

**IRRUMPIENDO SILENCIOS PARA ENTRETEJER LA VIDA:
EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN LA CES WALDORF
DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Trabajo de grado presentado para optar al título de:

Licenciadas en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Angie Natalia Galeano Daza

Luz Amanda Páez Hernández

Vanessa Báez Farieta

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Bogotá, Colombia

2020

**IRRUMPIENDO SILENCIOS PARA ENTRETEJER LA VIDA:
EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN LA CES WALDORF
DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Trabajo de grado presentado para optar al título de:

Licenciadas en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Angie Natalia Galeano Daza

Luz Amanda Páez Hernández

Vanessa Báez Farieta

Tutora:

Yennifer Paola Villa Rojas

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Bogotá, Colombia

2020

Dedicatoria

*A mi abuelo César, el cómplice de todos mis sueños,
quien fue, es y siempre será mi más grande amor.*

Angie Natalia Galeano Daza

A mi familia por ser siempre vida y esperanza

A las mujeres que resisten

A quienes luchan por una educación digna

Luz Amanda Páez Hernández

A mi familia y amigas que siempre me acompañaron;

a las personas que dan vida a este trabajo y

a las profesoras/as que cada día luchan

en las calles y en las aulas por una educación digna y feminista.

Vanessa Báez Farieta

Agradecimientos

A Dios, el creador de un trillón de estrellas, por ser el autor de toda mi vida, por pintarme cada día el cielo en la tierra y por auspiciar todos mis sueños

A mi pá y a mi má, el motor de mi vida, por su esfuerzo por darme esta maravillosa vida, por su amor inagotable y porque este sueño es más suyo que mío.

A mi hermana, mi alma gemela, por ser mi polo a tierra, por preparar un camino hermoso para mí y por sostenerme siempre que yo no podía hacerlo.

A Vanessa y Amanda, mis compañeras de aventura, por decidir andar este camino conmigo, por construir a mi lado este sueño que me atraviesa profundamente y que me acelera el corazón. No puedo imaginar este proceso sin ellas.

A mi profe Yennifer, por su tenacidad y entrega a este proceso, por siempre llevarnos a ir más allá, por trastocar lo más profundo de nosotras y por acompañarnos y abrazarnos aún en la distancia.

A mi profe María Antonia, por su generosidad, escucha y disposición, y porque a través de toda su experiencia y recorrido florecí en varios instantes de mi vida.

A la CES Waldorf, la casita de colores, por abrirme sus puertas, por acogerme, por enseñarme a ser maestra y por ser lugar de encuentro con profes, jóvenes y adultos que transformaron lo más profundo de mi ser.

A la gloriosa Universidad Pedagógica Nacional, por encontrarme, abrazarme y cambiarme para siempre.

Angie Natalia Galeano Daza

A la vida por ser instante. Un camino que toma un nuevo rumbo, una palabra dicha, una pregunta que intentamos responder. Vencer los imaginarios y las injusticias o seguir resistiendo a ellas, solo el tiempo lo dirá...

A mi madre por siempre ser luz en mi andar y motivarme a soñar. A mi hermana, la más valiente, a mis hermanos por ser ejemplo, complicidad y apoyo, a mi padre siempre trabajador.

A Nata y Vane por ser amigas y compañeras, por las tardes de debate, por ser mujeres que educan y sanan.

A nuestra tutora Yennifer que, en un salón de clases con su dedicación y rigurosidad enseña a incomodarnos. En un pasillo de la UPN nos encontramos para acompañar el cierre de nuestro paso en la Educación Comunitaria.

A la Universidad Pedagógica Nacional por formar educadores y educadoras con pensamiento crítico.

Finalmente, a la CES Waldorf, sus profes, jóvenes y adultos que nos permitieron acompañar parte de su vida y preferir cada día ser maestra.

Luz Amanda Páez Hernández

Quiero agradecer a mi familia por todo el apoyo que han brindado a mis sueños e ideas quienes han estado allí para darme una voz de aliento cuando todo se pone un poco difícil.

A mis amigas Nata y Amanda quienes me acompañaron este camino y maravilloso trabajo, ellas mis confidentes y con quienes nos permitimos imaginar nuevos mundos, mis amigas que me acompañan y me cuidan.

A nuestra maestra y tutora Yennifer quien con sus preguntas nos inquietaba a ir más cuestionando nuestras certezas

También me gustaría darle las gracias a la Universidad Pedagógica Nacional la cual me acogió y me enseñó con amor

Finalmente, y no menos importante, a la Corporación Educativa y Social Waldorf quienes nos abrieron sus puertas para proponer y pensar otras formas de educación.

Vanessa Báez Farieta

Tabla de contenido

Capítulo I.....	8
Andares y Des/Andares por Ciudad Bolívar	8
Mirada geográfica	13
Algunos datos históricos	15
Limpieza social	25
Deserción escolar	28
Problemáticas ambientales	30
Crisis pandemia.....	31
¿Quiénes actúan en el territorio?.....	36
Grupos armados.....	36
Colectivo la Trocha	38
Colectivo Tejiendo Vida y Cultura- Proyecto escuela-comunidad	38
Ojo al Sancocho.	39
Instituciones educativas con programas de educación para personas jóvenes y adultas.....	41
Corporación Educativa y Social Waldorf.....	42
Pilares de la CES Waldorf.....	46
Programa de educación para jóvenes y adultas	52
Jóvenes y adultos de la CES Waldorf.	57
Capítulo II	64
Problematizando la CES Waldorf: Aproximaciones de Educadoras Comunitarias en Formación ...	64
Dimensión relacional	69
Dimensión curricular.....	73
Dimensión de género.....	79
Objetivo General	83
Objetivos Específicos.....	83
Capítulo III.....	85
Marco Conceptual	85
Aproximaciones a la Educación de Jóvenes y Adultos	85
EPJA y discursos oficiales	86
Abriendo camino hacía otros horizontes desde la perspectiva de género	94
Reflexionando desde la democratización del cuidado	99
Capítulo IV.....	106
Ruta Metodológica: La invitación a caminar sobre suelo resbaladizo	106

Capítulo V	116
Irrumpiendo silencios para entretejer la vida	116
Pedagogía feminista	116
Capítulo VI.....	130
Entre voces y silencios: repensando la EPJA.....	130
Capítulo VII	155
Conclusiones	155
Referencias Bibliográficas	159
Anexos.....	166

Capítulo I

Andares y Des/Andares por Ciudad Bolívar

Hacer un recorrido por un pedacito de Ciudad Bolívar¹, supone una interpretación de cómo percibimos el territorio cuando lo habitamos de manera constante al realizar allí nuestra práctica pedagógico-investigativa, para narrar cómo hemos vivenciado nuestro caminar por Sierra Morena al vincularnos de otra manera al territorio y la llegada a la Corporación Educativa y Social Waldorf². Para empezar, queremos contarles que somos tres maestras en formación de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos³ de la Universidad Pedagógica Nacional⁴ provenientes de distintas localidades de Bogotá, siendo estas San Cristóbal, Usme y Kennedy.

El sábado comienza reuniéndonos en un punto de encuentro que es la Universidad Distrital, cuadras más al Sur, varios carros hacen recorridos hasta los puntos más altos de la localidad, uno de ellos es el carrito de Cazucá, este es un trabajo que realizan algunas personas de la localidad de manera informal, que en la institucionalidad es considerada una práctica ilegal.



Figura 1. Cartografía Social – Pedagógica Localidad Ciudad Bolívar

Nota. Cartografía Social- Pedagógica construida a partir de los recorridos por la Localidad de Ciudad Bolívar, los aportes mediante entrevistas de líderes y lideresas sociales, la reconstrucción de la historia a partir de las voces de las organizaciones sociales. Elaboración propia (mayo 2020)

¹ En adelante CB para facilitar la lectura del documento

² En adelante CES Waldorf para facilitar la lectura del documento

³ En adelante LECO para facilitar la lectura del documento

⁴ En adelante UPN para facilitar la lectura del documento

Al subir, los carros de por sí cuentan una historia, su carrocería deteriorada, el exceso de cupo y las monedas acumuladas de los viajes, solo se puede interpretar como el rebusque de los habitantes de la localidad. Un trabajo informal que va al límite y no solo de velocidad, sino de la presión de que la policía no los atrape. Durante este trayecto, pasamos por varios puntos como el monumento de Sierra Morena, un mural donde se reúne la comunidad a esperar el alimentador y finalmente la llegada a la CES Waldorf.

La sensación que se tiene cuando bajamos del carrito, es de fatiga, porque hacía arriba una escalera infinita conduce a la casa de colores, allí a veces se pasa en silencio y con cautela de que los perros que cuidan la cuadra no nos muerdan. Estando arriba, una puerta roja y una huerta nos recibe y en su interior algunos de los jóvenes y adultos, que ya han llegado a iniciar su jornada escolar, saludándonos amablemente y para acompañar el frío tomamos una aromática o tinto, que nos brinda Don Víctor. La CES Waldorf parece ser un lugar acogedor, estando adentro es inevitable no distraerse por escuchar la música a todo volumen de los vecinos o aquellos que aprovechan su día de descanso para hacer arreglos de construcción y producir eco con sus martillazos en el salón de clase.

Volviendo a lo que sucede afuera, en los descansos, algunas personas desde la parte alta miran con curiosidad la casa de colores. Y cuando se acaba la jornada se nos ha recomendado no bajar solas y en lo posible acompañarnos siempre. Por las calles curvas y el intenso frío es inevitable no sentir la mirada y los murmullos de personas diciendo que no somos de ahí, y esto sucede hasta cuando nos subimos al alimentador que tomamos para retornar hacia el inicio de nuestro recorrido, para que, desde allí cada una regrese a su casa.

Caminar nuevamente por CB, evoca nuestra memoria, cuando en el año 2015 iniciábamos la formación en la LECO; aquella vez en Práctica Inicial, nuestro primer acercamiento fue conocer el proceso de la mesa ambiental *No le Saque la Piedra a la Montaña*, uno de los líderes sociales del colectivo es Andrés Téllez, quien aquella vez nos hizo un recorrido por barrios entre montañas, pasando por una huerta comunitaria, un colegio llamado Instituto Cerros del Sur, que queda muy cerca de la explotación minera, y finalmente llegamos a las

montañas de Potosí, donde está ubicada una de las canteras en las que se realiza explotación minera a cielo abierto.



Figura 2. Recorridos por Potosí Localidad Ciudad Bolívar
Nota. Fotografía archivo propio (octubre de 2015)

Al llegar a la parte alta, cansadas de subir, Andrés Téllez, contaba que el polvo que salía de la explotación a la montaña afectaba la salud de los vecinos de la montaña y peor aún, afirmaba que *“en ninguna capital de Latinoamérica hay procesos de minería tan grandes como en la capital colombiana. La normativa es compleja y aunque pueda parecer un contra sentido permitir tanta explotación minera, por los altos costos ambientales y sociales que significa, no hay autonomía distrital para decidir estos temas”* (A. Téllez, comunicación personal, octubre de 2015).

Aquel día en CB terminó con la vista al árbol de la vida, un lugar que para las personas de la localidad tiene un gran valor simbólico. Muchas historias se tejen alrededor de este árbol de eucalipto que mide aproximadamente 30 metros de alto y que tiene más de cien años. Una de las historias más conocidas es la de Pablo Mayorga, su esposa María, su amante Ernestina e incluso hasta el mismo diablo. El relato comienza cuando Pablo aun estando casado bajo el matrimonio de la iglesia católica con María decide iniciar otra relación amorosa con Ernestina, madrina de uno de sus hijos. Cuando María se dio cuenta de lo sucedido decidió abandonar a Pablo y llevarse a sus hijos. Razón por la cual, la nueva relación entre Pablo y

Ernestina, aunque no muy bien vista por sus vecinos, continuó y dio sus frutos, de aquí nacieron cinco hijos.

La historia cuenta que años más tarde, el cuerpo de Pablo apareció sin vida y con llagas muy extrañas, las personas que cuentan el relato dicen que este fue el castigo dado por el mismo diablo debido a su pecaminoso actuar; Ernestina agobiada por lo sucedido tomó la decisión de suicidarse en este enigmático árbol. De igual manera, otras narraciones surgen alrededor de este lugar, por ejemplo, algunas personas aseguran haber visto brujas volando en sus escobas alrededor del árbol, o incluso avistamientos de ovnis; otras por su parte llegan a afirmar que debajo de este robusto palo de madera se encuentra una guaca.

Estas increíbles historias ocupan un lugar muy importante en la relación que establecen las personas con su territorio, pues este lugar de la localidad de CB es un escenario para el encuentro de las personas y los famosos “paseos de olla”, sus grandes corrientes de viento que se sienten desde esta parte de la montaña hace que sea el lugar perfecto para elevar cometas en el característico mes de agosto y no podemos olvidar las procesiones del viernes santo que culminan allí y las cuales convocan alrededor de unos 25 mil feligreses. Actualmente este árbol se encuentra en una propiedad privada.



Figura 3. Vista árbol de la vida
Nota. Fotografía archivo propio (octubre de 2015)

Entre Andares y des/andares, nuestras experiencias y sentires han hecho que demos pasos con incertidumbres sobre CB. Al volver allí, no ha sido fácil descubrir ¿quiénes la habitan?, ¿cómo actúan las personas bajo su realidad?, ¿cuál es el sentido de habitar el territorio?, ¿qué sucede en los barrios?, ¿cómo se organizan las personas?; en fin, son tantas preguntas y cuestionamientos, que hemos recuperado parte de nuestro estar-habitar el territorio acompañado de voces y experiencias que narran las vivencias de CB tomando como estrategia conversaciones con líderes y lideresas sociales que desde sus experiencias organizativas permiten tejer otras miradas.

Es así como realizamos una entrevista a Edwin Charry⁵, líder social y estudiante de profesionalización de la LECO (Anexo 01), quien nos cuenta cómo ha sido su paso por la localidad. A pesar de que él actualmente no vive allí, trabaja con la comunidad a partir de las condiciones socioambientales en las cuales viven, y así mismo, es cercano a varios procesos que hacen presencia actualmente en la localidad.

⁵ Durante la investigación se decidió acercarse a dos líderes y lideresas del proceso de profesionalización de la LECO quienes desde su manera de habitar el territorio y su liderazgo en Ciudad Bolívar nos permitieron hacer ese puente entre nuestra experiencia en la búsqueda de encuentro con la comunidad y quienes ya han tejido vínculos en el territorio. Si bien no pertenecen a Sierra Morena, son habitantes de lo que implica comprender la dimensión de una localidad que es comprendida como un barrio y se pierde de vista la complejidad y matices de Ciudad Bolívar.

Mirada geográfica

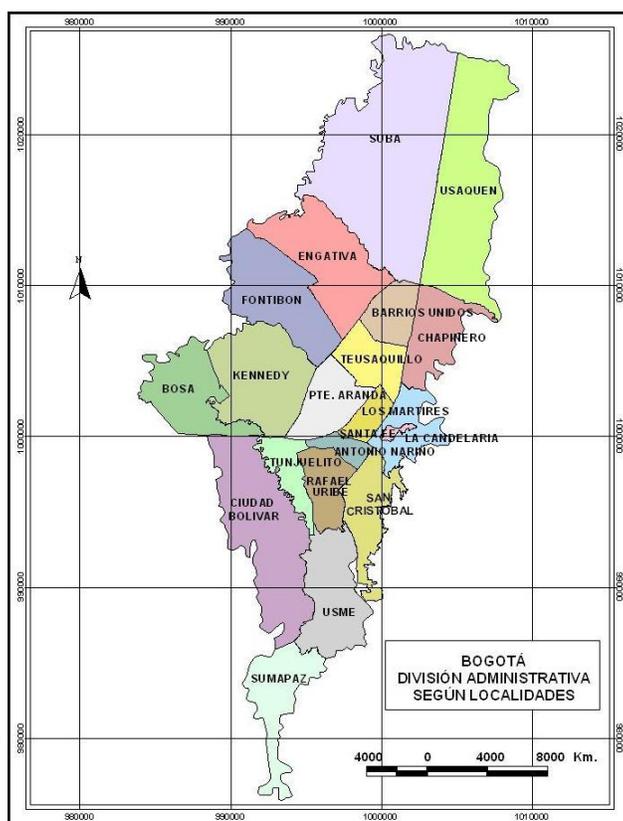


Figura 4. Ubicación geográfica localidades de Bogotá

Nota. Figura tomada de: <http://www.ciudadbolivar.gov.co/mi-localidad/mapas>

Charry, como prefiere que lo llamen, inicia contando que “la localidad está compuesta por tres montañas identificables, está el sector de Altos de la Estancia, el sector de Potosí, y hacia abajo Sierra Morena, Arborizadora Baja, por otro lado, está la montaña de los Luceros que va a dar al barrio Arabia [...] es una localidad que en un 70 % es rural y el restante de porcentaje es su parte urbana” (Entrevista, Edwin Charry, 2020) tal como se observar en la figura 4 donde la ubicación geográfica de la localidad responde a una topografía montañosa del territorio colombiano que se refleja en las montañas de CB.

Continuando con el relato de Charry, según datos del *Consejo Local de Gestión del Riesgo y cambio Climático localidad Ciudad Bolívar (CLGR CC CB)* “La localidad de Ciudad Bolívar, identificada como la localidad 19, está ubicada geográficamente al sur occidente de la ciudad, tiene un área total de 12.998 Ha, la localidad tiene territorio rural y urbano, cuenta

con ocho (8) UPZ, en la parte urbana y corregimientos en la Rural” (2019, p. 10) como puede observarse en la tabla 1:

Tabla 1. Organización Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) y barrios en la Localidad Ciudad Bolívar

UPZ	Barrios
UPZ 63 El Mochuelo	La Lira, El Pedregal, las Manas y Mochuelo Oriental. Esta upz es Urbana y tiene áreas rurales.
UPZ 64 Monte Blanco	El Mochuelo II, Brazuelos de Santo Domingo, Esmeralda, Lagunitas, Paticos y Barranquitos.
UPZ 65 Arborizadora	Arborizadora Baja, La Playa, Madelena, Rafael Escamilla, Santa Helena, Santa Rosa Sur, Villa Helena, casa linda, La Coruña y las urbanizaciones Protecho, Casa Linda, La Coruña y Atlanta.
UPZ 66 San Francisco	Las Acacias, Candelaria La Nueva, Gibraltar, Colmena, La Casona, Juan José Rondón, San Luis Sur, San Fernando Sur, Santa Inés de la Acacia, Millán Los Sauces, Puerta del Llano, Sauces, Hortalizas, Candelaria la nueva y El Recuerdo.
UPZ 67 El Lucero	Álvaro Bernal Segura, Lucero Alto, Lucero Medio, Lucero Bajo, Domingo Laín, El Bosque, El Castillo, El Paraíso, El Mirador, Bella Flor, La Torre, Estrella del Sur, El Triunfo, Gibraltar Sur, Juan Pablo II, La Alameda, La Cabaña, La Escala, Las Manitas, Los Alpes, El Satélite, La Torre, Los Andes de Nutibara, La Estrella de Lagos, Ciudad Milagros, Compartir, Buenavista, Marandú, Meissen, Brisas del Volador, México, Nueva Colombia, Naciones Unidas, Tierra Linda, Vista Hermosa, Villa Gloria y Capri.
UPZ 68 El Tesoro	Arabia, Acapulco, Buenos Aires, Bogotá Sur, Divino Niño, Casa de Teja, El Consuelo, El Tesoro, Tesorito, El Mochuelo I, El Reflejo, La Cumbre, Los Duques, Inés Elvira, Monterey, Minuto de María, Ocho de Diciembre, Quiba, Potreritos, República de Venezuela, República de Canadá, San Rafael Sur, San Joaquín del Vaticano, Sotavento y Villa Diana López.
UPZ 69 Ismael Perdomo	Bella Estancia, Barlovento, Caracolí, Bonanza Sur, Casa Loma Casavianca, El Espino I, El Espino III, Ismael Perdomo, El Porvenir, El Rincón del Porvenir, Galicia, La Carbonera, Mirador de la Estancia, Mirador de Primavera, Perdomo Alto, Rincón de Galicia, Rincón de la estancia, Rincón de la Valvanera, San Isidro, María Cano, San Rafael de la Estancia, Santa Viviana, Santo Domingo y Sierra Morena.
UPZ 70 Jerusalén	

Arborizadora Alta, Bella Vista, Florida del Sur, Jerusalén, La Pradera, Las Brisas, Potosí, Las Vegas de Potosí, Villas de Bolívar y Verona.
--

Nota. Elaboración propia, información tomada de: Consejo Local de Gestión de Riesgo y cambio Climático de Ciudad Bolívar (2019). Disponible en: <https://www.idiger.gov.co/documents/220605/269419/Identificaci%C3%B3n+y+Priorizaci%C3%B3n.pdf/ce6829a3-e21c-4647-863a-44055701077e>

Lo anterior responde a la división administrativa de la parte urbana que mencionaba Charry, además la localidad en su mayoría es rural, está por su parte, se encuentra dividida en corregimientos como lo indica el CLGR CC CB “La zona rural de Ciudad Bolívar tiene tres corregimientos (cada una con sus veredas: Mochuelo (Mochuelo Alto y Mochuelo Bajo), Quiba (Quiba Alta y Quiba Baja) y Pasquilla (Pasquilla, Pasquillita, Santa Bárbara, Santa Rosa y Las Mercedes)” (2019, p. 11).

Después de hacer un pequeño recorrido por la topografía montañosa de CB, les contaremos un poco de la historia de la localidad.

Algunos datos históricos

Según el trabajo de grado realizado por la estudiante de la LECO Jennifer Ocampo, titulado *Ciudad Bolívar: Territorio de sueños que teje memoria en medio de la violencia socio-política*, la localidad de Ciudad Bolívar fue un lugar habitado por tribus Muiscas, Suatagos, Cundais y Usmes, en su momento gobernados por el Cacique Saguanmachica, aproximadamente hacia el año 1470 (2016).

Así mismo, según información recuperada de un archivo web, hacia la época de la colonia, casi sobre los años 1750, la región, que llevaba el nombre de Selvas de Usme, fue escenario de la vida e historias del clérigo franciscano Virrey Solís y su amante María Encarnación Lugarda de Ospina. Se sabe que fue él quien fundó la hacienda El Maná, con el fin de estar cerca de ella, aunque en 1764 tuviera que partir hacia España dejando abandonada la hacienda, que se extendía por los cerros orientales hasta la quebrada Yomasa. Tiempo después de que el Virrey Solís regresará a España, el fiscal del reino se apoderó de esos terrenos dándoles el nombre de hacienda La Fiscala.

