LLEGANDO A LA CASITA DE COLORES, CES WALDORF (CIUDAD BOLÍVAR.....	33
1.3.1    Así nació la casita de colores.....	37
1.4    PEDAGOGÍA WALDORF EN EL MUNDO Y COLOMBIA.....	37
1.4.1    Escuelas Waldorf en Colombia .....	38
1.4.2    Los Ciclos Lectivos Integrados en la CES Waldorf.....	41
1.5    REFLEXIONANDO SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	45
1.6    UN ACERCAMIENTO A NUESTROS ESTUDIANTES: EL MOTOR DE NUESTRA LABOR .....	50
1.6.1    El camino del aprendizaje.....	51
1.6.2    Lo que hago de mí, lo construyo con los demás.....	52
1.7    REFLEXIONANDO NUESTRA PRÁCTICA DESDE LA IA Y LA ETNOGRAFIA EDUCATIVA .....	54
CAPITULO II: LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y JÓVENES: UNA CONSTRUCCIÓN BASADA EN EL DIÁLOGO .....	57
2.1    UN ACERCAMIENTO A LO QUE SIGNIFICA SER JÓVEN.....	57
2.2    ELEMENTOS PARA LA COMPRESION DE SER ADULTO.....	60
2.3    ¿QUÉ ES LA EPJA?.....	64
2.3.1    La EPJA en nuestro país.....	65
2.5    LOS CICLOS LECTIVOS ESPECIALES INTEGRADOS (CLEI).....	66
2.6    INICIOS Y DESARROLLOS DE LA EPJA .....	68
2.6.1    Cuba .....	69

2.6.2 Paulo Freire y la Pedagogía de la Liberación.....	70
2.6.3 Alfabetización en Nicaragua .....	71
2.7 DIÁLOGO DE SABERES .....	73
2.8 LOS Y LAS JÓVENES Y ADULTOS/AS: LAS DISTINTAS FORMAS DE APRENDER .....	80
2.9 UNA APUESTA EDUCATIVA CONVERGENTE: LA EDUCACIÓN COMUNITARIA. ....	83
CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES .....	85
BIBLIOGRAFÍA GENERAL. ....	87

## LISTA DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1. Proyección Poblacional Ciudad Bolívar (2009).....	17
Tabla 2. Lugares de procedencia de los jóvenes y adultos de las CES Waldorf (2016-1 a 2017-1) .....	19
Tabla 3. Cifras de demanda educativa Ciudad Bolívar .....	23
Tabla 4. Instituciones y organizaciones con las que se realizan prácticas pedagógicas.....	30
Tabla 5. Documentos de investigación CES Waldorf 2014-2017.....	31
Tabla 6. Escuelas Waldorf en Colombia.....	38
Tabla 7. Currículo EPJA CES Waldorf.....	42
Tabla 8. Estrategias pedagógicas .....	49
Tabla 9. Cupos oficiales ofertados por nivel de escolaridad.....	61
Fotografía 1. La Casita de Colores.....	33
Fotografía 2. Ceremonia de Graduación, Diciembre 2016 .....	36
Fotografía 3. Ceremonia de Graduación 2015-I.....	47
Fotografía 4. Ceremonia de Graduación 2015-2.....	51
Fotografía 5. Taller de Medio Ambiente ciclo IV “Problemáticas de nuestro entorno” .....	53
Fotografía 6. Ciclo IV, cierre de época-Medio ambiente y tecnología. ....	57
Fotografía 7. Taller de Medio Ambiente Ciclo IV .....	60
Fotografía 8. Salida al Museo del Oro (2015).....	62
Fotografía 9. Taller de Medio Ambiente. Ciclo IV.....	75
Fotografía 10. Clase de ciencias naturales. Ciclo IV. ....	78
Fotografía 11. Taller de Medio Ambiente.....	79
Gráfica 1. Tasa de deserción escolar. Localidad de Ciudad Bolívar.....	21
Gráfica 2. Localidades con déficit de cupos en colegios oficiales. ....	22
Gráfica 3. Causas de deserción escolar .....	22
Gráfica 4. Causas de inasistencia escolar según sexo. Ciudad Bolívar, 2014.....	24
Gráfica 5. Estructura del mercado laboral en la localidad de Ciudad Bolívar, 2014 .....	25
Gráfica 6. Mapa localidades con mayor presencia de embarazos en jóvenes menores de 20 años. .....	26
Gráfica 7. Hombres y mujeres que ingresaron al Programa de Educación de Adultos: a) 2016-I, b) 2016-II, c) 2017-I.....	27
Gráfica 8. Cifras de escuelas Waldorf por continentes entre 1975 y 2000 .....	38
Gráfica 9. Septenios de la Pedagogía Waldorf.....	40
Gráfica 10. Rasgos que definen la investigación-acción.....	55
Gráfica 11. Homicidios de Enero a Febrero a nivel distrital.....	59
Gráfica 12. Asesinato de jóvenes en Ciudad Bolívar, 2018.....	59
Gráfica 13. Personas matriculadas en el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos: a) 2016- I, b) 2016-II, c) 2017-I .....	62
Gráfica 14. Organización curricular EPJA.....	66
Gráfica 15. Ciclos y grados equivalentes.....	67
Gráfica 16. Elementos claves para el diálogo de saberes.....	74

*A mi compañero de vida Oscar Eduardo, quien siempre ha creído en mis capacidades y con su amor y dedicación me ha dado la fuerza para seguir adelante aun cuando todo parece perdido.*

*En Memoria de Mercedes, Mi abuela. Ejemplo de lucha incansable, sabiduría y amor infinito.*

### **Agradecimientos**

*A mis padres Oscar y Liliana, quienes a través de sus esfuerzos y enseñanzas han forjado la mujer que soy.*

*A mis hermanos, por su complicidad y apoyo.*

*A mis abuelos Evelia y Gonzalo, quien a través de sus conocimientos y ejemplo me han fortalecido de diversas formas.*

*A Negro, Martin, Matías, Tommy y Jeremías quienes en las largas noches de trabajos y en los momentos difíciles me han llenado de fuerza con su presencia, sus muestras de afecto y sus ladridos.*

*A mis compañeros y amigos, por cada uno de sus aportes, risas, lágrimas y apoyo en todo momento.*

*A la Maestra María Antonia, por sus consejos e impulsarme a aprender al enfrentar mis miedos.*

*A mi tutora Patricia Bryon, por ser maestra de luz, vida y conocimiento en la construcción de este documento.*

*A todos los adultos y jóvenes que hicieron parte de este proceso.*

*Karen Lorena Villalba García.*

## INTRODUCCIÓN

El presente documento contiene información acerca de la práctica pedagógica investigativa realizada en la Corporación Educativa y Social Waldorf (en adelante CES Waldorf), desarrollada durante el periodo comprendido entre el primer semestre del año 2015 y el primer semestre del año 2017, en el programa de Educación para Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA). La investigación pedagógica se realizó desde la línea de investigación Identidad, Acción Colectiva y Poder Local de la Licenciatura en Educación Comunitaria (en adelante LECO).

Frente a los aprendizajes recibidos durante la práctica en el ejercicio como maestra en formación, surgieron diferentes reflexiones que serán desarrolladas a lo largo de este trabajo investigativo. Para el caso de esta investigación, se precisa el diálogo de saberes como potenciador de la diversidad en lo que refiere a la construcción de conocimiento intergeneracional, así como la importancia de incluir lo vivencial en los procesos de aprendizaje, los sentires de los educandos y propiciar los encuentros culturales intergeneracionales.

Así mismo, como enfoque investigativo se implementó la Investigación –Acción (I.A), el cual permitió abordar y comprender cada uno de los elementos que median el espacio educativo, conociendo la realidad de los sujetos a través de las actividades realizadas, de sus reacciones y opiniones e incluso poner en evidencia los errores en esta carrera de aprendizajes y tropiezos. Esta información, fue recopilada a través de distintas herramientas investigativas para la recolección de información como los diarios de campo, los registros escritos de actividades, entrevistas semi-estructuradas, entrevistas etnográficas, planeaciones de clase, y fotografías, que son la fuente primaria por el cual se construyó este trabajo de grado.

El documento se encuentra estructurado en dos capítulos. El primero está compuesto por aspectos educativos y sociales de la localidad de Ciudad Bolívar barrio Sierra Morena los principios pedagógicos de Waldorf como se visibilizan en el quehacer pedagógico de la CES Waldorf. Finalmente se señala que la reflexión pedagógica acudió a la IA y la etnografía; En el segundo capítulo se realizó un esbozo de la historia de la EPJA en América Latina y Colombia, en clave del diálogo de saberes. También, la reflexión de la práctica pedagógica la cual evidenció las potencialidades del encuentro intergeneracional

en el aula, aspecto que trascendió las tensiones vivenciadas; Finalmente se incluyen algunas conclusiones y consideraciones.

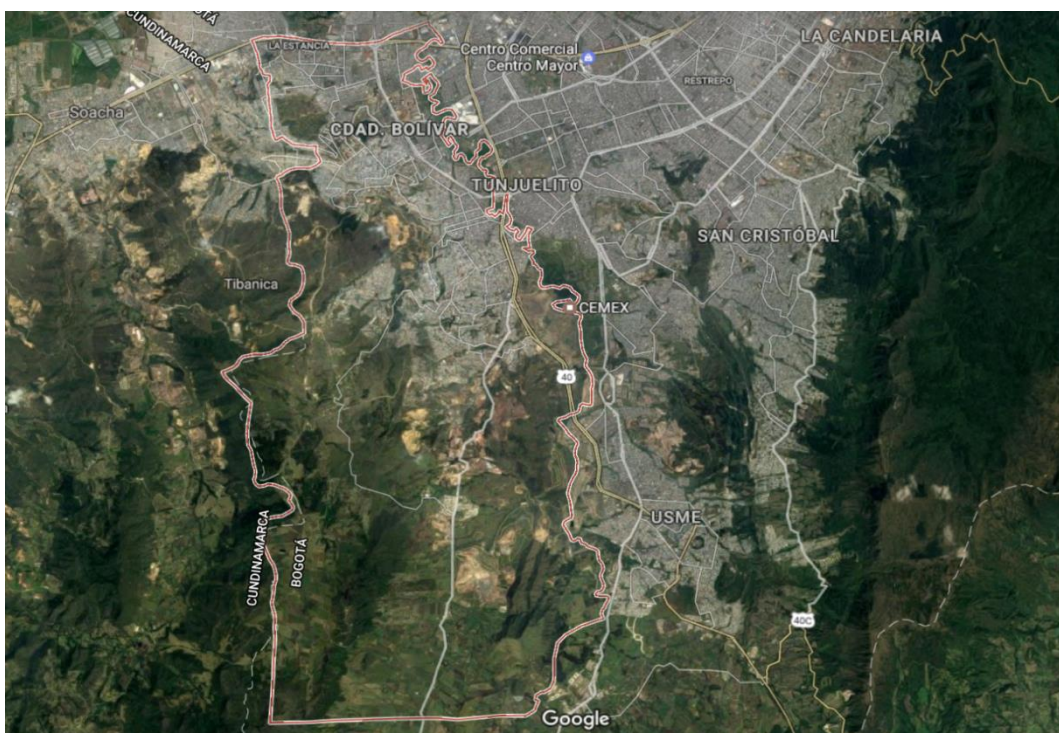
## **CAPÍTULO I: LA MONTAÑA, SUS HABITANTES Y LA CASITA DE COLORES.**

En este capítulo se exponen los aspectos que constituyen la pedagogía Waldorf, los lineamientos de la CES Waldorf y las particularidades propias que responden al contexto del programa EPJA en la corporación.

---

La práctica pedagógica investigativa se desarrolló en la Corporación Educativa y Social Waldorf ubicada en Ciudad Bolívar, escenario de las PPI de la Licenciatura en Educación Comunitaria (En adelante LECO) de la Universidad Pedagógica Nacional desde el año 2012.

En el barrio Sierra Morena de la localidad de Ciudad Bolívar se encuentra la CES Waldorf. Esta localidad es la número 19, además es la tercera más grande después de Usme y Sumapaz, está ubicada al sur de la ciudad, limita al norte, con la localidad de Bosa; al sur con la localidad de Usme; al oriente con la localidad de Tunjuelito y al occidente con el municipio de Soacha. Está conformada por 12.998 hectáreas de superficie (3.433 en zona urbana, 9.555 en rural) y 360 barrios.



Delimitación localidad de Ciudad Bolívar. Tomado de Google Maps (2017)



Teniendo como referente los datos aportados por la Secretaría Distrital de Planeación y el DANE en el año 2014, se muestra la proyección poblacional realizada año a año a partir del 2016, incluye datos como las edades de los habitantes. Así mismo, se puede evidenciar que la población femenina es mayor. Por otra parte, cabe aclarar que esta es una de las localidades más densas de Bogotá y es una de las principales receptoras de población desplazada. (PLANEACIÓN, S. D. 2009).

**Tabla 1. Proyección Poblacional Ciudad Bolívar (2009)**

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	17.962	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
<b>Total</b>		<b>351.333</b>	<b>368.367</b>	<b>719.700</b>	<b>358.148</b>	<b>375.711</b>	<b>733.859</b>	<b>364.946</b>	<b>383.066</b>	<b>748.012</b>	<b>371.732</b>	<b>390.452</b>	<b>762.184</b>	<b>378.504</b>	<b>397.847</b>	<b>776.351</b>

Recuperado de:

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

La localidad está a su vez subdivida en 8 Unidades de Planeamiento Zonal que son: número 63 El Mochuelo, 64 Monte Blanco, 65 Arborizadora, 66 San Francisco, 67 Lucero, 68 El Tesoro, 69 Ismael Perdomo, 70 Jerusalén. El barrio Sierra Morena hace parte de la UPZ número 69. Geográficamente, la Corporación hace parte de la parte alta de Ciudad Bolívar, donde los procesos de urbanización obedecieron a distintos fenómenos históricos. Además, la localidad cuenta con una zona rural compuesta por tres corregimientos: Mochuelo, Quiba y Pasquilla.

De acuerdo con Gómez (2014), la urbanización de la localidad se llevó a cabo de diferentes formas, por una parte se dió por la parcelación de las zonas planas cercanas al sector industrial que se había instaurado con la proliferación de fábricas a las salidas de

la ciudad en la década de los años 30; esta primera urbanización fue motivada por las necesidades de los trabajadores de industrias como Pavco, General Electric entre otras, de ahorrar tiempo y dinero en el desplazamiento hacia las fábricas. Dicha parcelación permitió que los primeros habitantes empezaran a construir sobre estos terrenos.

Otra modalidad fue el loteo de fincas de forma ilegal hacia las décadas de los años 70' y 80' protagonizado por los urbanizadores piratas. Así mismo, la invasión y toma de tierras que realizaron distintas poblaciones obedeció a secuelas del desplazamiento forzado y desplazamiento intraurbano. Los nuevos moradores construyeron casas de madera, cambuches con techos de hojalata y cartones. Para estas décadas las vías de acceso eran escasas, las calles muy angostas con trochas y caminos improvisados, las viviendas no contaban con servicios públicos básicos, el sector no tenía escuelas ni centros médicos. Actualmente la situación ha cambiado, sin embargo en las partes altas de la localidad aún persisten muchas de estas necesidades. Ello se puede evidenciar en el relato de los adultos “eso profe uno ya ve por lo menos una vía y los buses, pero cuando llegamos acá no había nada de eso, esto era solo tierra y arriba donde yo vivo hay partes que siguen igual, tenemos agua y luz pero no hay señal de celular y el internet no lo mandan a todos los lados” (Señora Claider, Ciclo IV, Entrevista, 2015)

Es así que los y las jóvenes y adultos/as evidencian en sus relatos, que gran parte del territorio había sido sobrepoblado a finales de los 90. A su vez, los lotes habían sido comprados a personas que nunca tuvieron la titularidad de dichos predios que estaban ubicados en zonas de alto riesgo. Como consecuencia, a finales del año 2008, ocurrió un deslizamiento de tierra, por lo cual las familias fueron reubicadas. Sin embargo, en estos terrenos aún existen algunas viviendas. La señora Marlen relata: “Profe, eso usted llegaba y le compraba a los mismos que habían llegado antes, eso vendían los lotes hasta cuatro veces, por eso usted tenía que venirse rapidito, yo no salí afectada cuando la tierra se abrió porque yo pagaba era arriendo, pero aquí hubo muchos barrios que se acabaron” (Señora Marlen, ciclo IV, Entrevista, 2015).

Por su parte, Gómez (2014) asegura que entre los barrios que desaparecieron se encuentra San Antonio del Mirador, Cerros del Diamante, La primavera, el Espino II y parte de la Estancia como consecuencia del deslizamiento. Así mismo, la reubicación se llevó a cabo en los barrios aledaños como Santa Viviana y Santo Domingo (municipio de Soacha).

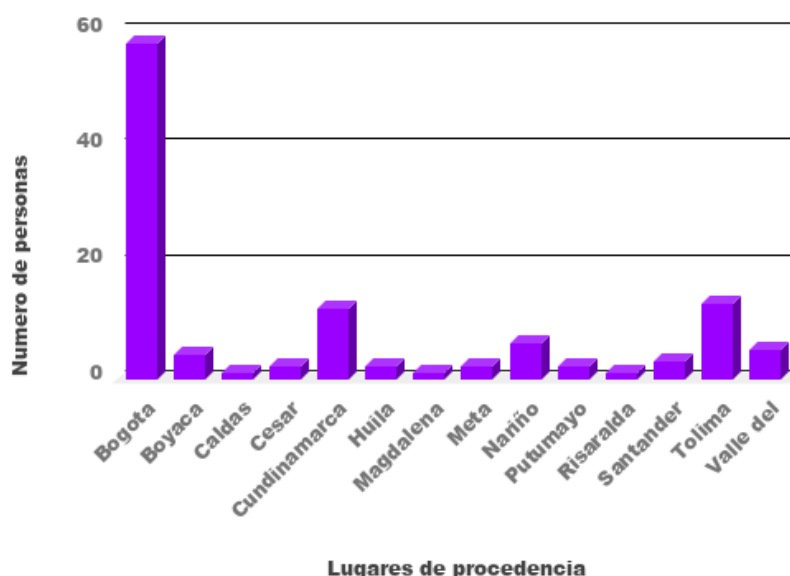
## 1.1 LOS JÓVENES DE LAS CES WALDORF: UN REFLEJO TERRITORIAL

De acuerdo con las condiciones dadas en el entorno, se hace necesario evidenciar algunas de las circunstancias que rodean a sus habitantes, especialmente a los y las jóvenes frente a los ámbitos educativo, social, económico y cultural y como estos procesos históricamente configurados se convierten en situaciones de marginación y exclusión de la población.

La violencia en Colombia y el conflicto armado interno han sido algunas de las causas por las cuales las personas llegan a la localidad, en un primer momento huyendo de la violencia política bipartidista y más tarde como consecuencia del conflicto armado interno. Por esta razón, se evidencia la diversidad de lugares de procedencia de los habitantes de Ciudad Bolívar.

En la Corporación se encontró que los educandos son habitantes de Ciudad Bolívar y sus lugares de origen son: Boyacá, Caldas, Cesar, Cundinamarca, Huila, Magdalena, Meta, Nariño, Putumayo, Risaralda, Santander, Tolima y Valle del Cauca; conforme a la información registrada en las fichas de inscripción de los educandos, se puede evidenciar:

*Tabla 2. Lugares de procedencia de los jóvenes y adultos de las CES Waldorf (2016-I a 2017-I)*



Gráfica realizada por Karen Villalba sobre lugares de origen de los Jóvenes y Adultos que han ingresado al programa en los periodos de 2016 I a 2017 I

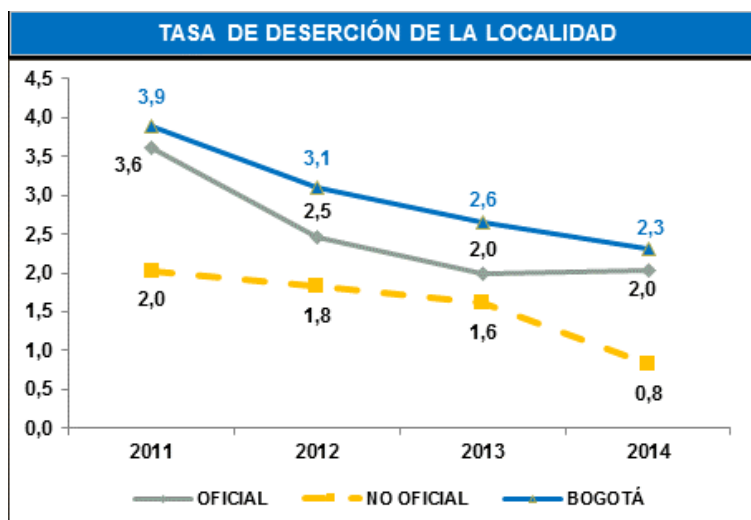
La localidad es un territorio en disputa donde convergen diferentes problemáticas sociales, entre ellos se encuentra la presencia de actores del conflicto armado legales e ilegales como el Ejército, (presencia de bases militares) la Policía, Farc EP, ELN, AUC y grupos de limpieza social conocidos actualmente como Bandas Criminales pero que obedecen a nuevas formas de ser del paramilitarismo (Valenzuela, 2014). Esta presencia de grupos ilegales agudiza otros problemas sociales como el tráfico y consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA). Como una forma de solución a las problemáticas derivadas, surgen grupos de justicias privadas que emplean mecanismos como las vacunas en tanto modalidad de extorsión, las amenazas y los homicidios selectivos, estos últimos perpetrados en su mayoría a jóvenes.