Para el año 1910, estas tierras fueron compradas por Gonzalo Zapata Cuenca a los herederos del Virrey Solís. Hacia 1950 la hacienda fue parcelada entre los dueños que en ese entonces

eran, entre otros, Luis Morales, Eliodoro Criollo, Mario Suárez y Rosendo Galindo (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

Eliodoro Criollo construyó hornos para la fabricación de ladrillos y dejó que algunas familias se establecieran en sus tierras a cambio de que trabajaran como obreros de su ladrillera; el trato era que por cada 1.000 ladrillos que ellos fabricaran, él le daba a cambio una cantidad de ladrillos y un lote para que pudieran construir sus viviendas, generando así la aparición de los primeros barrios que ocuparon esas tierras (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

Hacia los años 40, por consecuencia de la Violencia muchos campesinos huían y llegaban a la ciudad; así se empezaron a dar los procesos de apropiación de terrenos, pues se comenzó a parcelar y a vender la tierra. La problemática que se generó en su momento era que los terrenos se vendían más de una vez a diferentes personas ocasionando conflictos entre los compradores sin escrituras. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011)

Hacia los años 1948, CB comienza a poblarse como resultado de un proceso de colonización urbana consentida por propietarios de haciendas, ladrilleras y canteras que allí existían. Este primer proceso de poblamiento se extiende por 20 años y dio origen a los barrios:

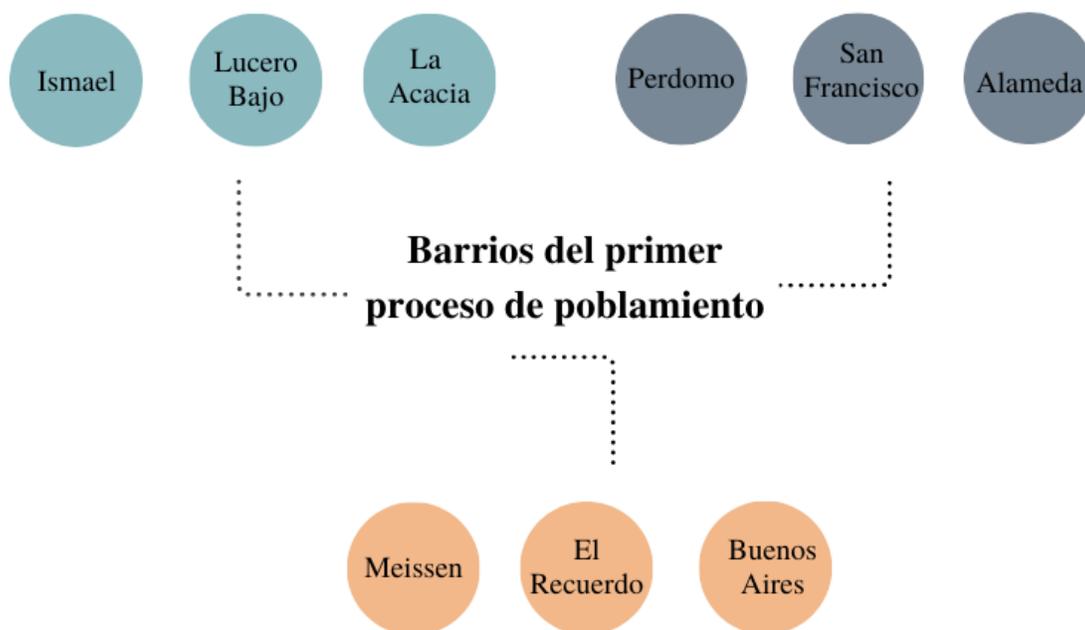


Figura 5. Barrios del primer proceso de poblamiento
Nota. Elaboración propia, información tomada de: María. C. (2001). Ciudad Bolívar ojos que brillan en la sombra.

Y para los años 1970-1980, Se crean nuevos barrios a partir de procesos de invasión:

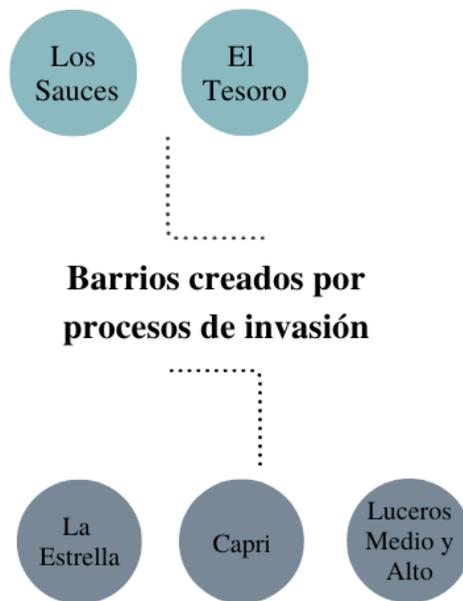


Figura 6. Barrios creados de procesos de invasión

Nota. Elaboración propia, información tomada de: María, C. (2001). Ciudad Bolívar ojos que brillan en la sombra.

Como está señalado en el documento *Conociendo la localidad de Ciudad Bolívar. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos. Secretaria Distrital de Planeación (2009)*, en el ámbito institucional, fue en el año 1983 con el Acuerdo 11 del Concejo de Bogotá cuando se define un marco jurídico y administrativo de lo que en su momento se denominó *Plan Ciudad Bolívar*. Y el Acuerdo 14, de septiembre 7 de 1983 el cual crea la Alcaldía Menor de Ciudad Bolívar.

La aparición del Proyecto Sanitario Doña Juana en el año 1988, que está ubicado entre los sectores de Mochuelo Alto y Mochuelo Bajo es otro de los momentos históricos más relevantes en la localidad. En el año 1997, el 27 de septiembre hubo un derrumbe del vertedero de basura por la acumulación de gases y lixiviados. La situación se volvió a repetir en el año 2015 el día 2 de octubre, se desplomaron 550.000 metros cúbicos de residuos en la parte alta de la operación. (El Tiempo, 12 de octubre de 2015).

Dicho acontecimiento, se retoma en el relato de Charry, cuando cuenta que en la década de los 90 se empezaron a hacer una serie de intervenciones en la montaña con procesos extractivos de materiales destinados a la construcción “*El extractivismo es rentista, entonces se pone lo ambiental sobre la agenda, aunque no sea un tema visible para las comunidades como las necesidades de salud, movilidad, empleo. Así lo ambiental se vuelve a posicionar para el 2015, donde convergen muchas organizaciones que trabajan con los jóvenes y emerge lo ambiental en la agenda de las organizaciones de la localidad*” (Entrevista, Edwin Charry, 2020).

Según narra Charry, CB es una localidad que cuenta con una gran presencia de procesos organizativos, incluso, menciona el proceso de movilización del paro que se realizó el 11 de octubre del año 1993, “*La historia de lucha de CB siempre ha estado ahí presente, en la década del 90’ en el 93 con el proceso de movilización en torno al paro, que un poco tenía que ver con las demandas de las comunidad en materia de servicios públicos, de acceso, de vías, que eran como las reivindicaciones particulares que tenía las comunidades en ese momento*” (Entrevista, Edwin Charry, 2020).

Ahora bien, surge para nosotras la pregunta sobre ¿Quiénes habitan la localidad? CB es una localidad policromática, su territorio es habitado por diferentes personas que encarnan la riqueza cultural que caracteriza nuestro país, y que responden a la diversidad del mismo. Así lo representó la profesora Alejandra de la CES Waldorf durante el ejercicio de la cartografía social-pedagógica que puede apreciarse en la figura 7 “*Yo hice la CES entre montañitas, unas hojitas representan la comunidad campesina que tenemos allí, puse un martillo representando a las personas migrantes, a los indígenas como un espiral las comunidades indígenas con el pececito, muchas de estas comunidades o la población es muy diversa, también por causa del desplazamiento, abajo puse como un armita que es la representación del desplazamiento forzado o violento y el otro que es un billetico que es la representación del desplazamiento por situaciones económicas adversas en los territorios*” (cartografía social-pedagógica, 23 de julio 2020).

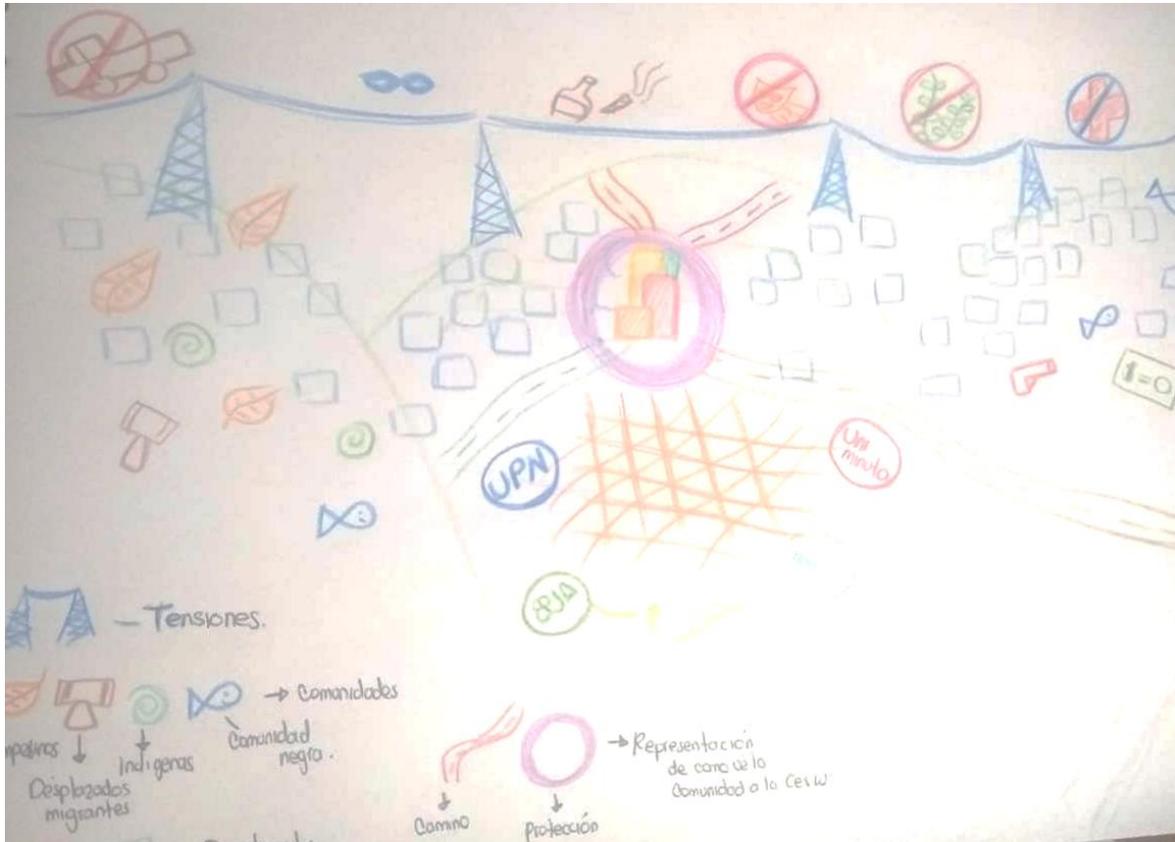


Figura 7 Cartografía Social – Pedagógica Sierra Morena

Nota. Cartografía Social- Pedagógica elaborada por Alejandra durante el trabajo de campo de maestras y maestros Waldorf (julio 2020)

Con este relato pretendemos mostrar algunas particularidades sobre los sujetos que hacen parte de esta localidad. Según datos de la *Veeduría Distrital*, para agosto del año 2019 la localidad de Ciudad Bolívar contaba con 762.184 habitantes, de los cuales 371,732 son hombres y 390,452 son mujeres. Esto quiere decir que el 51% de la localidad es habitada por mujeres. De igual manera, este informe presenta que por cada cien jóvenes menores de 15 años hay 65 adultos mayores. (Veeduría Distrital, 2019).

Otra de las características de la población de la localidad, encontramos que en su mayoría es habitada por personas entre el rango de edad de los 0-4 años, seguida de personas entre 5-9 años y de 20 a 24 años; es decir es un territorio que alberga en su multiplicidad a niños y jóvenes, tal como se observa en la tabla elaborada por el *Observatorio de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá -OMEG-* (2007):

Tabla 2. Población según grupo etario – Ciudad Bolívar

Periodo	Grupos de edad	Total			Porcentaje			
		Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	
2019	Ciudad Bolívar	0 a 4 años	74.163	36.146	38.017	9,7	9,3	10,2
		10 a 14 años	66.824	32.880	33.944	8,8	8,4	9,1
		15 a 19 años	65.677	32.426	33.251	8,6	8,3	8,9
		20 a 24 años	67.471	33.525	33.946	8,9	8,6	9,1
		25 a 29 años	66.380	33.015	33.365	8,7	8,5	9,0
		30 a 34 años	58.644	29.617	29.027	7,7	7,6	7,8
		35 a 39 años	55.875	29.522	26.353	7,3	7,6	7,1
		40 a 44 años	49.075	25.800	23.275	6,4	6,6	6,3
		45 a 49 años	43.562	23.042	20.520	5,7	5,9	5,5
		5 a 9 años	70.569	34.535	36.034	9,3	8,8	9,7
		50 a 54 años	40.440	21.708	18.732	5,3	5,6	5,0
		55 a 59 años	34.233	18.667	15.566	4,5	4,8	4,2
		60 a 64 años	25.979	14.430	11.549	3,4	3,7	3,1
		65 a 69 años	18.203	10.259	7.944	2,4	2,6	2,1
		70 años o más	25.089	14.880	10.209	3,3	3,8	2,7
	Total	762.184	390.452	371.732	100,0	100,0	100,0	

Nota. Tabla tomada de: Observatorio de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá (OMEG). Disponible en: <http://omeg.sdmuje.gov.co/SisDMujer/views/sisdmuje.php#grafica>

Por otro lado, CB al ser una de las localidades más extensas de Bogotá y ubicada en la periferia, ha sido referente para que personas provenientes de otros departamentos, lleguen a habitar el territorio y hacer asentamientos humanos en las montañas de Bogotá. Según un artículo publicado por el politólogo Alexander Madrigal y la politóloga Yudy Sánchez titulado *Las memorias del conflicto armado y la violencia en Colombia*, afirman que:

En Bogotá una de las principales expresiones del conflicto armado del país es la recepción masiva de población en situación de desplazamiento [...] víctimas del conflicto armado, pertenecientes a 83.775 hogares (DPS, 2012). Tal proceso significa un reasentamiento de la memoria que viene a ser parte de la construcción histórica de la identidad bogotana, como sucede en las localidades en donde ha habido mayor recepción histórica de población víctima del conflicto como es el caso de Ciudad Bolívar, lugar donde las huellas de las vivencias individuales del conflicto en el pasado hacen parte hoy de su identidad como localidad y de su memoria colectiva (2014, p. 11).

En relación con lo anterior, se puede decir que el conflicto armado ha sido una de las causas principales que conllevan a movilizar comunidades de sus territorios y buscar nuevos destinos para rehacer su vida. Es así como según datos tomados del *Informe Población en situación de Desplazamiento* que realizó la Secretaria Distrital de Gobierno para el año 2011 y de la cual retoma información del Sistema de Matrícula de las veinte localidades que

conforman el distrito capital CB es la primera con mayor concentración de estudiantes en situación de desplazamiento.



Figura 8. Población de situación de desplazamiento

Nota. Figura tomada de: Informe Población en situación de Desplazamiento. Disponible en:

https://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/Inf_segundotrimestre_desp_bdc.pdf

Por todo lo anterior, es claro que el conflicto armado ha golpeado a las diferentes zonas del país y por consiguiente ha desplazado a las personas, haciendo que sus costumbres y culturas se transformen a los nuevos contextos donde llegan, el cambio es mutuo, pues las personas desplazadas llegan a un nuevo territorio y también lo modifican con su presencia, costumbres y creencias, entonces se crea una simbiosis, tal como menciona el profesor Diego, CES Waldorf “*Se alcanzan a evidenciar o visibilizar muchos sujetos de distintos colores en donde yo pretendía representar allí la gran diversidad que encontramos en Sierra Morena en términos de los orígenes de las personas, en donde muchos vienen del Tolima, de Nariño de diferentes regiones del país y se han venido buscando quizá en muchas ocasiones un mejor mañana u otras oportunidades para sus tránsitos vitales*” (cartografía social-pedagógica, 23 de julio 2020).

Según el *Análisis Diferencial de Poblaciones de la Localidad Ciudad Bolívar (2017)*, es el caso de la población afrodescendiente que históricamente se han situado en departamentos como el Chocó, el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Valle, Bolívar y el Cauca y que en la actualidad viven procesos de migración a las grandes urbes del país consecuencia de los desplazamientos forzados causados por la existencia de grupos ilegales en las regiones como el Urabá (región costera de Antioquia) y Medio Atrato (Chocó). Además, el mismo documento señala que:

Respecto al lugar de nacimiento de la población Afrodescendiente residente en Ciudad Bolívar, el 40,8% pertenecen a Bogotá, el 16,5% provienen del Choco, el 6,6 % Valle, el 4,3% Cauca, 3,4% Cundinamarca, el 2% Departamentos del Tolima, Antioquia, Cesar, Bolívar y Boyacá, el 1% de los departamentos de Córdoba, Magdalena, Santander y Sucre (2017).

De igual modo, en CB la UPZ 66 San Francisco es la parte de la localidad donde se encuentra la mayor cantidad de personas afrodescendientes, pues esta alberga alrededor de un 23,26% seguida de la UPZ 69 Ismael Perdomo con un 21%; la UPZ 68 El Tesoro que cuenta con aproximadamente el 18% (*Análisis Diferencial de Poblaciones de la Localidad Ciudad Bolívar, 2017*).

Si bien es cierto, que el desplazamiento ha sido característico en nuestro país, otro de los grandes fenómenos que se ha presentado en Colombia en los últimos años es el de los migrantes venezolanos, personas y familias que por diferentes razones (búsqueda de trabajo o nuevas oportunidades económicas, para reunirse con su familia o estudiar), se han visto en la necesidad de desplazarse de su país. Según un artículo publicado por *La Agencia de la ONU para los Refugiados (2019)*, afirma que:

Los países latinoamericanos acogen a la gran mayoría de venezolanos, con Colombia que acoge alrededor de 1,3 millones, seguido por Perú, con 768.000, Chile 288.000, Ecuador 263.000, Argentina 130.000 y Brasil 168.000. México y los países de América Central y el Caribe también albergan un gran número de refugiados y migrantes de Venezuela.



Figura 9. Migración de población venezolana en Latinoamérica
 Nota. Figura tomada de: Diagnóstico del fenómeno de migración de la población venezolana en el Distrito Capital con énfasis en salud. Disponible en: http://www.saludcapital.gov.co/Fen_migratorio/Diag_actual_migrantes_07_2019.pdf

Según el *Diagnóstico del fenómeno de migración de la población venezolana en el Distrito Capital con énfasis en salud (2019)*, en junio de 2019 migración Colombia reportó un total de 1.408.055 venezolanos en el país, en el que un 48% son mujeres y un 52% son hombres. La mayoría de las personas venezolanas se concentran en Bogotá, Norte de Santander y la Guajira.

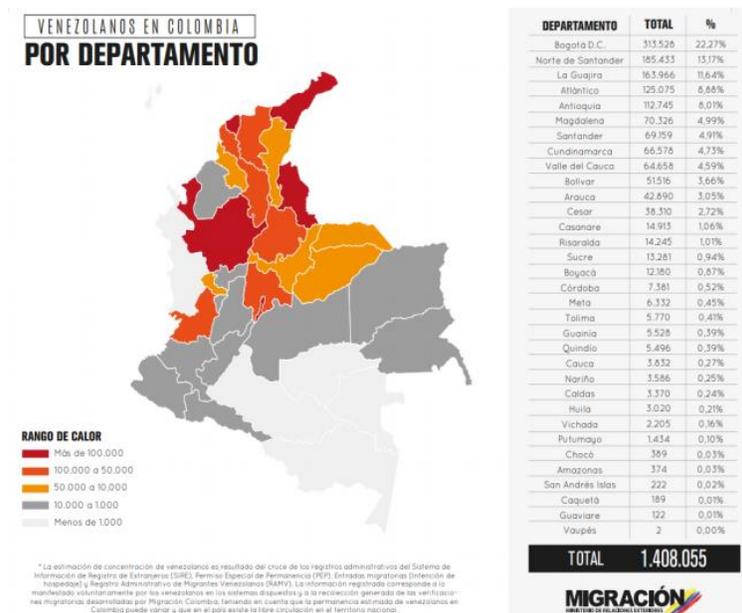


Figura 10. Venezolanos en Colombia por Departamento.
 Nota. Figura tomada de: Diagnóstico del fenómeno de migración de la población venezolana en el Distrito Capital con énfasis en salud. Disponible en: http://www.saludcapital.gov.co/Fen_migratorio/Diag_actual_migrantes_07_2019.pdf

Según un artículo del periódico *El Espectador*, en 2018 las localidades con más presencia de ciudadanos venezolanos son: Santa Fe (4.569), Kennedy (4.036) y Suba (3.873) congregando al 28% de los migrantes sin documentación, en contraste con Sumapaz (257), Antonio Nariño (369) y Puente Aranda (447), en donde hay menor presencia de ciudadanos venezolanos.

De esta manera, quisiéramos acercarnos ahora a la pregunta ¿Qué conflictos aparecen en el territorio? En esta oportunidad tomando las voces de quienes la habitan y nuestras trayectorias por el territorio. Como mencionamos anteriormente, ser mujeres estudiantes ajenas a las dinámicas de Sierra Morena implica que nuestra percepción del territorio se encuentre en constante observación y diálogo con la comunidad para develar lo que ocurre allí. Es así como, a partir de las voces de profesores/as, líderes y lideresas de la comunidad, revisión del archivo documental e institucional de CB y las observaciones de nuestra práctica pedagógico-investigativa comprendida entre 2018-II y 2020- I emergieron las problemáticas explicadas a continuación:



Figura 11. Problemáticas en Ciudad Bolívar
Nota. Elaboración propia.

Limpieza social

En las lecturas realizadas sobre la localidad y en diálogo con habitantes de la zona hemos identificado que una de las problemáticas que afecta a la población joven es la denominada limpieza social, allí retomamos el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) titulado *Limpieza social: Una violencia mal nombrada*, escrito por Carlos Mario Perea, él explica que esta práctica tiene la particularidad de incidir en los conflictos que se dan en los arreglos de la vida cotidiana, de tal manera que las personas a las cuales se persigue y se les aniquila son aquellas que se dedican al robo, al comercio sexual, al consumo de sustancias ilegales o aquellas personas que son consideradas como improductivas (2015).

Tal como menciona la profesora Greissy Arboleda de la CES Waldorf en un ejercicio de cartografía social-pedagógica *“existen en este momento en la localidad y en Sierra Morena redes de microtráfico, sobre todo grupos que hacen presencia en la localidad que son grupos paramilitares, también encontramos sobre todo en los jóvenes sin la posibilidad de tener espacios de socialización que no pasen por las drogas o por ese ejercicio de consumo. Existen muchos espacios como parques, pero siempre existe la dificultad de poder acceder a ellos en términos de cómo se establecen las relaciones de poder en los mismos, entonces para un joven es muy difícil parchar en un parque en donde está una de las bandas de una de las pandillas”* (cartografía social-pedagógica, 23 julio de 2020).

Dicho esto, en CB Perea (2015) retoma un hecho que marca la historia de la localidad y fue la masacre de Juan Pablo II, la madrugada del día 26 de julio de 1992, donde fueron asesinadas 11 personas la mayoría jóvenes entre los 16 y los 25 años. Se ha señalado la vinculación y contratación de bandas criminales por parte de los dueños de supermercados de los barrios, quienes pagaban a una banda que se denominaba los Cucas para que realizarán rondas y eliminaran jóvenes que causaban problemas. De igual manera, varias opiniones señalan la contribución de la Policía, bien sea en complicidad o impunidad en lo que rodea los hechos. Este suceso formó parte de las consignas de la movilización del paro cívico de 1993, mencionado anteriormente.

Por lo anterior, para Perea (2015), existen cuatro momentos y características de los victimarios que rodean estos hechos en la localidad de CB:

- 1989-1992 denominada Gestión social, pues aquí las acciones están marcadas por la implicación de los habitantes de los mismos barrios. Un hecho que marca la historia del país es “El apagón nacional”, consistió en una serie de medidas de suspensión del servicio de la energía eléctrica tomadas en el mandato presidencial de Cesar Gaviria, así se instauró la denominada “hora Gaviria” y se adelantó una hora para así aprovechar el mayor tiempo de luz solar (Radio Nacional de Colombia, 2017), lo anterior posibilitó el encubrimiento de estos asesinatos.
- 1993-2000 el autor la llama la Gestión Criminal, aquí el relevo lo hacen las bandas de residencia, entendidas como un tipo de criminalidad que tiene presencia en los barrios de las zonas periféricas de las ciudades, por lo general estas bandas las conforman personas de un grupo familiar que practican actividades delictivas y llegan a ejercer un control sobre una determinada zona.
- 2000-2006 la Gestión paramilitar, es un periodo que se caracteriza por el ingreso y dominio de los Frentes Capital y Casanare, las características de los asesinatos cometidos por este grupo son: Primero, se da una amenaza contra los líderes. Segundo, llegan personas sospechosas a establecer relación con los habitantes de la zona. Por último, se realizan invitaciones a los habitantes para conformar grupos de vigilancia.
- 2006-2013 el autor lo denomina *Gestión de las nuevas bandas*, en este momento en donde los grupos paramilitares se desmovilizaron se representó en el aumento de homicidios y de igual forma se caracteriza por que las bandas regresan a convertirse en una figura recurrente en la perpetración de estos crímenes (Perea, 2015, pp. 111).

Las características anteriormente expuestas dan cuenta del control territorial que recae directamente sobre los jóvenes al ser una población vulnerable, al respecto el profesor Diego de la CES Waldorf menciona “*el interés que existe de bandas, pandillas, grupos al margen de la ley por coactar a estos jóvenes, chicos y chicas, en donde la venta de sustancias psicoactivas está muy a la mano, en el sentido en que el joven encuentra una forma de acceder al dinero muy fácil y es prácticamente reclutado donde la carencia de todas estas oportunidades es como si expulsaran al joven y lo mandaran directamente a que le queden esas opciones*” (cartografía social-pedagógica, 23 de julio 2020).

A continuación, se presenta la Figura 13 la cual muestra la incidencia de grupos paramilitares en la zona relacionados con los asesinatos, mostrando la relación de su participación entre los años 2001 y 2005. De igual manera expone la existencia de otros actores que se han involucrado con este fenómeno, así por ejemplo encontramos bandas criminales, grupos de limpieza social y el Estado.

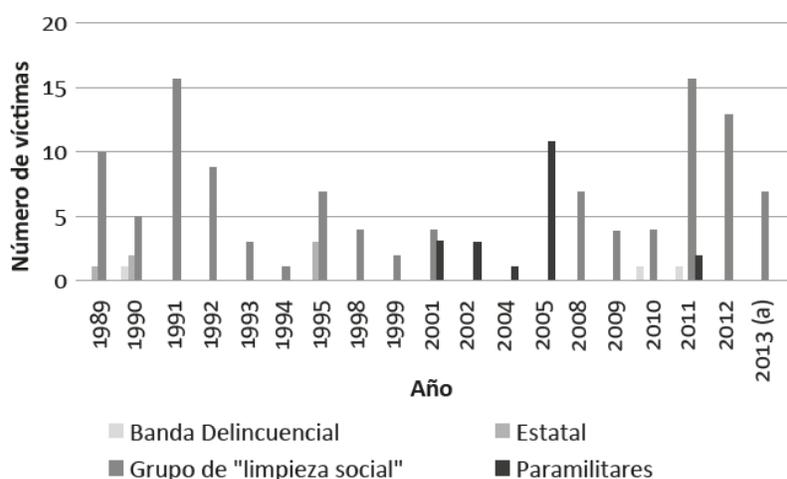


Figura 12. Víctimas de violencia en Ciudad Bolívar

Nota. Figura tomada de: Informe: Limpieza social. Una violencia mal nombrada, Bogotá, CNMH – IEPRI. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2016/limpieza-social/limpieza-social.pdf>

Como se observa las víctimas de violencia en CB dan cuenta de la realidad que viven los jóvenes, tal como menciona la profesora María Antonia *“hay acontecimientos que son difíciles, las personas nos hablan de ajusticiamiento, de limpiezas, de muertos, ayer se recibió información de que mirando hacia el Perdomo han encontrado personas que han sido ajusticiadas, quemadas, en fin, unas situaciones que han sido muy difíciles en términos de las violencias hacia los demás. Nosotros mismos cercanos a la Corporación presenciamos o estuvimos pendientes entre semana del momento en que mataron a dos chicos, los hijos de la Señora Blanca, y pues no fue fácil estar acompañando eso, no es fácil estar en funerarias acompañando”* (cartografía social-pedagógica, 23 de julio 2020).

Por su parte, en el informe que realiza Perea (2015) y del cual retoma datos de la sistematización de la Revista Justicia y Paz y del banco de datos del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) (2013), nos presenta un panorama para la localidad de CB, donde se congrega el 28% de los casos de limpieza social, esto la ubica como la localidad

con mayor número de casos de este aberrante hecho. Las UPZ más afectadas son: El Lucero, seguido por Jerusalén e Ismael Perdomo, se dice, además, que la población más afectada son los jóvenes.

En una situación más reciente, el pasado 3 de mayo del 2020, el medio de comunicación Contagio Radio, presenta la noticia titulada: *Paramilitares de AGC amenazan con limpieza social en Ciudad Bolívar*, nos narra cómo esta problemática la están viviendo algunos barrios de la localidad-Bella Flor la Torre y Tierra Nueva- en medio de la contingencia por el COVID-19. La situación que se nos muestra es la presencia de personas encapuchadas y armadas que se autodenominan parte de las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC) quienes están amenazando a los habitantes de estos barrios, este hecho tuvo lugar el pasado 2 de abril de 2020. De igual manera, es necesario recordar la cercanía entre la localidad Ciudad Bolívar y el municipio de Soacha, ya que según el edil de la localidad Cristian Robayo y Heiner Gaitán, concejal de Soacha, coinciden que la zona de Tres Reyes la cual limita con Santo Domingo y Cazucá se han presentado también denuncias sobre la presencia de grupos armados ilegales, así mismo se ha amenazado a la edileza Luceris Segura, quien es una lideresa social que ha trabajado en la localidad por la defensa de los derechos y la vida digna en el territorio(Contagio Radio, 2020).

Un aporte que esta noticia nos presenta es que, según Heiner Gaitán, la forma en la cual se está presentando otro de los fenómenos que azota a la localidad el llamado reclutamiento forzado, es por medio de la tercerización de las tareas ilegales, lo cual consiste en que los grupos de las AGC están contratando pandillas de la zona para operar (Contagio Radio, 2020). Lo anterior se encuentra relacionado con las nuevas formas en cómo se gestionan y actúan las bandas criminales en la localidad.

Deserción escolar

Otra de las problemáticas que hemos encontrado en los relatos de los estudiantes jóvenes que hacen parte de la CES Waldorf es la deserción escolar debido a la falta de cupos en los colegios que se encuentran en la localidad, dificultades económicas en la familia, violencia dentro de las instituciones educativas, embarazos a temprana edad, problemas de adaptación a la escuela, la insuficiencia de espacios recreativos entre otros.

Al respecto, el trabajo de grado realizado por la estudiante de la LECO Karen Villalba (2018), titulado *Educación para jóvenes y adultos en la CES Waldorf: reflexiones desde una perspectiva intergeneracional*, menciona que en el caso de los jóvenes hombres se ha notado que su ingreso al mundo laboral a temprana edad ya sea por los problemas económicos en el hogar y donde se ven obligados a ayudar a su familia o porque asumen responsabilidades de conformación de una nueva familia. Y en las mujeres jóvenes se ha relacionado que la deserción escolar se debe a los embarazos adolescentes.

Muy conectado con esta problemática de la deserción escolar se da una ausencia institucional, según lo narrado por los profesores de la CES Waldorf el acceso a las necesidades básicas es otra de las problemáticas que hace presencia en CB y SM, además de eso la falta de acercamiento a la cultura en la misma localidad, esto se ve reflejado en el desempleo, en la poca cobertura educativa, en la falta de acceso a centros de salud, en la no prestación de servicios básicos, entre otros, y que se reafirma con el relato que compartió Greissy de la CES Waldorf *“la dificultad para acceder a derechos básicos o las falencias más bien que hay porque son muy pocas las instituciones muy pocos los lugares donde las personas pueden llegar a acceder a un derecho como la salud y la educación”* (cartografía social-pedagógica, julio 23 de 2020).

Por otro lado, la densidad poblacional que hay en CB y SM no es proporcional para el acceso a estos derechos fundamentales, tal como lo describe el profesor Andrés de la CES Waldorf *“una densidad poblacional grande con respecto a las cosas o los lugares de educación que son 3, los espacios recreativos son mínimos, está el parque grandecito que está por el lado del monumento y pinte el parque que está cerca de la Corporación para resaltar que son los espacios de entretenimiento que son muy chiquitos casi nulos”* (cartografía social-pedagógica, julio 23 de 2020).

Por ejemplo, en SM hay pocos jardines infantiles de ahí que la CES Waldorf sea un lugar importante para los niños y niñas de SM inclusive como lo menciona la profesora María Antonia Zárate de la CES Waldorf *“eran tres, pero en la licitación sacaron a dos ósea que quedamos solamente uno, quedando 500 niños sin jardín para este semestre, en ese sentido los niños pequeños no tienen la posibilidad de estar en otro espacio sino en sus casas o bajo*

cuidadores” (cartografía social-pedagógica, 23 de 2020), así mismo, los colegios que hacen presencia en la zona son pocos, pues solo hay tres colegios cercanos.

Si bien es cierto que la CES Waldorf es un espacio para la formación y oportunidad de estudio, también se convierte en un lugar para el acceso a la cultura desde sus apuestas por el arte ya que se convierte en uno de los espacio próximos para que niños, niñas, jóvenes y adultos tengan un escenario distinto para socializar ya que los espacios de recreación o esparcimiento, son muy pocos o están alejados de las viviendas, según la profesora Greissy de la CES Waldorf *“Parques como los entendemos nosotros, de pronto grandes y con zonas verdes no hay, hacía arriba solo están las canchas y el único parque es el ecoparque” (cartografía social-pedagógica, julio 23 de 2020), estos lugares son casi inexistentes, por ende, las personas que habitan la localidad o el barrio no pueden acceder e ellos.*

Problemáticas ambientales

Desde nuestros inicios en la LECO con la experiencia de la mesa ambiental *No le Saque la Piedra a la Montaña*, pudimos percibir que una de las problemáticas ambientales de más impacto en la localidad, es la minería, tal como cuenta Charry *“En el 2015, la mesa tuvo un proceso de lucha donde las comunidades empiezan a tener iniciativa ante las tensiones que hay en cada uno de los procesos extractivos de Ciudad Bolívar [...] En un proceso de Urbanización en los años 90, se empieza a dar bajo varias licencias ambientales procesos de extractivos ahí en la localidad. Entonces muchas personas en la localidad en 2015 a raíz de un hecho que se suma a otras circunstancias que generan esas tensiones a la comunidad, [...] Esa esas dificultades que generan procesos extractivo que en costo y beneficio no ha generado realmente un alcance que beneficie a la comunidad, entonces un proceso extractivo básicamente es rentista, no genera ningún tipo de productividad que pueda vincular a personas de la localidad o del territorio laboralmente, entonces se ponen poco el tema de lo ambiental sobre la agenda” (Entrevista, Edwin Charry, 2020).*

Si bien es cierto que la localidad es un lugar cuyas zonas son ricas en minerales, la comunidad no le da importancia a las problemáticas ambientales, como afirma Charry *“Normalmente las comunidades han tenido una disputa o nosotros mismos nos hacemos esa pregunta ¿Cuáles son las necesidades principales o cuáles son las circunstancias de pronto a corregir en la localidad? y siempre se tiende a señalar aspectos como la movilidad, el empleo, el*

acceso a servicios públicos, aspectos de la salud, pero el tema ambiental no es un tema que pronto sea muy visible en las comunidades. entonces empieza a emerger en la localidad; el tema ambiental se empieza a posicionar bastante. Para volver a 2015 bajo esas circunstancias de forma amplia lo converge en muchas organizaciones que trabajan con sectores juveniles Y artísticos circense, pero empieza emerger la iniciativa ambiental, Entonces lo ambiental Ya pasa a ser un poco más de la agenda de las organizaciones en la localidad y ha sido como una tarea ardua porque esas problemáticas han estado ahí presentes siempre se la conformación de la localidad” (Entrevista, Edwin Charry, 2020).



Figura 13. Impacto ambiental producto de la extracción de arena

Nota. La fotografía fue tomada durante un recorrido realizado con los jóvenes y adultos de la CES Waldorf por la localidad de Ciudad Bolívar. Archivo propio (noviembre de 2019).

En relación con lo anterior, en la fotografía se percibe como una de las empresas dedicadas al sector de la construcción Cemex en la localidad, ha generado impactos ambientales desde sus procesos de extracción de arena.

Crisis pandemia

Comenzar el 2020 con la expectativa de continuar con nuestro trabajo pedagógico-investigativo en la CES Waldorf, era motivo para cursar un semestre más en la universidad y volver a las aulas con los jóvenes y adultos de la Corporación y sentarnos a hablar junto a la huerta en el descanso, pero lo cierto es que en marzo con el cierre de semestre ya se

murmuraba de un virus que llegaba al país. La cotidianidad empezó a cambiar y era común tomar el bus y ver personas con tapabocas, pensamos que era algo pasajero o exagerado lo que se decía en los medios de comunicación, pero lo cierto es que realizando la investigación hemos tenido que reflexionar el impacto de la pandemia en nuestra vida cotidiana y en nuestro ámbito académico.

Actualmente el aislamiento obligatorio ha limitado todo tipo de contacto y actividad, la vida sucede en los hogares para quienes cuentan con las condiciones económicas, pero en localidades como CB- Sierra Morena el impacto del virus ha conllevado a aumentar el desempleo y el hambre, haciendo visible la brecha de desigualdad social en nuestro país.

Así pues, en medio de la crisis los más afectados han sido parte de la población que no cuenta con garantías de trabajo digno y que deben salir diariamente al “rebusque” para subsistir; es el caso de personas de la localidad de CB- Sierra Morena, quienes en medio de la informalidad tienen que exponerse a la crisis sanitaria donde las cifras que se reportan a diario en las noticias ubican a la localidad como una de las que más presenta casos de contagio.

La lucha por el alimento y el trabajo han sido el pan de cada día, el profesor Diego de la CES Waldorf, señala la existencia de las banderas rojas, que se han convertido en un signo para mostrar esta problemática *“hay algo que es una bandera roja algo muy ligado con lo que está sucediendo ahora en donde el hambre aflora”* (fragmento diario de campo julio 23 de 2020).



Figura 14. El trazo rojo

Nota. Fotografía recuperada de: <https://elpais.com/internacional/2020-05-16/colombia-busca-anticuerpos-contrala-corrupcion-en-medio-de-la-pandemia.html>

Es un hecho que la pandemia ha dejado bastantes afectaciones sociales y económicas, de la voz de la profesora Greissy de la CES Waldorf “*las dificultades económicas, entonces hay una gran demanda en términos laborales pero poca accesibilidad a un empleo digno, mucha hambre también y pues la pandemia agudizo esta situación*” (cartografía social-pedagógica, 23 julio de 2020).

Otras situaciones han sido protagonistas de la desigualdad social que habita en la localidad, como lo sucedido el 02 de mayo del 2020, donde en medio del aislamiento preventivo obligatorio, se presentó un proceso de desalojo en el barrio Altos de la Estancia ubicado en la localidad de CB.

Según un vídeo publicado por la revista semana en su canal de YouTube titulado *Desalojos en Altos de la Estancia durante la cuarentena: pobreza, violencia y desesperanza* “casi 70 familias fueron desalojadas de sus viviendas, en medio de una pandemia que obliga al encierro bajo un techo seguro, y algunos de los más vulnerables en vez de ayudas humanitarias, recibieron granadas aturdidoras y gases lacrimógenos” (Revista Semana, 2020).

El mismo video señala que, “según versión oficial el procedimiento se hizo por el riesgo de deslizamiento que presenta el terreno en el que se levantó la vivienda” (Revista Semana, 2020), sin embargo, este asentamiento lleva años ahí y para los habitantes de estas viviendas, es confuso que se haga el desalojo justo en medio de la emergencia sanitaria.

En el ejercicio de Cartografía Social-Pedagógica, la profesora Greissy de la CES Waldorf, retomando el tema del desalojo se señaló que *“últimamente las dificultades que trajo todo el desalojo que hubo en el parque de la Estancia en donde en este momento la cancha que queda al lado de la Corporación tiene un grupo pequeño de personas que están ahí, son personas que están en espera a que el Estado les dé respuesta de la entrega de una casa o que por lo menos los dejen estar ahí mientras pasa la pandemia”* (cartografía social-pedagógica, 23 julio de 2020).

Además, Greissy Arboleda de la CES Waldorf también mencionó que pese a las cuarentenas que se han establecido en Bogotá los jóvenes se han visto muy agobiados y con la necesidad de salir, y por esto se ha visto un flujo bastante grande de jóvenes transitando en la calle, *“pero el salir conlleva a que puedan estar en redes de consumo o en redes de prostitución que es algo que se ha visto últimamente en los diferentes barrios del sur de la ciudad, y es que se están creando diferentes redes de prostitución o se han agudizado, lo mismo toda la red de microtráfico dentro de la zona, la violencia fuerte entre ellos, la conflictividad que hay por los espacios”* (cartografía social-pedagógica, 23 julio de 2020).

La crisis de la pandemia ha reflejado el olvido estatal en el que ha estado históricamente la localidad de CB, es así como el profesor Andrés de la CES Waldorf *“es un espacio que está muy aislado de las ayudas estatales, lo hemos constatado con esta pandemia, que solamente hasta ayer o anteayer o la semana pasada, empezaron a llegar las ayudas que se prometieron”* (cartografía social-pedagógica, 23 julio de 2020).

Son otras organizaciones o colectivos los que han asumido este papel de apoyo para las personas de la localidad y entre estos esta la CES Waldorf, que ha hecho una entrega de ayudas para cientos de familias, la profesora María Antonia compartió un poco de cómo fue esta experiencia *“Nosotros pensamos que íbamos a tener dificultades en las primeras entregas con los alimentos porque había amenazas de saqueos, sobre todo por parte de*

algunos vecinos que tiene procedencia venezolana y que lo dijeron, nos llegaron las amenazas que si no entregábamos los mercados, que si no les tocaba pues iban a tomarse la casa esa noche, sin embargo, en la forma en la que se manejó esa situación, se dieron cuenta que no era de la misma forma que otras organizaciones” (cartografía social-pedagógica, 23 julio de 2020).

Es necesario recordar que la crisis generada por la pandemia llevo a tomar una serie de medidas a los gobiernos para optar por la cuarentena, en el caso de Bogotá, esta se implementó con el decreto 092 del 24 de marzo de 2020 que colocaba las pautas para la cuarentena obligatoria (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020). Esta nueva realidad agudizó las desigualdades que se viven en los barrios periféricos de la ciudad y aunque se propusieron auxilios para los habitantes con bonos económicos como el Ingreso Solidario, estas fueron medidas de corte asistencialista las cuales no enfrentaron el hambre y el desempleo e incluso una vivienda digna para cumplir con la cuarentena. Además de ello, lo primero que se vivió en carne propia fue la represión por parte de las instituciones como la Policía y Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD). Así lo reportó la revista *Semana* cuando menciona que los desalojos que comenzaron el pasado 2 de mayo en el barrio Altos de la Estancia, algunas familias denunciaron las acciones desmedidas en estos operativos en contra de toda la comunidad, dejando como resultado 111 familias desalojadas y agredidas.

Además de las niñas, niños y jóvenes desescolarizados, aumentó la violencia contra la mujer y violencia intrafamiliar, problemática que no es nueva y por el contrario aqueja a las mujeres de la localidad en mayor proporción si se le compara con otras zonas de Bogotá. En el texto consultado *Informe Final de Auditoria de Desempeño (2018)*, a cargo de la Secretaria Distrital de la Mujer, se señala que en Bogotá son violentadas cada día en promedio 25 mujeres por su pareja y cada tres días una mujer es asesinada, relacionado con lo anterior una de las localidades con mayor tasa de violencia en contra de las mujeres es CB. Cruzando esta información con el texto *Diagnósticos Locales de Seguridad y Convivencia para las mujeres– Bogotá* y realizado en conjunto por la misma Secretaría y la alcaldía de ese momento “Bogotá Humana” en el año 2014, mostraba que para el año 2013 CB presentaba 25 casos de feminicidios, en promedio por cada 100.000 mujeres, 7,4 eran asesinadas por su pareja, esto

en su momento la ubicaba en la segunda localidad con más feminicidios después de Los Mártires, como se aprecia en la figura 8.

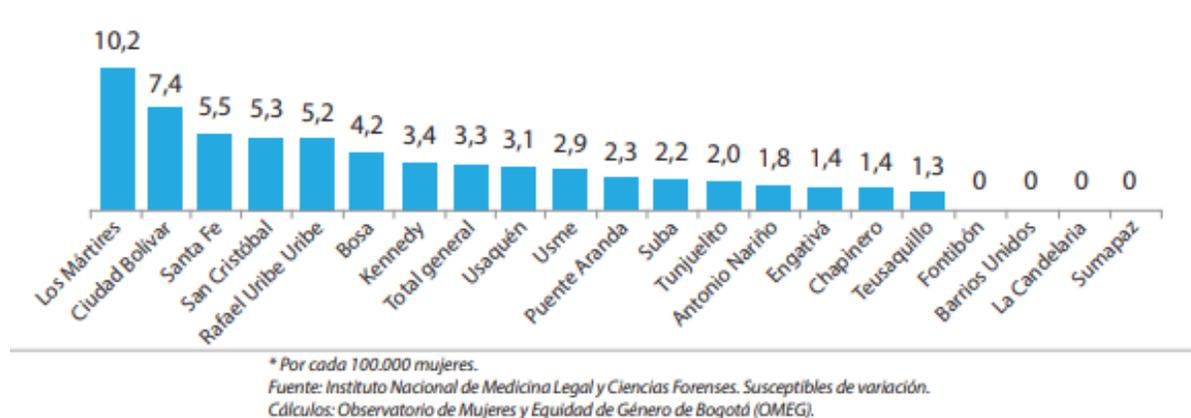


Figura 15. Feminicidios por localidades en Bogotá

Nota. Figura tomada de: Mujeres en cifras El continuum de violencias contra las mujeres. Disponible en: http://omeg.sdmujer.gov.co/phocadownload/Boletn%20Mujer-es%20en%20Cifras%203_V20151229.pdf

Lo anterior es solo una parte de como la crisis de la pandemia ha afectado directamente a los habitantes de CB, trayendo repercusiones en todos los ámbitos de la cotidianidad y a la vez, dando un panorama de incertidumbre y desesperanza para lo que queda del año 2020.