Al respecto la Trabajadora social Yudy Candia Ramos de la CES Waldorf, comenta: “Hoy no hay visitas domiciliarias porque el ambiente arriba está muy tensionado y aunque la gente nos conoce y tenemos en gran medida su respaldo como Corporación es mejor no exponer la integridad de nuestros colaboradores” (Entrevista, 2015), de igual forma, Doña Betty de ciclo IV indico: “Profe es que eso por allá arriba se pone tan duro que a uno le da miedo subir, jamm es que ellos saben todo de uno aunque uno no sepa y cuando a uno le dicen que no, es mejor no arriesgarse, ahorita las cosas están calientes porque mataron a un muchacho y quien sabe que sería” (Señora Betty, ciclo IV, entrevista, 2015)

### **1.1.1 Deserción escolar**

En cuanto a la deserción escolar la localidad de Ciudad Bolívar es una de las que presenta mayor índice, aspecto que es asociado a las condiciones sociales y a la falta de oportunidades como lo demuestra la siguiente gráfica:

*Gráfica 1. Tasa de deserción escolar. Localidad de Ciudad Bolívar*

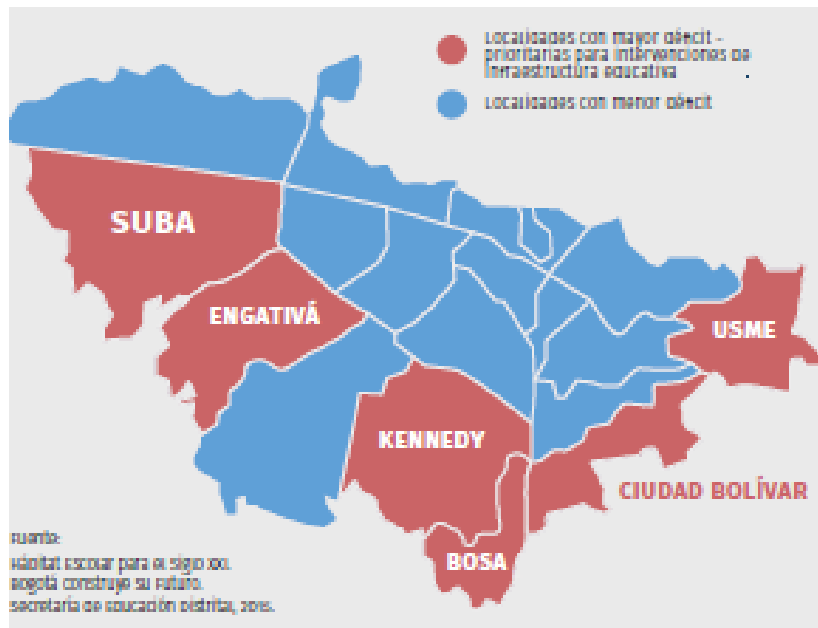


Recuperado de: *Caracterización del Sector Educativo Localidad de Ciudad Bolívar (2015)*

Situaciones como la falta de cupos en los colegios de la zona, problemas económicos en el hogar, violencia en dentro del plantel, problemas de adaptación a la escuela, entre otras, generan en su mayoría la deserción escolar. Frente a estas circunstancias, la Alcaldía de Bogotá (2016), expone las causas del déficit de cupos en la zona: “la problemática se agudiza por causas como: escasa disponibilidad de suelo en las zonas de crecimiento poblacional, Migraciones poblacionales, Desarrollo de programas de vivienda VIS y VIP sin la previsión de áreas para equipamientos educativos, Disposiciones normativas relacionadas con el plan de ordenamiento territorial y Exigencias de saneamiento predial (falta de incorporación de predios en la cartografía oficial y la afectación de predios por redes de servicios públicos, que interfieren con la construcción de nuevas infraestructuras)” (P. 22)

Las localidades con más déficit de cupos se ven reflejadas en la siguiente gráfica:

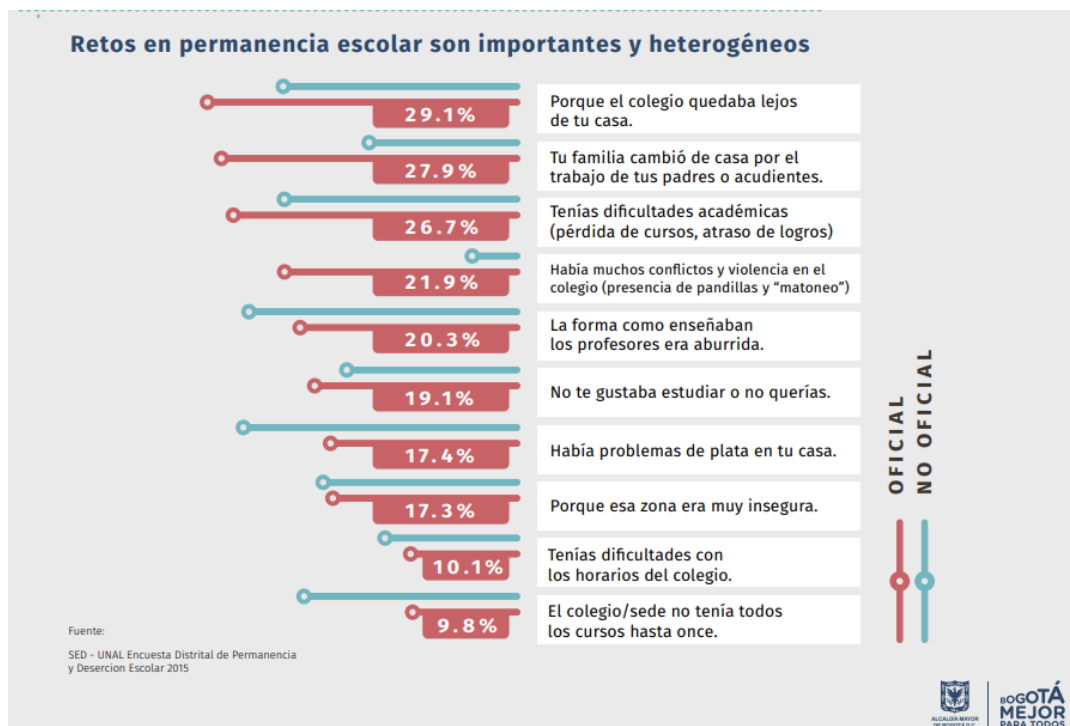
Gráfica 2. Localidades con déficit de cupos en colegios oficiales.



Recuperado de: Informe Hacia una Bogotá Educadora. Plan de desarrollo 2016-2020. P.22. (2016)

De igual forma, las causas más comunes de deserción escolar juvenil están en su mayoría ligadas a los ámbitos sociales y económicos. Según el informe “Hacia una Bogotá Educadora. Plan de desarrollo 2016-2020 (2016), expone las siguientes causas:

Gráfica 3. Causas de deserción escolar



Recuperado de: Informe Hacia una Bogotá Educadora. Plan de desarrollo 2016-2020. (2016)

Cabe resaltar, que aparte de las razones de deserción anteriormente expuestas en la gráfica, también se encuentran falencias en la demanda educativa, es decir no existen los suficientes cupos escolares para atender a toda la población en edad escolar.

**Tabla 3. Cifras de demanda educativa Ciudad Bolívar**

Información General				Estimación del déficit/superávit 2014			
Zona Prioritaria	Barrios	Población 2005	PEE a 19 años 2005	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media
Zona 1 - Usme	25	41159	18855	-58	495	75	72
Zona 2 - Ciudad Bolívar	96	113783	47895	-1612	-2593	-643	-174
Zona 3 - Bosa	187	165251	69935	-794	-394	-1768	-1010
Zona 4 - Kennedy	77	280369	117221	-1357	-1893	-3100	-935
Zona 5 - Engativá	74	143704	54942	-434	-141	-553	-136
Zona 6 - Suba	64	219773	85739	-2291	-5469	-5345	-2028
<b>TOTAL</b>	<b>523</b>	<b>964039</b>	<b>394587</b>	<b>-6546</b>	<b>-10490</b>	<b>-11409</b>	<b>-4283</b>

Adaptado de: Bogotá Construye su Futuro. Hábitat Escolar Para el Siglo XXI. (2015), p. 66.

Dada las circunstancias, los y las jóvenes y adultos/as, optan por continuar sus estudios en entidades que se ajusten a sus necesidades educativas, tiempos y presupuesto. Es así como la CES Waldorf aparece como una alternativa que cumple con estas condiciones, dando la oportunidad a integrantes de la comunidad de terminar sus estudios y tener un mejor futuro. Sandra de ciclo IV manifiesta: *“Es una ayuda grande para uno, le brindan a uno muchas posibilidades las cuales que de pronto uno por otro lado no las tiene”*. (Entrevista, Septiembre 30, 2017).

No obstante, la gráfica aportada por el DANE indica que el factor económico es la mayor causa de deserción tanto para hombres como mujeres, aspecto que se complementa con la necesidad de buscar empleo:

Gráfica 4. Causas de inasistencia escolar según sexo. Ciudad Bolívar, 2014



Recuperado de Informe de diagnósticos locales. Condiciones de las Mujeres y su situación en materia de derechos humanos. Localidad de Ciudad Bolívar. (2016)

Dentro de las causas de deserción que manifestaron los y las jóvenes y adultos/as se encontró que uno de los factores relevantes en la deserción estudiantil es la situación económica, los hombres son los que presentan mayor inasistencia escolar, su ingreso al mundo del trabajo a temprana edad, ya sea para ayudar a sus familiares o asumieron la responsabilidad en la conformación de una nueva familia. Por otra parte, en los relatos de los educandos de la CES Waldorf, se encontró que otro aspecto de la deserción es la causada por la violencia escolar, como los castigos físicos y psicológicos. Es así que Jhon manifestó: “Un día un profesor que era muy bueno explicando pero malo como persona cogió a un chino del brazo porque no supo contestar bien, le puso la mano sobre el escritorio y le pegó con una regla hasta que le partió el brazo”<sup>1</sup> Así mismo, Claider manifiesta: “Los profesores del colegio donde yo estaba eran muy regañones, no explicaban bien y tras del hecho le decían a uno que era bruto”.<sup>2</sup>

A esto, se le suman los conflictos que se presentaron en el colegio, los cuales no eran atendidos por los maestros y eran considerados como “diferencias entre niños”, por ende no representaban ningún peligro. La solución frente a esto eran las peleas en el patio del

<sup>1</sup> Registro de Jhon, Diario de campo Karen Villalba, 21 de noviembre de 2015

<sup>2</sup> Registro de Claider, Diario de campo Karen Villalba, 21 de noviembre de 2015



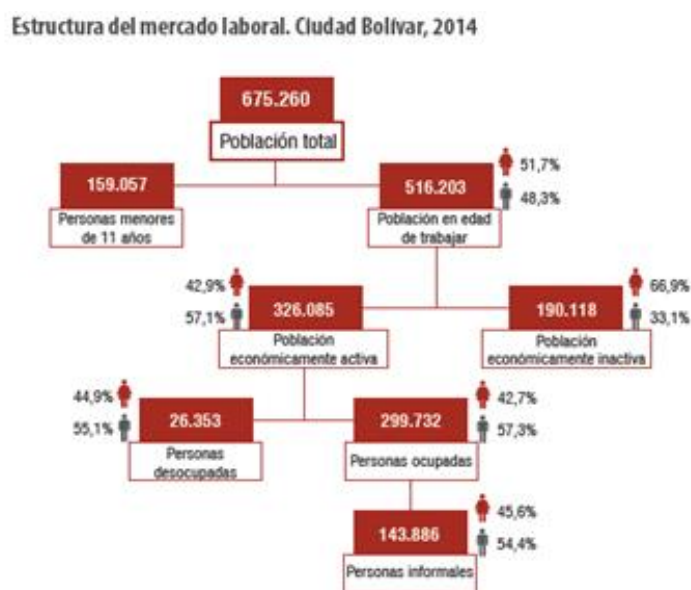
colegio o en parques aledaños, frente a esto, Jhon de ciclo IV comentó: “Hubo una vez en la que un chino me la montaba y me tenía mamado, yo como era el matoncito del colegio, no me la iba a dejar montar. Un día nos citamos en el patio y nos dimos y él me dio una patada en los testículos, yo me quede sin aire y me mande la mano al bolsillo y cogí mi navaja y le metí unas puñaladas en la espalda, si no es porque los profesores se dieron cuenta que él iba chorreando sangre y me cogieron yo no sé qué hubiera pasado”

3

### 1.1.2 Ámbito laboral

Por otra parte, muchos de los trabajos en los que se encuentran vinculados los adultos/as y jóvenes de la CES Waldorf son de carácter informal; se calcula que el 54,1% (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014) de los trabajadores de la localidad lo hacen bajo esta modalidad y en esta medida están expuestos y expuestas a correr riesgos a diario, en términos de salud, seguridad, etc. De igual forma, un gran porcentaje está dedicado al trabajo por días u horas, algunos de los más jóvenes aún viven con sus padres, se encargan de ayudar económicamente el hogar pero su mayoría no les alcanza para alimentar a todos los integrantes de la familia, en ocasiones llegan a clase sin desayunar y pensando en cómo conseguir algo para el almuerzo. Esta grafica muestra la situación laboral de los habitantes de la zona:

Gráfica 5. Estructura del mercado laboral en la localidad de Ciudad Bolívar, 2014



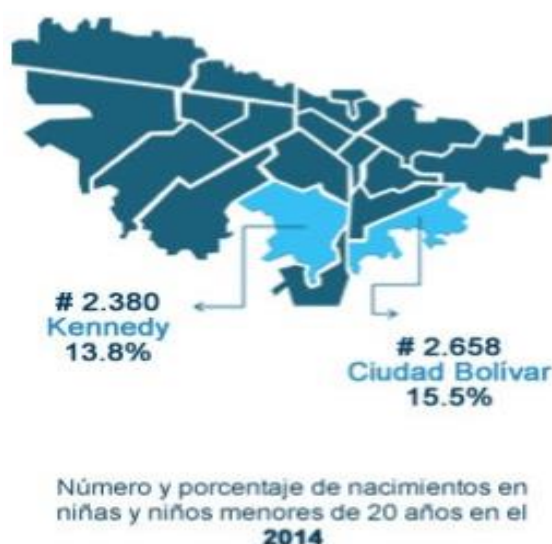
<sup>3</sup> Registro de Jhon, Diario de campo Karen Villalba, 21 de noviembre de 2015.

Jesús del ciclo IV manifestó en varias conversaciones que su intención inicial era la de graduarse pronto porque en su trabajo así lo requería. De igual forma, a causa de su empleo llegaba sin dormir luego de su turno de vigilancia, lo cual le demandaba mayor esfuerzo durante la jornada escolar. Esto demuestra las condiciones por las que se ven atravesados algunos educandos, sin embargo la perseverancia y el deseo de superación de las personas en esta condición, hacen que sigan por este camino aunque se torne difícil.

### 1.1.3 Embarazos adolescentes

Entre tanto, uno de los problemas recurrentes en la zona, son los embarazos en jóvenes entre los 14 y los 19 años. Según Secretaria Distrital de la Mujer, Ciudad Bolívar es una de las localidades que presenta mayor número de mujeres que han estado embarazadas al menos una vez con un porcentaje de 25.1 % (Secretaria Distrital de la mujer, 2014 P.10). De igual forma, se debe tener en cuenta que esta es otra de las causas de deserción escolar, mayoritariamente en mujeres, debido a que sobre ellas recae toda la responsabilidad de la manutención del bebé. Esto se debe a factores relacionados con la evasión de la responsabilidad por parte de la pareja, falta de apoyo por parte de la familia, etc. Esta grafica evidencia el número de nacimientos en padres menores de 20 años:

*Gráfica 6. Mapa localidades con mayor presencia de embarazos en jóvenes menores de 20 años.*



Recuperado de <http://www.integracionsocial.gov.co/bogotaresponde/index.php>

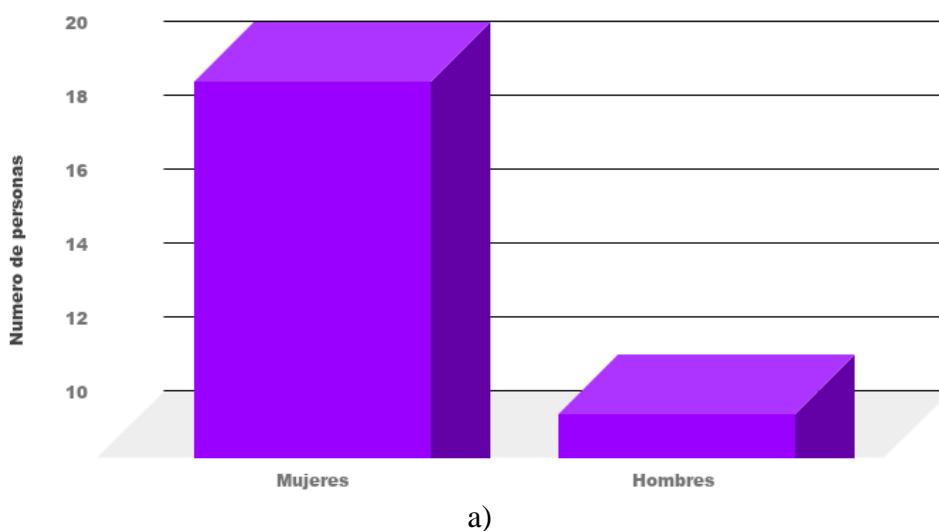
Es por esto, que en el programa EPJA, se evidenció que varias mujeres, en su mayoría jóvenes, iban acompañadas por sus bebés a las clases, se propuso como una opción para

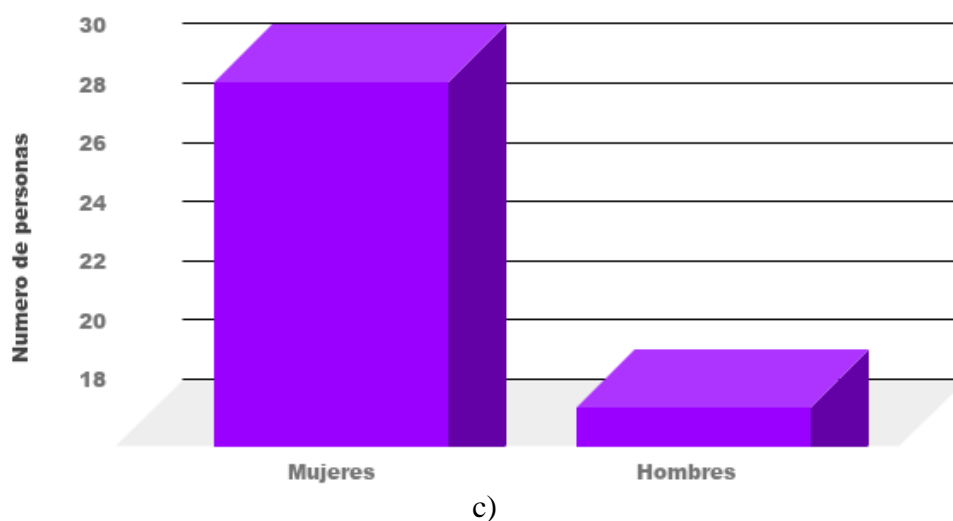
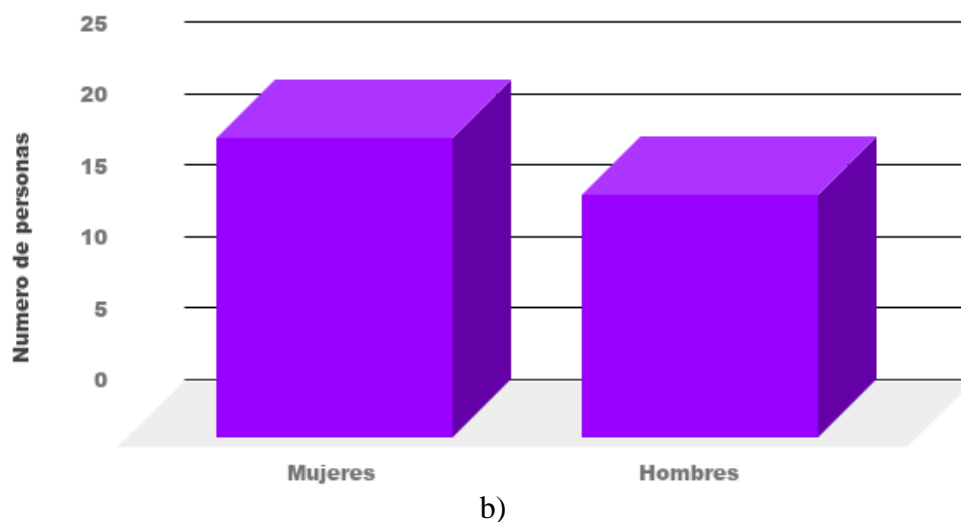
que ellas pudieran continuar con sus estudios. Sin embargo los maestros y maestras en formación, no estábamos preparados pedagógicamente para atender las necesidades de los niños y niñas.

Ellas al igual que los demás estudiantes buscaban oportunidades de crecimiento no solo profesional sino también personal; son una clara muestra de que aunque debieron suspender por un tiempo sus estudios y cambiar radicalmente su ritmo de vida, pudieron continuar y ahora con un motivo grande para demostrarle a todos pero más a ellas mismas, que están hechas para grandes cosas, que el camino presenta grandes desafíos, pero que así mismo están dispuestas a hacerles frente. No obstante, llama la atención el incremento de adolescentes con embarazos tempranos, se observó que cuando se inició la práctica, era común ver 1 o 2 jóvenes embarazadas en todo el programa y actualmente por aula se encuentran de 2 a 3.

En la CES Waldorf se vió reflejado que el mayor número de inscritos en el programa EPJA eran mujeres, tal como lo muestran las siguientes gráficas:

**Gráfica 7. Hombres y mujeres que ingresaron al Programa de Educación de Adultos: a) 2016-I, b) 2016-II, c) 2017-I**





Gráfica realizada por Karen Villalba sobre hombres y mujeres que han ingresado al programa en los periodos de 2016 I a 2017 I

Los motivos por los cuales han dejado los escenarios educativos expeditos están vinculados también a otras situaciones como a la pérdida de grados consecutivos y por esta razón pierden el cupo en los colegios estatales. Otro de los motivos es la necesidad de trabajar a temprana edad, problemática frente a la cual, los colegios no ofrecen mayores alternativas u horarios que puedan adecuarse a dichas necesidades.

Teniendo en consideración que la práctica pedagógica de la presente investigación se realizó en calidad de estudiante de la LECO se aporta a continuación aspectos del programa, que permite comprender los referentes pedagógicos que situaron la experiencia en calidad de maestra en formación e integrante de la línea Identidad, acción colectiva y poder local.

## **1.2 UN REFERENTE CLAVE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: LA LECO**

La LECO es un programa de pregrado adscrito al Departamento de Psicopedagogía (DSI) de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, aprobado por el Consejo Superior mediante el Acuerdo 006 de 2005. La propuesta curricular comenzó a funcionar en el segundo semestre de 2007 y su registro calificado fue concedido el 7 de Julio de 2006 mediante Resolución 3681 del MEN. En 2009, se adicionó el énfasis en Derechos Humanos con la Resolución 8433 la cual permite otorgar el título de Licenciado en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. En 2014 obtuvo la renovación del registro calificado por siete años mediante Resolución 387 del 14 de enero de 2014 y mediante Resolución 10725 de 25 de mayo de 2017 emanada por el Ministerio de Educación Superior se concede la Acreditación de alta calidad por 6 años (Universidad Pedagógica Nacional, 2016. P. 11).

Este programa académico entiende la educación comunitaria como un campo pedagógico y horizonte de sentido que promueve procesos educativos desde diferentes apuestas ético políticas que redunden en el fortalecimiento del tejido social, así mismo apoya la formación de sujetos políticos potenciando los vínculos socioculturales y territoriales. De igual forma, desde la pedagogía emancipadora analiza y propone alternativas con relación a las injusticias, inequidades y vulneraciones de los derechos.

El programa, también se nutre de rasgos comunitarios como el sentido de lo colectivo, la diferencia para el reconocimiento y la construcción del diálogo de saberes, el saber situado y el reconocimiento del saber propio para el fortalecimiento cultural e identitario; la memoria para pensar el contexto actual del país, como un aspecto central del presente en el restablecimiento del tejido social del territorio y las comunidades. Así mismo, la licenciatura hace propuestas con poblaciones diversas que se encuentran al margen, las cuales configuran otras formas de habitar el territorio.

Las propuestas pedagógicas de la LECO, trascienden la lógica instrumental y se identifican más con las emancipadoras, las cuales propenden por la construcción de otras realidades posibles y viables, conforme a la perspectiva Freiriana. Es así que su propuesta pedagógica se encamina en una praxis de la transformación de las relaciones desiguales establecidas por la sociedad del mercado. En esa medida desde el enfoque de derechos se aportan elementos teóricos y de acción para la defensa y exigibilidad de estos. Es decir

que se asuman como sujetos históricos y políticos (Universidad Pedagógica Nacional, 2016. P. 14).

Uno de los ejes importantes de este programa es la práctica pedagógica investigativa, la cual es organizada por el comité de práctica orientado por maestros asesores. Las prácticas se conciben como: “La posibilidad de generar un encuentro pedagógico con comunidades para la construcción de acciones colectivas intencionadas” (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, p 61). Por ello se asume que una práctica educativa es diálogo y proceso de construcción de saberes que busca la liberación colectiva y la acción transformadora. En estos espacios también se incentivan la generación de ideas y problemas porque los estudiantes indagan en sus contextos y con sus actores de práctica.

Los escenarios de la práctica pedagógica de la LECO se establecen mediante convenios, siendo los más reconocidos los relacionados en la siguiente tabla:

**Tabla 4. Instituciones y organizaciones con las que se realizan prácticas pedagógicas**

Tipo de Institución	Nombre	Lugares de Práctica
<b>Instituciones Estatales</b>	Colegio Misael Pastrana Borrero; IED Eduardo Umaña Mendoza; IED San Agustín; Colegio Juana Escobar; Centro Nacional de Memoria Histórica; IED León de Greiff; IED La Toscana; Instituto Municipal para la Recreación y Deporte de Soacha; Instituto Pedagógico Nacional; OACEP;	Bogotá y Soacha (Cundinamarca)
<b>Organizaciones sociales, comunitarias o de víctimas</b>	Asociación de Educadoras y Educadores Populares; Asociación Herrera; Aosemilleros de Libertad; Educación de Adultas con Enfoque de Género –La Sureña; Colectivo La Albordá; Centro de promoción y cultura (CPC); Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila; Corpación de trabajadores campesinos, agropecuarios y ambientales de Los Llanos Del Yari; Biblioteca Eureka; Biblioteca Simón Rodríguez; Familia de la Tierra; Kairos Educativo (KAIREL); Movimiento Popular Las Sureñas; Asociación Campesina del Catatumbo (ASCAMCAT); Comité de Integración Social del Catatumbo, (CEDINS – CISCA); Asociación Primavera; Biblioteca Popular Villa Gloria; Biblioteca Comunitaria Semillas Creativas; Inti TEKOA; Fundación de Desarrollo Comunitario (FUNDECOM)	Madrid (Cundinamarca), Huila, Llanos del Yari (Caquetá), Choachí (Cundinamarca), Catatumbo (Norte de Santander)
<b>Organizaciones No Gubernamentales</b>	Diplomado Jaime Garzón - Terre des Hommes, ENDA - América Latina; Picollino; PODION	Bogotá
<b>Fundaciones</b>	Fundación Creciendo Unidos; Fundación Waldorf; Centros Sociales Maristas.	Bogotá

Recuperado de Informe de Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad (2016). Universidad Pedagógica Nacional. P. 22-23

Por otra parte, las prácticas pedagógicas investigativas están adscritas a las líneas de investigación y asumen distintos espacios y grupos poblacionales. La licenciatura cuenta con cinco líneas de investigación: Educación, Territorio y Conflicto; Arte, Comunicación y Cultura; Escuela, Comunidad y Territorio; Memoria, Corporalidad y Autocuidado e

Identidad, Acción Colectiva y Poder local a la cual corresponde este trabajo de investigación y práctica en EPJA realizada en la CES Waldorf. Esta línea de investigación, aporta “elementos de orden territorial, poblacional, teórico, metodológico y político en contextos urbano-populares dirigidas a mujeres, jóvenes, niños y niñas. (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, p 2.) Para efectos de esta investigación se trabajó con jóvenes y adultos en Ciudad Bolívar en la CES Waldorf.

La línea de investigación Identidad, Acción Colectiva y Poder Local, surge a partir de la conformación de grupos de estudio, implementada a partir del segundo semestre de 2011 y se propuso como estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de formación investigativa en relación a la práctica pedagógica. Esta línea, problematiza las experiencias locales que promueven el empoderamiento, la sistematización con jóvenes y adultos y demás poblaciones a través de procesos educativos en su mayoría enfocados a las apuestas crítico- pedagógicas. Además, le apuesta a conceptualización de las categorías de género, identidad, acción colectiva y poder local desde la visión de los Derechos humanos y la Educación comunitaria.

Por ser la CES Waldorf el escenario donde se llevó a cabo la práctica pedagógica, se realizó un recorrido de los diversos trabajos monográficos realizados desde el año 2014

**Tabla 5. Documentos de investigación CES Waldorf 2014-2017**

Nombre de investigación	Año	Autores	Aportes
<b>Nociones, conceptos y posibles herramientas que posibilitan el empoderamiento de las personas que hacen parte del programa de educación de personas adultas de ces Waldorf.</b>	2014	María Silenia Villalobos Quevedo	Este trabajo investigativo, indaga acerca de las formas de empoderarse que tienen los sujetos que asisten al programa de EPJA ofrecido por la CES Waldorf. Además, ubica a los sujetos como seres relacionales, históricos y con capacidad de transformar el contexto en el que habitan, dando un lugar central a las experiencias de vida que los atraviesan en su cotidianidad, junto con la formación en el proceso educativo.
<b>Educación de adultos(as) y resiliencia: análisis desde la perspectiva de los derechos humanos de las mujeres en un programa de la ces-w.</b>	2014	Yirlenys Rivas Lozano	Este trabajo investigativo, plantea la necesidad de pensar la realidad de las personas adultas que más allá de validar su bachillerato, buscan escudriñar en aspectos relacionados con lo acontecido en sus vidas y que les permite resistir y hacer frente a las adversidades, en especial a las mujeres que históricamente se encuentran sometidas a las desigualdades frente a un mundo que se considera de hombres y para hombres. Por lo cual se abordó la resiliencia como eje

			central con el fin de articular lo cotidiano y lo académico.
<b>“Aportes de la Pedagogía Waldorf para la construcción de una propuesta de educación mediadora en adultos en el sector quinto de Sierra Morena”.</b>	2015	Jenny Paola Molina	Este documento resume y analiza la información sobre la experiencia de la Corporación Educativa y Social Waldorf, desde el año 2010 al 2012, con el fin de evidenciar como se construyó la propuesta pedagógica de educación de adultos a la luz de la pedagogía Waldorf y la educación mediadora.
<b>Relatos de vida como estrategia pedagógica fundamentos para su reflexión en la educación de adultos</b>	2015	Laura Estefanía Torres Garzón y César Fabián Bonilla Patiño.	Se centra en la inquietud sobre la influencia de las historias de vida en el proceso educativo, planteando una propuesta que permite comprender como es posible la resignificación de subjetividades y la creación de proyectos comunitarios como estrategia pedagógica.
<b>Educación comunitaria, sujetos populares rol del maestro o maestra y pedagogía Waldorf. Reflexiones desde la experiencia en educación comunitaria en la Ces Waldorf.</b>	2016	Jhon Alexander Cárdenas Díaz	Este trabajo, busca situar en el marco de Pedagogía Waldorf, la educación comunitaria, la educación popular y las pedagógicas críticas en el programa de EPJA de la CES Waldorf. Además, plantea una visión crítica de las funciones del educador y de la importancia que toma como apoyo de este tipo de procesos educativos
<b>El papel de los maestros hombres en cuanto a las relaciones pedagógicas de género en el aula: Tensiones y retos desde la condición femenina de las mujeres participantes en la práctica educativa de adultas (os) en la CES Waldorf</b>	2017	Hans Alexander Baquero Cruz y Luis Alejandro Mora Piragauta	Este trabajo de grado busca identificar cuáles son las relaciones pedagógicas que median los vínculos entre el maestro hombre y la estudiante mujer que se desarrollan en un programa de EPJA, pasando por un análisis de género y proponer una guía pedagógica con elementos de reflexión que le permita al maestro hombre aportar en el proceso de autoestima y empoderamiento de las mujeres.
<b>Educación para jóvenes y adultos: Elementos para la resignificación de la vida cotidiana.</b>	2017	Juan Sebastián Martínez Echavarría	Este trabajo de grado plantea una apuesta de reflexión que permite mediante la constitución de un pensamiento filosófico y pedagógico, la transformación de las realidades desde el quehacer educativo. Debido a esto, sitúa la discusión en la importancia que tiene un proceso de educación comunitaria sobre la visión de mundo que tienen los sujetos que la conforman y las posibilidades de transformación que pueden emerger de este espacio educativo.



### 1.3 LLEGANDO A LA CASITA DE COLORES, CES WALDORF (CIUDAD BOLÍVAR)

*Fotografía 1. La Casita de Colores*



Foto Recuperada de: [www.ceswaldorf.org\\_S.F](http://www.ceswaldorf.org_S.F) (Fecha: 15/09/17)

En la CES Waldorf se establecen relaciones de fraternidad entre unos y otros, desde el mismo momento del ingreso a clases; su carácter de cercanía, el saludarse y compartir un tinto o una aromática. Conversar acerca de lo que ha acontecido en la semana y por el interés que se manifiesta por parte de los maestros en establecer una relación fraterna con las personas jóvenes y adultas, es un ambiente que se gesta en la CES Waldorf, y que a su vez genera en las personas de la comunidad la confianza suficiente para continuar una marcha que habían detenido en algún punto de sus caminos, por diversos motivos, y que se fue posponiendo a lo largo del mismo, en razón del tiempo que lleva la Corporación en la localidad y a través de sus programas se ha establecido como un lugar de encuentro abierto a la comunidad, lo cual se ha evidenciado en el lapso en el que se ha desarrollado la práctica pedagógica y en virtud de las conversaciones con los adultos en espacios diferentes a las clases.

Al iniciar el proceso de EPJA, se continuó con el camino y se puso en marcha el sueño por obtener el título de bachiller, teniendo en cuenta que ya la motivación para seguir adelante, no es por los demás sino por ellos mismos, porque sabían que aunque la historia de sus vidas no siempre ha sido fácil, tuvieron la entereza y coraje para llegar hasta aquí, superando muchos obstáculos de la vida, entendiendo que cada enseñanza y cada cosa

nueva que se aprendió o que ya se supo y se compartió con los compañeros y profesores, fortaleció su autoestima y los impulsó a romper con las concepciones establecidas que sugirieron que si no se pudo estudiar es mejor dejar así, frases como “Soy bruto y no sirvo pal’ estudio” sonaron no solo en este espacio sino en el diario vivir, algo común de escuchar hasta en nuestra esfera más íntima ; rompió con todo y traspasó las fibras más profundas escuchar a una persona decir: “*Gracias profe, aprendí mucho hoy, vea de esas cosas que uno no tiene ni idea*” (Señora Gloria, Ciclo II, Entrevista etnográfica, 2015)

La EPJA se constituyó como un reto, empezando por el rol que desempeñamos como maestros y maestras, retomando conocimientos que hacía mucho tiempo habíamos visto, donde jugó la creatividad para encontrar las estrategias adecuadas y no caer en el “Enseñar por enseñar”, Buscando la manera para que los adultos apropiaran los conocimientos que se impartieron pero que a la vez estuvieron relacionados con sus vidas, cosas que no fueran ajenas y por tanto hicieron más agradable el proceso de aprendizaje para ellos.

La dignidad y el respeto hacia uno mismo y hacia los demás es algo que se trabajó diariamente y que no se dió en una clase con lápiz y papel en mano, el sentirse útil y valioso para el mundo fue el reflejo de que las cosas se hicieron bien, en nosotros como maestras y maestros estuvo el cultivar ese tipo de valores; de hacer que se fueran con una sonrisa y con ganas de volver, a través del buen trato, del compromiso con ellos y con la clase, que fue desde adecuar el espacio, preparar los temas, brindar herramientas que potenciaran sus aprendizajes, valoraran y reconocieran su experiencia como fuente de conocimiento, incentivando su participación y el valor de su palabra, fortaleciendo su autoestima visibilizando sus logros; sin olvidar obviamente los procesos por los que pasaron, el contexto en el que viven y las dinámicas que se manejan en el territorio, situación socioeconómica, desigualdad, inseguridad, etc., se trabajó con personas que han atravesado por mucho, pero que así mismo dieron un paso hacia algo que para ellos era bastante importante y significativo.

La EPJA de la CES Waldorf ha permitido el encuentro de saberes que van desde la experiencia, fruto del pasar de los años hasta las ansias y el espíritu de descubrimiento, se realizan actividades que permitan trabajar en conjunto para reconocer las habilidades que en cada sujeto puedan encontrarse y como ellas complementan el trabajo en grupo, plasmando así la necesidad de un encuentro con el otro, del reconocimiento de un ser con

capacidades diferentes que a su vez pueden nutrir mutuamente su proceso de aprendizaje, es así como en algunas clases la experiencia de un adulto/a respecto a sus saberes sobre las plantas se ha complementado la curiosidad e ímpetu que tienen los/las jóvenes, así como los/las jóvenes con sus múltiples formas de hacer las cosas por diferentes caminos pueden compartir su conocimiento para hallar la solución de un problema.

El tiempo no pasó en vano y además de canas dejó experiencia, conocer a estas personas y el haber compartido sus historias de vida, nutrieron día a día eso por lo que se lucha, la razón de levantarse todos los días en función de algo que llene el alma. Fue de esta forma como la subida a la loma, el llegar casi sin aire a la casita de colores cobra un nuevo sentido, ya no era asistir por obtener una buena nota para la práctica o en función de un acto simple de cumplimiento de horarios y tareas, que si bien se debía realizar, no era un peso que se llevaba a costas tortuoso y molesto.

Cada ciclo son personas, lugares y vivencias diferentes, las que han estado desde el inicio del programa, las que se han ido y vuelto por las mismas dinámicas fluctuantes de su vida, las que en su camino el regresar no fue una opción y las que perseveran a pesar de todo el peso que la vida les ha puesto encima, que hace reevaluarnos como personas y muchas veces caer en cuenta de que las cosas por las que nos vemos atravesados como seres humanos, no son nada en comparación con otras que nos superan por mucho.

*Fotografía 2. Ceremonia de Graduación, Diciembre 2016*

Fotografía de Mayra Villalba

Personas como la señora María de los Ángeles del Ciclo IV, quien desde hace varios años asiste al programa y tiene un proceso diferenciado debido al ritmo de aprendizaje, tuvo un gran cambio en cuanto a su autoestima y dignificación como persona, de pasar de una actitud pasiva y ensimismada a participar activamente en la clase y a compartir con el grupo su experiencia de vida. De igual forma, tuvimos la experiencia de tener en el proceso de aprendizaje a Liliana García, mi madre, quien llegó motivada al ver como se realizaban las planeaciones de las clases a partir de elementos o situaciones de la vida cotidiana como insumos para aprender. Ella, en el año 2016 recibió su grado como bachiller.

Por otra parte, en este ir y venir en la CES Waldorf se han diversificado también las personas, en un principio la cantidad de adultos/as era muy significativo con relación a la de los y las jóvenes (se veía dos o tres por ciclo), mientras que en la actualidad podemos encontrar grupos que cuentan con más de seis jóvenes en este programa.

La formación se adapta a los horarios y necesidades de cada uno de los y las jóvenes, adultos/as que allí participan, lo que genera que en el aula nos encontremos con unas

grandes diferencias de edad y por ende distintos modos de aprendizaje. Es por ello que surge la necesidad de plantear una estrategia desde el encuentro intergeneracional teniendo como referente el diálogo de saberes, con el fin de integrar a los educandos en un proceso en cual el trabajo en equipo y el aprendizaje conjunto con jóvenes, adultos/as potencien la diversidad.

### **1.3.1 Así nació la casita de colores**

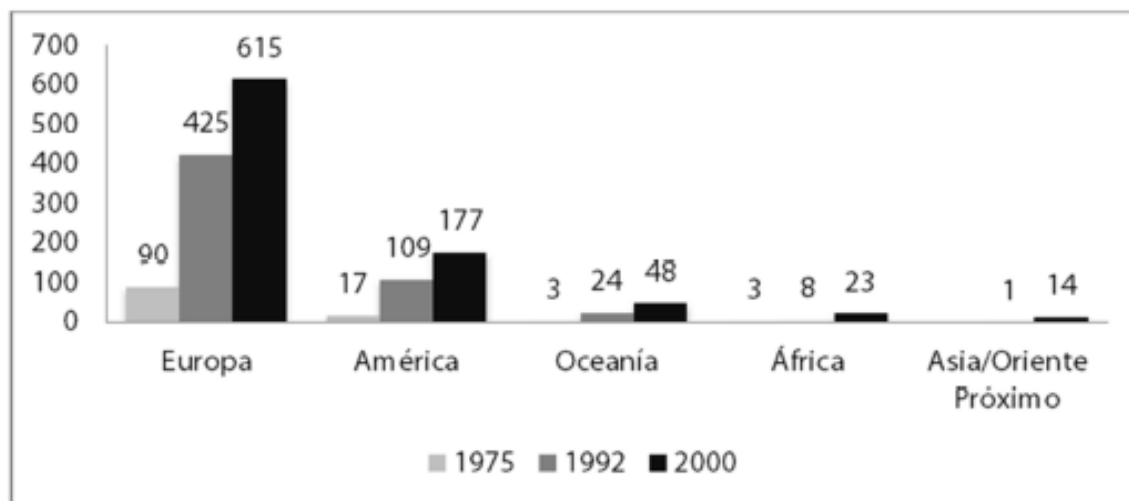
La CES Waldorf, nació en el año 1997, se llamó para entonces, la Corporación Extramuros, surge por una acción de tutela que exigía el derecho a la vida, la salud, el trabajo y la educación, producto del fallo favorable logró la reubicación de 35 familias habitantes de calle, que se encontraban en invasión en los terrenos de Ferrovías de localidad de Barrios Unidos. Posteriormente en 2001, creó el primer jardín infantil en la zona de reubicación de las familias, al cual asistían 26 niños. Luego, en el 2002 se compraron 7 lotes para construcción de la CES Waldorf, oficialmente conformada así en el año 2003, de la mano de la maestra María Antonia Zárate y Helmut Von Loebell.

A medida que fueron surgiendo las necesidades de la comunidad, se conformaron nuevos programas. Es así que en el año 2004, se creó el Programa de Apoyo Educativo y Social (PAES), en el cual se hace refuerzo de tareas, talleres de artes plásticas, música, tejido, teatro y servicio de biblioteca. En él participan niños y jóvenes que oscilan en edades entre los 8 y 15 años de edad. Otros de los programas que actualmente ofrece la Corporación son: promoción y prevención en salud, que inició en el 2006; trabajo social y en el año 2012 el programa de Educación para adultos/as y jóvenes, que cuenta con la dirección de la profesora María Antonia Zárate, la coordinación de Greissy Arboleda y el apoyo pedagógico de la maestra Bertha Zárate, así como dos voluntarios provenientes de Alemania e Irak y aproximadamente dieciocho practicantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional con el fin de acompañar el proceso educativo. En cuanto a las prácticas de la LECO, se ha contado con estudiantes que acompañan el proceso educativo de los programas PAES y EPJA. Sin embargo, desde el semestre 2017-2, el programa EPJA no cuenta con acompañamiento de practicantes de la LECO.