¿Quiénes actúan en el territorio?

En nuestro paso por CB- Sierra Morena, han sido distintas experiencias con las que hemos tenido un acercamiento para comprender las dinámicas del territorio. Los actores transitan desde el ejercicio por el poder y la violencia, pero también los que le apuestan por nuevas formas de organización y reconstrucción del tejido social. Así pues, algunos actores que identificamos son:

Grupos armados.

Uno de los actores que hace presencia en el territorio son los grupos armados, según el Antropólogo Nelson Pinzón Ochoa, en su artículo titulado *Los jóvenes de la “Loma”: Altos de Cazucá y el paramilitarismo en la periferia de Bogotá* (2007), plantea que:

Hay que resaltar que la situación en Altos de Cazucá, extendida a Ciudad Bolívar, localidad 19 de Bogotá, no es homogénea; en algunos lugares la dinámica está marcada por pandillas; en otros, por grupos paramilitares o

guerrilleros, incluso en algunos lugares varios de estos actores hacen presencia simultáneamente (p. 276).

En el año 2000 el Bloque Capital en cabeza de Miguel Arroyave, gana la disputa que tenía contra grupos guerrilleros de las FARC-EP, y otras facciones de grupos paramilitares de la zona. De esta manera, las Autodefensas Unidas de Colombia logran establecerse en la ciudad de Bogotá. Es necesario mencionar, que el accionar de estos grupos paramilitares se centró en el control de la población marginal y por otro lado en el control y manejo de los negocios ilegales. De igual manera, Pinzón en su texto propone hablar de “agentes criminales”, para hacer referencia a un conjunto de personas que no se pueden estandarizar bajo una única acción delictiva (Pinzón, 2007).

En el marco de los actores ilegales es común el tema del microtráfico presente en espacios de esparcimiento de jóvenes y que terminan por pertenecer a dichos escenarios, sin embargo, el profesor José de la CES Waldorf cuenta parte de su experiencia como habitante de la localidad diciendo que *“El joven ha sido totalmente olvidado, las oportunidades que hemos llegado a tener es porque se han logrado generar, las hemos logrado buscar y encontrar, nos hemos sabido encaminar a un proyecto de vida a lo que nosotros hemos querido, el problema es que no todos los jóvenes tienen la misma conciencia que uno ha tenido. He tenido vivencias muy parecidas a la de los adultos, he tenido vivencias muy similares a muchos de ellos, como lo dijo Aleja, yo soy de los que usa ese transporte pirata, yo estoy muy permeado a las problemáticas sociales que vive la localidad porque yo hago parte de la localidad y más en un barrio como Sierra Morena”* (cartografía social-pedagógica 23 de julio 2020).

Como contraposición o respuesta al accionar de dichos grupos y su incidencia en la población joven de la localidad, se han tejido distintas apuestas comunitarias que se aventuran a arrebatarle los jóvenes a la delincuencia, pandillas, consumo de drogas, etc., además de su lucha por la exigibilidad de la dignidad de la comunidad. En este sentido, encontramos otros actores que hacen incidencia en el territorio desde sus distintos ejes de trabajo, pero que tienen en común la educación popular y procesos de base social.

Colectivo la Trocha

Retomando el relato de Charry, cuenta como su paso por la localidad le permitió vincularse al proceso de la mesa ambiental, y el colectivo -La Trocha⁶- ubicado en la UPZ del Lucero, donde empiezan a trabajar en un proyecto llamado -Escuela Ambiental de Potosí-, un colectivo que trabaja en el centro de propagación de especies nativas, espacio dispuesto por el acueducto y administrado por el consejo comunal de Potosí. *“La escuela ambiental es una necesidad de generar un espacio de formación; con ese espacio se empieza a trabajar en torno a las especies nativas porque en la parte alta de la montaña, cerca al palo del ahorcado hay un ecosistema que se le denomina desierto de alta montaña, es un lugar donde hay poca precipitación y las condiciones geomorfológicas, acuíferos”* (Entrevista, Edwin Charry, 2020). En este sentido, desde la educación popular se empieza a trabajar sobre los conflictos socioambientales en el sector donde convergen varios procesos como: Gestores de Paz- el Sur de las montañas, Caja de Espejos, entre otras.

Colectivo Tejiendo Vida y Cultura- Proyecto escuela-comunidad

En esta experiencia de lo comunitario, otra lideresa del territorio y estudiante de profesionalización de la LECO que alimenta nuestra narrativa es Andrea Rendón (Anexo 02). Ella es habitante del barrio Potosí, y nos cuenta que *“llevo aquí desde que nací, mi familia es de las fundadoras del territorio, y en ese sentido me he permitido identificar prácticamente toda la comunidad. Trabajo aquí en este territorio como líder social hace quince años, desde nuestro colectivo Tejiendo Vida y Cultura en nuestra casa cultural Potosí, pero estoy vinculada a otras organizaciones de base aquí del territorio en los ejes de comunicación con Ojo al Sancocho y en educación y bibliotecas comunitarias con el Proyecto Escuela Comunidad y la casa cultural Potosí con la biblioteca Carlos Alberto Pedraza”* (Entrevista, Andrea Rendón, 2020).

El proyecto Escuela Comunidad, según Andrea, es uno de los ejercicios comunitarios más grandes que se ha gestado en la localidad en términos del modelo pedagógico de la educación popular y su relación con el territorio, cuenta que *“nace junto con el barrio hace 38 años y*

⁶ Redes sociales de la organización: En Facebook La Trocha Colectivo

se ha venido manteniendo como un ejercicio de colegio de puertas abiertas sin uniforme, sin campaña y que ha atravesado varios conflictos a nivel económico” (Entrevista, Andrea Rendón, 2020).

Así mismo, el encuentro con otras organizaciones en Potosí permite abordar el territorio ampliamente desde lo ambiental, cultural, artístico, político y comunitario, *“hacemos varias ollas y demás y ahí, en ese encuentro es que vamos generando vínculos con otras organizaciones, también porque, prácticamente todos los líderes sociales del territorio han surgido del Proyecto Escuela Comunidad. La educación que se brinda en este colegio es un modelo pedagógico sacado en Paulo Freire educación transformadora, liberadora y popular; en esa medida se forman líderes sociales para que intervengan el territorio y puedan transformarlos, entonces la mayoría de nosotros somos egresados de ese colegio” (Entrevista, Andrea Rendón, 2020).*

La experiencia de Andrea y nuestros intereses investigativos nos ha llevado a preguntarnos por lo comunicativo en la localidad. Al respecto, otras voces que recogen lo anterior son:

Ojo al Sancocho.

Solani Vargas (Anexo 03), integrante de Ojo al Sancocho⁷ desde hace seis años, nos explica el porqué del nombre *“el Ojo es por el audiovisual, pero yo personalmente también lo he dicho que es póngale ojo o póngale cuidado a la localidad, es como mírela acá existe” (Entrevista, Solani Vargas, 2020)*, además, nos cuenta que antes en el mapa de Bogotá, en la parte de CB no aparecían todos los barrios, así que esta parte del nombre es una forma de hacer un llamado a visibilizar la localidad en su totalidad. La parte de *Sancocho* tiene que ver con la manera en cómo se empieza a conformar la localidad, pues CB concentra, en su mayoría, personas que llegan desplazadas de otras partes del país *“entonces en ese sentido Ciudad Bolívar es una localidad muy rica en diversidad cultural, hay gente de todo lado, entonces ahí nosotros decimos que se arma un sancocho de diversidad” (Entrevista, Solani Vargas, 2020).*

⁷ Redes sociales de la organización en Facebook e Instagram: Ojo al Sancocho Festival.

Ojo al Sancocho es un festival de cine comunitario que se desarrolla desde la corporación Sueños Films Colombia, *“somos los creadores y realizadores del Festival Internacional De Cine Video Alternativo Comunitario”* (Entrevista, Solani Vargas, 2020), Solani describe el festival como una plataforma para visibilizar otras formas de hacer cine, y justamente nace por esa necesidad, Sueños Films inició su trabajo el barrio Lucero, con un grupo de niños y niñas haciendo video alternativo y comunitario *“Y lo que se encontraron nuestros fundadores que son Yaneth Gallego, Daniel Bejarano y Alexander Llosa fue que no encontraban un espacio donde podían mostrar o contar sus historias, allí nace la idea de hacer un Festival de Cine Alternativo, donde las producciones de muchas periferias del mundo tuvieran una cabida”* (Entrevista, Solani Vargas, 2020).

Así es como nació el Festival Ojo al Sancocho en el año 2008, desde ese entonces hasta la fecha ya se han realizado 12 versiones *“y digamos que en esa búsqueda de espacios y de lugares donde podamos compaginar, encontrarnos e intercambiar entre todos; nace hace tres años la sala de cine Potosí”* (Entrevista, Solani Vargas, 2020), esta sala de cine tiene como nombre La Potocine, y según el relato de Solani, es la primera sala de cine que se autogestiona y se autoconstruye en América Latina. La Potocine impactó de gran manera al territorio y a las personas que lo habitan, porque CB no contaba con una sala de cine *“lo más cercano era el Tunal, pues para ir al cine tocaba ir al Tunal, pero además hay que pensar en que la entrada al cine no es solo pagar el pasaje sino pues tener la plata para el ticket y si se antojó de algo de comer, entonces es dinero y a veces no todo el mundo cuenta con ese recurso”* (Entrevista, Solani Vargas, 2020).

Es así que la importancia de los procesos sociales en la localidad tiene impacto en dimensiones como lo social, político y cultural, en este caso Ojo al Sancocho está en constante búsqueda por democratizar la cultura y el arte; para lograrlo tienen varias rutas de acción *“la primera es el Festival de Cine Ojo al Sancocho, la segunda es la Potocine y la tercera es un proceso que se llama la Escuela Popular De Cine y este es un espacio que se tiene con el Instituto Cerros del Sur (ICES) donde hay un grupo de niños y jóvenes, también han participado adultos mayores y mujeres; es una cabida para cualquier persona no importa su edad y es una escuela de cine de formación en cine comunitario”* (Entrevista, Solani Vargas, 2020). En este sentido la incidencia de la organización sobre el territorio es

una esperanza para que los jóvenes se apropien del territorio y sea una alternativa de vida frente a las problemáticas que los permean en su cotidianidad.

La incidencia en el territorio pasa por cuestionar la mirada que se tiene sobre la localidad ya que *“muchos llegan a negar de donde son o no quieren decir donde viven o el sueño de la vida es cumplir 18 para irse del barrio y no volver por acá, pero cuando uno tiene un proceso que le lleva a caminar a recorrer su territorio y a conocerlo pues usted le toma amor, cariño, aprende a conocer las cosas buenas y también le dan ganas de cambiar las cosas malas, eso hace en el territorio Ojo al Sancocho y la escuela popular de cine y todos los procesos que uno se encuentran nada más en ese pedacito del barrio”* (Entrevista, Solani Vargas, 2020).

En este sentido, el festival se organiza de tal manera que la comunidad fortalezca la participación e incidencia sobre el territorio, además de tejer vínculos con los invitados y artistas que llegan al festival *“buscamos integrarlos con gente de la comunidad ellos vienen y se quedan toda la semana y nosotros alquilamos cuartos o casas del barrio y lo que hacemos es permitir que haya un intercambio cultural entre las familias con los invitados internacionales y nacionales”* (Entrevista, Solani Vargas, 2020). Dicha participación se ha logrado desde la toma de las calles para proyectar cine, en una franja denominada “cine bajo las estrellas” donde Ojo al Sancocho por medio de la toma de las calles ambientan el lugar, llevan presentaciones artísticas e instalan la pantalla que acoge a la comunidad de Potosí.

Instituciones educativas con programas de educación para personas jóvenes y adultas

Según la Secretaria de Educación del Distrito en el documento *Caracterización del Sector Educativo*, menciona que en la localidad Ciudad Bolívar para el año 2017 se encontraban 86 instituciones educativas. Distribuidos de la siguiente forma: 74 colegios oficiales, 2 bajo el esquema de administración contratada y 10 colegios privados. En cuanto a la oferta educativa, el 39,2% se ubicó en primaria, el 32,6% en secundaria y el 4,25% en programas de educación para jóvenes y adultos (2017).

Desde nuestro trabajo investigativo, tenemos el interés de problematizar en cuanto al analfabetismo en la localidad y para ello hemos indagado sobre la oferta en educación para

jóvenes y adultos por parte de las entidades oficiales. A continuación, se presenta la tabla 3 donde se incluyen los nombres y las jornadas en los cuales se oferta esta modalidad educativa.

Tabla 3. Instituciones Educativas que ofrecen EPJA

Nombre de la institución educativa	Jornada
Colegio Cedio Ciudad Bolívar (IED)	Jornada fin de semana y modelos educativos flexibles
Colegio Guillermo Cano Isaza (IED)	Jornada fin de semana y modelos educativos flexibles
Colegio Ismael Perdomo (IED)	Jornada Nocturna
Colegio la Estancia-San Isidro Labrador (IED)	Jornada Nocturna
Colegio Leon de Greff (IED)	Jornada Nocturna
Colegio Paraiso Mirador (IED)	Jornada fin de semana
Colegio Rodrigo Lara Bonilla (IED)	Jornada Nocturna
Colegio Sierra Morena (IED)	Jornada fin de semana

Nota. Información tomada del documento de Caracterización del sector educativo año 2017 Localidad Ciudad Bolívar. Disponible en: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/19-Perfil_caracterizacion_localidad_Ciudad_bolivar_2017.pdf

En nuestra búsqueda por la identificación de actores y algunas organizaciones sociales que nos han permitido caracterizar el territorio, para el presente trabajo pedagógico-investigativo, nos vamos a situar en uno de los actores que actúan en CB desde su trabajo social, comunitario y educativo generando unas acciones propias en el territorio, en este caso es la CES Waldorf.

Corporación Educativa y Social Waldorf

La CES Waldorf más que una organización es entendida como un organismo vivo *“Desde nuestro punto de vista, desde la antroposofía y desde la Pedagogía Waldorf, más que una organización para nosotros es un organismo vivo, ¿eso qué significa? Que tiene una línea de vida, ustedes hablan de una línea de tiempo en las organizaciones, pero para nosotros es una línea de vida, lo que vale decir que hay un hilo rojo: desde su nacimiento, que fue en el año 2002 hasta nosotros que hemos llegado hasta el 2018”* (Entrevista, María Antonia, 2018) (Anexo 04).

Sin embargo, hay algo previo, un pre natal, antes de esto existe un proceso de concepción, desde 1997 hasta el 2002, es necesario ver la organización desde esos momentos “*Uno puede decir que los estatutos salieron en el 2002 y a partir de ese momento existe la Corporación, si, existe civilmente, como en el registro civil de un niño, pero existía antes, existía en el deseo de sus padres o existía en el momento de que se concibe un equipo de trabajo que quiere hacer una organización, por eso hablamos de un organismo vivo*”. (Entrevista, María Antonia, 2018).

Ese proceso de concepción consta de los siguientes antecedentes:



Figura 16. Antecedentes del proceso de concepción de la CES Waldorf
Nota. Elaboración propia

Aldeas S.O.S. y Proyecto Nueva Vida y habitantes de calle:

Helmut Von Leöbell es un berlinés que siempre tuvo preocupaciones en la atención de la orfandad de niños y niñas, debido a que vivió una experiencia que marcó profundamente su vida, pues su niñez estuvo marcada por la Segunda Guerra Mundial. Con base a una propuesta en la que había trabajado, Helmut Von Leöbell llega a Colombia en 1968 fundando su idea de las Aldeas Infantiles S.OS., para niños y niñas huérfanas del conflicto armado.

El Proyecto Nueva Vida hace parte de la organización Aldeas S.O.S y surge porque entre los años de 1985 a 1990 aparece el fenómeno llamado limpieza social, llamado ahora en términos

de derechos humanos ejecuciones extrajudiciales, fenómeno que atacaba ciertas identidades: trabajadoras y trabajadores sexuales, travestis, habitantes de calle, recicladores; atacaba a todo aquello que se salía de la norma. En Nueva Vida realizó trabajo con habitantes de calle, en el que se empieza hacer una preparación de las concepciones de trabajo, cómo poner en tela de juicio lo que significa la educación en medios abiertos, semicerrados y cerrados, en términos de habitantes de calle.

En ese momento aparece el término de ‘desechable’ *“Desde el año de 1990 a 1994, en donde yo estuve trabajando, cuestioné, hay un cuestionamiento sobre lo que se llamaba en ese momento ‘desechable’ y se hizo una investigación sobre cultura, que dio por resultado que existe una cultura de calle y que los desechables, chinchos, largos se deberían llamar ‘habitantes de calle’, que tienen una cultura porque cultura es todo lo que piensa, dice y hace el ser humano”* (Entrevista, María Antonia, 2018).

En 1994 ocurre el asesinato de Miguel Ángel a quien llamaban ‘poeta ñero’, en ese momento el programa Nueva Vida tenía un proyecto de derechos humanos y a raíz del asesinato de Miguel Ángel se hace todo un proceso para la reivindicación de los derechos para los habitantes de calle y se logró la judicialización de los policías que lo mataron *“Después vino una persecución muy fuerte [...] sobre mí, pedí ayuda a S.O.S y S.O.S me dice ‘que pena es que usted se metió en política’ (..) me quedé sola en esa época y yo decidí renunciar, por eso llego hasta 1994”* (Entrevista, María Antonia, 2018).

Extramuros, ciudad y cultura:

Después de esto, nace la Corporación extramuros, ciudad y cultura *“Cuando yo renuncio Helmut no sabía, porque él no viene frecuentemente a acá sino por ahí una vez al año o dos y él pensaba que esto estaba funcionando, pero en el año 95 se dio cuenta que, en diciembre, eso fue un diciembre, renunciamos todos, nos fuimos y armamos lo que fue la Corporación extramuros, ciudad y cultura”* (Entrevista María Antonia, 2018).

Esta propuesta estaba centrada en la promoción, protección y defensa de los derechos humanos para el reconocimiento del habitante de calle como ser humano, y también hacer un acompañamiento pedagógico y formativo, que pretendía ampliar las oportunidades que tenían las personas en condición de habitabilidad de calle, todo hecho en medio abierto.

La Corporación Extramuros empieza a hacer un acercamiento a barrios de ocupación ilegal o informal y hace un acercamiento a la comunidad de recicladores de La Carrilera, formada por 36 familias, que se encontraban alrededor de las vías del ferrocarril que recorría la ciudad, entre la Avenida 30 y la calle 63 F.

Paralelo a esto, la alcaldía de Bogotá ordenó un proceso de desalojo de estos terrenos “*Se presenta un desalojo y solos nosotros trabajamos la reubicación, fue un momento de oro en donde todo confluyó y le ganamos a Peñalosa la reubicación de las personas habitantes de calle (...) con la dinámica del rumor me encargue de ganar no solo la vivienda sino la educación y el trabajo*” (Entrevista, María Antonia, 2018).

De extramuros a CES Waldorf:



Figura 17. Proceso de construcción de la CES Waldorf
Nota. Fotografía recuperada de: <http://www.ceswaldorf.org/w/historia/>

Por medio de la reubicación es como llegan al barrio Sierra Morena en la localidad de Ciudad Bolívar en noviembre de 1997 “*La reubicación sólo se da para predio, pero entonces cuando yo llego a acá a buscar los cupos para los niños en el jardín, no habían cupos (...) hasta que les logramos todos los cupos*” (Entrevista, María Antonia, 2018), también se construyó con la asociación de recicladores de Bogotá un proyecto productivo para armar una bodega que les facilitará tener su sitio de trabajo allá mismo “*Porqué si le dan a uno casa con qué la paga? Entonces se pensó en trabajo, vivienda y estudio*” (Entrevista, María Antonia, 2018).

Después de que se da la finalización del proceso de reubicación, surgen preguntas dentro de la junta directiva, de que, si culminada la reubicación habían finalizado o no con el acompañamiento, si debían irse o quedarse en el sector, por consiguiente, se preguntaban

cuál era su lugar de trabajo. A pesar de que extramuros se mantuvo un tiempo trabajando en el sector, poco a poco comienza a retirarse del lugar, en el momento en el que toma la decisión de cerrar su trabajo en Sierra Morena y generando una división en los miembros del equipo, basados en sus convicciones y metas, entonces Extramuros decide volver al trabajo con habitantes de calle.

Simultáneo al proceso de separación de Extramuros vuelve a aparecer Helmut a presentar el proyecto de la Educación Waldorf, debido a la necesidad de instalar un jardín infantil para los niños y niñas que fueron beneficiarios del proceso de reubicación, motivado por la protección de la *infancia* “*Si pensamos en cambiar la mentalidad, empezamos por el jardín infantil, los niños, hay que proteger la infancia, nosotros necesitamos concentrarnos en la primera infancia porque ahí es donde se hace el mayor daño al ser humano si no se atiende*” (Entrevista, María Antonia, 2018), saliéndose por completo del esquema de Piaget y de su teoría del desarrollo infantil, y centrándose entonces en la propuesta que Steiner hace en la Pedagogía Waldorf.

Entonces, la CES Waldorf aparece en 2003 “*Nosotros creemos firmemente que la educación es la que transforma todos los imaginarios culturales y genera humanidad; social porque no estamos solos en el mundo, estamos en un contexto, estamos con tensiones políticas, económicas, sociales, culturales (...) aquí nosotros estamos preocupados por de qué manera nosotros logramos una transformación en la sociedad y Waldorf porque son nuestros principios metodológicos, no sólo para la intervención educativa sino también para la comprensión de lo social*” (Entrevista, María Antonia, 2018).

Pilares de la CES Waldorf.