## **1.4 PEDAGOGÍA WALDORF EN EL MUNDO Y COLOMBIA**

La pedagogía Waldorf, es un proyecto educativo alternativo que se desarrolla a nivel mundial, por lo cual las escuelas y jardines infantiles tienen presencia en todos los continentes. Su crecimiento ha sido mayor en Europa, como se visibiliza en la siguiente gráfica:

**Gráfica 8. Cifras de escuelas Waldorf por continentes entre 1975 y 2000**



Recuperado de: La Expansión Internacional de la Pedagogía Waldorf: Un Análisis Histórico (2015)

#### 1.4.1 Escuelas Waldorf en Colombia

Las escuelas Waldorf en Colombia se encuentran situadas en las siguientes ciudades:

**Tabla 6. Escuelas Waldorf en Colombia**

Lugar	Nombre escuela
<b>Bogotá</b>	Colegio Waldorf “Hermosa canción del sol” Suaty-Pcuaoa
<b>Bogotá</b>	Corporación Educativa y Social Waldorf
<b>Cali</b>	Colegio Luis Horacio Gómez
<b>Medellín</b>	Colegio Rudolf Steiner
<b>Medellín</b>	Colegio Arca Mundial
<b>La Estrella (Antioquia)</b>	Colegio Waldorf

Cuadro realizado por Karen Villalba (2017)

La CES Waldorf, tiene como referentes en su apuesta pedagógica los lineamientos de Rudolf Steiner creador de la Pedagogía Waldorf, quien nació en el año 1861 en una familia humilde en el antiguo Imperio Austrohúngaro (hoy Croacia), murió el 30 de marzo de 1925 en Dornach (Suiza). Luego de cursar los años básicos correspondientes al

bachillerato, decidió prepararse en campos de saber cómo las matemáticas y las ciencias naturales, además asistía como oyente a las clases de filosofía, literatura, psicología y medicina. Otra de sus pasiones era investigar sobre las obras de Goethe y aunque su campo de estudio no era meramente el pedagógico, sus actividades como investigador se empezaron a centrar en ello (Carlgren, 1989. P. 9).

Steiner en 1913 crea la Antroposofía (del griego Antropos que significa hombre y Sofía que se refiere a la sabiduría), en su propuesta confluyen elementos del humanismo cristiano y los principios de las ciencias naturales. La Antroposofía afirma la existencia de un nivel espiritual objetivo, en el cual, el ser humano tiene la posibilidad de acceder a facultades cognoscitivas que se encuentran en todos los seres humanos. (Quiroga & Girard, 2015, P 2)

Así mismo, en medio de las propuestas de escuela nueva que se venían desarrollando como una posibilidad diferente a las dinámicas de la escuela tradicional, surge en 1919 la Freie Waldorfschule en Stuttgart (Alemania). Esta experiencia fue creada por Steiner, dirigida a los hijos de los empleados de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria. Esta propuesta educativa iba de la mano con las ideas de la antroposofía y la pedagogía, tuvo una gran acogida, tanto así que se replicó en varios lugares de Europa. Sin embargo con la llegada de la segunda guerra mundial, la expansión educativa se vio truncada por la persecución de los Nazis, debido a que fue considerada como extranjera y fuera de contexto en torno a las ideas nacionalistas. También fue catalogada como precursora de valores judíos (Quiroga & Girard, 2015, P 5).

Posterior a este momento histórico, la Pedagogía Waldorf tuvo un gran crecimiento. Así mismo, con el trasegar de los años, algunas de las propuestas metodológicas que la componen han variado, pero el eje central sigue siendo la Antroposofía. Cabe resaltar que este proceso pedagógico, se ha caracterizado por la firmeza en la consecución de una educación que se construye a partir de la búsqueda de libertad a través de las características vitales y espirituales de la humanidad, haciendo frente a los periodos oscuros por los que han transitado en la historia.

Así mismo, la pedagogía Waldorf se centra en la renovación social, entendiendo la formación del ser humano en tres aspectos que son: *El pensar, el sentir y el querer*. De igual manera, la propuesta de Steiner, está organizada como una “Triformación”, la cual

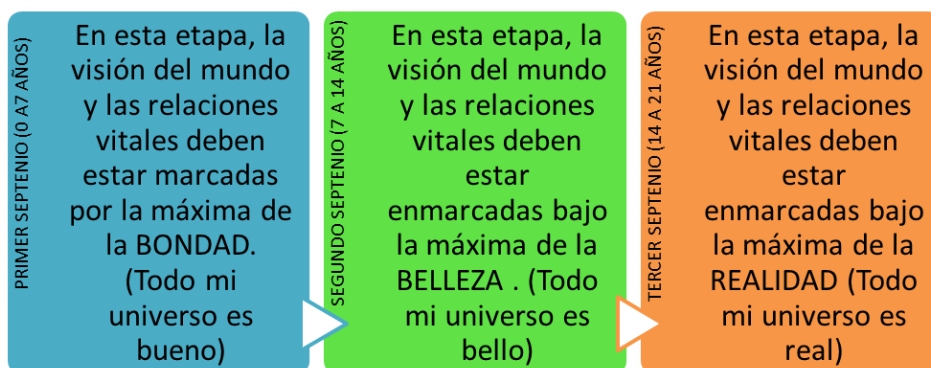
permite que la educación sea concebida como integral y relacionada con el arte, como lo menciona Carlgren (1989):

*“La práctica artística nos enfrenta a problemas que también nos plantea el medio ambiente (...) no podemos resolver los problemas si no nos abrimos para resolverlos, primero en nosotros mismos (...) este proceso arrastra consigo 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)

La actividad artística en una escuela Waldorf, no se realiza con el fin de que los alumnos se preparen únicamente para ser artistas, sino que se conviertan en personas creativas. Por ello, su propuesta pedagógica propende por desarrollar al máximo las capacidades de sus educandos.

En la pedagogía Waldorf, se precisa la división de los ciclos vitales en septenios, en los cuales, se descubre y desarrollan las potencialidades. (Ver cuadro)

**Gráfica 9. Septenios de la Pedagogía Waldorf**



Adaptado de: <http://waldorfcolumbia.org>.

En lo que refiere a la CES Waldorf, desde el 2011 articula en su proceso pedagógico la educación para jóvenes y adultos enfatizando en aspectos propios de esta pedagogía como:

- ✓ La lectura de un verso para incentivar el lenguaje y la oralidad como parte clave del inicio del día seguida de la reflexión vivencial
- ✓ El plan cíclico.
- ✓ El fortalecimiento del ámbito artístico como aspecto integrador curricular.



Es así que Steiner afirma:

*“En los cursos elementales, la pintura, el dibujo, el modelado, la ejecución musical, la recitación y la escenificación dramática se hallan entrelazados con la enseñanza de todas las asignaturas. Muchas de éstas –incluso el cálculo, la gramática o la geografía- se representan ocasionalmente en pequeños juegos escénicos en presencia de los padres, o en la "fiesta mensual", donde despiertan el interés tanto de los más pequeños como de los compañeros mayores que los contemplan con indulgencia llena de afecto..”*  
(Carlgren, 1989, p27.)

En cuanto al programa de EPJA, en CES Waldorf, plantea que los septenios no culminan a los 21 años como está estipulado en los lineamientos generales de la pedagogía Waldorf, sino que estos se mantienen a lo largo de la vida. Aspecto que permite a los/las jóvenes y adultos/as que hacen parte del proceso, tengan la posibilidad de alcanzar autonomía y libertad.

Enfatiza en el fortalecimiento los lazos intergeneracionales a través del diálogo y la construcción de conocimiento. En palabras de Steiner: *"La escuela es un lugar de encuentro entre dos generaciones, que se enseñan mutuamente... un espacio de reflexión donde el orden establecido, más que perpetuarse, puede renovarse, acogiendo a los nuevos impulsos evolutivos de cada nueva generación."*<sup>4</sup>

Teniendo en consideración las propuestas didácticas de la pedagogía Waldorf en el CES Waldorf, la propuesta curricular articula el arte, las manualidades, el tejido y el teatro en sus prácticas educativas, aspecto que permite facilitar los procesos de aprendizaje de los educandos.

#### **1.4.2 Los Ciclos Lectivos Integrados en la CES Waldorf**

En la CES Waldorf, el programa de EPJA, establece su proceso educativo en cinco ciclos, los cuales se integran a los grados que oficialmente se ofrecen en la educación básica primaria y secundaria. Estos ciclos son conocidos como CLEI (Ciclos Lectivos Especiales Integrados). En el Decreto 3011 de 1997, el cual establece las normas para el ofrecimiento de programas educativos para adultos, se definen como: “aquel se estructura como un conjunto de procesos y acciones curriculares organizados de modo tal que

---

<sup>4</sup> Recuperado de: <http://www.escolawaldorf.org/nweb/es/node/267>

integren áreas del conocimiento y proyectos pedagógicos, de duración menos 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). Así mismo, se desarrolla en consonancia con los lineamientos para EPJA de la Secretaria de Educación Distrital. Este tema se abordara más en profundidad en el capítulo II.

Dentro de la propuesta pedagógica de la CES Waldorf, se planteó un diseño curricular en el que se estipulan los temas de acuerdo a cada ciclo, como lo muestra la siguiente copia del currículo:

*Tabla 7. Currículo EPJA CES Waldorf*

<b>CURRÍCULO PROGRAMA DE EDUCACIÓN JÓVENES Y ADULTOS CES WALDORF ÁREA DE ESPAÑOL</b>
<p><b>CICLO III (6-7)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Lectura:</b> (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.</li> <li>2) <b>Expresión Oral:</b> 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.</li> <li>3) <b>Expresión escrita:</b> 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.</li> </ol> <p><b>Pensamiento crítico:</b> 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.</p>
<p><b>CICLO IV (8-9)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Lectura:</b> 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 abordara 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.</li> <li>2) <b>Expresión Oral:</b> 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.</li> <li>3) <b>Expresión escrita:</b> 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.</li> </ol> <p><b>Pensamiento crítico:</b> 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.</p>

**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 Antofito Camborio 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 donde 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.

<p><b>CICLO V (10-11)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflicto ¿Qué es un conflicto? Problematizar a cerca de los conflictos familiares, barriales, en las instituciones educativas, en lo laboral y en el país.</li> <li>• ¿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.</li> <li>• Para finalizar el ciclo se debe formular un proyecto que contenga los ejes trabajados.</li> </ul>
---

<b>CURRÍCULO PROGRAMA DE EDUCACIÓN JÓVENES Y ADULTOS CES WALDORF ÁREA DE CIENCIAS NATURALES</b>	
<b>CICLO III (6-7)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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 problematizar a cerca del cambio climático y sus afectaciones para la vida.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• El fenómeno demográfico/ desplazamiento.</li> <li>• Los ecosistemas y sus dinámicas. Medidas para evitar la contaminación y los peligros que amenazan los ecosistemas.</li> <li>• Historia de la ciencia. Hombres y mujeres en la ciencia.</li> <li>• Lo químico y lo físico. Mezclas y generación de energía (Contextualizarlo a partir de los servicios públicos)</li> </ul>
--

<b>CICLO IV (7-8)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se comporta el universo? ¿Cuáles son sus dinámicas? Problematizar a cerca de los desastres naturales que se presentan y sus implicaciones políticas, económicas, sociales y ambientales.</li> <li>• Organización de la vida. Nivel físico.</li> <li>• Las tres fuerzas de la naturaleza: Gravedad, electromagnetismo, nuclear. Relacionarlo con hechos históricos. ¿Qué implicaciones tienen para la vida y el ser humano?</li> <li>• 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.</li> </ul>
-----------------------	---

<b>CICLO V (9-10)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué somos diferentes biológicamente? ADN y diversidad biológica.</li> <li>• 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?</li> <li>• 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?</li> <li>• Hidrocarburos (Petróleo) Extinción de la vida en el planeta (Fósiles)</li> </ul>
-----------------------	--

<b>CURRÍCULO PROGRAMA DE EDUCACIÓN JÓVENES Y ADULTOS CES WALDORF ÁREA DE MATEMÁTICAS</b>	
<b>CICLO III (6-7)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjuntos</li> <li>• Problemas con las cuatro operaciones</li> <li>• Regla de tres.</li> <li>• Mínimo común múltiplo (MCM) y Máximo Común Divisor (MCD)</li> <li>• Decimales</li> <li>• Medidas de longitud, peso y volumen</li> <li>• Área y perímetro.</li> <li>• Historia de Pitágoras, Copérnico, Galileo Galilei e inventos con el fin de relacionarlo con otras áreas.</li> </ul>
<b>CICLO IV (8-9)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enteros</li> <li>• Potenciación y radicación (fortalecimiento de las cuatro operaciones)</li> <li>• Ecuaciones a partir de problemas cotidianos</li> <li>• Estadísticas relacionarlo con la facturación.</li> </ul>
<b>CICLO V (10-11)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funciones algebraicas que permitan la deducción y representación de situaciones.</li> <li>• Ecuaciones para la resolución de problemas cotidianos. (Representación Gráfica)</li> <li>• Física (fuerza, movimiento, calculo) que le permita al adulto la planificación y la proyección en</li> </ul>

Es importante acotar que en la práctica pedagógica, los temas propuestos del plan curricular, se seleccionaron y priorizaron de acuerdo a la pertinencia de la actividad. Se dedicó un tiempo específico por área de conocimiento con el objetivo de reforzar los saberes propios con temporalidades de 4 semanas que finalizaban con la socialización de los trabajos de los educandos (CES Waldorf, 2015).

Se señala que la CES Waldorf realizó cambios en la estructura del programa de EPJA a partir de 2017-2. Los maestros encargados de impartir las clases en los ciclos no son asumidos por practicantes de la Universidad Pedagógica Nacional, sino por docentes titulados en cada una de las áreas correspondientes. Así mismo, los contenidos que se veían durante 4 semanas, se realizan durante una hora en cada jornada y se fortaleció en los principios de la pedagogía Waldorf

### **1.5 REFLEXIONANDO SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

La práctica pedagógica inició el primer semestre del año 2015, allí empezaron a confluír otras formas de construcción de conocimiento, no solo las que establecidas en el currículo, sino también a través de la palabra, aquella que cobra vida en los labios de las personas que a lo largo de su vida han atravesado experiencias que los han marcado de una u otra forma y ha configurado lo que son hoy.

En las mañanas de los sábados, se compartió una bebida caliente, para atenuar las condiciones climáticas propias de las montañas bogotanas. Este espacio permitía compartir y conocer un poco más de cada uno, saber cómo transcurrió su semana, hablar de los hijos o hablar de acontecimientos recientemente ocurridos en el barrio del que cada uno provenía. Dando tiempo para que se completara el grupo y posteriormente pasar al auditorio donde se realizaba un ejercicio de atención y coordinación en el que participaban todas las personas de la Corporación. Era un espacio en el cual maestros, practicantes y estudiantes reunidos en un círculo, compartían en torno a las tablas de multiplicar, secuencias de movimiento o palabras y se concluía con un verso que siempre nos dejaba algo para reflexionar. Esta forma de iniciar las actividades hace parte de la pedagogía Waldorf, que “busca estructurar la jornada escolar, no según las necesidades y la comodidad de los maestros, sino partiendo del ritmo natural del día. Este ritmo oscila entre captar y vivenciar por un lado, y entre realizar y crear por otro, lo que podemos considerar como un gran ritmo de aspiración y espiración”. (Carlgren, 1989, P.26)

A lo largo de la práctica este tipo de encuentros se fueron haciendo más cercanos y permitieron que conociera no solo a los adultos/as y los y las jóvenes que hacían parte del ciclo sino a los demás que hacían parte de EPJA y cuyas voces en un escenario diferente habría sido difícil escuchar, por los ritmos y tiempos manejados en las instituciones formales y la cotidianidad.

El primer acercamiento de práctica fue con el ciclo II, que corresponde a los grados de primaria, este ciclo estaba dividido en dos grupos. Junto con la también Maestra en formación en ese entonces Sonia Holguín, iniciábamos la clase recordando los temas vistos y las actividades para la casa que se habían dejado en la sesión anterior.

Cabe resaltar, que estas personas se ubican en los ciclos correspondientes de acuerdo a los resultados en su examen de ingreso y los soportes de certificados de cursos anteriores realizados en otro lugar. Igualmente, se establecieron dos cursos de ciclo II con un aprendizaje diferenciado, es decir el ciclo II (I) se especializa en fortalecer los conocimientos de lectura y escritura en personas que no son consideradas analfabetas, pero si requieren de una aprendizaje más lento de las competencias básicas. De igual forma, las personas que hacen parte de ciclo II, ven los temas considerados más importantes de toda la primaria en el tiempo del que se dispone.

De igual manera, el día se iniciaba con matemáticas, dado que en los ritmos que establece la pedagogía Waldorf, la jornada escolar empieza con las materias que requieren mayor saber, comprender, pensar y abstraer. (Carlgren, 1989, P.26). Asignaturas como español, ciencias naturales y sociales, después del receso de la media mañana.

*Fotografía 3. Ceremonia de Graduación 2015-I*



Foto Tomada Por: María José Trujillo

Es importante resaltar que en la CES Waldorf, se pudo fortalecer las falencias que presentaban los educandos a través de estrategias didácticas que fueron aplicadas en su mayoría al aprendizaje de las matemáticas, que permitieron un acercamiento de una forma totalmente diferente. Por ejemplo cuando se presentaban dificultades en el desarrollo de las multiplicaciones, se utilizó la rueda Waldorf, además, se emplearon juegos en los que las tablas y demás operaciones eran las protagonistas. Esto, no solo permitió afianzar sus conocimientos sino que también abrió una perspectiva diferente en relación a la concepción negativa que tenían frente a las mismas. Poco a poco la reticencia que tenían frente a los ejercicios propuestos era reemplazada por la curiosidad y el asombro frente a las propuestas realizadas por cada maestro.

En ellas es importante resaltar el papel de los educandos para formular y resolver cada uno de los problemas que también fueron discutidos en grupo. Así mismo, en una clase de matemáticas, se realizó un mini mercado en el los educandos construyeron los productos con material reciclable. A raíz de esto, surgieron discusiones en torno a que productos se conseguían en dicho lugar y cuál sería su valor. En este ejercicio, se pudo evidenciar que las mujeres eran las que más sabían de precios. De igual forma surgieron

reflexiones acerca de la difícil situación económica que nos llevaron a fortalecer el tema de los números negativos. <sup>5</sup>Al finalizar la actividad se pudo evidenciar que las matemáticas no eran algo totalmente desconocido, por el contrario notaron que ellas estaban inmersas en las actividades cotidianas y que no necesariamente se limitan al aula de clases.

Otro de los ejercicios planteados en clase de matemáticas, fue: “En el barrio Sierra Morena, habitualmente se hace una olla comunitaria, en la cual se iba a cocinar un sancocho para 15 personas de las cuales cada una se toma 3 platos, ese día asistieron 18 personas. ¿De a cuantos platos alcanzan para cada uno? ¿Qué podríamos hacer para que cada uno tome la misma cantidad?” La idea del ejercicio era que la respuesta fuera hecha en dibujos y que los educandos pudieran plantear diferentes soluciones para repartir el sancocho. Doña Gloria (Ciclo II) planteó que a cada persona les repartiría de a dos platos y medio de sancocho y que los platos restantes se lo daría a unos niños del barrio que tiene mucha necesidad y que habían llegado a última hora. Lo interesante de este ejercicio no fue solo el hecho de aprender sobre división, sino la reflexión en torno al contexto y las posibilidades que tendrían de ayudar a otros mediante algo tan sencillo<sup>6</sup>.

La experiencia educativa con los grupos fue bastante enriquecedora, no solo por el acercamiento con los educandos a través del trabajo en el aula, sino por los aprendizajes adquiridos como maestra en formación. Por ejemplo el retomar algunos temas académicos, ya que son muchos los vacíos descubiertos a través de este ejercicio pedagógico y además la licenciatura no nos forma en los conocimientos requeridos en un programa como el ofrecido por la CES Waldorf. Sumado a esto y como un reto personal estuvo la superación de la inseguridad, los miedos y la ansiedad de enfrentarse al nuevo desafío de guiar a un grupo de estudiantes que venían con otro tipo de conocimientos, miedos y con grandes expectativas del proceso de aprendizaje, de los maestros y de su propio camino en la Corporación, que suponía un gran sacrificio y compromiso por parte de ellos, ya que muchas veces llegaban después de una larga jornada laboral o las largas distancias que debían caminar incluso en medio del barro para llegar a la casa de colores no solo con el deseo de aprender sino de sentirse dignificados en una sociedad que constantemente los relega por su edad o por su condición social, sus costumbres, etc..

---

<sup>5</sup> Diario de campo Agosto 08 de 2015 Karen Villalba.

<sup>6</sup> Diario de Campo Marzo 28 de 2015. Karen Villalba



Ser una maestra comunitaria en formación, en un programa de EPJA, implica tener disposición para desaprender las formas de aprender y enseñar de la escuela tradicional, para encontrar nuevas maneras que relacionen los temas del currículo con las situaciones de lo cotidiano incluyendo herramientas pedagógicas que fortalezcan el aprendizaje didáctico. De igual forma implica lidiar con los miedos y ansiedades, que se fueron venciendo poco a poco a través de las actividades que eran bien recibidas por los educandos, logrando una clase llena de conocimiento y reflexiones; también a través de aquellas actividades que no salían bien y debían ser replanteadas, siempre con la convicción de dar lo mejor de sí.

En la siguiente tabla se muestran algunas de las actividades pedagógicas utilizadas a lo largo de la práctica investigativa:

**Tabla 8. Estrategias pedagógicas**

Tema a tratar	Estrategias pedagógicas utilizadas	Desarrollo
<b>Multiplicación y División</b>	Estrella de Multiplicación Waldorf: Consta de una tabla de madera en forma circular o si es cuadrada se dibuja un círculo en ella, 10 puntillas, un trozo de lana.	En el círculo se ubican los números iniciando con el 0 y terminando con el 9 en dirección a las manecillas del reloj, luego se pone una puntilla en cada número y en el cero se amarra la lana. De acuerdo al resultado de la tabla de multiplicar, se enreda la lana en el resultado correspondiente. Ejemplo: $2 \times 2 = 4$ entonces se enreda la lana en el número 4.
<b>Desastres naturales en Colombia (Desastre de Armero)</b>	Volcán: Botella de plástico de 500 mililitros, greda, dos tablas de madera gruesa, agua, aspirina efervescente pintura blanca. Videos sobre Armero. Fotos reales en físico posteriores al desastre	Inicialmente se indago acerca de los conocimientos sobre el desastre. Presentamos un video que habían realizado habitantes del lugar unos meses antes de la tragedia, en el que se puede observar un día de mercado en ese lugar, las actividades recreo-deportivas que se realizaban y las danzas pertenecientes a la región. Luego explicamos la razón física por la cual se dio la avalancha y la razón desde la creencia popular. Posteriormente hicimos el volcán con greda, dibujamos la conexión de los ríos

		Lagunilla y Guali, y en greda hicimos las ruinas de Armero.
<b>Medio ambiente</b>	Línea de elementos de decoración en material reciclable Utilizamos Botellas plásticas de diferentes tamaños, papel de revista, temperas, silicona líquida y en barra, aceite para bebe, azul de metileno, papel de colores, foamy.	Esta actividad inicio hablando sobre los beneficios de reciclar para el medio ambiente. De allí surgió la pregunta: ¿Qué podemos construir con los materiales? Por lo cual construimos floreros, materas y un acuario con botellas plásticas, también hicimos flores con revistas.
<b>Tecnología</b>	Construcción de carro a control remoto Para el carro: 20 Palos de paleta, Silicona en barra (5 barras) y líquida, colbon, 1 octavo de cartulina, 3 palos de pincho largos, dos esferos tipo bic, 2 motores de 12 voltios, 3 metros de cable cuatro pares o cuatro hilos, 4 baterías de 9 voltios, un paquete de cauchitos para el cabello. Para la linterna: 20 palos de paleta, 2 baterías doble A, un bombillito led (pequeño). 4 pliegos de papel periodico. Lapices, colores. Plumones, temperas, tijeras, plastilina, 3 octavos de carton paja.	En esta actividad se planteó hacer primero los planos para el carro y como segundo paso empezamos con la construcción, en la cual se presentaron diversos inconvenientes, dado que los cables y los motores no eran compatibles, luego al ser compatibles se evidencio que el carro estaba muy pesado y el motor no podía moverlo. Sin embargo con el saber de los adultos y los jóvenes, se pudo lograr la construcción del mismo.

Realizada por Karen Villalba. 2017

## 1.6 UN ACERCAMIENTO A NUESTROS ESTUDIANTES: EL MOTOR DE NUESTRA LABOR

Los y las jóvenes y adultos/as que asistieron al programa EPJA, en CES Waldorf ven este proceso educativo como una forma de superarse en el ámbito personal, en su mayoría la ven como una oportunidad para conseguir un mejor empleo. En la práctica se observaron los diferentes relacionamientos entre los educandos. Como vecinos, compañeros de estudio, de trabajo y familiares. Así mismo se encontró que predominan dos tipos de familia: las monoparentales y las nucleares. En palabras de los estudiantes: “Yo vivo con mis dos hijos y trabajo para ellos, porque el papá no quiso responder”<sup>7</sup>. “Vivimos mi esposo, las niñas y yo, somos una familia unida y para reprender las niñas siempre lo hacemos dialogando (Beatriz, Entrevista, 2015).

<sup>7</sup> Registro de Marta. Ciclo II (Diario de Campo, Karen Villalba, Mayo 16 de 2015)

*Fotografía 4. Ceremonia de Graduación 2015-2*



Recuperado de la página [www.ceswaldorf.org](http://www.ceswaldorf.org) (Fecha: 06/01/18)

Por otra parte, los espacios recreativos a los que acuden son muy pocos, debido a la falta de zonas de esparcimiento dentro del territorio o a la situación económica que presenta cada uno. Cabe resaltar que dentro de las alternativas que ofrece la Corporación con eventos como salidas pedagógicas, bazares o en los cierres de ciclo, las personas se integran y partir de allí reinventan el espacio educativo como una opción más para trabajar en comunidad y hallar espacios de ocio.

Sin embargo, en la participación política dentro del territorio, se puede evidenciar que los adultos no se sienten representados por los mecanismos electorales ya que éstos no recogen sus necesidades e intereses, lo que genera que haya una desconfianza frente a este tipo de procesos. “Eso por más que uno vote siempre van a ganar los mismos, los que tienen plata”<sup>8</sup>

### **1.6.1 El camino del aprendizaje**

En cuanto a los y las jóvenes y adultos/as, se evidenció que sus procesos de aprendizaje, eran más efectivos cuando se articulaban con su cotidianidad. Se enfatizó en la realización de ejercicios prácticos vinculados con el arte y el juego. En esa medida, el reto pedagógico como educadora implicó plantear actividades didácticas como también

---

<sup>8</sup> Registro de Jesús, Ciclo IV (Diario de Campo, Karen Villalba Marzo 12 de 2016)

brindar una atención más personalizada, buscando dar solución a las dificultades de los educandos en el proceso de aprendizaje.

Este, es un espacio donde en conjunto con los conocimientos académicos, se pueden conocer y compartir las experiencias y expectativas de vida de cada uno de los educandos, los aportes que les ha dado a su vida y lo que esperan lograr, ya sea por la búsqueda de mejores oportunidades laborales, apoyar a sus hijos en su experiencia académica o la satisfacción propia de poder culminar sus estudios. El quehacer pedagógico, posibilitó compartir las vivencias de los educandos con relación a los proyectos de vida de cada uno.

### **1.6.2 Lo que hago de mí, lo construyo con los demás**

En un proceso como el que se llevó a cabo en la CES Waldorf, en el programa de EPJA, es común el ir y venir de personas, que han pasado por este espacio dejando una huella imborrable, desde la persona que estuvo solamente en el proceso de inscripción y no volvió hasta el padre de familia que tiene inscrito a su niño en el jardín, o que tiene a sus hijos en los programas ofrecidos por la Corporación. Esta cercanía gesta el sentimiento de familia que los impulsa a continuar una marcha que habían detenido en algún momento de sus vidas y que se fue posponiendo a lo largo de ellas.

**Fotografía 5. Taller de Medio Ambiente ciclo IV “Problemáticas de nuestro entorno”**



Foto por Karen Villalba, (Bogotá 2017)

Obtener el título de bachiller fue un camino no se cortó ahí, por el contrario y como lo propusieron muchas veces, se convirtió en la motivación para seguir adelante, en sus relatos de vida manifestaron sus dificultades pero a la vez se evidenció su entereza, el fortalecimiento de su autoestima y el afianzamiento de las relaciones con sus compañeros y profesores.

Las discusiones que surgieron en la clase dieron pie para reconocer el lugar desde el cuál hablaban, su lugar de enunciación, la comprensión de ponerse en el lugar del otro y considerar que para un mismo hecho hay diversas explicaciones, escuchar para ser escuchado, reconocer el otro en sus convergencias y diferencias como un aspecto clave en su proyecto de vida.

Desde lo afectivo-vivencial, la apropiación y el cariño con la comunidad y hacia la Corporación se demostró en las múltiples formas de colaboración en las que participaron para mantener las instalaciones en buen estado. Muestra de ello, fue la actividad que se realizó en octubre de 2015, mes en el que se llevó a cabo el mejoramiento del parque infantil y zonas aledañas, patrocinada por benefactores que aportan a la Corporación, También se contó con la colaboración de las personas que hacían parte del programa de EPJA, niños y jóvenes del programa PAES, padres de familia y vecinos del lugar. Se realizó un trabajo colectivo de pinta de llantas para los juegos infantiles, limpieza y

adecuación de las gradas. El sentido de pertenencia hacia la CES Waldorf se evidenció en el relato de la señora Margarita:

*“...Es un segundo hogar profe, no solo venimos nosotros a estudiar, muchas de nosotras tenemos a nuestros hijos aquí desde el jardín, si uno trata de tener su casita limpia y bonita, con mayor razón hay que hacerlo aquí y en lo poquito o mucho que podamos ayudar, aquí estaremos...”* (Señora Margarita, entrevista 2015)

La experiencia pedagógica permitió también la re significación espacio-comunicativa de los educandos. En esa medida la CES Waldorf es un referente importante es sus proyectos de vida. Se evocó con frecuencia los lugares transitados y compartidos que contribuyeron a fortalecer la convivencia con cada uno de los integrantes de la corporación.

## **1.7 REFLEXIONANDO NUESTRA PRÁCTICA DESDE LA IA Y LA ETNOGRAFIA EDUCATIVA**

La investigación acción fue creada por Kurt Lewin, psicólogo de profesión, que se centró en el estudio científico de las relaciones humanas. Así mismo, señalo que los principios que la caracterizan son: el carácter participativo, el impulso democrático y la contribución simultánea al cambio social y a la ciencia social.

Pérez (1994), define la IA como: “una investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación. Se preocupa por investigar los fenómenos educativos, tal y como sucede en la realidad, empleando variedad de métodos que ayuden a la toma de decisiones”. (P.138)

De igual forma, Escudero (Citado por Pérez, 1994) la define como “algo más que un conjunto de normas bien establecida que prescriben técnicamente como hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y un modo de “estar” en la enseñanza (...) un compromiso moral, ético con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de “otra manera”. Así mismo, Kemmis & McTaggart, (citado por Pérez, 1994) mencionan que la investigación acción es una forma de indagación auto reflexiva, emprendida por los sujetos sociales con el objetivo de mejorar la racionalidad de sus prácticas sociales o educativas así como la comprensión de las mismas y de las situaciones que la componen.

Frente al desarrollo de la investigación acción, han surgido corrientes diferentes en las que su eje central es la praxis. Por ejemplo, la corriente anglosajona se ha enmarcado en una visión diagnóstica que se encarga del estudio del currículo, las condiciones institucionales y el papel del maestro. La corriente norteamericana se dividió en tres generaciones: la primera se centró en el ideal democrático norteamericano luego de la primera guerra mundial, además del pragmatismo como fundamento del conocimiento, la segunda generación muestra una concepción de investigación acción más centrada hacia la intervención de concienciación y por último esta generación se basa en la importancia dada a las prácticas que se consideran parte de la investigación acción. (Pérez, 1994. P 142-145)

En cuanto a la corriente Francesa aporta que la IA es objeto de la educación no formal, como la educación de adultos, es vinculada también con la educación popular, el análisis psicosociológico y el compromiso político. Además, este tipo de investigación se muestra como una opción de formación permanente, dado que parte del supuesto de la necesidad que tienen los seres humanos de un desarrollo a lo largo de la vida.

**Gráfica 10. Rasgos que definen la investigación-acción**



Recuperado de Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes, (1994), P. 159

Dentro de los rasgos que definen la IA, en cuanto a la acción refiere a la transformación de la práctica educativa por parte del maestro para mejorar los procesos de aprendizaje

de los educandos. Esta transformación es producto de la reflexión sistemática de su quehacer pedagógico. Por tanto, la IA parte de los problemas cotidianos y se caracteriza porque los fenómenos educativos están siempre interrelacionados. Así mismo, la función crítica de la IA, se enfoca en la formación de comunidades autocriticas en las que se benefician las personas que hacen parte del proceso de investigación.

La práctica pedagógica se tuvo como fuentes centrales las vivencias y las relaciones acontecidas en campo. Se utilizaron herramientas etnográficas como la observación participante y el diario de campo, implementadas en el campo educativo. La información recogida permitió hacer una reflexión de la relación contexto y educando, así como su caracterización, teniendo en cuenta los relatos vivenciales, (Emociones, sentimientos, expectativas, relacionamientos), aspectos que incidieron en los procesos de aprendizaje.

El enfoque de la investigación acción tiene como núcleo central la práctica pedagógica en aras de su cualificación. Razón por la cual se ubica el presente trabajo investigativo en este enfoque. De igual forma, el análisis de la práctica aportó insumos para el conocimiento de los educandos, su contexto y procesos de aprendizaje. En cuanto al ejercicio como maestra en formación posibilitó resignificar la práctica pedagógica.

Para finalizar se acota que investigación acción posibilitó la reflexión autocrítica de la praxis pedagógica sobre el proceso, este aspecto permitió comprender mi rol de formadora comunitaria, la revisión de lo acontecido durante dos años y medio y empoderarme como maestra en ejercicio, transformando mis temores en encuentros ricos en creatividad y dialogo. No obstante se afirma que desde la investigación acción los docentes somos una semilla investigativa.



## CAPITULO II: LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y JÓVENES: UNA CONSTRUCCIÓN BASADA EN EL DIÁLOGO

*Hoy desaprendo lo que hasta ayer había aprendido y que mañana recomenzare a aprender*

*Cecilia Meireles*

En este capítulo, se encuentra un breve recorrido histórico de la EPJA en Colombia y América Latina, su relación con el diálogo de saberes y la pedagogía Waldorf en torno a la práctica pedagógica, que visibiliza las voces de los y las jóvenes y adultos/as que participaron en el programa. Los aprendizajes y tensiones se encuentran mediados por elementos propios de su edad, su entorno y la manera en que se concibe la vida.

### 2.1 UN ACERCAMIENTO A LO QUE SIGNIFICA SER JÓVEN

*Fotografía 6. Ciclo IV, cierre de época-Medio ambiente y tecnología.*



Foto tomada por Sebastián Martínez. Junio de 2016

Se considera “joven” a las personas que tienen edades que oscilan entre los 14 y 28 años de edad. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014, P 11). De igual forma, el estatuto de ciudadanía juvenil lo define como “toda persona entre 14 y 28 años cumplidos en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural

que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía” (Dirección del Sistema Nacional de Juventud, 2013)

Así mismo, la situación de los jóvenes en Colombia se encuentra marcada por distintos factores. Según el CONPES 173 (Departamento de Planeación Nacional, 2014), las condiciones de vida de los jóvenes se encuentran mediadas por el difícil acceso a la educación, el ingreso temprano al mundo laboral desde que son menores de edad en algunos casos (especialmente al trabajo informal), debido a los bajos ingresos económicos del hogar.

Sin embargo, ser joven va más allá de las concepciones como sujetos planteados por las instituciones estatales, los modelos impuestos y formas de dominantes de concebir a este grupo poblacional. Cuando se habla de ser joven, se refiere a una producción cultural, que contiene matices históricos, no solamente a una condición biológica o de edad sino a la subjetividad conformada en el marco de las condiciones sociales de su medio. (Pinzón, Garay & Suarez, 2008. P.441)

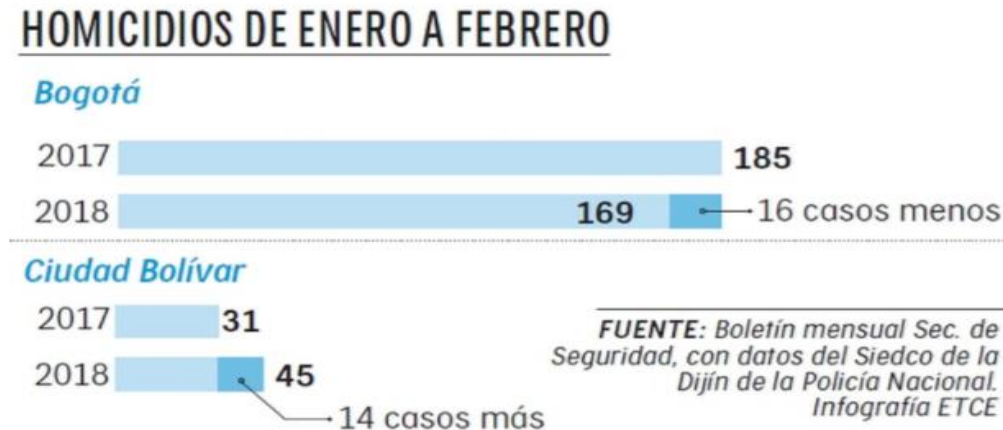
Cabe resaltar los jóvenes urbano-populares que habitan en los barrios de la periferia bogotana deben enfrentarse a distintas dinámicas sociales que caracteriza a estas zonas, como lo son: la violencia, el consumo de sustancias psicoactivas, falta de oportunidades, embarazos a temprana edad, etc..., con las que son estigmatizados en otras partes de la ciudad por el hecho de vivir en las zonas periféricas.

Uno de los actores a los que deben enfrentarse los jóvenes y que sigue tomando fuerza son las bandas criminales y grupos paramilitares quienes manejan el negocio del micro tráfico en la zona. Según Álvarez (2015), “estos grupos armados reclutan a jóvenes, cobran vacunas y controlan la venta de armas; además establecen leyes cuyo rompimiento ocasiona la muerte, el desplazamiento o el exilio”. Por lo cual los jóvenes se encuentran atravesados por las lógicas del conflicto armado, aun cuando algunos han llegado a la ciudad tratando de huir del mismo.

Según Murillo (2018), Los asesinatos a jóvenes en la localidad van en aumento, en lo que va corrido del año 22 han sido asesinados, tres más que en el mismo periodo del año pasado. De igual forma, Luceris Segura, quien hace parte de la mesa técnica del barrio los Altos de la Estancia, asegura que no se sabe a ciencia cierta quien está cometiendo

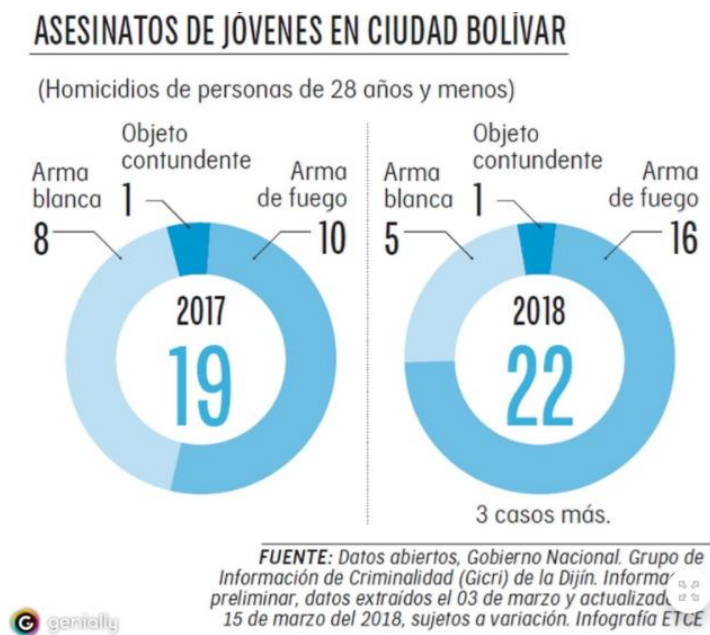
este tipo de delitos, pero al parecer están relacionados con las bandas de micro tráfico que operan en la zona.

**Gráfica 11. Homicidios de Enero a Febrero a nivel distrital**



Recuperado de: <http://m.eltiempo.com/bogota/aumentan-los-homicidios-de-jovenes-en-ciudad-bolivar-201354>

**Gráfica 12. Asesinato de jóvenes en Ciudad Bolívar, 2018.**



Recuperado de: <http://m.eltiempo.com/bogota/aumentan-los-homicidios-de-jovenes-en-ciudad-bolivar-201354>

En el informe “Limpieza Social: Una violencia mal nombrada” (Perea, 2015), se afirma que: “la identidad del joven es la principal víctima en Ciudad Bolívar”. (P.29). De igual forma, se puede evidenciar que más que una limpieza, es considerado un exterminio, debido a la forma fría, inhumana y por el estado de indefensión de la víctima contra la cual se lleva a cabo.

Así mismo, en muchos casos no es solo el terror que causa el hecho de que ocurran estos asesinatos selectivos, sino la aprobación de algunos vecinos frente a este tipo de dinámicas. Sin embargo, a pesar de las amenazas a líderes comunales y defensores de Derechos Humanos, estos siguen alentando a la movilización de la comunidad para así llamar la atención de las entidades estatales y poner en conocimiento la situación que se vive allí.

## 2.2 ELEMENTOS PARA LA COMPRESION DE SER ADULTO

*Fotografía 7. Taller de Medio Ambiente Ciclo IV*



Foto tomada por Karen Villalba. Abril de 2017.

La adultez es definida como el “rango etario (...) que corresponde al periodo más extenso en el curso de la vida, (...) en sus diferentes etapas: Adultos jóvenes (27 a 44 años) y adultos maduros (45 a 59 años). (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, P. 13). A su vez, este grupo poblacional está ligado a la función productiva dentro de la sociedad.

De igual forma, los adultos mayores hacen parte de este grupo poblacional según la Política Nacional de Envejecimiento y Vejez (Ministerio de Protección social, 2007, P. 10), los adultos mayores son aquellos hombres y mujeres que tienen 60 años o más. Por lo general, son considerados personas que en su mayoría ya no son productivas.

Los adultos que toman la decisión de continuar con sus estudios en su mayoría buscan obtener mejores oportunidades laborales, Además, dentro del programa, al ser una educación integral, no solo ganan un título educativo sino además ganan confianza,

reconocimiento de sí mismos y elementos que aportan a la transformación la realidad en la que viven.

Por otra parte, es necesario aclarar que los cupos ofertados por los colegios estatales son limitados. Del año 2011 al 2013 la oferta educativa de colegios oficiales a nivel distrital en los programas de EPJA reflejaban las siguientes cifras:

**Tabla 9. Cupos oficiales ofertados por nivel de escolaridad.**

Nivel	Período 2009 – 2013				
	2009	2010	2011	2012	2013
Preescolar	71.741	68.994	67.183	66.295	64.745
Primaria	439.628	428.567	414.377	402.203	379.283
Secundaria	378.679	378.616	379.234	370.174	353.967
Media	146.688	151.539	150.675	144.816	135.836
Aceleración	5.418	5.334	5.131	5.375	6.784
Educación Especial	4.001	4.600	5.139	1.743	1.890
Educación Adultos	41.652	40.794	42.303	39.340	37.279
<b>Total</b>	<b>1.087.807</b>	<b>1.078.444</b>	<b>1.064.042</b>	<b>1.029.946</b>	<b>979.784</b>

Fuente: Sistema de Matrícula de la SED.