Según el texto escrito por Helmut Von Leöbell y Peter Daniell Porsche titulado *Futuro para los sin futuro* (2014), la Corporación se estructura sobre cuatro pilares que son:

Programa de jardín infantil



Figura 18. Programa de jardín infantil

Nota. Fotografía recuperada de: <https://ceswaldorf.org/programas/jardin-infantil/>

Según información indagada en la página web de la Corporación, el jardín infantil es un programa educativo que está fundamentado bajo los principios de la Pedagogía Waldorf, que tiene la intención de encontrar el bienestar familiar en los niños y niñas que están entre los 2 y 4 años a través del arte y del juego. Las actividades trabajadas en el aula son:

Tabla 4. Actividades en el aula del programa de jardín infantil

Crayola	Actividad en la que los niños y niñas trabajan sus primeros trazos, identifican los colores primarios aprenden a escuchar, a esperar y a seguir las instrucciones dadas por su maestra.
Modelado	En esta actividad los niños y niñas son motivados por medio de escenarios recreados, en donde tienen la posibilidad de crear personajes y ambientaciones que giran en torno de la naturaleza, de esta manera, los niños y niñas se apropian de los materiales y estrategias y tienen la posibilidad de transformar los colores y el material.
Acuarela	A lo largo de esta actividad, los niños y niñas tienen un acercamiento a los pigmentos naturales de colores brillantes, mientras la maestra narra una historia, los niños por medio del pincel y su imaginación les dan vida a los personajes.
Juego	Esta actividad es denominada como el alimento primordial de los niños y niñas, en la que su mundo interior puede ser reflejado en su entorno, es el momento en el que las maestras

	pueden observar actitudes, comportamientos, manifestaciones, estado de ánimo y todo lo que transmiten en el desarrollo del juego.
Cumpleaños	Actividad en la que celebran la vida de los niños y niñas junto a todos sus compañeros, comparten ese momento especial con una torta preparada por ellos mismos y después de la narración de un cuento los niños emprenden la búsqueda de sus regalos por medio de una serie de pistas.
Cierre de época	En esta actividad pueden evidenciarse el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, pues comparten sus aprendizajes y experiencias apropiadas durante cada época del año.
Hogareñas	Esta actividad gira en torno al juego de la casita, en el que la cotidianidad que los niños y niñas viven en sus casas sale a relucir, ahí las maestras pueden evidenciar características del hogar de los niños y niñas, pues imitan a sus padres y madres en los quehaceres domésticos.

Nota. Elaboración propia, información recuperada de: <https://ceswaldorf.org/programas/jardin-infantil/>

Programa de apoyo educativo y social (PAES)

Retomando el texto de *Futuro para los sin futuro*, los procesos pedagógicos del programa de apoyo educativo y social cuenta con talleres de música, teatro, manualidades, artes plásticas, letras y números, donde los niños y jóvenes reciben un acompañamiento para su desarrollo integral (2014); en este sentido cada taller tiene una finalidad más allá de aprender un arte, se trata de un aporte para su vida, por ejemplo:

Tabla 5. Actividades del programa PAES

Taller de artes plásticas	Posibilita desarrollar habilidades en la superación de obstáculos que surgen en la vida diaria y transformar dichas condiciones.
Taller de teatro	Trabaja la autoestima para superar problemáticas de abuso y maltrato, además de fortalecer la comunicación y resolución de conflictos.
Taller de música	Permite reconocer la identidad de cada niño y joven desde la conciencia de su voz.
Taller de tejido	Se enfoca en trabajar la frustración, desde la disciplina y el diálogo grupal al contar sus experiencias vividas
Taller de letras y números	Busca una reconciliación con el conocimiento para potencializar el deseo de aprender.

Nota. Elaboración propia, información recuperada de: <https://ceswaldorf.org/programas/paes/>

Programa de promoción y atención a la salud

Según la página web de la Corporación, este programa tiene la intención de brindar un acompañamiento integral en salud para las familias que están vinculadas, además de esto,

dan un apoyo pedagógico en prevención y manejo de problemáticas físicas, emocionales, nutricionales, comunicativas y cognitivas.

A través de estas acciones, buscan lograr conciencia acerca del autocuidado y generar una mejor relación con el cuerpo propio y el entorno, también generar pautas adecuadas de crianza y estilos de vida saludables.

Programa de trabajo social.

Según información encontrada en la página web de la CES Waldorf, en el programa de trabajo social:

Promovemos el desarrollo del ser humano con el fin de optimizar la calidad de vida y la dignidad humana desde un perspectiva individual, colectiva y social que propende por el fortalecimiento de la autonomía, el respeto y la consideración por el otro; donde cada uno sea dinamizador para la transformación y gestor de soluciones a las problemáticas que afectan su realidad y contexto, potencializando las individualidades desde el querer ser y hacer y promover su desarrollo con perspectiva de futuro que se vean reflejadas en sus familias trascendiendo a lo comunitario y lo social. (CES Waldorf - Corporación Educativa y Social, 2018)

Además de esto, también hacen un apoyo a los otros programas, brindando herramientas para entender las situaciones sociales, familiares y económicas de las familias participantes de los programas y así generar procesos de gestión e inclusión.

En la voz de Claudia Malagón (Anexo 05), trabajadora social de la CES Waldorf, la labor del trabajo social es hacerse algunas preguntas “[...] *cómo hacer en un salón por ejemplo para que no haya algún tipo de discusión que vaya más allá de lo que corresponde a una clase, qué dificultades trae o que dificultades tuvo la persona para no seguir estudiando, eso también trae algunas situaciones que pueden generar dificultades en el aprendizaje, la persona que no está bien en salud, por ejemplo, no puede estudiar, la persona que tiene dificultades económicas con qué posibilidades viene a estudiar, la persona que viene con hambre qué posibilidades tiene de estudiar*” (Entrevista, Claudia Malagón, 2018). Entonces, lo que hacen en el programa es observar ese tipo de situaciones y buscar las alternativas para

que las personas que hacen parte de la Corporación logren superar esas dificultades que quizá no les han permitido seguir adelante con su parte personal, familiar y académica.

Por otro lado, uno de los enfoques del programa de trabajo social es la resolución de conflictos *“un conflicto no es solamente entre dos personas, un conflicto lo tiene uno mismo cuando no puede avanzar hacia nada, donde no hay un desarrollo de nada, donde la vida y el tiempo quedan totalmente quietos, o sea, hay una fosilización completa de las situaciones, yo por ejemplo voy a una casa hoy y voy dentro de un año y esta exactamente igual, en las mismas condiciones, solo que ha pasado un año y el tiempo en las personas es algo que no se recupera, digamos que hay mujeres que tienen 23 años con 3 hijos, y voy el otro año y están los 3 hijos un año más grande y ella un año más adulto”* (Entrevista, Claudia Malagón, 2018). Esto, porque no hay posibilidades de estudiar o de trabajar, no existe una imagen de futuro; según el relato de Claudia Malagón, estas condiciones en las que viven las personas generan un conflicto interno, y hace que no puedan ir avanzando en su propio desarrollo.

Otro tipo de conflictos son los que se presentan a nivel del entorno o el contexto, en este tipo de conflictos *“hay que analizar la situación, con quién ha sido el conflicto, en qué entorno o qué contexto está caminando este joven o esta joven, que por lo general los conflictos entre jóvenes, especialmente por la presencia de pandillas y demás grupos que se presentan en la zona, [...] que no puede volver porque me amenazaron y me tocó irme del barrio, entonces que alternativas tenemos para continuar, pero que alternativas no solo en la parte académica, sino que alternativas hay, ósea, ¿te vas del todo o vuelves?”* (Entrevista, Claudia Malagón, 2018). En este tipo de situaciones, se empieza a hacer reflexiones acerca del autocuidado y hacer conciencia de las acciones que generan el conflicto para disminuir cierto tipo de riesgo a nivel individual y del mismo modo poder identificar la raíz del conflicto, se empieza también a construir una visión de futuro y un proyecto de vida, de recuperar ilusiones y sueños perdidos.

“Yo personalmente creo, y eso también lo hemos aprendido acá desde la pedagogía y la antroposofía, la resolución de conflictos no es que el otro se tenga que convencer de que piense como yo, yo tengo que mirar en que me estoy equivocando, yo soy la persona que tengo que cambiar, yo no puedo hacerte cambiar a ti” (Entrevista, Claudia Malagón, 2018), entonces, la resolución empieza por que cada quien reflexione en que el problema no está en

el otro sino en sí mismo, buscar alternativas para que cada quien empiece a modificar su manera de vivir.

“Nosotros como profesionales no podemos hacer cambiar al otro, jamás, yo puedo dar todas las recomendaciones que quiera, pero si la otra persona no quiere, pues no podemos hacerlo, pero yo debo mirar que debo modificar de mí misma para comenzar a resolver eso” (Entrevista, Claudia Malagón, 2018), según Claudia Malagón, la resolución de un conflicto empieza por el perdón y en el cambio interno de cada quien, no se trata de ceder ni de convencerse en lo que dice el otro, sino de buscar la manera en que todos puedan convivir con las diferencias de los demás.

La antroposofía en el trabajo social hace que el otro pueda ser visto como un igual, como un ser humano, pensar en que el otro necesita algo y comprender su situación *“si nos vemos como iguales, como seres humanos y tenemos ese respeto por el otro, logramos trabajar y encontrarnos de una manera completamente distinta [...] y eso también va en la antroposofía: cómo nos vemos como seres humanos”* (Entrevista, Claudia Malagón, 2018), entonces, es necesario que cada quien se haga la pregunta de ‘¿quién soy yo?’, ¿quién en el otro en mí?’ para así saber que puede sugerirle a los demás, sin tener la intención de querer cambiar el pensamiento y el sentir del otro *“y en ese sentido lo que nosotros pensamos es cómo desarrollamos en el otro esas habilidades para que pueda ser autónomo y tomar sus propias decisiones y tomar la vida en sus manos y arrancar hacia un futuro distinto, eso hace la pedagogía Waldorf y la antroposofía”* (Entrevista, Claudia Malagón, 2018).

Por último, en el programa de trabajo social también tienen en cuenta experiencias como la lectura, la pintura, el arte en general, para que las personas tengan la posibilidad de ver el futuro de una manera distinta *“¿cuándo, por ejemplo, en un grupo de mujeres pensaron en estar dibujando? Pero es que el dibujo no es solamente un dibujo [...] aprovechamos cualquier cosa que tenemos para reflexionar sobre nosotros mismos”* (Entrevista, Claudia Malagón, 2018), es decir, se da apertura a la construcción de horizontes de posibilidad a partir de la potenciación de la imaginación, la emergencia de las narrativas y la escucha.

Dichos pilares han cambiado y en la actualidad se suma el quinto, que es el programa de educación de adultos que surge como una necesidad de la comunidad.

Programa de educación para jóvenes y adultas

El programa de Educación para Jóvenes y Adultas⁸ de la CES Waldorf, nace desde la necesidad que tienen las madres y padres de familia de los niños/as y jóvenes que participan en los programas de jardín infantil y PAES de la Corporación, pues debido a que muchas de las madres o padres de familia no culminaron su bachillerato, no tenían la posibilidad de apoyar los procesos educativos de sus hijos, así que, el programa de EPJA se originó por faltantes que tenía la comunidad.

Ahora bien, el programa de EPJA funciona los sábados de 7:00 am -1:30 pm, se enraíza en la concepción antroposófica y los planteamientos de Rudolf Steiner y la pedagogía Waldorf que surge como una pedagogía humanista que busca educar en libertad planteando una propuesta de educación alternativa, donde se tenga en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano, tomando distancia de la competencia e individualismo para posibilitar el compartir, los cuidados y la acogida.

En entrevista con Greissy Arboleda (Anexo 06), egresada de la LECO y coordinadora de la EPJA en la CES Waldorf, ella expresa: *“durante mi coordinación ha habido bastantes cambios, inicialmente porque ya se tiene un profesor por área dentro del programa, empezamos a preguntarnos e iniciar un trabajo de formación en pedagogía Waldorf, en reconocimiento del currículo, identificación de contenidos [...] la pedagogía Waldorf nace inicialmente con adultos, Rudolf Steiner que es el creador de la pedagogía Waldorf inicia el trabajo con obreros de la fábrica Waldorf-Astoria, es decir nace del movimiento obrero, pero también de la necesidad de un grupo de adultos obreros de educarse, la esencia entonces viene de la educación de adultos, la pedagogía permite para el adulto iniciar un trabajo en las bondades de la belleza que tiene la vida y como se hace eso, a partir del arte , [...] es así que la pedagogía posibilita que el adulto o el joven pueda sorprenderse y puede conocer más allá de lo que conoce inicialmente o como ha sido criado; eso es lo que el arte moviliza, el poder conocer el mundo de otras formas y hacer transformación de forma individual, de reconocer que existen otras formas de vida”* (Entrevista, Greissy Arboleda, 2018).

⁸ En adelante EPJA para facilitar la lectura del documento

En este sentido, hablar de pedagogía Waldorf implica retornar los planteamientos de Rudolf Steiner y la primera escuela Waldorf, según el texto *Pedagogía Waldorf Una educación hacia la libertad*, Carlgren (1989) dice que:

tuvo lugar el 23 de abril de 1919 en la "nave del tabaco" de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria en Stuttgart. Los obreros se apretaban en bancos y sillas, muchos estaban sentados encima de los grandes sacos de tabaco junto a la pared posterior de la sala. El director de la empresa, el comerciante Emil Molt, presentó a Steiner como "filósofo social". El deseo de fundar una escuela así, manifestado claramente por los obreros, fue la base de su creación. Al día siguiente acudieron algunos de ellos preguntando si sus hijos podrían asistir a la escuela que Rudolf Steiner había descrito (p.10).

Para ello Steiner plantea la idea de la división ternaria del ser humano; a partir de esto se pueden diferenciar tres sectores que constituyen la vida cotidiana del sujeto, encontramos: la esfera de la vida cultural-espiritual, la económica y la jurídico-política. Para lograr plasmar su propuesta educativa se basa en las siguientes tres formulaciones *libertad espiritual en la vida cultural, igualdad democratizada en la vida jurídica y fraternidad social en la vida económica*. Por lo anterior, Steiner se opone a la idea de que la vida moderna exige la descentralización de la vida social (Carlgren, 1989).

Es importante mencionar que la pedagogía Waldorf está pensada para tres grupos de edades particulares que se denominan 'septenios', según el autor el primero corresponde a los primeros 7 años de vida, en este tiempo se llevan a cabo los cuidados amorosos para el niño o niña y también un pleno contacto corporal que les permite conocer lo bello del mundo, en el segundo septenio de los 7 a los 14 años, el niño y la niña deberá conocer lo bueno de la vida, a través de las vivencias comunes en la alegría y el sufrimiento, y en el tercer septenio de los 14 a los 21 años conocerán lo verdadero de la vida desde contenidos espirituales comunes, así que desde la Corporación de ha venido haciendo un esfuerzo en pensar la propuesta de la EPJA desde la pedagogía Waldorf, pues la mayoría de los jóvenes y adultos no han desarrollado estos procesos, dadas las trayectorias de vida de un contexto como el Colombiano (Carlgren,1989).

En esta pedagogía se busca enseñar no solo los conocimientos relacionados con la cognición, cobrando gran sentido la experimentación y la vivencia del quehacer creativo, retomando Carlgren, (1989) añade que:

Ningún ser humano podrá atravesar esta edad sin recibir una noción de lo que ocurre en la agricultura, en el comercio, en la industria, en la artesanía. Estas cosas se introducirán como disciplinas, infinitamente más necesarias que muchas futilidades que llenan las lecciones que se imparten actualmente a los jóvenes. Los alumnos recibirán clases comunes en Historia, Geografía y Ciencias Naturales," pero siempre en relación con el hombre, de forma que el hombre conocerá al hombre a partir del Universo (p. 11).

Uno de los elementos básicos de la pedagogía Waldorf es el Ritmo del día, es decir toda persona tiene un ritmo de vigilia y sueño, de aprender y olvidar. Esta idea es de gran importancia para las escuelas Waldorf pues así estructuran orgánicamente el trabajo de cada día. En la mañana se tiene mayor disposición para las tareas que exigen un alto nivel de comprensión y abstracción; después siguen las asignaturas que requieren de una constante repetición rítmica como lenguas extranjeras, eutimia, deportes y por último los trabajos manuales aquí tienen lugar las prácticas de taller, jardinería y experimentos científicos.

En el horario de clases los sábados con el programa de la EPJA, se pueden observar un ritmo que potencializa los momentos para el aprendizaje, este ritmo se describe de la siguiente forma *“Se inicia con la repetición de un verso que les motive o les deje pensando, luego pasamos a un ejercicio rítmico para estirar nuestro cuerpo y según palabras de la profesora María Antonia esto permite que los estudiantes pongan los pies en el suelo, este momento puede también verse acompañado de un ejercicio musical o narrativo (contar un cuento, una copla, una adivinanza etc.) estas actividades permiten al maestro conocer cómo está el grupo, luego pasamos a una retrospectiva de la lección pasada (aquí se pregunta que se hizo la anterior clase con el objetivo de traer al pensamiento) luego se pasa a revisar la tarea, lo que se busca es convertir el espacio para compartir lo que cada uno hizo en su casa, luego ya se pasa a la explicación del tema que se quiere abordar en la clase (según la profesora María Antonia siempre los estudiantes se deben llevar algo aprendido o que les cuestione) finalizamos la clase haciendo una retrospectiva de la clase con una tarea (aquí la tarea se*

convierte en una manera de que el estudiante se haga preguntas y reflexione sobre lo aprendido)” (fragmento diario octubre de 2018).

Como se mencionó anteriormente, el arte es un elemento importante ya que dentro del programa hay espacios destinados a potencializar las habilidades de los estudiantes por medio del trabajo manual, buscando que también se convierta en un espacio de expresión. Así pues, en el desarrollo de las clases, los maestros asumen el arte como eje transversal para enseñar, posibilitando el acercamiento y comprensión de las distintas temáticas, este a su vez genera una relación con las experiencias de vida de cada joven y adulto.

Un ejemplo de ello son las clases de biología que se caracterizan por la realización de experimentos, los cuales son guiados junto a la profesora Alejandra y el profesor Jimmy, allí se invita a los estudiantes a una constante búsqueda que les permita entender los fenómenos físicos por medio de la prueba y ensayo.

En las siguientes fotos se muestran algunas experimentaciones para lograr comprender el concepto de los carbohidratos, el ejercicio práctico *“consiste en vasos con fécula de maíz, arroz, cebolla y zanahoria, cada uno de estos productos sumergidos en agua se les aplica solución yodada, debemos observar cuales son los cambios que sufren los compuestos, nos damos cuenta que los vasos donde hay fécula de maíz y arroz toman la misma tonalidad morada, esto indica que son carbohidratos y que están compuestos por almidón. Una vez finalizado el experimento el profesor Jimmy y la profesora Alejandra hacen una explicación del tema y algunos de los estudiantes van realizando preguntas.”* (fragmento diario de campo agosto 2018)



Figura 19. Clase de química programa EPJA CES Waldorf
Nota. Archivo propio



Figura 20. Clase de química programa EPJA CES Waldorf
Nota. Archivo propio

Por otro lado, situándonos en la coyuntura actual, es necesario mencionar cómo se ha transformado el programa de EPJA de la CES Waldorf en medio de la crisis sanitaria, que devela también una crisis económica, política y social, afectando por supuesto, de una forma directa a la educación.

El distanciamiento social implicó que la educación se trasladará de la modalidad presencial a la modalidad virtual, trayendo a la escena del panorama nacional otro problema que no se había contemplado antes: la falta de acceso a internet y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's).

Esta problemática ha implicado un esfuerzo de los maestros de la CES Waldorf para pensar en cómo hacer para que ninguno de sus estudiantes quede sin acceder a la educación, sobre todo cuando el adulto y la adulta mayor se han visto tan afectados y son una población que también hacen presencia en el programa de EPJA.

La comunicación ha sido compleja, usan grupos pequeños de WhatsApp y esporádicamente envían videos con actividades cortas, sin embargo, los maestros se dieron a la tarea de construir guías específicas para cada ciclo y materia, el encuentro no ha sido tan cercano, lo hacen cada 15 días en las entregas de ayudas que hace la CES Waldorf, donde realizan un mapeo del estado de las personas y es allí cuando los jóvenes y adultos reciben sus guías y hacen la entrega de las que ya resolvieron, además de esto, se encuentran en el proceso de construir un proyecto educativo que gire en torno a todas las áreas.

Jóvenes y adultos de la CES Waldorf.

Nuestro encuentro con jóvenes y adultos de la Corporación permite el diálogo que revela un pedacito de la historia de cada uno y cada una. En esta ocasión mencionaremos algunos datos que dan cuenta de la población que llega a la CES Waldorf. Son sujetos en condiciones de vulneración de sus derechos en su diario vivir que asisten los sábados haciendo un recorrido

por las calles de CB desde barrios próximos a Sierra Morena los cuales se observan en la figura 17

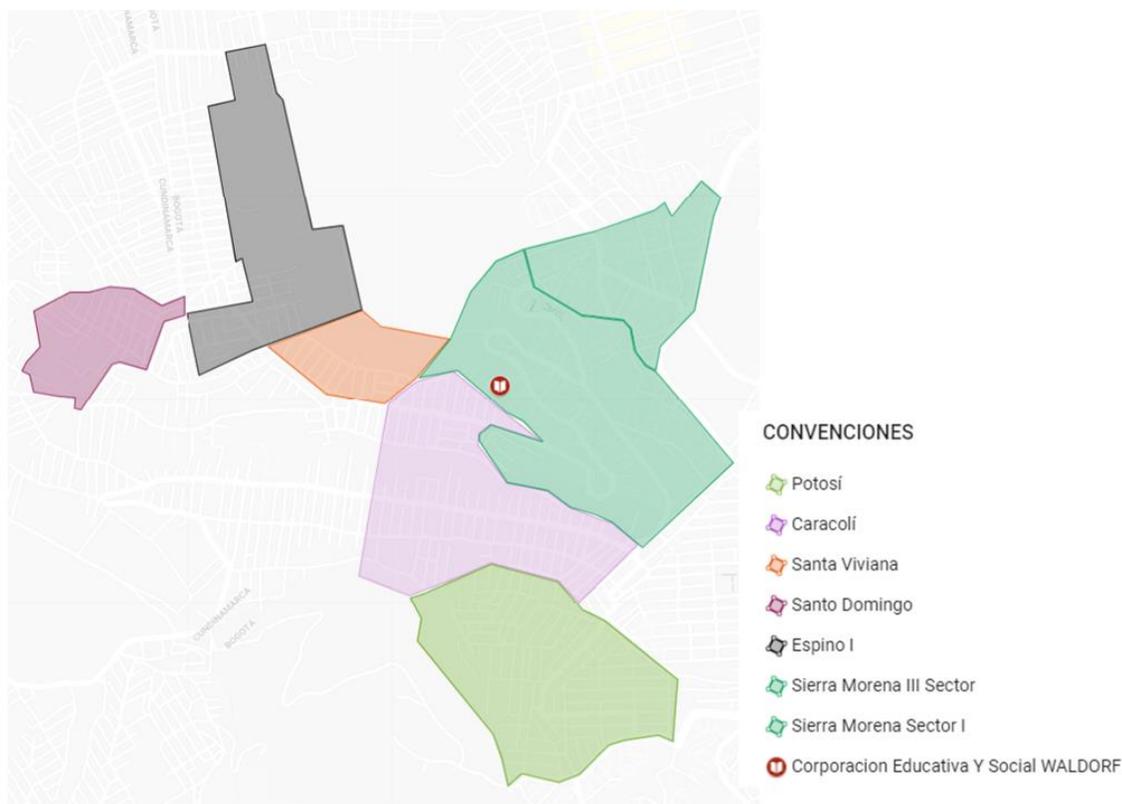


Figura 21. Barrios próximos a Sierra Morena

Nota. Elaboración propia, información tomada de: https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1JoP2cueOK-TDx_nsDI1rruplefZymSZjA&usp=sharing

Tanto jóvenes como adultos se relacionan entre sí y comparten un espacio de formación y aprendizaje en cada ciclo. Allí es importante tener en cuenta saber quién se considera joven y quien adulto. Retomando la narrativa de Claudia Malagón, menciona que “*El surgimiento de educación de adultos pasó a ser un programa para personas jóvenes y adultas, allí resulta interesante hacer la clasificación de quién es joven y quien es adulto*” (Entrevista, Claudia Malagón, 2018). Lo anterior se menciona teniendo en cuenta la condición de mujeres, que aun siendo jóvenes asumen un rol de maternidad y cuidado, o por ejemplo jóvenes que en las condiciones socioeconómicas se ven forzados a trabajar y asumen posiciones de la adultez frente a otros.