Recuperado de: Caracterización sector educativo. Año 2013 (2014)

Igualmente, la información en torno a la oferta educativa distrital dirigida a adultos no es muy reciente, sin embargo se puede evidenciar que cada vez son menos los cupos ofertados. De igual forma, en algunos casos las personas interesadas en culminar sus estudios no pueden hacer parte de estos programas debido a que se exige asistir todos los días de la semana, en jornada nocturna o todo el día los fines de semana, lo cual es una limitante debido a las obligaciones laborales de las personas o a las dinámicas familiares, especialmente en el caso de las mujeres.

Cabe resaltar que ambos grupos poblacionales, se ven afectados al no poder culminar sus estudios por motivos ligados al entorno socio-cultural y socio económico o simplemente por la falta de oportunidades. Frente a este tipo de falencias educativas, entidades de educación para jóvenes y adultos (en su mayoría no formales) se muestran como alternativa para terminar los estudios que en algún punto del camino se abandonaron, con la intención de mejorar las oportunidades laborales, continuar los estudios de educación superior o simplemente por la convicción de terminar lo que alguna vez se empezó y ser ejemplo de perseverancia para la familia y la comunidad.

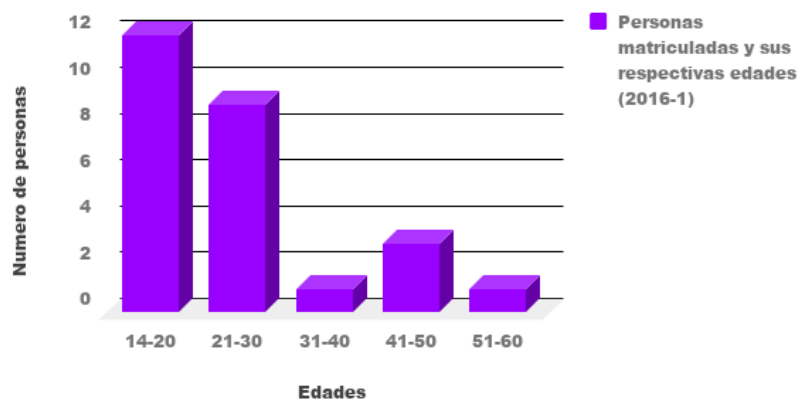
**Fotografía 8. Salida al Museo del Oro (2015)**



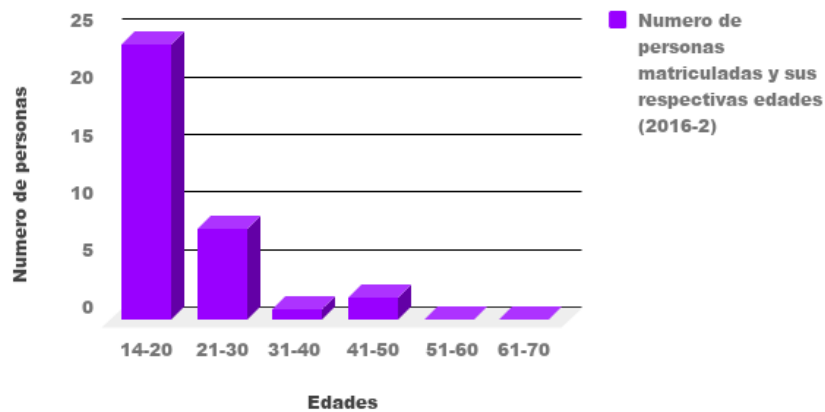
Foto tomada de la página de la CES Waldorf Fecha (13/01/2018)

Para finalizar, encontramos que en el programa de EPJA en la CES Waldorf, aumentó el número de los y las jóvenes, tal como lo demuestran estas gráficas:

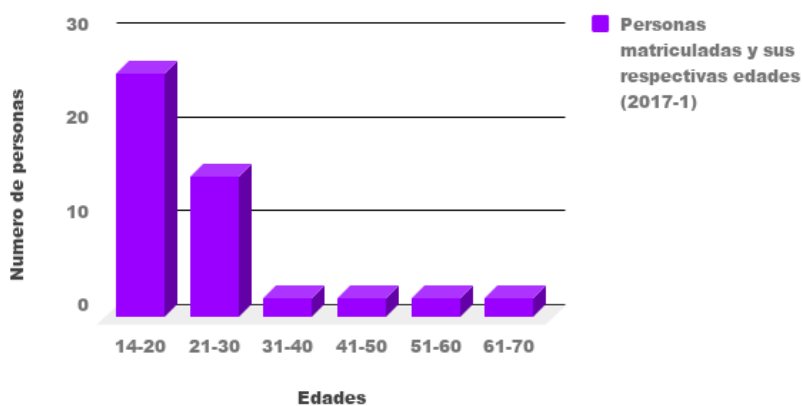
**Gráfica 13. Personas matriculadas en el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos: a) 2016-I, b) 2016-II, c) 2017-I**



a)



b)



c)

De estas gráficas se puede concluir que la gran afluencia de jóvenes al programa de EPJA está relacionado con la incapacidad del sistema educativo para ofrecer cupos y alternativas de permanencia dentro del sistema educativo a los y las jóvenes que deben enfrentarse a las situaciones sociales y económicas anteriormente mencionadas, a las cuales la escuela tradicional hace caso omiso acorde a su lógica de homogenización.

Frente a esta situación Greissy Arboleda, Coordinadora del programa de EPJA de la CES Waldorf, expone lo siguiente frente a la afluencia de los y las jóvenes al programa: *“Cuando este (el o la joven) no se acopla a la normatividad de la misma (la escuela), empiezan a excluirlos de tantas formas que al final son expulsados y luego son considerados en extra edad (...) Por lo cual no pueden ingresar nuevamente a las aulas regulares y terminan en programas de educación de adultos tanto en la nocturna como los fines de semana. Además, están llegando muchos jóvenes con problemas con el sistema de responsabilidad penal, que no han logrado culminar sus estudios, así como también varios jóvenes desplazados por la violencia”*. (G. Arboleda, Entrevista Personal, 27 de Septiembre de 2017).

Esta situación, supone un reto para el programa de EPJA, debido a que en un principio, al ser solo para adultos planteaba un ejercicio pedagógico distinto, más pausado y en relación con la cotidianidad. A su vez, al tener jóvenes en la misma aula, las condiciones de aprendizaje cambian, exigiendo al maestro combinar distintas actividades en las que confluya el saber académico con la experiencia intergeneracional y el diálogo en pro de la construcción del conocimiento. Sin embargo, buscando fortalecer el ejercicio

pedagógico, es necesario aclarar en qué condiciones se ha desarrollado la EPJA desde sus orígenes y el recorrido que la misma ha tenido en nuestro país.

### **2.3 ¿QUÉ ES LA EPJA?**

La EPJA está definida como por la UNESCO (2017) como “las acciones y proceso educativos organizados para atender específicamente las necesidades y el potencial de las personas que, debido a diversas circunstancias, no completaron algunos niveles de la educación pública a las edades previstas o a personas que desean mejorar sus competencias, enriquecer su conocimiento y mejorar sus competencias técnicas y profesionales”.

Cabe resaltar que la EPJA, en su mayoría es impartida por instituciones o colectivos considerados como no formales, el cual está definido por la UNESCO (2010) como “cualquier actividad educativa organizada y sistemática, realizada fuera del marco del sistema formal, para ofrecer tipos seleccionados de aprendizaje a subgrupos específicos de la población, tanto adultos como niños.(...) incluye, por ejemplo, programas de extensión agrícola y de formación de agricultores, programas de alfabetización de adultos, formación para la adquisición de competencias ocupacionales ofrecida fuera del sistema formal, clubes juveniles con sólidos propósitos educativos y diversos programas comunitarios de instrucción en salud, nutrición, planificación familiar, cooperativas, etc.”.

Así mismo, la educación no formal, tiene como intencionalidad “potenciar las capacidades materiales, institucionales, organizativas y culturales de las personas por las cuales se realiza el trabajo”. (Mariño & Cendales, 2004, p.12). De igual manera, proporciona nuevas formas de relación entre los sujetos, y a su vez controvierte los modos de ejercer la autoridad, logrando el fortalecimiento de la reivindicación de las demandas sociales, culturales y económicas.

En la mayoría de los casos, este tipo de procesos goza de la libertad para proponer opciones educativas innovadoras que construyen aportes significativos en torno de la educación en general. Sin embargo trae consigo algunos retos que son de suma importancia en la construcción de la misma. Por ejemplo, la formación de docentes con la capacidad para sacar adelante los cambios que este tipo de educación trae consigo y la



construcción de espacios de investigación que rescaten lo más valioso de cada experiencia con el fin de que contribuya al fortalecimiento de los objetivos que la componen.

### **2.3.1 La EPJA en nuestro país.**

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), se afirma que: “Toda persona tiene derecho a la educación (...) tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. En la Constitución Política de Colombia, se establece en el artículo 67 como: “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Sin embargo en el artículo se indica que esta puede ser asumida por instancias privadas, lo que desdibuja la responsabilidad del Estado.

Así mismo, la Ley General de Educación de 1994, define la EPJA como “aquella 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). Además, según la norma, esta puede ser impartida por instituciones de educación formal o no formal que cuenten con los requisitos que se especifican allí. Pero es en el decreto 1075 de 2015, donde se especifica de manera clara las normas que reglamentan el sistema educativo para jóvenes y adultos, estableciendo los principios, los programas y las orientaciones curriculares del mismo.

Por su parte, a nivel distrital, existen los “Lineamientos pedagógicos y curriculares de educación para jóvenes y adultos en el distrito” (SED, 2015), en el cual se resaltan los principios básicos de EPJA como son el desarrollo humano integral, la pertinencia, la participación y la flexibilidad. Este último es uno de los más importantes dado que en el proceso formativo debe adaptarse a las necesidades y al entorno cultural y social de los sujetos, dando a todos la oportunidad de aprender. La flexibilidad es una de las características principales de los programas de EPJA, y se define como “la estrategia de cobertura, calidad, pertinencia y equidad del servicio público educativo. Busca que las personas, niños, jóvenes y adultos que se encontraban fuera del sistema educativo formal se integren al mismo con estrategias presenciales y semipresenciales que se ajusten a sus contextos y recorridos vitales”(Universidad Pedagógica Nacional,2016).

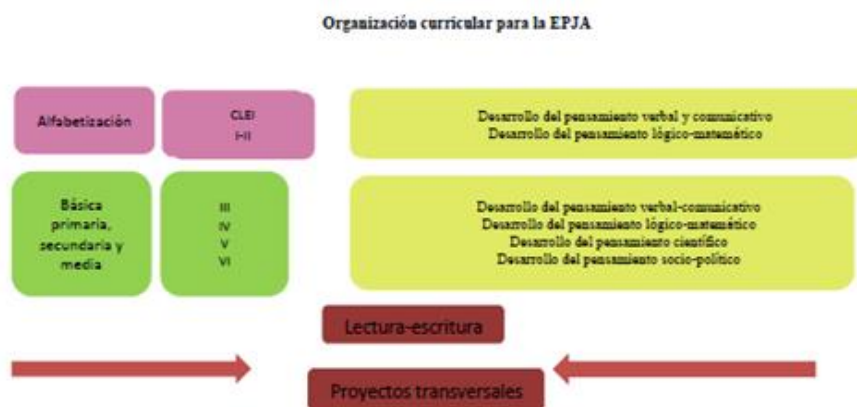
La Flexibilidad en educación está basada en principios, contenidos y metodologías relacionadas en torno a la globalización en conexión con la comprensión de la realidad crítico-social que busca la transformación de su realidad. Sin embargo en relación con los Lineamientos Curriculares planteados para la EPJA por la Secretaria de Educación Distrital, se fundamenta desde la perspectiva constructivista que parte de la experiencia y los aprendizajes previos, como aspecto para la construcción de conocimiento significativo. Además, este tipo de currículo tiene un enfoque andragógico, que se basa en las características de los adultos y sus formas de aprender.

De igual forma, el aprendizaje significativo planteado en este currículo busca que se haga apoyado siempre en el diálogo con el otro, intercambiando saberes, fortaleciendo el lazo intergeneracional entre jóvenes y adultos que tejen las historias de vida y la experiencia, logrando así construir lazos que dejan huella y conocimiento en sus caminos.

Cabe aclarar que la flexibilidad de estos programas, no es sinónimo de disminución de responsabilidades, por esta razón se rige por unos principios que van en relación con el ámbito epistemológico, metodológico, psicológico, y pedagógico, que tienen como función orientar la implementación del mismo. De igual manera en el caso de las instituciones educativas oficiales, debe ir relacionado con el proyecto educativo institucional y la comunidad educativa en general.

## 2.5 LOS CICLOS LECTIVOS ESPECIALES INTEGRADOS (CLEI)

*Gráfica 14. Organización curricular EPJA*

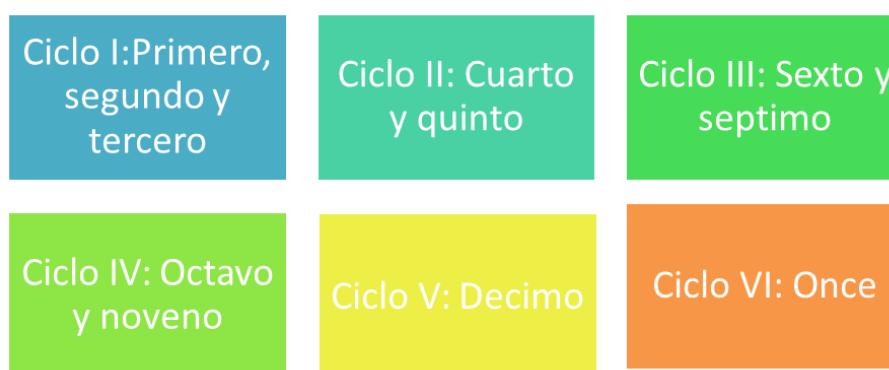


Recuperado de Acompañamiento a los modelos flexibles de la Secretaria de Educación del Distrito (2016) P. 65

Según el portal Colombia Aprende del Ministerio de Educación, los Ciclos Lectivos especiales integrados son “unidades curriculares estructuradas, equivalentes a determinados grados de educación formal regular; constituidos por objetivos y contenidos

pertinentes, debidamente seleccionados e integrados de manera secuencial”. De igual forma, la Secretaria de Educación Distrital, los define como “aquellos que se estructuran como un conjunto de procesos y acciones curriculares organizados de modo tal que integren las áreas del conocimiento y proyectos pedagógicos (...) que permitan alcanzar los fines y objetivos de la educación básica y media”. (SED, 2015). Cabe resaltar que el eje central de los lineamientos del SED, es lograr que las instituciones educativas públicas distritales implementen la estructura de los CLEI, estos, se encuentran organizados de la siguiente forma:

**Gráfica 15. Ciclos y grados equivalentes.**



Adaptado de: Lineamientos Pedagógicos y curriculares. Educación para jóvenes y adultos en el distrito. Secretaria de Educación Distrital (2015).

En el caso de la CES Waldorf, la organización por ciclos se hizo teniendo la pertinencia según la edad. Es decir se tuvo en cuenta la organización por septenios como lo plantea la pedagogía Waldorf, lo cual responde a un proceso de construcción en conjunto, recordando saberes propios y recuperando las costumbres, logrando así que las relaciones con la comunidad se fortalezcan. De igual forma, las diferentes asignaturas a abordar, se manejaron a través de épocas, que estaban compuestas por lapsos de 3 a 4 semanas.

Sin embargo, al tener tantos temas para ver y tratando de equiparar lo artístico (central en la pedagogía Waldorf) y lo cotidiano, se plantean 3 ejes transversales:

1. Personal humanístico: Se encarga de desarrollar la autonomía y de reconocer el saber propio.

2. Académico-productivo: El cual permite potenciar las capacidades para el trabajo y el auto- descubrimiento de habilidades
3. Social- emancipador: Relaciona procesos de formación e interpretación de la realidad desde el contexto social, político y cultural (CES- Waldorf, 2015)

## **2.6 INICIOS Y DESARROLLOS DE LA EPJA**

La EPJA se ha conformado como modalidad educativa en Latinoamérica. Según Rodríguez (2009), este inició como una forma de combatir el analfabetismo a través de los “pueblos Hospitales”, en los que liderados por organizaciones sindicales, partidos políticos y la iglesia católica desde su particular interés, se impartían conocimientos relacionados con la lecto-escritura, las matemáticas y los oficios. Esta educación, pensada inicialmente solo para los adultos y ligada exclusivamente a la alfabetización, ha tenido cambios a través de los acontecimientos que afectaron a América Latina y el mundo durante el Siglo XX. A su vez, la población analfabeta está definida como “aquella que no es capaz de leer y escribir, con entendimiento, un relato simple y breve de su vida cotidiana” (Rodríguez, 2009).

Al Culminar la segunda guerra mundial, se consolidó la polarización del mundo en dos ejes de poder durante la denominada guerra fría, en el que Estados Unidos se ubicó desde el eje capitalista y la antigua Unión Soviética desde el eje socialista. De igual manera, por parte de Estados Unidos como una forma de mantener su hegemonía en el continente americano, apoyo y promovió programas educativos para adultos con énfasis desarrollista (en especial en las zonas rurales y lideradas por la OEA y la UNESCO), sin embargo al no poder cumplir con las metas propuestas, dejó en evidencia las incapacidades de los sistemas escolares para emprender campañas masivas de alfabetización.

Una de las campañas educativas dadas en Colombia Surge con la Acción Popular Cultural (ACPO) que en 1947 implemento un método de alfabetización llevando “el maestro al hogar”, a través de escuelas radiofónicas que beneficiaron a la población campesina que se encontraba fuera de los procesos educativos. Con la consigna “La educación nos hace libres”, Este método fue pionero en el continente latinoamericano y

se replicó en algunos países. De igual forma, este método tomo fuerza a través de Radio Sutatenza, y por su método flexible, redujo considerablemente las tasas de analfabetismo.

### **2.6.1 Cuba**

En 1959 sucedió la revolución cubana, considerado uno de los acontecimientos más importantes de América Latina, que trajo consigo la campaña nacional de alfabetización en Cuba a partir de 1961. Inicialmente este país tenía una tasa de analfabetismo que ascendía al 57%, en su mayoría, eran habitantes con edades entre 10 y 49 años. Por su parte, la mayoría de los niños habitantes de las zonas rurales, (alrededor de unos 800.000) no asistían a la escuela. La meta era resarcir la nefasta herencia recibida de gobiernos anteriores en torno a las tasas de analfabetismo, dando la oportunidad al pueblo de recibir infinitas posibilidades de conocimiento que estuvieron vedadas a los analfabetos.(González & Reyes, 2009).

Como respuesta surgió el método cubano “Yo, si puedo”, que inicialmente plantea la clasificación de sus alumnos de acuerdo a su nivel de conocimiento. Sugiere tres tipos de alumnos: primero son los iletrados puros, considerados así porque no han tenido ningún tipo de relacionamiento con la escuela, de forma seguida se encuentran los semi-iletrados que son los que han ido a la escuela, saben escribir alguna letra o han olvidado lo aprendido por no hacer uso del mismo. Y por último están los iletrados especiales, que son aquellos que poseen necesidades educativas especiales.

A su vez, se requiere la utilización de una cartilla por parte del maestro, la cual explica las etapas formativas para cada uno de los alumnos, que son la de adiestramiento, en la cual se hace una preparación del sujeto en dos bloques. El primero se encarga de estimular el desarrollo de la expresión oral y psicomotriz y el segundo se encarga del estudio de las vocales. Otra de las etapas es la de aprendizaje de la lectura y la escritura, en la que como su nombre lo indica fortalece el aprendizaje de fonemas y letras. Además, también se destina tiempo para aclarar las dudas y dificultades que se presentan con las combinaciones alfabéticas en el idioma español. La consolidación es otra de las etapas de aprendizaje, es la que se encarga de fijar los conocimientos anteriormente nombrados. De igual manera, los maestros cumplen su función como facilitadores, dando en una relación con un sentido más dialógico y de horizontalidad, siempre motivando a la persona que está en su proceso de aprendizaje a seguir adelante.

La cartilla de los aprendices, está compuesta por un proceso alfa.- numérico, una de las partes tiene como objetivo fortalecer las combinaciones de tres letras o más que requieren una explicación más detallada. Luego de culminar este proceso, las personas que deseen continuar con su primaria, pueden vincularse al programa “Yo sí puedo seguir”.

### **2.6.2 Paulo Freire y la Pedagogía de la Liberación**

Durante los primeros años de la década del 60, un equipo de profesores e intelectuales de la Universidad de Pernambuco en Brasil, pertenecientes también al Movimiento de cultura popular (MCP) (entre ellos Paulo Freire) buscaban crear una educación que sirviera para liberar al hombre y no solo enseñarle a manera de “educación bancaria”. Su primera experiencia de alfabetización se realizó en una casa que consiguió el movimiento en un barrio periférico, en el que participaron tan solo 5 personas, de las cuales solo 3 culminaron el proceso de alfabetización. (Rodríguez, 1988, P 17).

En 1963, Paulo Freire puso en práctica su primera experiencia educativa alfabetizadora con un grupo de 300 trabajadores de la zona rural, los cuales fueron alfabetizados en 45 días, lo cual impresionó a la sociedad brasileña. Gracias a este avance educativo, el gobierno federal empezó a apoyar la aplicación del método en todo el país. Sin embargo, meses después fue acusado de agitador político y su campaña alfabetizadora fue denunciada como “peligrosamente subversiva”.

Su método alfabetizador estaba basado en la idea de que nadie educa a nadie y nadie se educa solo, pensando la educación como un acto colectivo, solidario, que no puede ser impuesto, por lo cual el diálogo juega un papel importante dentro del mismo, donde siempre hay partes del uno y del otro, de lado y lado se enseña, de lado y lado se aprende. (Rodríguez, 1988).

Como se mencionó anteriormente, este método está compuesto por la construcción de conceptos a través del diálogo, donde se involucra la cotidianidad, realidad y símbolos que identifican a la comunidad. En esta construcción, se da la primera etapa a la que Freire llamo “Levantamiento del universo vocabular” o “investigación del universo temático”. A pesar de que esta etapa a lo largo de su obra ha sido conocida con diferentes nombres, la idea siempre ha sido la misma; existe un universo de habla que debe ser investigado, levantado y descubierto. Esta investigación debe ser guiada de tal manera que reduzca las brechas entre el alfabetizador y el alfabetizado. Así mismo, las personas a través del

lenguaje y sus vivencias expresan lo que sienten, revelan lo que hay en el mundo a través de palabras generadoras. “Las Palabras Generadoras, son aquellas que reúnen el mayor porcentaje posible de los criterios sintáctico, semántico y pragmático” (Rodríguez, 1988. P.25).

De igual forma, durante la década de los 70 y 80 con la entrada de las dictaduras militares en el cono sur, los distintos procesos educativos populares se vieron amenazados. En Argentina en 1976, la mayoría de los detenidos y desaparecidos eran maestros y alfabetizadores de formación Freiriana. De igual forma, Paulo Freire se vio obligado a exiliarse para proteger su integridad. Este es considerado uno de los momentos más difíciles de la educación de adultos.

Así mismo, en los años 80 los índices de pobreza habían crecido de una manera desmedida. Sin embargo Grupos y organizaciones sociales en Latinoamérica como el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) en el salvador, Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URGN) en Guatemala y el Movimiento sin Tierra (MST) en Brasil, fueron asumiendo las tareas de subsistencia y presión social.

### **2.6.3 Alfabetización en Nicaragua**

Con el triunfo de la Revolución Popular Sandinista en 1979, se consideró que uno de los problemas más serios a tratar a nivel nacional, era la erradicación del analfabetismo. Por ende en 1980 se inició en Nicaragua la “Cruzada Nacional de Alfabetización”, que más que un programa meramente educativo, unió en gran manera el campo y la ciudad. (Mariño & Cendales, 2004)

Este proceso educativo, tuvo como base el diálogo, incluso desarrolló una concepción más integral, debido a que se incluyeron los grupos indígenas en una dinámica multilingüe. Además, incluyó los elementos culturales que conformaban cada grupo. Igualmente, para llegar a más personas, se utilizaron elementos como la radio y la televisión. (Arrien, 2006. P.4).

Esta acción redujo la tasa de analfabetismo en un 12,9%, por lo cual, fue calificado como un hito importante en materia educativa. Por esta razón, fue galardonado con el premio Nadezka Kruskaya de la UNESCO en 1980. Cabe resaltar que la Cruzada Nacional de Alfabetización, fue creada bajo la premisa de “Todo el que no sabe debe aprender, todo el que sabe debe enseñar, Todos los nicaragüenses que saben leer van a tener la

oportunidad y el honor de participar en esta nueva insurrección nacional, combatiendo esta vez la guerra contra el analfabetismo”. (Cendales, L.et al, 1988) P. 38.

De igual forma, el proceso de alfabetización, fue pensado en primera medida para capacitar políticamente a las personas, es decir estuvo orientada a incorporar a las personas consideradas analfabetas a la vida económica y política del proceso revolucionario.

Dentro de las herramientas pedagógicas utilizadas, se encuentran el cuaderno de orientaciones para el alfabetizador, las cartillas de lecto-escritura y la cartilla de matemáticas. Además, se implementaron herramientas anexas como los grupos piloto, pruebas de evaluación y pruebas visuales.

La metodología usada para llevar a cabo la alfabetización, constaba de momentos de reflexión política que abarcaban la coyuntura económica, política y militar del país. Esta se realizaba con el fin de promover una interpretación científica en aquellos alfabetizandos que no la poseían. (Cendales, L.et al, 1988) P. 243. De igual forma, se utilizó el método analítico-sintético (que desagrega la palabra generadora y llega a la sílaba), como parte fundamental del proceso.

Por otra parte, en el caso colombiano, el presidente Turbay Ayala plasmó 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 educativa se planteó con la idea de alfabetizar a tres millones seiscientos mil personas a diciembre de 1984, pero solo se logró una mínima cifra de quinientos mil. (Semana, 1985)

En los años 90, las reformas educativas en América Latina, se dieron bajo un marcado corte neoliberal, por lo cual, estuvieron asesoradas y financiadas con la deuda externa y se centró solo en la educación para las nuevas generaciones y la educación de adultos fue disminuida e ignorada y termino siendo calificada como una “educación pobre para pobres”.

Sin embargo, Rivero (2014) establece los logros y las enormes deficiencias de los sistemas nacionales de la educación para adultos, permitiendo alimentar la discusión y el debate sobre el diseño de políticas, planes y sistemas que resuelvan esta problemática generalizada en América Latina, y la manera en la que pueden enfocarse en una



implementación de la educación permanente y continuada, teniendo en cuenta la adaptación de nuevas metodologías que ya se usan de alguna forma en la educación básica, y llevando a reducir este tipo de marginación social marcada principalmente por la negación del otro.

Céspedes (2012) analiza el tema del derecho a la educación para los y las jóvenes y adultos/as teniendo en cuenta diversos aspectos, como el impacto, la identidad y el contexto, partiendo siempre de la situación de la EPJA en Latinoamérica, así como la valoración de lo que han hecho estos países en pro de la misma, los alcances, falencias y retos que se tienen, no solo desde los entes gubernamentales sino desde el reconocimiento del papel de la sociedad civil, así como la diversidad en el aprendizaje ya que no se habla de un solo sujeto en una misma realidad.

Como se ha mencionado anteriormente son varias las problemáticas de la educación en general, algunos de los aspectos son: Recorte presupuestario, poco interés por parte del gobierno, falta de programas y políticas de calidad, educación basada en el modelo económico capitalista, etc., lo que ha llevado a que la educación se centre en cuestiones operativas dejando de lado al sujeto que está inmerso en el campo educativo y desarrollando un modelo en el que el fin principal es educar para el trabajo y moldear a sujetos que produzcan de forma eficaz para el mantenimiento del sistema con todo lo que ello implica.

En virtud de esto se hace necesario exigir el derecho a la educación para los y las jóvenes y adultos/as, además de asumir compromisos y establecer apuestas que fortalezcan este tipo de experiencias educativas que fortalecen la formación de sujetos consciente de su realidad, que reflexionan de manera crítica, permitiendo un diálogo de saberes constructivo a favor del derecho a la educación, logrando encontrar en el otro ese valor que tiene como persona, reconociendo el otro como un ser que piensa y siente y con el que se pueden formar lazos de alteridad y fraternidad.

## **2.7 DIÁLOGO DE SABERES**

Freire, a través del planteamiento de la educación liberadora propone como eje central el diálogo de saberes, el cual debe crear unas condiciones para establecer una verdadera comunicación: “se debe tener fe, amor y esperanza por la humanidad, además se debe tener claro que la educación no es un privilegio de unos pocos sino un derecho de todos

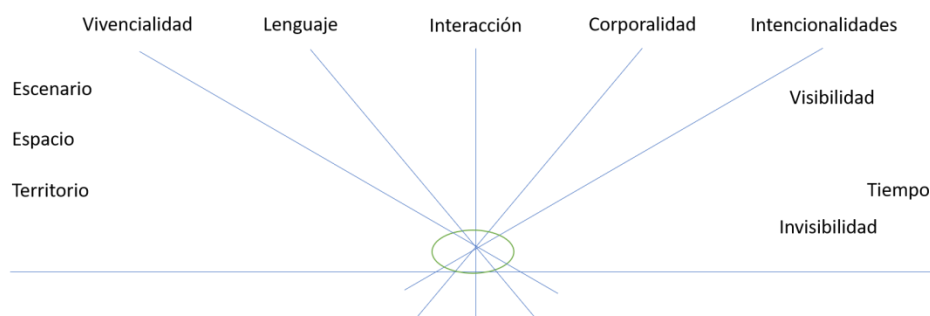
los seres humanos”. Si no se tienen en cuenta estas pautas, el diálogo es una farsa. (Mariño & Cendales, 2004.P 24). Además, se plantea el diálogo como un hecho educativo intencional que debe partir de convicciones profundas del educador y estar acompañado de un proceso investigativo.

A lo largo de los años, han surgido distintos aportes al concepto de diálogo de saberes. Rodríguez Brandao (1986) lo define como “un saber de consenso y de dominio comunitario diferente y opuesto a un saber erudito, dominante y oficial que muchos imaginan es el verdadero”. Así mismo, Ghiso, (2000) define el diálogo de saberes como una “hermenéutica colectiva”, en la que la práctica dialógica recontextualiza y resignifica los dispositivos pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la construcción de sentidos de los procesos, saberes, historias y territorialidades”. Frente a esto, es válido resaltar que el diálogo hace frente a los cambios culturales, económicos, ecológicos y políticos generados por una mirada globalizadora que amenaza con homogenizar el ámbito cultural. (P.60-62)

Por tanto, cuando se habla de diálogo de saberes en procesos de educación comunitaria o popular, se está reconociendo la posibilidad de encuentro dialógico entre sujetos, que tiene la característica de ser desarrollado en un tiempo y en un lugar donde se puede ser comprendido, interpretado y recreado en el sentido especial de las vivencias, interacciones y lenguajes (Ghiso, 2000. P.66)

Los elementos claves para entender el diálogo de saberes se deben entrecruzar entre sí:

**Gráfica 16. Elementos claves para el diálogo de saberes**



Recuperado de: Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes: Una práctica Hermenéutica Colectiva (2000). P. 66

Así mismo, para llevar procesos de diálogo de saberes, es necesario el reconocimiento de los sujetos, de sus situaciones, modos de vida e identificar los ámbitos que posibiliten el diálogo, posibilitando mediante el mismo compartir las experiencias vitales por las que atraviesan. Por otra parte, estos momentos experienciales que deben caracterizarse por

ser polifocales, es decir que permita a los sujetos, observar todas las posibilidades que lo conforman como el ser, estar, tener, expresar y sentir.

Cabe resaltar, que el diálogo de saberes en la educación, va en contravía de lo que esta hegemonicamente establecido, que incluso hemos percibido parte de ello a lo largo de nuestra experiencia educativa. La manera en la que hemos sido educados, no toma en cuenta las emociones, experiencias y vivencias que pueden estar afectándonos de diversas maneras. Sin embargo, dentro de las construcciones dadas a través del diálogo, se puede comprender que la experiencia humana no está mediada por una visión individual sino a través de su interacción con otros, por lo cual es posible reconstruir, comprender e interpretar la diversidad con el otro.

De igual forma, como lo menciona Mariño & Cendales (2004), hay otro tipo de lecturas que intervienen en el relacionamiento entre sujetos que va más allá del hecho de comunicarse, este es mediante el lenguaje verbal y no verbal, ya que el diálogo constituye un espacio en el que se perciben emociones, convicciones, saberes e intereses sin que de alguna forma se pueda prever su aparición o su manejo. Debido a esto no se puede limitar a una actividad exclusivamente racional, es por esta razón que el termino diálogo de saberes se queda corto en significado y algunos formulan el concepto de diálogo o negociación cultural.

*Fotografía 9. Taller de Medio Ambiente. Ciclo IV.*



Foto tomada por Karen Villalba. Noviembre de 2016.

No obstante, el diálogo también se encuentra mediado por relaciones de poder, en las que se hacen evidentes las diferencias o desigualdades descubiertas por los sujetos en el medio en que se encuentran. Lo que más genera tensiones son las diferenciaciones sociales relacionadas a la edad, el género, clase social, etnia, etc... y que de manera inconsciente reproduce esos patrones autoritarios dados en la sociedad. Es por esto que el diálogo más que una herramienta, está llamado a potenciar las capacidades de los sujetos, a dar elementos y crear condiciones para comprender mejor las condiciones en las que se vive, para relacionarse en forma democrática y solidaria, para generar espacios de participación y promover alternativas, para reclamar, cuestionar denunciar e impugnar cuando la condiciones así lo requieran. (Mariño & Cendales, 2004. P. 59).

La relación de los y las jóvenes y adultos/as en el mismo espacio, dió la oportunidad de llevar a cabo un ejercicio pedagógico reflexivo en el que los acuerdos y la diferencia enriquecieron el aprendizaje mutuo entre estudiantes y maestros. Cabe resaltar que las percepciones de los sujetos frente a compartir y aprender con personas de una edad diferente a la suya son variadas. Es así que Doña Flor Alba de Ciclo V comenta: “para mí es como un oxígeno en mi aprender porque uno aprende muchas cosas pero los chicos, los jóvenes son los que le dan a usted como la inmediatez”. (Entrevista personal, 30 de septiembre de 2017).

De igual forma, la percepción de los jóvenes hacia los adultos va más ligada a la experiencia, a eso que el joven probablemente no ha vivido y halla una riqueza en sus historias y su vivir. Sandra, joven del Ciclo V Relata: “Hay mucho respeto y uno aprende de la otra persona, hay personas que vienen del campo. Cuando uno está socializando algo uno encuentra allí algo como cosas que uno no sabe”. (Entrevista personal, 30 de septiembre de 2017) A su vez, Duvan, joven del ciclo V manifiesta: “¿Que aprendo de los adultos? Experiencias, porque ellos le cuentan a uno de sus vidas, historias que le cuentan a uno” (Entrevista personal, 30 de septiembre de 2017).

Sin embargo, es necesario aclarar que en estos procesos de aprendizaje mutuo, no solamente existen consensos, también hay momentos de diferencias y disputas. Una de las situaciones en las que más hubo diferencias fue durante una actividad realizada por los maestros practicantes de la Universidad Pedagógica Nacional, en la que se explicó punto por punto el acuerdo de paz firmado con las FARC-EP, mediante la representación

de situaciones en las que se mostraba la realidad de las personas que vivían más de cerca el conflicto armado, como es el caso de los campesinos y víctimas directas del mismo.

Dentro del espacio de reflexión posterior a las representaciones, se manifestaron tensiones frente a las razones por las cuales votar si o votar no. De igual forma dentro de los argumentos dados por algunas personas al defender su posición, salieron a la luz relatos de víctimas de violencia, dando cuenta de los horrores de esta guerra absurda que ha afectado por tantos años a nuestro país.<sup>9</sup>

Así mismo, la diversidad de opiniones y argumentos, dieron la posibilidad de plantear un diálogo reflexivo, en el que las diferencias de edad, el género y la variedad de lugares de origen enriquecieron esa producción de conocimiento a través de la experiencia, las historias y el sentir. Este tipo de espacios dialógicos, permite a las personas comprender la posición del otro desde el respeto y la tolerancia. Tania de ciclo IV, menciona al respecto: “la actitud de ellos (los jóvenes), pero por otro lado es como tratar de entenderlos pero igual en el proceso que llevo con ellos me he dado cuenta que no solamente es entenderlos sino también como decirles , o sea de una forma que entiendan que tiene que haber un respeto ante todo, ante los trabajos, es como no decir pues a mí no se me da la gana de hacer esto o esto ósea como tener en cuenta que si es que se vino aquí es a hacerlo, pues si lo hizo mal, listo pero se hizo, también como tratar de entender y que ellos entiendan que toca hacer las cosas y que para eso estamos, somos grupo y no afectar a las otras personas en ese sentido”. (Entrevista personal, 30 de septiembre de 2017).

---

<sup>9</sup> Diario de campo, Karen Villalba. 01 de octubre de 2016.

*Fotografía 10. Clase de ciencias naturales. Ciclo IV.*



Foto tomada por Karen Villalba. Marzo 19 de 2016.

Frente a estas situaciones, en las que se generan encuentros en relación a una actividad en común que genera tensiones, los sujetos empiezan por discutir y reflexionar con la idea de llegar a un consenso y construir conocimiento. Ghiso (2000), plantea la construcción de una “semántica de los hechos”, esta, se construye en torno a la reflexión que se da en los mismos sujetos que hacen parte de la experiencia, reconociendo que cada uno trae una historia, una herencia cultural y reflexiva diferente. Cabe resaltar que en este proceso dialógico se empieza a comprender que en esta construcción se encuentran deseos, saberes, intereses, experiencias e ilusiones que se enmarcan en la condición social de los sujetos y en sus identidades individuales y colectivas. Así mismo, el desarrollo de una semántica de los hechos implica retomar las ideas de aquello que los hace semejantes y diferentes, es decir poner al descubierto esas contradicciones y coherencias propias y de los otros.

*Fotografía 11. Taller de Medio Ambiente.*

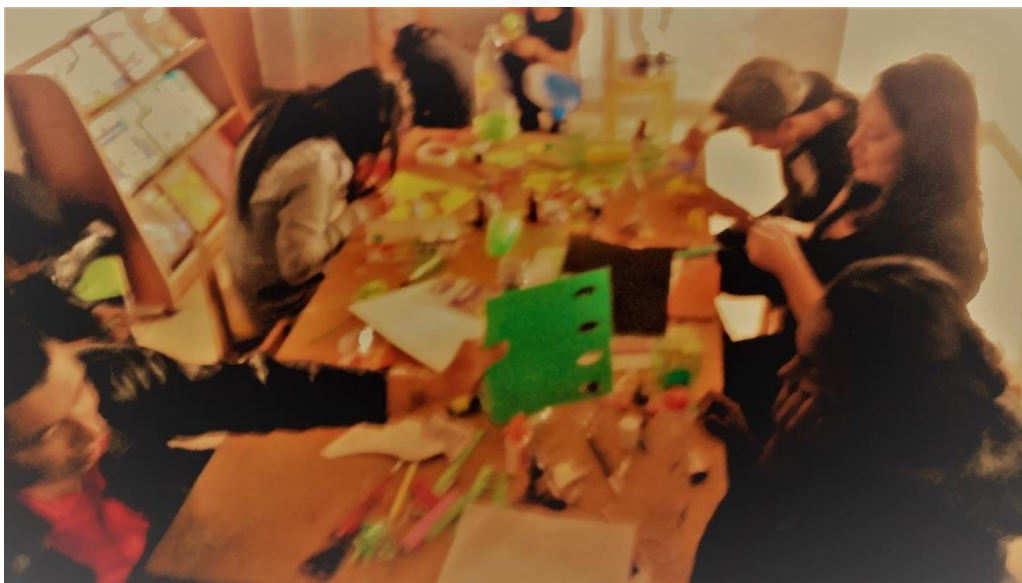


Foto tomada por Sebastián Martínez. Abril 30 de 2016

Alrededor del diálogo, se tejen las distintas formas de aprender de los jóvenes y adultos en tanto sus experiencias y la necesidad de adquirir conocimientos que transformen su visión de la realidad en torno a las posibilidades de vida que buscan. Cabe resaltar que a través de este proceso de aprendizaje integral, no solo se logra la obtención de saberes académicos sino también de autonomía, autoestima y comprensión de sí mismos, que da la posibilidad de entender de otras formas que se puede ir más allá de lo que en algún momento se pensó.

De igual forma, Ghiso<sup>10</sup> propone la reflexividad en el dialogo como “Un elemento que permite elegir tópicos pertinentes para la reflexión, con el fin de que los métodos se tensionen de tal forma que permitan el reconocimiento de saberes través de la memoria y experiencias vividas que dejaron huella en la vida de cada uno”. A su vez, la reflexión dialógica, puede ser desvinculante o puede transformarse en vínculo, que avanza sobre la experiencia y en la experiencia, abriéndose al otro en una tarea, de apropiarse críticamente de múltiples y complejas experiencias.

Por tanto, los procesos de reflexividad dialógica reconocen la diversidad que tenemos de describir teniendo en cuenta las particularidades, singularidades, las formas de imaginar

---

<sup>10</sup> Conferencia “Tejidos de reflexividad sobre la educación comunitaria y la educación popular”. semana comunitaria, Mayo 10 de 2018

y explicar la realidad. Así se va generando reflexividad en educación comunitaria y en educación popular, problematizando nuestras propias lecturas.

## **2.8 LOS Y LAS JÓVENES Y ADULTOS/AS: LAS DISTINTAS FORMAS DE APRENDER**

Es clave resaltar, que los y las jóvenes y adultos/as, como se ha nombrado anteriormente aprenden cuando los conocimientos entran en relación con la cotidianidad, la andragogía parte de esta afirmación. Según Knowles (Citado por Sánchez, 2015) “El modelo andragógico, parte del supuesto de que el adulto necesita saber porque necesita aprender algo antes de emprender el aprendizaje y como puede utilizarlo en su vida real”. Así mismo, afirma que el desarrollo social en un adulto es tan importante como la maduración mental de un niño. Kapp, (Citado por Sánchez, 2015) describe que para que los adultos puedan aprender a lo largo de la vida, implica que la educación, la autorreflexión y el manejo del carácter sean el principal valor de la vida humana. Además, resalta que el aprendizaje no solo se da a través de un maestro, sino también mediante la experiencia de la vida.

Según Sánchez, (2015) desde el modelo andragógico, se asume que el adulto tiene el auto concepto de ser responsable de su propia vida. Una vez alcanzado este concepto, desarrolla la necesidad psicológica de ser visto y tratado por los demás como capaces de auto-direccionarse, esto explica el porqué de la molestia y la resistencia frente a alguna imposición.

A comienzos -del siglo XX, en Estados Unidos, la andragogía surgió como una necesidad orientada hacia una nueva profesión: La educación de Adultos. En los años 20, los profesores encargados de impartir este tipo de educación, comenzaron a experimentar problemas con el modelo pedagógico, estos se vieron reflejados en la alta deserción y se consideraba como un buen maestro, al que lograra retener la mayor cantidad de alumnos.