Es el caso de mujeres jóvenes quienes al ser madres a temprana edad o jóvenes quienes recurren al rebusque económico asumen una visión de vida basada en satisfacer necesidades inmediatas como el trabajo para el sustento o el cuidado de sus hijos e incluso hermanos que hacen que tengan una visión muy poco esperanzadora del futuro, de dignidad y proyecto de vida.



Figura 22. Recorrido Páramo de Sumapaz

Nota. La fotografía hace parte del recorrido por Ciudad Bolívar camino al Páramo de Sumapaz. Archivo propio (noviembre 2019).

Del mismo modo, parte de la vida cotidiana de los jóvenes y adultos está sujeto a las dinámicas socioeconómicas, es por ello por lo que los jóvenes y adultos/as tienen trabajos en su mayoría en la informalidad. Así mismo, en sus prácticas cotidianas dedican mayor tiempo al trabajo para el sustento propio y el de su núcleo familiar.

En relación con lo anterior, los relatos de jóvenes y adultos/as dan cuenta de las dificultades que tuvo la persona para no seguir estudiando, buscando alternativas para superar las problemáticas en su formación académica y social. Así pues, es preciso mencionar las ocupaciones de los jóvenes y adultos:

Tabla 6. Ocupaciones de jóvenes y adultos/os de la CES Waldorf

Tipos de ocupación de jóvenes y adultos/os	Descripción
Trabajo informal	Muchos de los jóvenes y adultos/as comparten con nosotras parte de su experiencia y la forma en que sostienen su familia económicamente. Es así como encontramos experiencias desde el trabajo en los buses del transporte público hasta hacer mandados en

	tiendas de los barrios o la construcción “ <i>Edison trabaja en construcción y he observado que se le facilitan las matemáticas, cuando hablamos me dice que quiere estudiar una ingeniería o arquitectura pues ya conoce del tema</i> ” Algunas jóvenes se ocupan en ventas vendiendo en almacenes o flores cuando es temporada “ <i>me contaron que han trabajado en la flora, me explicaron que se encargaban de arreglar y empacar las flores en ramos y que es un trabajo de temporada</i> ” (fragmento diario de campo octubre de 2018)
Trabajo doméstico	Otra voz que hace eco en nosotras son las jóvenes que, debido a embarazos a temprana edad, deben quedarse en casa a cargo del hogar y el trabajo que implica estar allí
Trabajo formal	Hay quienes cuentan con un sueldo fijo y los horarios no le dan tiempo de descanso “ <i>Don Omar es un señor, que trabaja como celador. En ocasiones llega de turno directamente a estudiar</i> ” (fragmento diario de campo octubre de 2018).
Desempleo	No podemos desconocer que muchos de los jóvenes y adultos/as se encuentran sin un empleo ya sea por su edad o porque no cuentan con experiencia

Nota. Elaboración propia, a partir de los relatos de jóvenes y adultos/as

Sin embargo, su cotidianidad no se limita a lo socioeconómico, otro factor son las problemáticas del contexto permeados por el conflicto armado en Colombia, y el desplazamiento masivo, como se mencionaba anteriormente. Dicha problemática se hace visible en los jóvenes y adultos que asisten a la Corporación, tal como lo muestra el siguiente mapa:



Figura 23. Lugares de procedencia de los jóvenes y adultos

Nota. Figura elaboración propia, que da cuenta de la gran diversidad de personas que habitan la Corporación

El conflicto armado está permeado por una violencia sistemática, donde los enfrentamientos armados en el país se han expresado a través de distintas formas de violencia; violencias que llegan a la ciudad y es alienada a nivel personal, se convierte en una violencia individualizada, así por ejemplo es latente escuchar casos de limpieza social donde las víctimas son en su mayoría jóvenes.

Lo anterior incide en la vida de los jóvenes y adultos generando dificultades para relacionarse con el otro, problemas de comunicación y escucha, entre otros. Un ejemplo de ello es el relato de Paulino, estudiante del programa de la EPJA, mientras acompañamos un ejercicio de recortes sobre el barrio decía *“aquí no se puede caminar por la violencia, ¡[...] cuando escuchamos fue los disparos”* reflexionando sobre el barrio añadió *“todos somos únicos!”* (fragmento diario de campo 01 de septiembre de 2018).

Para finalizar este capítulo, es importante hablar de las maestras/os, y reconocer como la experiencia de vida de cada profesor/a ha construido su rol dentro del aula desde su

interacción con la familia, gustos, luchas y el territorio. Es así como quienes conforman el equipo de trabajo de la CES Waldorf se asumen como maestras/os que construyen procesos educativos enfocados a la transformación social y como sujetos inacabados, que están en constante construcción.

Ahora bien, en la educación de adultos es común encontrar que quienes acompañan estos escenarios tienen distintas profesiones y no una dedicada exclusivamente a la población que acoge dichos programas, de ahí que en la CES Waldorf, nos encontremos con profesores en formación de estudios literarios, licenciados en matemáticas, biología y educación comunitaria.

Sin embargo, en los inicios del programa las dinámicas eran un poco distintas, en entrevista a la coordinadora del programa de EPJA Greissy Arboleda de la CES Waldorf narra que *“durante mi coordinación han habido bastantes cambios, inicialmente por que tenemos la oportunidad de tener un profesor por área dentro del programa [...] anteriormente el practicante era el que manejaba las clases y pues se nos facilitaba porque teníamos a alguien cercano con el que se podía trabajar más cercanamente y formar pero también nos traía dificultades de cómo estaban asumiendo ellos el espacio”* (Entrevista, Greissy Arboleda, 2018). Vale la pena mencionar que en el aula se cuenta con la presencia de practicantes de trabajo social y estudiantes de educación comunitaria para el apoyo de las distintas clases y el acompañamiento a de las personas que presentan mayor dificultad para ir con el ritmo de la clase.

En cuanto a la organización que tienen las profesoras y profesores como equipo de trabajo, pudimos percibir que en la presencialidad tenían espacios de formación los sábados en la tarde después de la jornada académica con los jóvenes y los adultos, espacios en los que reflexionan y profundizan en torno a la Pedagogía Waldorf y sus aportes para la construcción de un currículo para el programa de EPJA que sea flexible, que articule las experiencia de vida de quienes asisten siempre teniendo presente el arte como metodología de aprendizaje, tal y como lo mencionó el profesor Andrés de la CES Waldorf en el cuestionario *Reconociendo la CES Waldorf desde la EPJA* *“la capacitación a los maestros y maestras en la Pedagogía Waldorf: los espacios cada vez están más estructurados, se está intentando*

generar una integración de las áreas a través de proyectos y se está logrando la integración de lo artístico y manual a los procesos pedagógicos” (2020).

De igual manera, y a razón de la pandemia generada por el COVID-19 estos espacios de formación se han ido transformando, ahora tienen lugar 4 veces a la semana en el horario de 7:30am a 9:00am, en el que no solo participan las profesoras y profesores del programa de EPJA, sino que también hacen presencia los profesionales de los otros programas de la CES Waldorf como las maestras del jardín infantil y el área de trabajo social, cuya discusión se centra en las conferencias de Rudolf Steiner, que según cuenta la profesora María Antonia de la CES Waldorf en entrevista *“el señor Steiner hacía sus conferencias se sentaba con los maestros por eso se hablaba no de reuniones de maestros sino de conferencias porque se sentaba él y hablaba sobre cómo se adquirían las letras, cómo era el ser humano, sobre todo el desarrollo del ser humano, su biografía, su historia, sus principios, ¿por qué es necesario pensar que el ser humano no viene sin nada sino que es un ser trascendente? entonces habla desde la reencarnación, etc.” (Entrevista María Antonia, 2018).*

Para concluir este capítulo, resaltamos la importancia de tensionar el territorio, desestructurar los imaginarios que se tejen alrededor de la localidad y de quienes la habitan. De igual modo reconocer las luchas que desde las comunidades emergen para situarnos desde otros lugares y hacer una lectura crítica. Es así, que después de hacer un recorrido por CB, damos paso al siguiente capítulo que plantea una problematización del currículo, el género y las relaciones que las y los jóvenes, adultos y profesores del programa EPJA de la CES Waldorf construyen.

Capítulo II

Problematizando la CES Waldorf: Aproximaciones de Educadoras Comunitarias en Formación

Una casita de colores ubicada en las altas montañas de Sierra Morena nos recibe un sábado de mañana. Haciendo un recorrido general por la Ces Waldorf, parece algo pequeño a primera vista, pero cada vez que recorríamos un salón una puerta conducía a otra, era como ¡un laberinto! Su arquitectura era diferente, no como se acostumbra a concebir un espacio de formación de pasillos que dilatan, que generan eco y con puertas a lado y lado. Cada lugar en donde estábamos nos recibían adultos y jóvenes con la complicidad de miradas llenas de curiosidad, de preguntarse ¿quiénes serán ellas?, ¿de dónde vienen?, ¿qué hacen aquí?



Figura 24. Corporación Educativa y Social Waldorf
Nota. Archivo propio

Sin pensarlo la CES Waldorf nos enfrentaba a una problemática que está presente en la población colombiana, y que refleja la crisis de un sistema educativo desigual y descontextualizado de la realidad social de jóvenes y adultos que apenas identifican unas letras y suman las injusticias que les impiden formarse y recibir el diploma de bachiller. Estamos hablando del analfabetismo, en el artículo titulado *Reflexiones y aportaciones para la formación de las personas involucradas en procesos de alfabetización* la profesora Carmen Campero, refiriéndose al caso puntual de América Latina señala que

Si bien la evolución de la tasa de alfabetización muestra una marcada mejora en las últimas décadas, con progresos de alrededor de 15 puntos porcentuales, y aunque la brecha entre sexos ha ido disminuyendo en los últimos años, el reto es todavía muy grande. (2009, p.151)

En Colombia, la persona analfabeta se clasifica de dos maneras: el funcional, que es aquella persona que tuvo la oportunidad de tener un acercamiento a los conocimientos básicos de la lecto escritura y las matemáticas, y el analfabeto puro, que es aquel que no pudo acceder a ningún tipo de aprendizaje formal, sin embargo, es importante enfatizar en que esta es una problemática estructural.

Teniendo en cuenta lo anterior, la creación de los Modelos Educativos Flexibles reconoce que hay poblaciones que no tienen cobertura educativa, pues según el Sitio Web del Ministerio de Educación Nacional (MEN) “los Modelos Educativos Flexibles son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional”(MINEDUCACIÓN), la idea de la flexibilidad tiene que ver con dar movimiento a lo que ya está dado para que las personas tengan otras posibilidades, a continuación, se enunciarán dichos modelos:

Tabla 7. Modelos Educativos Flexibles

Secundaria activa	La propuesta pedagógica de Secundaria Activa privilegia el aprendizaje mediante el saber hacer y el aprender a aprender
Escuela Nueva	Modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano - marginales.
Aceleración del Aprendizaje	Estrategia para la nivelación de los estudiantes en extra-edad de básica primaria, en un año lectivo.
Postprimaria	Modelo que permite que los niños, niñas y jóvenes del sector rural puedan acceder al ciclo de educación básica secundaria con programas pertinentes a su contexto.

Nota. Elaboración propia, información recuperada de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/>

Por otro lado, los programas de EPJA no están aislados de esta problemática, pues también es otra posibilidad para jóvenes y adultos que por diferentes circunstancias no pudieron acceder a la escuela regular, lleguen a culminar su formación; esto reconoce que no existen condiciones para educarse, tampoco es posible responder a una educación que tiene tiempos específicos, secuencias, normas de convivencia, relaciones jerárquicas etc, entonces muchos jóvenes abandonan la escuela porque esta no responde a las necesidades de quienes asisten y conlleva a la deserción de ahí que *“hoy en día, la gran mayoría de estudiantes que asisten a esta educación, que buscan esta educación, no son los adultos ni son los viejitos de bastón que ya casi no pueden ni caminar, en esta educación acceden, o llegan, o tocan puertas muchos estudiantes jóvenes que podrían estar en el día en un colegio de los diurnos, pero que tiene que trabajar de día y estudiar de noche y subsistir o ellos pagarse toda su vida”* (Entrevista, Paulina de Castillo, 2020). (Anexo 07).

Así pues, tener la premisa de que una persona analfabeta es aquella que no sabe leer ni escribir es insuficiente, pues desde la voz de la profesora Paulina de Castillo, este es un concepto que se usa desde 1903, cuando el mundo exigía eso, *“entonces cómo es que, a estas alturas, en pleno 2020, estamos pensando que analfabeto es el que no sabe leer ni escribir, cuando las necesidades académicas, las exigencias laborales, el mundo en general exigen para comprender los mismos fenómenos y las mismas problemáticas que tenemos, exige mucho más que aprender a leer y a escribir”* (Entrevista, Paulina de Castillo, 2020).

En este sentido, nos encontramos y vivimos en un mundo o en una sociedad del conocimiento, que está globalizada, y que no solo exige tener conocimientos básicos de lectoescritura, sino que, al contrario, el mundo laboral reclama tener bachillerato, una carrera técnica o profesional y hoy en día dominar por lo menos dos idiomas, así que desde esa premisa el concepto de analfabeta toma otro rumbo, que responde a las dinámicas de un mundo en proceso de globalización.

Para datos puntuales de nuestro país la profesora Paulina señala que *“nosotros nos basábamos en el censo del 2005, ahora tendremos que basarnos y consultar el del 2018, sin embargo, uno encuentra que estos datos a mi juicio no dicen toda la verdad”* (Entrevista, Paulina de Castillo, 2020). Según datos del Ministerio de Educación Nacional en un artículo titulado *Tasa de analfabetismo en Colombia a la baja*, Colombia pasó de una tasa de

analfabetismo pasando del 27,1% en 1964 al 5,24% teniendo una reducción del 21,86% en este lapso de tiempo. (MINEDUCACIÓN, 2018). Por otro lado, según la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH), del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) “la tasa de analfabetismo registrada el año pasado es de 5,24% lo que equivale a 1.857.000 colombianos; según el Censo Nacional Agropecuario de 2014, el 12,6% de la población de la zona rural es analfabeta” (2018).

Este mismo artículo señala que, los mayores desafíos para la disminución del analfabetismo en nuestro país se concentran en las zonas rurales, con una tasa del 12,6%, además “las cinco Entidades Territoriales Certificadas en Educación (ETC) con más altas tasas de analfabetismo para población mayor de 15 años, según el censo 2005, son Uribia, Maicao, Sahagún, Lorica, Magangué” (2018). En este sentido, el límite de edad se convierte en un factor para acceder o no a la educación, tal como lo menciona la profesora Paulina “*es fundamental la reforma que se logre primero ese límite que solo hasta los 15 años el Estado debe financiar la educación de los colombianos, yo diría mínimo hasta finalizar la universidad y que sea un sistema único, no puede estar aparte la primaria, preescolar, bachillerato, aparte la ley 30 que es de la universidad [...] entonces si existiera un solo sistema educativo desde preescolar hasta la universidad con un presupuesto para todos sería otra cosa*” (Entrevista, Paulina de Castillo, 2020)

Lo anterior responde al presupuesto destinado a programas como la EPJA que limita su calidad haciendo de esta una educación precaria, según datos del 2017 a raíz de un derecho de petición al MEN que los profesores/as del distrito radicaron se menciona lo siguiente “*nosotros pasamos un derecho de petición al Ministerio y preguntamos ¿cuál era el presupuesto por joven o adulto para educarlos anualmente?, y el Ministerio respondió “para educar una persona joven o adulta o de este sistema educativo 621.284 pesos en la zona urbana por año ¿para que alcanzan 621.284 pesos?, ni siquiera para el servicio de agua y luz de las instituciones educativas de un año, y en la zona rural 807.709 pesos, ese fue el presupuesto para el 2017 para educar un joven o adulto*” (Entrevista, Paulina de Castillo, 2020).

En efecto, el analfabetismo ha sido una constante lucha por obtener recursos para mejorar la calidad de la educación de la población que llega a estos escenarios, pero también una lucha

por su reconocimiento dentro del sistema educativo. Así pues, es fundamental hablar de la problemática del analfabetismo y entenderlo como un asunto estructural para darle a lugar a otros problemas que han hecho ruido en nuestro acompañamiento como maestras en formación.

Por su parte, en la CES Waldorf las realidades del país no son ajenas pues a sus instalaciones llegan personas de diferentes zonas del territorio nacional que han vivido en carne propia la desigualdad de un sistema tan atroz como el sistema capitalista y la violencia que conlleva a la necesidad por subsistir, frustrando sus procesos de aprendizaje y acceso a la educación. Debido a esto, ante la marginalidad y exclusión de jóvenes y adultos que habitan Sierra Morena dan cuenta de la diversidad cultural de Colombia, pero asimismo de una problemática presente en nuestro país que mencionamos anteriormente y que responde a los asentamientos humanos y otras situaciones que conllevan a condiciones indignas de vida que lastimosamente el sistema educativo desconoce.

Estas realidades tensionan el currículo en programas como la EPJA al colocar sobre la mesa dichas situaciones donde confluyen formas de relacionamiento que son tensionantes, cuyas exigencias al currículo desbordan los estándares de competencias, de lineamientos y derechos básicos de aprendizaje, demandando otras maneras de enseñar y vincular los conocimientos de quienes desde sus trayectorias de vida son acogidos en la CES Waldorf.

De ahí que, encontramos que aunque la CES Waldorf adelanta acciones frente a las condiciones de desigualdad y exclusión para transformar la problemática de analfabetismo, en dicha experiencia encontramos dimensiones que tensionan la experiencia pedagógica en el proceso de la EPJA y que situamos en tres dimensiones: (1) la dimensión relacional, en la que ubicamos las tensiones que aparecen en las relaciones que los jóvenes construyen unos(as) con otros(as) y también las relaciones que tejen con los maestros dentro del contexto del aula, (2) la dimensión curricular, teniendo en cuenta que el currículo se encuentra en construcción, y finalmente (3) la dimensión de género, allí aparecen tensiones en torno a prácticas machistas que dan lugar a violencias de género, donde la vida de mujeres que en su mayoría son madres cabezas de hogar, madres jóvenes solteras, trabajadoras informales o amas de casa encarnan violencias por parte de parejas, amigos e incluso de instituciones. A continuación, se describen las dimensiones desde la problematización que hacemos como

equipo de investigación comprendiendo que cada una está vinculada a la problemática estructural de analfabetismo.

Dimensión relacional

Uno de los sábados nos recibió con una noticia algo confusa, no sabíamos con certeza lo que sucedía; al final del día, la invitación de la profesora Greissy de la CES Waldorf por cada salón denotaba una tensión, sus palabras generaban un silencio absoluto *“los invito a que nos cuidemos entre todos, a que pensemos en el otro”* (Fragmento tomado de diario de campo) y no era para menos, en la mañana de este sábado las personas del barrio habían despertado con la noticia de que a pocas cuadras de la Corporación un joven había sido víctima mortal de un robo.

Cuando se acabó la jornada, el camino curvo y con pendiente nos anunciaba lo que se dice de CB, de un territorio marcado por fronteras invisibles y el afán del rebusque calle a calle; desde allí como un mirador, se percibe el centro de Bogotá, entretanto la periferia hace resistencia al olvido. Mientras bajábamos nos preguntamos lo que implica ser joven en CB, también la pregunta iba para nosotras porque la profesora María Antonia, nos advertía de los cuidados que debíamos tener con lo que decíamos en el carrito de Cazucá, ya que no se sabe quién te esté escuchando; como dijo Carlos⁹ *“chévere uno cambiar de ambiente, porque este barrio paila, hay mucha delincuencia, uno habla con la gente y mantiene como con la piedra en la mano, en cambio hay lugares donde la gente es más tranquila, aquí uno no puede hablarle a cualquiera, como ¿este man por qué me saluda?”* (Fragmento diario de campo 19 de octubre de 2019).

Del mismo modo, en nuestras conversaciones con los profesores se comentaba que en la Corporación estaban llegando muchos más jóvenes que adultos al programa de EPJA, jóvenes con problemas de nutrición, otros con el consumo de Sustancias Psicoactivas y robo o jóvenes que incluso no cumplían con el rango de edad para participar en un programa de EPJA, pero no podían negarles ese derecho, y más aún, cuando por alguna razón habían sido expulsados de la escuela, solo por no cumplir un requisito.

⁹ Estudiante del programa EPJA de la CES Waldorf

Nuevamente el frío de las montañas nos mantiene despiertas y desde el portal Tunal, intentamos ubicar la casa de colores y preguntarnos ¿por qué construir iniciativas de educación para jóvenes y adultos en zonas marginalizadas? Y esto nos hacía reflexionar sobre la Educación Comunitaria como una apuesta que está presente en contextos educativos no formales para fortalecer el tejido social desde apuestas pedagógicas y bien sabíamos de lo complejo que ello podía resultar.

Dichas apuestas pedagógicas deben pasar por preguntarnos quienes hacen parte de la experiencia pedagógica, ya que muchas de las situaciones y marcas vitales que tiene cada joven y adulto/a se refleja en la clase, como menciona la profesora María Antonia durante el ejercicio del termómetro de la pregunta "*Las dificultades de violencia intrafamiliar de las participantes se expresan en medio de una clase, la precariedad en las familias y los problemas de alimentación, violencia y consumo de sustancias asociadas*" (*termómetro de la pregunta, 23 de julio 2020*), del mismo modo la profesora Greissy agrega "*los traumas y recuerdos de hechos violentos que afectan la vida de los estudiantes*" y que suelen emerger en la cotidianidad del proceso formativo.

La dimensión relacional pasa por cuestionar cómo dichas situaciones familiares, sociales y culturales que en su mayoría son dolorosas llegan al aula y se manifiestan; como sucedió uno de los sábados después del descanso. En el salón el profesor Andrés se disponía a comenzar su clase, sin embargo, las planeaciones a veces no son suficientes para el desarrollo de la clase, ya que las dinámicas suelen transformar esos espacios de conocimiento, Angie¹⁰, estudiante del grado noveno, llega tarde aquel día y ante el llamado del profesor Andrés por la puntualidad, ella se manifiesta "*esa forma de ser suya a veces no me gusta, a lo bien lo hace sentir a uno mal... debemos decir lo que sentimos y pensamos porque hay cosas que molestan o incomodan tanto al profesor como a nosotros ...no pregunta ni cómo está, qué pasó, porqué hasta ahora*" (*fragmento diario de campo 12 de octubre de 2019*).

En el salón de clase, las relaciones que construyen los jóvenes están marcadas por formas poco cuidadosas y en momentos violentas, a veces reflejadas en el contacto físico, pero también con el uso de palabras fuertes, estas son pautas que de alguna manera están

¹⁰ Estudiante del programa EPJA de la CES Waldorf

normalizadas y naturalizadas en el trato que se tienen entre ellos *“Esto nos hace preguntarnos, cómo podemos diferenciar un trato violento que de alguna manera no construye relaciones armoniosas y como pasar a un diálogo que permita el conflicto sin reducir al que piensa diferente a mí”* (fragmento diario de campo 02 de noviembre de 2019).

Es así que una de las tensiones que se hace más visible dentro del salón de clase, son las maneras que tienen los jóvenes para relacionarse entre ellos, en primer lugar, se percibe cuáles son las personas con las que cada uno ha generado algún tipo de cercanía, tal y como se observó *“En los sábados que hemos acompañado este curso, me he dado cuenta que se sientan siempre en el mismo lugar, es decir que siempre se hacen cerca de las mismas personas”*(fragmento diario de campo 05 de octubre de 2019). Este tipo de situaciones también ocurren en el tiempo del descanso o en los tiempos que ellos comparten fuera de la Corporación, espacios en los que son visibles los vínculos o las lejanías que los jóvenes y los adultos han establecido.

Por otra parte, en el espacio académico de Arte, Cuerpo y Movimiento, es compartido con otros ciclos, es uno de los pocos momentos que los jóvenes y los adultos tienen, además del descanso, para relacionarse con sus otros compañeros dentro de la jornada de clases, en esta clase es usual que propongan ejercicios que tienen que ver con el contacto con otros y a veces no resulta fácil para ellos, percibiendo que para algunos no es sencillo acercarse a otros *“Hoy en la clase de movimiento hubo un momento en el que tuvimos que caminar por el espacio, haciendo contacto visual con otros, Carlos se quedó quieto”* (fragmento diario de campo 12 de octubre de 2019).

Lo anterior implica que para los jóvenes y adultos resulta más sencillo construir relaciones con las personas de su mismo ciclo porque son más cercanos o conocidos, lo cual refleja formas de relaciones propias de cuidado del barrio donde él o la que es desconocida para mí implica un riesgo, desconfianza o incluso rivalidad.

Este tipo de trato no solo se ve reflejado en las relaciones que construyen entre estudiantes, además da cuenta del tipo de relacionamiento que algunos tienen hacia los profesores, *“después del receso pasamos a clase de español, hubo alguna tensión porque según lo que expresaba el profe, la clase siempre empezaba entre 7 y 15 minutos tarde [...] Jaider se*

enojó mucho con las observaciones que hizo el profe de español, pues él llegó temprano. Toda la clase estaba refunfuñando diciendo que esa clase no le gustaba, que estaba aburrido y que iba hacerle la vida imposible al profe por los 4 sábados que quedaban” (fragmento diario de campo 12 de octubre de 2019).

Durante el acompañamiento que hicimos en las clases de ciencias sociales, pudimos percibir que el profesor Diego ha logrado construir una relación más cercana con los jóvenes del ciclo, al llegar al salón lo primero que hacía era saludarlos a cada uno de la mano y les preguntaba cómo estaban o cómo había estado su semana. También él hacía la reflexión de que como profesores debemos tener nuestros sentidos muy alertas hacia el otro/a, pues según él, de esta manera se puede percibir el estado de ánimo, el estado de salud e incluso saber si existe el consumo de sustancias psicoactivas en las personas y permitir darle un acompañamiento a lo que se expresa en cada uno/a, *“en algunos momentos y más por la relación con la calle y con ese contexto yo si me he visto en la necesidad de entrar con esa figura de que esta firme, del que está parado, del que se para en la raya en los términos de los muchachos y luego [...] poder hacer ese recorrido y poder cobijarlo poder abrazarlo y acompañarlo en su proceso de construcción del conocimiento y más en referencia hacia el territorio” (mapa de relieve, 23 de julio 2020)* refiriéndose a las formas de cuidado que asume como profesor y el vínculo que teje con jóvenes y adultos.

Del mismo modo, el profesor Andrés de la CES Waldorf añade que una de las necesidades es el *“tratamiento de situaciones dolorosas que han enfrentado en su pasado/presente y que se comparten en el aula y situaciones de violencia familiar/estatal a las que se ven enfrentadas los estudiantes” (termómetro de la pregunta, 23 de julio 2020)* y que se manifiestan en los cuerpos y sentires de jóvenes y adultos.

Las anteriores situaciones nos hacen preguntarnos en un primer momento sobre ¿cómo son? y ¿cómo se dan? esas relaciones en un espacio como el aula de clases, donde tanto profesores como jóvenes y adultos llegan al aula con saberes y prácticas de relacionamiento totalmente diferentes y que están permeadas culturalmente por experiencias que naturalizan y reproducen sistemas de opresión.

Dimensión curricular

La apuesta pedagógica de la CES Waldorf está centrada en la Pedagogía Waldorf, y es desde esta propuesta en la que están fundamentados los programas de jardín infantil y apoyo educativo y social, mientras que el programa de EPJA se encuentra en el descubrimiento de cómo fundamentar su propuesta curricular desde la educación comunitaria y la pedagogía Waldorf, pues esta se sitúa fundamentalmente en el niño, sin embargo, como se mencionó anteriormente la pedagogía Waldorf inició en una fábrica con un movimiento de adultos obreros, que tenían la necesidad de ser educados.

Según esto, la esencia de la pedagogía Waldorf emerge bajo la necesidad formativa del adulto, de ahí que sea posible pensar el currículo del programa de EPJA fundamentado en la pedagogía Waldorf, es por lo anterior que se vienen adelantando esfuerzos en la construcción del mismo, tal como lo menciona la profesora María Antonia *“estamos haciendo formación, autoeducación, por un lado, entender que la pedagógica Waldorf, las biografías de las personas, los ritmos, pero algo que hemos tenido que hacer a raíz de la elaboración de las guías es trabajar colectivamente pensando una temática, unos ejes en donde todos aportamos en el diseño de las guías que se eligen por ciclos las temáticas y desde las temáticas se busca articular todo, entonces creo que al integrar artes y las diferentes miradas que se tejen allí se está dando un manejo, pero como no tenemos una propuesta curricular plenamente diseñada, sino que está en proceso, no dejan de existir tensiones”* (termómetro de la pregunta, 23 julio 2020).

Del mismo modo la pregunta por lo que sucede educativamente es un cuestionamiento constante para consolidar el proyecto curricular, cuyos elementos respondan a las realidades sociales, culturales, pedagógicas y espirituales en la Corporación, esta última teniendo en cuenta que la concepción de la antroposofía está presente como elemento discursivo en las apuestas que se vienen entretejiendo para pensarse un currículo EPJA desde la pedagogía Waldorf que tramite las emociones y sensibilidades de jóvenes y adultos para que *“en la situaciones tristes y agobiantes encuentren en la relación con el maestro y la enseñanza un respiro y que pueda tener el gozo de vivir el amor a la existencia, el ver lo bello de la vida, lo sagrado de la naturaleza y la energía para trabajarlo; pensar, sentir y actuar es lo que*

necesitamos desarrollar necesitamos desarrollar y fortalecer el cuerpo etérico” (fragmento diario de campo 11 septiembre 2020).

Otro elemento a tener en cuenta es el tiempo de formación, la EPJA funciona solamente los días sábados con franjas de una hora destinadas a espacios como cuerpo arte y movimiento, sociales, español, biología, matemáticas y una hora destinada a proyectos que cada joven y adulto/a elige de acuerdo a sus preferencias. Sin embargo, en nuestra práctica pedagógico-investigativa, algunos jóvenes en ocasiones comentaban la necesidad de más tiempo para espacios como matemáticas o incluso la necesidad de aprender inglés.

Del mismo modo, retomando el relato de la profesora Paulina en una de sus luchas y exigencias por la educación de adultos enfatiza que “ *queremos superar ese concepto que el Ministerio maneja, me parece muy pobre, muy excluyente seguir pensando que los jóvenes y adultos necesitan es enseñarlos a leer y a escribir, y ahora últimamente darles un bachillerato ahí de medio, tres añitos, dos añitos, un añito, ahí, démosles el título como para que lo cuelguen y digan que son bachilleres, pero cuando el mundo laboral los sienta a exigirles lo que debe saber un bachiller estas personas no lo tienen y entonces comienza, esa es la causa del desempleo” (Entrevista, Paulina de Castillo, 2020).*

En efecto, la problemática de desempleo a causa de la falta de competencias y conocimientos tiene relación con la educación que se debería recibir teniendo en cuenta los factores para garantizar el derecho a misma, siendo estos: Asequibilidad, Accesabilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad. Así la profesora Paulina agrega que “ *el bachillerato en Colombia debe ser único, un solo tipo de bachiller, de muy buena calidad, no importa que lo curse en colegio privado, lo curse en colegio oficial, no importa que el horario sea la mañana, la tarde o la noche, o jornada única y la noche. El bachiller en Colombia debe saber lo mismo, debe tener los mismos desarrollos, debe tener las mismas competencias, debe tener los mismos conocimientos y debe poder acceder a la educación superior con las herramientas que les da el bachillerato” (Entrevista, Paulina de Castillo, 2020).*

En este sentido, otro aspecto importante para poder entender y problematizar el currículo tiene que ver los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), que según el texto de

Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia:

El Ciclo Lectivo Especial Integrado es aquel que se estructura como un conjunto de procesos y acciones curriculares organizados de modo tal que integren áreas del conocimiento y proyectos pedagógicos, de duración menor a la dispuesta para los ciclos regulares del servicio público educativo que permita alcanzar los fines y objetivos de la Educación Básica y Media de acuerdo con las particulares condiciones de la población adulta. (2017, p. 43)

Este mismo texto señala que, los CLEI están organizados en conjuntos de grados que posibilitan cada curso sea abordado en unos tiempos específicos “para alcanzar los Referentes de Calidad Educativa (lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, derechos básicos del aprendizaje, orientaciones pedagógicas, entre otros)” (MEN,2017, p. 43), y así, procurar que las personas jóvenes y adultas desarrollen las competencias básicas, ciudadanas, laborales generales y actitudes emprendedoras.

Los CLEI están estructurados como se observa en la figura 25 y es de este modo como la Corporación estructura los ciclos para trabajar las distintas áreas con jóvenes y adultos a partir de unos contenidos temáticos como se observa en la tabla 8.

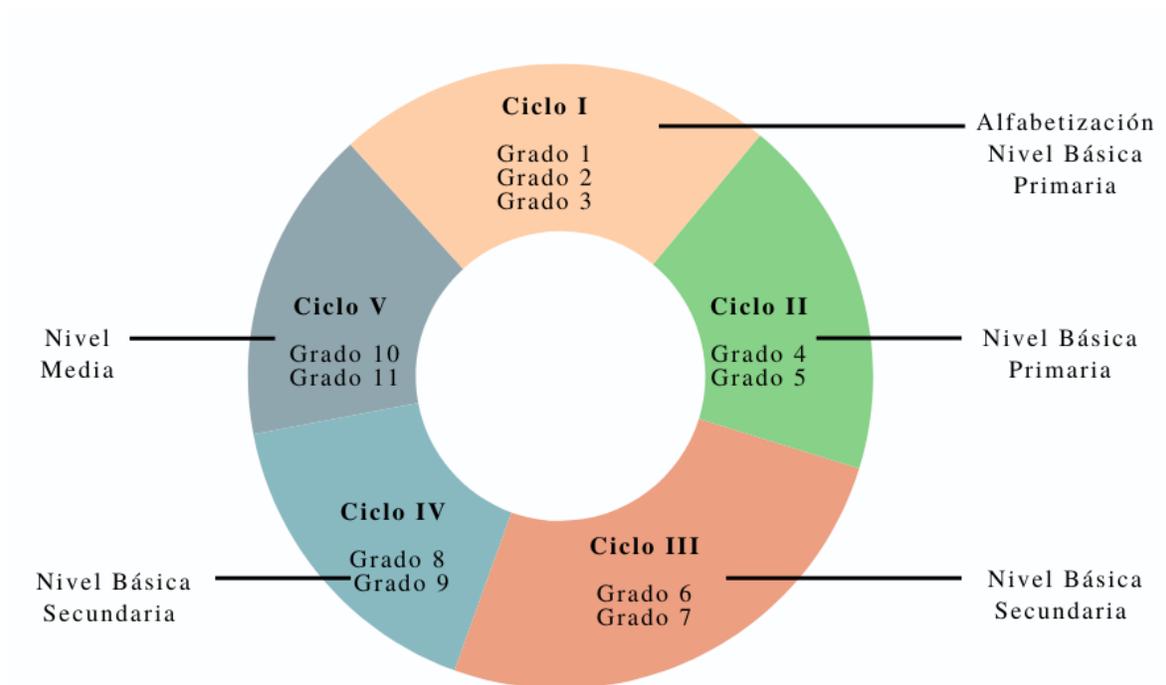


Figura 25. Estructura de los CLEI

Nota. Elaboración propia, información recuperada de: Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia

Para comprender como se estructuran los CLEI según los contenidos, la CES Waldorf ha construido una serie de guías estructuradas de la siguiente manera:

Tabla 8. CLEI y contenidos en la CES Waldorf

Ciclo	Módulo	Temática
Primaria		-Lectura de versos
		-Ejercicios de lectura y escritura
		-Elaboración de receta
Ciclo III	Salud	-Adjetivos sustantivos (propios y comunes/ concretos y abstractos) y verbos - Nutrición balanceada
		-El fuego, triángulo del fuego- ¿Qué es la energía?
		-Comunidades originarias y sus prácticas alrededor de la salud – Poblamiento de América
		-Relaciones matemáticas-velocidad, distancia
	Espacio	-Uso de adjetivos y sustantivos

		<ul style="list-style-type: none"> -Coordenadas cartesianas -comunidades precolombinas -Agricultura
Ciclo IV	Alimentación	<p>OCTAVO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Encuentro entre América y Europa -Tiempos verbales en los actos comunicativos. -La influencia de los medios de comunicación de masas (revistas-televisión) -Reconocimiento de fracciones y su representación en la recta numérica -Hábitos en actividades (hábitos alimenticios-tipos de alimentos/ hábitos de actividad) -Toma de decisiones -Verbos en pasado presente y futuro
	Tiempo	<p>NOVENO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adverbios de tiempo y autores Latinoamericanos -Calendario-regla de tres -Respiración -Matriz de lo urgente y lo importante -Revoluciones en Europa- Revolución industrial y el papel de la mujer en el desarrollo del ser humano. -Respiración en los seres vivos
Ciclo V	Contexto	<p>DECIMO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Proyecto de vida -Cálculo de área de figuras geométricas- área de circunferencia, rectangulares -Géneros literarios (narrativa-poesía-teatro) -Contexto colombiano -concepto de territorio -Relación causa-consecuencia en la toma de decisiones -Emociones (partes del cuerpo amígdala, hipocampo, cíngulo, circunvolución del cíngulo, tálamo e hipotálamo) -Reflexión sobre noticias y las emociones que genera
		<p>ONCE</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Proyecto de vida y el tiempo libre -Línea recta y funciones / aplicación y lógica matemática/proporcionalidad/ regla de tres -Problemáticas mundiales, condiciones de vida en el mundo, desigualdad en el mundo. -Escritura y organización de ideas puntuación -Tiempos geológicos y alimentos/ origen y diversificación de la vida -Alimentos transgénicos -Alimentación y estrés -Atmósfera /elementos químicos y compuestos químicos
--	---

Nota. Elaboración propia, información tomada de las guías que profesores/as del programa de EPJA han construido en medio de la pandemia

Lo anterior encuentra eco en la sistematización realizada en el año 2018 en la CES Waldorf, donde podría pensarse que la apuesta desde el programa de EPJA en la Corporación es por un currículo que atraviese el cuerpo y los sentidos, uno que no solo se queda en los conocimientos disciplinares y técnicos, sino que por el contrario busca trascender a la vida cotidiana de la persona desde las temáticas abordadas en cada ciclo, donde se pregunten por el lugar del currículo en las personas de la tercera edad *“especial atención al diseño del currículo para participantes de la tercera edad y sus debida promoción y certificación”* (termómetro de la pregunta, 23 julio 2020).

Finalmente, los retos frente a la certificación en programas de educación de adultos implican desafíos frente al presupuesto que se destina a la educación en Colombia, por lo que resulta difícil que las organizaciones e instituciones financien o cubran el pago de las certificaciones y la opción de subsidiarlo es poca o casi nula. El proceso de certificación es una constante que se podría decir ha llevado a las organizaciones que le apuesta a este tipo de educación a unir esfuerzos y trabajar en red, es así como la profesora Greissy Arboleda en el texto *Educación de adultos y el trabajo en red* considera que los esfuerzos de la Red Pedagógica para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas busca realizar una caracterización de propuestas organizativas que trabajen alrededor de esta educación para así facilitar el proceso de certificación y el intercambio de experiencias (Arboleda, 2017).

Dimensión de género

Aquella mañana de sábado un poco fría mientras tomábamos el acostumbrado vaso de aguapanela o aromática bien caliente en la primera planta de la Corporación, fuimos convocados al teatro, los murmullos no se hicieron esperar, nadie sabía la razón de tal invitación. Pues no hacía parte de los ritmos que se llevan a cabo durante la jornada escolar. Todos esperando en las bancas de madera adelantando las conversaciones de una semana sin vernos. La entrada de la profesora María Antonia marca el inicio de aquella reunión, este tema que toca a todas las personas y en el caso concreto a la localidad de Ciudad Bolívar que es una de las localidades que más casos de violencia de género presenta pues según la Ficha de Localidades presentada por la Veeduría Distrital, en el año 2018 se presentaron 19 feminicidios en la localidad. Lo anterior no es ajeno a las realidades de quienes estudian en el programa de educación de jóvenes y adultos de la CES Waldorf.

Aquella conversación tenía el objetivo de abordar las problemáticas que se vienen presentando en torno a la violencia y acoso a las mujeres en la Corporación y el trato hacia los profesores. El espacio dio lugar a que múltiples opiniones salieran a la luz, comentarios como *“las violan por llevar minifaldas, por mostronas y entre otros salieron a flote en la jornada”* (fragmento diario de campo, 21 septiembre de 2019).

Incluso, en las narrativas de los jóvenes cuando hablan de sus vínculos de pareja con mujeres mayores y donde el trato es muy violento, jóvenes hombres que asumen el rol de aportar en sus hogares económicamente bajo la presión de ser hombres y el tradicional rol que se posa sobre ellos.

Problemáticas que no podíamos desconocer, y que con el tiempo irán saliendo a la luz desde los relatos que jóvenes y adultos que compartieron con nosotras; situaciones que acostumbramos a ver lejanas, se hacen presentes en el aula, en los pasillos y en cada rincón de la corporación y que para nosotras no eran indiferentes, porque en cada conversación nuestro lugar de enunciación nos daba una postura en el aula, de no ser vistas como las maestras, sino practicantes, mujeres jóvenes de contextos similares cuyos posicionamientos desde el ámbito corporal, hasta el adecuado manejo de la voz tienen un lugar en la experiencia de nuestras prácticas.

Más tarde, cuando llegamos a la clase de ciencias sociales, las jóvenes del ciclo cuatro estaban un poco alteradas, especialmente Angie debido a los comentarios que escuchó del celador *-la relación de la manzana y la desnudez-* para ella fueron comentarios acosadores. *“Llegó al salón diciendo a las demás chicas lo que le había sucedido, y también recordó los hechos pasados cuando en una clase de movimiento alguien le rozó con una mano las nalgas. A pesar de su inconformidad y desahogo de la situación, Claudia y Yulieth afirmaron que no tenían que prestar atención a esas situaciones, pues ellas no lo consideraban importante”* (fragmento diario de campo 5 octubre de 2019).

Entonces, ¿que podíamos pensar de esos silencios, de callar y dejar pasar esas situaciones?, y nos preguntamos ¿cuál es papel de las educadoras comunitarias en contextos atravesados por múltiples hechos que transgreden el cuerpo, las emociones y experiencias de jóvenes y adultos?, porque, aunque sabíamos que el contexto de CB ha marcado parte de sus historias de vida, en el aula se manifestaban esas ausencias y descontento con lo que ha sido sus experiencias.

En este sentido, lo anterior cobraba fuerza al reflexionar cada situación que vivimos en tanto nos relacionamos con el otro y de cómo las concebimos, además decir que dichas relaciones están mediadas por el lenguaje y/o acciones que violentan y agreden al otro y otra, pero que están naturalizadas y normalizadas no solo por las condiciones del contexto sino por la historia de vida de cada uno y cada una y las cuales no permiten la construcción de relaciones basadas en igualdad y la importancia de establecer vínculos desde prácticas de la escucha, el reconocimiento del otro, el respeto y disposición en escenarios de aprendizaje.

Ahora bien, desde la mirada de las y los profesores durante el ejercicio de mapa de relieve la cual es una metodología feminista de investigación y que según María Rodó en su texto *Interseccionalidad y malestares por opresión a través de los mapas de relieves de la experiencia*, cuenta con una ruta metodológica y conceptual que busca problematizar en la categoría de la interseccionalidad registrando y situando aquellas sensaciones de malestar que se pueden llegar a sentir en determinado lugar de acuerdo a las conexiones que aparecen en razón de sexo, género, raza, clase social, edad, discapacidad entre otras y las relaciones de poder (2014) nos permitió conocer la perspectiva de los profesores desde sus propios cuerpos y experiencias, sin embargo muchas veces la realidad se esconde y es en nuestro

lugar como educadoras descubrir estos lugares e ir con curiosidad; a lo largo de la narrativa nos vamos a encontrar con elementos que se nos dan de manera explícita, pero por otro lado habrá narrativas que a nuestro parecer se esconden o se niegan a ser contadas como son y para ello les asignan otro nombre.

En primer lugar, aparece las nuevas masculinidades o la invitación a pensarse las masculinidades críticas. El cuerpo y las emociones de los hombres también pasa por una serie de imposiciones que le restringen en su forma de relacionarse con el otro. Hay una forma de masculinidad dominante, aquel hombre que cumple con los estereotipos del macho, el violento, el rudo, aquel que tiene prohibido expresar sus emociones, *“el joven es más dado al ‘uy yo soy machito’ y ya con gente con más edad uno puede ser más cariñoso o abrir el espectro a te puedo querer, hay venga lo cuido y no desde ‘Uy que más que ha hecho’”* (mapa de relieve, 23 julio 2020).

Además, el profesor Andrés de la CES Waldorf agrega que *“no se si yo vea espacios donde diga uy aquí tengo que ser macho cabrío no me ha pasado, como si en ciertas poblaciones siento que tengo que medir como el espectro”* (mapa de relieve, 23 julio 2020), al referirse al lugar de las discusiones de equidad de género desde los hombres ya que según él resulta complejo hablar de las masculinidades cuando sigue siendo un problema pensar que es el macho quien gana, el que pelea o el que está en la juega.