Por otra parte, el aprendizaje significativo juega un papel muy importante en el desarrollo educativo para jóvenes y adultos. Las ideas que componen la estructura del aprendizaje significativo tiene sus raíces en el pensamiento de autores como Freinet, Montessori, Dewey, Decroly, entre muchos otros que a pesar de tener distintos planteamientos coinciden en el principio de auto estructuración del conocimiento, es decir defienden que



el alumno sea el que adquiera conocimiento mediante el uso de su propia mente. (Coll, 1988. P.133).

Igualmente, el aprendizaje significativo tiene relación con la construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir el estudiante que aprende un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver cualquier tipo de problema, si le atribuye un significado a esa experiencia. En la práctica, los y las jóvenes y adultos/as a través de sus experiencias, conocimientos e historias han forjado un aprendizaje a lo largo de la vida, que les ha permitido sortear con las situaciones difíciles que se les han presentado en el camino. Aquellas que han tenido mayor significado en su ser son las que más tienen presentes y en las clases donde se sugiere un tema que tenga relación con sus experiencias, realizan aportes desde su conocimiento experiencial.

La educación como ejercicio pedagógico, está basado en relaciones de intercambio de conocimiento, que nos da la posibilidad de encontrar nuestra manera de ser en el mundo, a través de la construcción con el otro, va generando formas de hacer frente a las lógicas de exclusión para lograr condiciones de vida más dignas. Las relaciones entre los y las Jóvenes y adultos/as en cuanto a las diferencias etarias en el aula, se han visto mediadas por el respeto y la tolerancia sin embargo surge la pregunta ¿Qué significa el encuentro de estos dos grupos poblacionales en el aula? En palabras de Greissy Arboleda, Coordinadora del programa de EPJA: *“Es como reconciliarse también con el adulto, en términos de que al adulto siempre se le ve como el autoritario, como el que me coacciona que no me deja hacer y aquí es diferente, creo que es una reconciliación con la adultez además también porque hay jóvenes que no han tenido su juventud plena, entonces están entrando como a una etapa de adultez muy precozmente, no han madurado todavía para entrar en esa etapa, entonces lo que hace el adulto es como tratarlo de guiar y de mostrarle como es esa etapa de adultez, entonces ya no es el adulto, el autoritario, el que me regaña el que no me deja hacer las cosas, sino que es el adulto que me colabora y el adulto con el que aprendo, porque incluso hay adultos que tampoco han vivido algunas cosas que el joven si, algunas experiencias que el joven si lo hace, entonces lo veo como una reconciliación más allá de lo pedagógico”* (G. Arboleda, Entrevista Personal, 27 de Septiembre de 2017).

Desde el punto de vista de los jóvenes, frente a la relación con los adultos Duvan manifiesta “Es bueno convivir con personas adultas, siempre hay algo que aprender de ellos”. Sin embargo, también manifiesta que las condiciones de aprendizaje no se dan con el mismo ritmo de aprendizaje: “Las clases no son iguales porque el aprendizaje es más lento y uno de nuestra edad que ya ha visto eso pues no aprende lo mismo, ósea repite, repite y repite lo mismo. Hay personas de esos adultos que si entienden rapidísimo en cambio hay otros que no y ahí se quedan, ahí nos quedamos” (Entrevista personal, 30 de septiembre de 2017). Dentro de las experiencias vistas en clase, en el diario de campo del 12 de septiembre de 2015, quedó registrado la siguiente situación: “La clase de matemáticas inició haciendo un recorrido por las actividades que habíamos dejado en la sesión anterior, referentes a ecuaciones de una sola incógnita. Como en la clase anterior percibimos que los más jóvenes estaban cansados de repetir el mismo tema sobre las ecuaciones, decidimos dejar a cada joven en uno de los grupos para que explicara a los demás, pero nos reclamaron que ellos querían ver temas distintos y más avanzados, por lo cual los maestros encargados del ciclo llegamos a la conclusión que para que esto no pasara, debíamos hacer unas guías diferenciadas que tuvieran ejercicios de más complejidad para Duvan y Jose, los más jóvenes del grupo. En el desarrollo de las actividades de matemáticas, nos dimos cuenta que Don Jesús, uno de los adultos más participativo de la clase, se sintió relegado al ver esta situación y decidió intentar hacer los ejercicios al mismo ritmo de los jóvenes, por lo cual la reacción de los demás adultos fue sentirse menos al no poder desarrollar ejercicios de dicha complejidad”. Frente a esta situación se puede evidenciar que fue un desacierto de parte de los maestros, al intentar fortalecer el aprendizaje de los jóvenes relegando a los demás, que llevan un ritmo diferenciado. Por lo cual, la intención luego de este incidente fue empezar a fortalecer los lazos entre jóvenes y adultos y plantear actividades que implicaran los aportes de ambos grupos poblacionales.

A raíz de esto, se planteó una actividad en la clase de español en la que su finalidad era construir una crónica basada en un personaje que era un perro abandonado, en la que todos aportáramos ideas, esta crónica se llamó “Un día con Stalin”. En el proceso de construcción, todos participamos de manera activa y fueron saliendo detalles acerca de cómo los animales eran abandonados en el sector e incluso de los lugares de origen de los adultos y jóvenes, es por esto que la historia se desarrolló en el Tolima. Cabe resaltar que en esta actividad, las relaciones dialógicas se fortalecieron en el sentido en que

aportamos e intentamos que en el texto se vieran reflejadas las ideas de cada persona, caso contrario a la actividad de matemáticas anteriormente mencionada.

## **2.9 UNA APUESTA EDUCATIVA CONVERGENTE: LA EDUCACIÓN COMUNITARIA.**

De acuerdo a lo vivenciado en la práctica pedagógica realizada en la CES Waldorf, se pudo evidenciar el fortalecimiento del sentido de colectividad y del tejido social a través del reconocimiento de las potencialidades de los educandos y su entorno, así como también de la apropiación de las relaciones dialógicas en pro de la construcción de posibles soluciones frente a las condiciones de desigualdad dadas a nivel social, económico y cultural, incluyendo elementos propios de la educación comunitaria.

El reconocimiento de las condiciones del contexto teniendo en cuenta su complejidad, la comprensión del carácter emancipador de la educación en relación al proyecto de vida de los educandos, la auto-reflexión en torno al reconocimiento de los saberes propios y el fortalecimiento del dialogo intergeneracional, son elementos que conforman el proceso educativo como apuesta por la dignificación de las personas que hacen parte del mismo.

Por otra parte, la educación comunitaria, según la LECO se establece como un campo pedagógico y como horizonte de sentido que promueve procesos educativos desde apuestas ético-políticas que le hacen frente a la mercantilización de la vida en todas sus dimensiones. Por ello, favorece el fortalecimiento del tejido social, la constitución de sujetos políticos, la potenciación de los vínculos socioculturales y territoriales, y los valores comunitarios como el respeto por la diversidad, la solidaridad, la defensa del territorio, la participación etc. (Universidad Pedagógica Nacional, 2016. P.13). Implica asumir una postura académica emancipadora, en la que las reflexiones pedagógicas, juegan un papel principal en la solución de problemas.

A su vez, el sentido de lo colectivo es un eje principal que se fortalece frente a aquellas relaciones asimétricas establecidas por el mundo globalizado y la desigualdad. Elementos como la conformación de colectividad en el ámbito social, la potencialidad que se encuentra en las relaciones dialógicas, el saber situado e identificación de saber propio para el fortalecimiento identitario, la conservación de la memoria, etc..., son la base para la reconstrucción de tejido social en las comunidades.

Entre tanto, el documento “Informe de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad” (Universidad Pedagógica Nacional, 2016), plantea que los ejes que componen la educación popular y la educación comunitaria, se unen para dar solidez a la propuesta de la licenciatura. Es decir, el horizonte de sentido planteado, tiene relación con que la vivencia social y la práctica democrática busquen la creación de un contexto más equitativo en cuanto al reconocimiento de las diversas formas culturales, apostando desde una propuesta intercultural, el reconocimiento de los sujetos y la formulación de propuestas que contengan dignidad, solidaridad y fortalezcan la paz y medios de vida dignos.

Ghiso<sup>11</sup> describe la unión de elementos de la educación comunitaria y la educación popular se construye como un tejido compuesto por hilos y texturas que no siempre son fáciles de tejer, que permite descubrir modelos, practicas aplicadas en pro del beneficio de las comunidades. Al ser cada una complemento de la otra, estas tienen elementos que las diferencian; la educación popular está más ligada a los proyectos de emancipación y el imaginario de campo y transformación. En cambio la educación comunitaria, se centra más en el encuentro y en la convivialidad

La apreciación de Alfredo Ghiso sobre los orígenes de la educación comunitaria, se remontan a la época de la implementación del programa “Alianza para el progreso”, que con su ideología desarrollista, buscaba trasladar figuras comunitarias como las mingas, las asociaciones rurales, entre otras a organizaciones como las juntas de acción comunal. Así mismo, ha existido una corriente de educación comunitaria encargada de apuntalar esas lógicas de dominación, haciendo creer que hacemos parte de esa comunidad aparente en la que todos “decidimos” o “participamos”. Entre tanto, también existen proyectos de educación comunitaria que apuntalan las comunidades reales, a través de proyectos que están lejos de la sumisión a las transnacionales o a las lógicas de la globalización y en cambio se centran en trabajar por conquistar autonomía, soberanía y conquistar el derecho a ser dueños de su territorio y del destino mismo orientada hacia la liberación.

A manera de conclusión, la pedagogía comunitaria es el saber reflexivo y critico generado por los educadores comunitarios desde su práctica; saber que debe ir tornándose en

---

<sup>11</sup> Conferencia “Tejidos de reflexividad sobre la educación comunitaria y la educación popular”. semana comunitaria, Mayo 10 de 2018

pensamiento pedagógico que genere criterios y pautas para reorientar futuras acciones educativas comunitarias. (Torres, 2013).

## CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES

*"La Educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo"* (Paulo Freire), esta afirmación se vio reflejada en el trasegar de la PPI, a través de las transformaciones en los imaginarios de los educandos. A su vez, se evidenció como la construcción de proyecto de vida y nuevas formas de interacción, fortalecen las relaciones desde la solidaridad, el afecto y la convivencia. Es así como la autonomía fue ganando un lugar en la vida de los educandos, lo que permitió el reconocimiento de sus capacidades.

De igual forma, el relacionamiento en el aula entre adulto/as y los y las jóvenes permitió evidenciar como se puede construir conocimiento desde el diálogo de saberes reconociendo y respetando al otro diferente. Así mismo, los adultos/as a través de sus procesos de aprendizaje lograron compartir sus vivencias y experiencias, a lo cual los y las jóvenes aportaron a través de la colaboración y solidaridad, poniendo a su servicio sus habilidades tecnológicas y su ímpetu juvenil.

A raíz de esto, se reconoce que los saberes no son solo los únicos que están establecidos desde occidente, sino que también a través de las vivencias se puede construir conocimiento a pesar de tener ritmos de aprendizaje diferenciados, lo que se convirtió en un reto pedagógico, debido a que siempre se buscaba que en las actividades se reflejara el encuentro intergeneracional, dado a través del dialogo.

Frente a esta experiencia como maestra en formación, fueron múltiples los aprendizajes, no solo a nivel profesional sino a nivel personal, ya que me permitió que aprender a desaprender conceptos pre concebidos que llevaba conmigo sobre las formas de enseñar y aprender, así como también vencer los temores y ganar autonomía al reconocer mis potencialidades.

Así mismo, se reconoció la importancia que tiene en los procesos de aprendizaje la relación entre la praxis cotidiana en la construcción de conocimiento, el papel de la

creatividad y los encuentros vitales con los educandos para el establecimiento de nuevos relacionamientos pedagógicos.

Cabe resaltar que en el ámbito de lo investigativo, la reflexión sobre lo acumulado en los múltiples registros de campo de la práctica pedagógica permitió re- pensar las apuestas pedagógicas para la optimización de los procesos de aprendizaje de los educandos. De igual forma, la línea de lo planteado por la investigación acción permitió estrechar la relación entre teoría y praxis para “fortalecer una cultura reflexiva” de los maestros, así como problematizar la forma de aprender de los y las jóvenes y adultos/as y el rol desempeñado por el maestro. Por tanto un maestro que interpreta su praxis pedagógica, logra transformarla, mejorarla y re-conocer a sus educandos en los procesos de aprendizaje.

Frente a lo relacionado al programa EPJA de la CES Waldorf, en general y a manera de reflexión considero que es importante generar una propuesta que permita estudiar las causas de deserción de los y las jóvenes y adultos/as que ingresan, debido a que a pesar de las condiciones que ofrece la CES como la facilidad de horario, pagos semestrales bajos en comparación con otras instituciones, etc., sigue siendo significativo. De igual forma, es válido continuar la reflexión acerca de las razones por las cuales se da el aumento de jóvenes en un programa que se concibió inicialmente para adultos/as y re-pensar nuevas estrategias pedagógicas centradas en el fortalecimiento del encuentro intergeneracional en el aula en torno a la construcción de conocimiento.

Por otra parte, dentro del programa EPJA y de acuerdo a la reflexión realizada en este documento, falta fortalecer los procesos de formación en derechos humanos, ya que frente al contexto social de los educandos se hace necesario que los maestros en formación de la práctica pedagógica de la LECO incluyan más insumos pedagógicos en relación al reconocimiento y enseñanza de los mismos

Por último, es importante resaltar que la nueva propuesta curricular de la LECO ha fortalecido el ámbito investigativo a través de las asignaturas centradas en los enfoques de investigación en relación con la educación comunitaria y los diversos contextos donde se desarrolla, logrando que las PPI sean más calificadas, lo cual es un aspecto central de transformación en el trasegar del proyecto educativo. A diferencia del currículo antiguo, en el que los ejes investigativos no eran abordados a tal profundidad, lo que generó que la reflexión sistemática de la PPI se dificultara un poco.

## **BIBLIOGRAFÍA GENERAL.**

Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. (2013). Primeros pobladores de Ciudad Bolívar. Bogotá Colombia. Recuperado de:

<http://www.ciudadbolivar.gov.co/index.php/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia-de-ciudad-bolivar> [Fecha de consulta: 20/11/2017]

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). Política Publica de y para la adultez. Recuperado de:

[http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2015politicaspUBLICAS/21102015\\_Documento\\_oficial\\_Politica\\_Publica\\_de\\_y\\_para\\_la\\_Aduldez.pdf](http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2015politicaspUBLICAS/21102015_Documento_oficial_Politica_Publica_de_y_para_la_Aduldez.pdf) [Fecha de consulta: 10/01/2017]

Alcaldía Mayor de Bogotá (2014) Observatorio de desarrollo económico. Boletín Localidades No 19. Recuperado de:

<http://observatorio.desarrolloeconomico.gov.co/directorio/documentosPortal/19BoletinlocalidadCiudadBolivar.pdf> [Fecha de consulta: 19/09/2017]

Alcaldía Mayor de Bogotá (2016) Diagnostico Local con Participación Social Ciudad Bolívar. Recuperado de:

[http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnosticos%20distritales%20y%20locales/Local/2014/19\\_DiagnosticoLocal2014CiudadBolivar\\_12Abril2016.pdf](http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnosticos%20distritales%20y%20locales/Local/2014/19_DiagnosticoLocal2014CiudadBolivar_12Abril2016.pdf) [Fecha de consulta: 22/10/2017]

Álvarez, M. (2015), Ciudad Bolívar: La historia de una lucha colectiva. Recuperado de: <http://centromemoria.gov.co/ciudad-bolivar-la-historia-de-una-lucha-colectiva/> [Fecha de consulta: 22/10/2017]

Arrien, J. (2006), La Alfabetización en Nicaragua. UNESCO.

Bonilla, Fabián. (2013) Caracterización. Universidad Pedagógica Nacional

Cárdenas, J. (2016). Educación comunitaria, sujetos populares, rol del maestro o maestra y pedagogía Waldorf. Reflexiones desde una experiencia en educación comunitaria en la CES Waldorf. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Carlgren. F. (1989), Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad. La pedagogía de Rudolf Steiner. Madrid. Editorial Rudolf Steiner.

Castillo, Johan. (2014) Caracterización. Universidad Pedagógica Nacional

Céspedes, N. (2013). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas.

Recuperado de:

<http://>

[www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_el\\_derecho\\_a\\_la\\_educacion\\_de\\_personas\\_jovenes\\_y\\_adultas](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_el_derecho_a_la_educacion_de_personas_jovenes_y_adultas) [Fecha de consulta: 03/08/2016]

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Revista Infancia y aprendizaje (Número 41), P 131-142

Corporación Educativa y Social Waldorf, (2015). Programa de Educación para Jóvenes y Adultos: Una Escuela Para la Vida.

Departamento Nacional de Planeación. (2014). Conpes 173. Lineamientos para la generación de oportunidades para los jóvenes. [Fecha de consulta: 10/01/2017]

Dirección del Sistema Nacional de Juventud. (2013). Ley estatutaria 1622. Estatuto de Ciudadanía Juvenil.

Escobar, M.R., & Quintero, F. (2008). Nos miran pero ¿ven más allá? La construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. En Carlos,



Ernesto. Pinzón. (Ed), Para cartografiar la diversidad de l@s jóvenes. (pp.441-448). Bogotá, Colombia

Fidel: Soldado de las ideas. Cubadebate 2016. Recuperado de: <http://www.fidelcastro.cu/es/internacionalismo/alfabetizacion> [Fecha de consulta: 11/01/2017]

Goetz, J.P & LeCompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata. Madrid

Gómez. N. (2014). Partir de lo que somos: Ciudad Bolívar, Tierra, Agua y Luchas. Alcaldía local de Ciudad Bolívar. Bogotá

González, J & Reyes, R. (2009), Desarrollo de la educación en Cuba después del año 1959. Revista Complutense de educación. Volumen 21. Universidad de la Habana.

Mariño, G. Cendales L. (2004). Educación No Formal y Educación Popular. Hacia una Pedagogía del diálogo Cultural. Caracas: Federación Internacional de Fe y alegría.

Martínez, S., (2017). Educación de jóvenes y adultos: Elementos para la resignificación de la vida cotidiana. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

Ministerio de protección social. (2007). Política Nacional de Envejecimiento y vejez. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/POL%C3%8DTICA%20NACIONAL%20DE%20ENVEJECIMIENTO%20Y%20VEJEZ.pdf>  
[Fecha de consulta: 13/02/2017]

Murillo, O. (2018, Abril, 04). ¿Por qué no ceden los homicidios de jóvenes en Ciudad Bolívar? Recuperado de: <http://m.eltiempo.com/bogota/aumentan-los->

homicidios-de-jovenes-en-ciudad-bolivar-201354 [Fecha de consulta: 13/04/2018]

Organización de las Naciones Unidas, (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> [Fecha de consulta: 13/02/2018]

Perea, C.M, (2015). Limpieza social, una violencia mal nombrada. Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá.

Pérez, G, (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Editorial La muralla. Madrid.

Portal Colombia Aprende. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/107242> [Fecha de consulta: 10/01/2017]

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.

Radio Sutatenza. Una revolución cultural en el campo colombiano. Recuperado de: <http://proyectos.banrepcultural.org/radio-sutatenza/es> [Fecha de consulta: 10/12/2017]

Ramírez, J. (2005). Educación Popular: Sus significados y una aproximación pedagógica y metodológica. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Rodríguez, C. (1986), Educación Popular. Editorial Brasiliense. Sao Paulo. P. 25

Rodríguez, C. (1988), ¿Qué es el método Paulo Freire? Quito. CEDECO.

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. (Coord.) Perspectivas históricas de la educación de personas adultas. Vol. 3, N°1. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: 23/09/2016]

Sánchez, I. (2015). La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y tecnología de la educación de adultos. (Tesis doctoral) Universidad Cardenal Herrera, Valencia, España.

Secretaría de Planeación Distrital. (2009). Recuperado de: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%2019%20Ciudad%20Bolívar/Monografia/19%20Localidad%20de%20Ciudad%20Bolívar.pdf> [Fecha de consulta: 13/08/2017]

Secretaría Distrital de la Mujer (2014). Conmemoración del día mundial de la prevención del embarazo adolescente. Recuperado de: <http://www.sdmujer.gov.co/inicio/408-conmemoracion-del-dia-mundial-de-la-prevencion-del-embarazo-adolescente> [Fecha de consulta: 22/11/2017]

Secretaría Distrital de la Mujer. (2016). Informe de diagnósticos locales. Condiciones de las Mujeres y su situación en materia de derechos humanos. Localidad de Ciudad Bolívar. Recuperado de: <http://omeg.sdmujer.gov.co/OMEG/analisis-de-actualidad/diagnosticos?download=462:diagnosticos-locales-ciudad-bolivar&start=16>

Secretaría de Educación del Distrito. Caracterización Sector Educativo Año 2013. (2014) Fecha de consulta [Fecha de consulta: 10/01/2017]

Secretaría de Educación Distrital. (2015). Bogotá Construye su Futuro. Hábitat Escolar Para el Siglo XXI [Fecha de consulta: 10/03/2018]

Secretaria de Educación Distrital. (2015). Lineamientos Pedagógicos y curriculares. Educación para jóvenes y adultos en el distrito.

Sitio Web CES Waldorf. <http://www.ceswaldorf.org/w/educacion-adultos/>  
[Fecha de consulta: 20/09/2016]

Torres, A. (2012). La educación popular. Trayectoria y actualidad. Editorial El búho. Bogotá D.C.

UNESCO. (2017) Tercer Informe Mundial Sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. [Fecha de consulta: 23/09/2016]

Universidad Pedagógica Nacional. Acompañamiento a los Modelos Flexibles de la Secretaria de Educación del Distrito. (2016)

Universidad Pedagógica Nacional (2016). Informe de Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad. Licenciatura en Educación Comunitaria

Valenzuela, S. (2014, Octubre, 03) Ciudad Bolívar, Corazón del conflicto. Periódico El Espectador. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/ciudad-bolivar-corazon-del-conflicto-articulo-520554> [Fecha de consulta: 12/08/2016]

Villalba, K (2015-2017) Diarios de Campo. Universidad Pedagógica Nacional-CES Waldorf