Por su parte el profesor Diego nos comentaba de las experiencias que entreteje con sus pares en su rol docente, *“en el trabajo como profesor si he encontrado como la posibilidad de que mi sentir transite hacia la necesidad de cobijo, y el cobijo lo he encontrado en la Corporación en mis compañeras y compañeros en Andresito, en José, uno encuentra ese cobijo ese cariño y es ahí siento yo que empieza a deconstruirse esa postura con la cual uno ha venido siendo construido”* (mapa de relieve, 23 julio 2020).

Otra de las voces que nos gustaría compartir, es la del profesor José quien afirma *“con lo pelados tocaba uno entrarle como uno siendo el que manda entre comillas, el que está ahí con la batuta, pero ya después de que se genera un poco la relación de confianza entonces ya puedo uno bajarle a eso, ya puede ser uno más uno, más humano, más solidario ese tipo de cosas”* (mapa de relieve, 23 julio 2020).

Los profesores han mencionado que muchas veces tienen que asumir el rol de hombres fuertes para hacerse respetar y a medida que la relación entre profesor y estudiante se va construyendo estas acciones rígidas que se tienen en un principio comienzan a suavizarse, y hacen énfasis en que sobre todo es más complicado construir este tipo de relación cercana con el estudiante joven, pues con el adulto es más fácil crear estos vínculos de cercanía.

De otro lado, nos encontramos con una serie de silencios que generan tensiones. Es así como en el relato de la profesora Alejandra de la CES Waldorf aparece la siguiente afirmación “*yo personalmente por ejemplo en el carrito, en los diferentes medios de transporte que he tenido la oportunidad de tomar para ir a la corporación pues no me he sentido vulnerada o violentada en ningún aspecto, digamos por mi condición de mujer, siento que es más por ejemplo a veces cuando uno ve el cosquilleo, pero creo que eso responde a otro tipo de dinámicas y no necesariamente al que seas hombre o mujer*” (mapa de relieve, 23 julio 2020). Se asume que la problemática de violencia de género no es algo que pasa por ella, es algo que hace parte quizás de todo un engranaje que se articula para oprimir de manera diferenciada a las mujeres, por el contrario, se considera que este es un problema sobre el vandalismo y violencia común o un asunto de ciertas mujeres que en el caso de ser profesoras tienen problemas con hacerse respetar y ser una figura de autoridad.

Así que, estos relatos dejan el sistema patriarcal en un lugar de inexistencia, pero para nosotras es fundamental reconocer que este es también un asunto estructural, ligado a la propia forma en como a través de la historia se ha organizado la sociedad donde lo masculino se encuentra en un lugar de privilegio y subordina otras formas de ser desde relaciones jerárquicas y dicotomías que atraviesan la experiencia de cada cuerpo, pero que se desconoce o naturaliza restando importancia a discusiones propias del género.

Continuando nuestro recorrido por la EPJA y en diálogo con profesora Paulina, quien desde el año 1979 ha trabajado con jóvenes y adultos y actualmente hace parte de la Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación (ADE) nos generaba inquietud conocer desde su experiencia como ha evidenciado la relación entre el analfabetismo en las mujeres ya sean jóvenes, adultas o adultas mayores, en su respuesta nos encontramos con que es muy notoria esta brecha entre hombres y mujeres y las condiciones en las cuales cada uno accede a la educación. Por ejemplo, en su relato nos mencionaba que para las mujeres

existen “...restricciones de todo lo que tiene que manejar bien sea con el esposo o con los hermanos o con los papás a veces el mundo laboral para ellas con todas las implicaciones que eso tiene porque el mundo laboral para las mujeres en Colombia no es igualito que para el hombre; el hombre tiene más apertura más apoyo y ayuda, la mujer hasta gana menos haciendo lo mismo, entonces eso mismo pasa en la educación de jóvenes y adultos la responsabilidad de ellas o que se la acomodan a la mujer” (Entrevista, Paulina de Castillo, 2020).

Se puede decir entonces, que a pesar de que la EPJA busca la flexibilidad y responder a las dinámicas del contexto de jóvenes y adultos, nosotras nos encontrábamos frente a múltiples tensiones que emergen en lo pedagógico y que, desde la observación, la escucha e interpretar no sólo el diálogo sino también el cuerpo como un campo de expresión de sus vivencias nos preguntamos cómo abordar aquello que tensiona e incómoda desde el cuidado y desde una perspectiva de género.

Es así que surge la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera es posible aportar al currículo del Programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf desde la perspectiva de género y la ética del cuidado tomando como espacio de articulación el área de Cuerpo, Arte y Movimiento del ciclo V?

Objetivo General

Comprender la forma en la que desde la perspectiva de género y la ética del cuidado es posible construir apuestas curriculares que posibiliten transgredir el analfabetismo y reivindicar los lugares, las experiencias y las voces de quienes habitan el programa de EPJA de la CES Waldorf.

Objetivos Específicos

- Comprender críticamente el territorio a través de la caracterización de nuestra práctica pedagógica investigativa comunitaria (PPIC) a partir de categorías de análisis como: vida cotidiana, territorio, género y educación para personas jóvenes y adultas.
- Entretejer una propuesta pedagógica que, a partir de la perspectiva de género y la ética del cuidado, posibilite un aporte al currículo de EPJA que incida en la transformación de los roles de género y cuidado del otro/a

- Develar la forma en como la perspectiva de género y la ética del cuidado posibilitan transformaciones curriculares en el programa de EPJA de la CES Waldorf y el quehacer docente

Capítulo III

Marco Conceptual

Aproximaciones a la Educación de Jóvenes y Adultos

En nuestro trabajo pedagógico-investigativo una categoría que emerge y aporta a la construcción de nuestras reflexiones es la categoría de educación para jóvenes y adultas (EPJA), en un primer momento nos acercaremos al lugar que tiene la EPJA dentro de las agendas políticas desde la mirada de la antropóloga y maestra Carmen Campero (2018), luego nos situaremos desde los discursos oficiales de la EPJA y el análisis que hace la investigadora Marcella Milana (2018) para pasar a los decretos en el marco de la educación de adultos en Colombia.

Según Carmen Campero en su artículo *Por qué es importante la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica, y cómo su limitada prioridad en las agendas debilita su impacto* “La EPJA es un derecho humano y es la puerta al ejercicio de otros derechos” (2018, p.1), ya que la posibilidad de aprender a leer y escribir se convierte en una opción para mejorar las condiciones de vida o al menos poder exigirlos. Pese a que la EPJA cumple un papel fundamental en diversos ámbitos de la vida individual y comunitaria, no ocupa un lugar primordial en la agenda con relación a la educación, como por ejemplo, si está la niñez, en el ámbito internacional esto se ve reflejado en la ausencia de la EPJA en los ODS y sus indicadores globales, en la mayoría de los presupuestos nacionales la EPJA también tiene falta de asignaciones de fondos, además la limitada profesionalización de los educadores y educadoras que estén enfocados en la EPJA también es una prueba de la falta de prioridad que se le da en las agendas de política educativa (Campero, 2018).

Por otro lado, Campero plantea “promover y consolidar políticas integrales, incluyentes e integradas —intersectoriales e interdisciplinarias— desde un enfoque de derechos humanos en el que la educación sea holística e integral” (2018, p.3), es decir, políticas que estén orientadas a proyectos y programas específicos, en los que puedan participar todos los sectores de la sociedad y surjan decisiones participativas, y en las que el garante sea el Estado.

En este sentido, la EPJA podría ser vista como parte de un nuevo movimiento, que podría impulsar procesos de movilización social por el derecho a la educación en el campo de la EPJA, como ocurrió en el caso colombiano, que debido a una acción de tutela que pusieron cuatro adultos nariñenses, el Estado se vio en la obligación de formular los Lineamientos para la EPJA.

EPJA y discursos oficiales

En el siguiente apartado se habla sobre los discursos internacionales propuestos por la UNESCO en cuanto a la educación para personas adultas, para ello hemos retomado el texto de Marcella Milana titulado *El trabajo de la UNESCO sobre la educación de personas adultas y la educación como bien común: aportes y reflexiones (2018)*.

En primer lugar, se hace un recuento de los intercambios de ideas y sugerencias que se han tejido alrededor de la educación para adultos (EPA), para ello la autora se remonta al año 1942 cuando el Consejo Británico inicia la Conferencia de Ministros de Educación Aliados e invitan a los Estados Unidos y así crear una organización internacional que busque la cooperación entre países para el ámbito educativo. De lo anterior y en el año 1946 se crea la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) una sección que aparece dentro de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2018).

Para la UNESCO el analfabetismo “es irreconciliable con la dignidad humana” (Milana, 2018, p. 4) es por ello que en la búsqueda de superar estas condiciones que denigran al ser humano han creado una serie de actividades denominadas Conferencias Internacionales sobre la Educación de Adultos (CONFINTEAS) realizadas en intervalos de doce años y las cuales dan una serie de orientaciones a los gobiernos y Estados Miembros en torno a políticas educativas sobre la educación para adultos.

La primera conferencia tuvo lugar en Elsinor- Dinamarca en el año 1949, donde se habló de la preocupación por la paz y la convivencia, la búsqueda de una cooperación internacional y el mejoramiento de las condiciones de vida en los países menos desarrollados, aunque no se tuvo en cuenta el tema de la alfabetización.

Ya para el año 1960 la segunda CONFINTEA en Montreal Canadá y en este momento las problemáticas que unieron a los delegados y Estados Miembros fue la preocupación por

cambios relacionados con los medios de comunicación masiva, el rápido proceso de industrialización dado en los sectores rurales, la realización de préstamos a largo plazo al Banco Mundial para sanear las situaciones de desigualdad en cuanto a la educación y se crea el Instituto de Educación de la UNESCO (Milana, 2018).

Solo fue hasta la tercera conferencia en el año 1972 en Tokio Japón cuando la EPA se manifiesta como un elemento de la política internacional y lo anterior se materializa con la creación del Programa Mundial Experimental de Alfabetización y la publicación del libro *Una introducción a la educación permanente* de Paul Lengrand en el año 1970. El primer evento demuestra la búsqueda por eliminar el analfabetismo en todo el mundo y para ello se presupone que quienes deben afrontar dicha situación son los gobiernos nacionales; el segundo acontecimiento manifiesta la importancia de contar con una serie de dimensiones y objetivos requeridos en una educación permanente y la considera la vinculación de los diferentes procesos de educación en niños, adolescentes y adultos (Milana, 2018).

En esta conferencia los Estados Miembros autorizan a la Dirección General de la UNESCO la realización de recomendaciones, es así como en el año 1976 aparece la primera y donde se deja ver el debate político de la EPA en los países que tienen un bajo ingreso, se aporta una definición más clara sobre la educación para personas adultas, se plantean una serie de principios que han de orientar este tipo de educación y por último se empieza a reconocer que la EPA se vincula estrechamente con el derecho a la educación.

En el año 1985 en Paris Francia se concentra en la dimensión económica de este tipo de educación y la búsqueda por una mayor cooperación internacional, esta preocupación encuentra eco solo hasta el año 1990 cuando con el apoyo del Banco Mundial y el programa de la UNESCO Educación para Todos formuló seis objetivos para alcanzar hasta el año 2015, estos son: “Atención y educación de la primera infancia, Enseñanza primaria universal, Las competencias de jóvenes y adultos, Alfabetización de las personas adultas, Igualdad de género y Calidad de la educación” (Milana, 2018, p. 4).

Continuando con este recorrido histórico la quinta CONFINTEA, se llevó a cabo en el año 1997 en Hamburgo, Alemania, aquí los Estados miembro de la ONU se acogen a la

Declaración del Milenio donde se plantean los ocho *Objetivos del Desarrollo del Milenio*, estos serán:

erradicar la pobreza extrema y el hambre, alcanzar la enseñanza primaria universal, promover la igualdad de género y empoderamiento de la mujer, reducir la mortalidad de menores de cinco años, mejorar la salud maternal, combatir el VIH/Sida, el paludismo y otras enfermedades, garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y fomentar una alianza mundial para el desarrollo (Milana, 2018, p. 4).

La última conferencia se realizó en el año 2009 en Belem-Brasil, dentro del contexto de la crisis mundial que apenas comenzaba y que coloca sobre la mesa la preocupación por la brecha en cuanto a la educación de personas adultas.

Para finalizar con esta ruta sobre los discursos y eventos internacionales alrededor de la EPA, en el año 2015 el Instituto de la UNESCO hace una actualización de la primera recomendación dada en el año 1976, aquí menciona que una educación para adultos debe buscar que las personas se apropien y participen activamente a la solución de los problemas sociales como lo son la pobreza, la violencia de género, las condiciones de trabajo, las acciones encaminadas a salvaguardar el medio ambiente y el cambio climático, de igual manera menciona que este tipo de educación busca que los sujetos lleven una vida digna desde las diferentes dimensiones que componen el ser humano tales como la salud, el bienestar, la cultura, lo espiritual entre otros. Es necesario mencionar que la UNESCO solo realiza recomendaciones a los Estados parte sobre temas educativos pero dichas sugerencias no son jurídicamente vinculantes.

El discurso hegemónico que maneja la UNESCO frente al deber ser de la educación de adultos promovida desde sus Institutos, programas y políticas, desdibuja apuestas comunitarias y populares, de ahí que las garantías de que estas sean llevadas a cabo son casi nulas; en nuestro contexto, es usual encontrarnos con espacios que ofrecen a jóvenes y adultos terminar sus estudios de secundaria, en los que no brindan una educación crítica sino que dan meramente la posibilidad de terminar sus estudios, además, si queremos enfocarnos particularmente en que estos programas hagan que sus participantes se apropien y participen

activamente en la solución de violencias de género, encontramos que hay una ausencia inmensa en este aspecto, no solo en programas de EPJA sino en la educación en general.

Después de este breve recorrido histórico, nos situaremos en la normatividad colombiana y como esta se ha implementado en la CES Waldorf, teniendo en cuenta que el programa aún se encuentra en construcción.

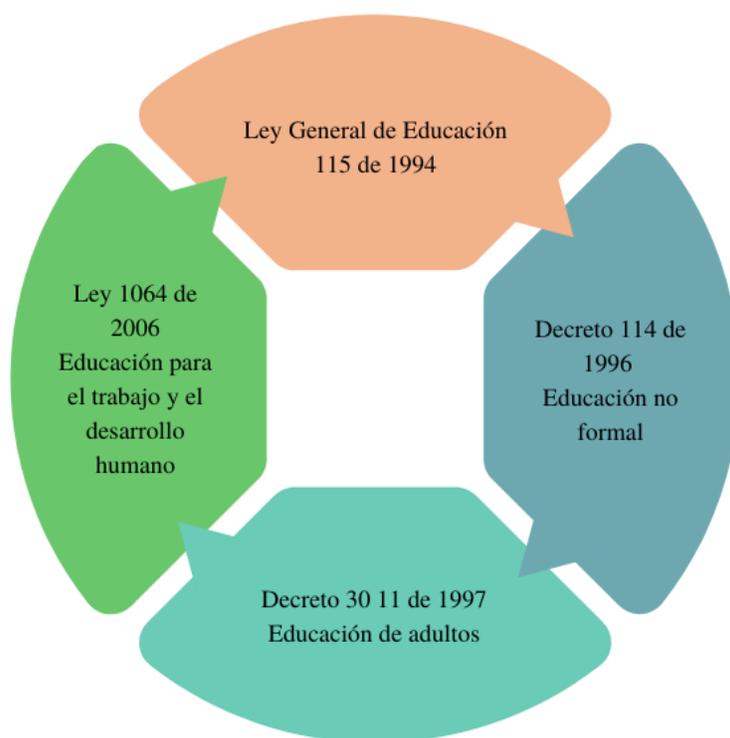


Figura 26. Normatividad EPJA CES Waldorf

Nota. Elaboración propia

Para desarrollar cada una de ellas es preciso retomar el relato de la profesora Paulina quien nos cuenta la importancia de conocer los avances legislativos a nivel internacional y cuya experiencia trasciende a cada país implementando las recomendaciones frente a la educación de jóvenes y adultos y aprendizaje a lo largo de la vida en escenarios como las CONFINTEA “ *Es bueno conocer el tema de las CONFINTEA qué es la parte internacional de cada una salen pronunciamientos y desafortunadamente ninguna de ellas se hace obligatorio para los países, ellos asisten a las conferencias y allá se vienen con la obligación de mejorar la EPJA,*

pero como no se le se hace obligatoria no se le da tanta importancia. Vamos para la séptima CONFINTEA la primera inició en 1949 al año de haber sido promulgado los Derechos Humanos” (Entrevista, Paulina de Castillo, 2020).

Del mismo modo, menciona cómo la participación de Colombia en las conferencias posibilitó la implementación del decreto 3011 “a partir de la quinta que fue en Alemania se dieron cambios muy trascendentales: el decreto 3011 que ahora está compilado en el 1075 salió de esa CONFINTEA, esa fue como una tarea que dejaron allí para los países y afortunadamente nosotros habíamos mandado un ministro de educación que fue muy bueno Jaime Niño Diez y él llegó y lo primero que hizo fue armar el decreto” (Entrevista, Paulina de Castillo, 2020).

A continuación, se explica el decreto 3011:

Tabla 9. Decreto 3011 de 1997

Normas para el ofrecimiento de la educación de adultos				
La educación de adultos es el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo				
Aspectos generales	La educación de adultos ya sea formal, no formal o informal hace parte del servicio público educativo, y se regirá por lo dispuesto en la Ley 115 de 1994			
Principios básicos de la educación de adultos				
<i>Desarrollo Humano Integral</i>	<i>Pertinencia</i>	<i>Flexibilidad</i>	<i>Participación</i>	
El joven o el adulto, independientemente del nivel educativo alcanzado o de otros factores como edad, género, raza, ideología o condiciones personales, es un ser en permanente evolución, dotado de capacidades y potencialidades que lo habilitan como sujeto activo y participante de su proceso educativo	El joven o el adulto posee conocimientos, saberes, habilidades y prácticas, que deben valorarse e incorporarse en el desarrollo de su proceso formativo	Las condiciones pedagógicas y administrativas que se establezcan deberán atender al desarrollo físico y psicológico del joven o del adulto, así como a las características de su medio cultural, social y laboral	El proceso formativo de los jóvenes y los adultos debe desarrollar su autonomía y sentido de la responsabilidad	
Organización general de la educación de adultos				
<i>Alfabetización</i>	<i>Educación básica</i>	<i>Educación media</i>	<i>Educación no formal</i>	<i>Educación informal</i>

Nota. Elaboración propia, información tomada de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-86207.html?_noredirect=1

En relación a la normatividad del decreto brinda orientaciones para comprender como se ha pensado la EPJA en Colombia, y específicamente como se ha pensado en la Corporación; es así que nuestra observación nos ha permitido comprender la EPJA como un proceso que no es homogéneo donde lo etario, lo socioeconómico y lo interseccional convergen en un aula de clase *“la relación entre jóvenes y adultos en un aula de clase resulta tensionante, ya que las particularidades de los jóvenes afectan el proceso de los adultos al necesitar de un espacio más tranquilo para realizar sus actividades”* (fragmento diario de campo 14 septiembre de 2019), lo anterior da cuenta de una intencionalidad en los procesos de EPJA y su adaptabilidad a las dinámicas de los jóvenes y adultos donde se busque generar otra relación de dichos sujetos con su contexto.

En cuanto a los principios que expone el decreto se puede decir que la EPJA comprendida como una educación flexible que de acuerdo con el contexto busca responder desde lo pedagógico, también debe preguntarse quién es el maestro en los procesos de EPJA, tal como se mencionó en uno de los espacios de formación de profesores/as *“María Antonia menciona la importancia de concepción del ser humano en tanto la relación que construye con el mundo después de vivenciar una propuesta pedagógica. Así mismo, menciona la importancia de las historias de vida y el contexto como elementos para pensar lo curricular. Del mismo modo, pensar el maestro; ¿quién es el maestro del currículo? Se hace la reflexión que el maestro se para desde un enfoque de la pedagogía Waldorf que contempla la educación popular porque pone en práctica el diálogo de saberes. Dicho maestro es considerado un ser trascendente, esto implica una dimensión intelectual, emocional y espiritual (no hace referencia a lo religioso) en tanto nos relacionamos con otros, pero también desde lo sensible, la razón y la conciencia”* (fragmento diario de campo 21 septiembre de 2019).

En este sentido no se puede dejar de lado la pertinencia, refiriéndonos a la construcción de aprendizaje que responda a la cotidianidad siendo esencial en los procesos de la EPJA ya que la educación vista como un proceso de socialización en las distintas etapas ha buscado integrar al sujeto a la vida social, sin embargo el adulto ya hace parte de esta, llegando al aula con múltiples saberes y experiencias, en consecuencia se puede decir que *“Explorar el qué enseñar, supone comprender que el adulto tiene esa conciencia sobre algo que ya conoce, por su experiencia acumulada, entonces habría que mirar cómo se logra el aprendizaje en*

los jóvenes y adultos desde aquello que han vivido, pero de pronto no reconocen. Entonces ¿Cómo decodificar lo que los adultos nos brindan? (fragmento diario de campo 18 agosto 2018).

Tabla 10. Principios del decreto 3011 y la CES Waldorf

Pertinencia	<p>Para la pedagogía Waldorf, la misión de una educadora/or es la de promover los talentos individuales a fin de que sean provechosos para la sociedad, se habla entonces del derecho de una nueva generación a una formación libre, donde se permita el desarrollo de sus impulsos y potencialidades.</p> <p>Lo anterior, se potencializa desde los relatos e historias de los jóvenes y adultos donde se busca un desarrollo íntegro del ser humano y fortalecimiento de las relaciones sociales y familiares. Por ello los distintos procesos formativos llevados a cabo en Waldorf nos llevan a la pregunta por ¿Cómo enseñarle a un adulto? También parte de la experiencia de vida de dicho sujeto, teniendo en cuenta que las etapas de desarrollo y formas de aprendizaje son diferentes. La preocupación por la historia de vida refleja la necesidad de cuestionar la realidad, de poner cada voz de jóvenes y adultos a realizar preguntas de su actuar y por otra parte de reconocer su experiencia de vida como herramienta para su propio aprendizaje.</p>
Flexibilidad	<p>El programa de la EPJA le apuesta por la flexibilidad entendida como una jornada que busque responder a las posibilidades de participación del adulto, donde los contenidos se adapten a las características culturales, etarias, de género entre otras que tienen los adultos y jóvenes que asisten al espacio.</p> <p>Finalmente, la flexibilidad también es entendida como la comprensión del otro, debido a las condiciones de jóvenes y adultos en ocasiones es difícil cumplir con el horario o asistir a las clases de los sábados por lo que se trabaja de acuerdo con las particularidades de cada sujeto</p>
Participación	<p>Las clases están pensadas para que jóvenes y adultos pregunten, cuenten sus experiencias, comuniquen sus dudas, del mismo modo junto con los practicantes se da un proceso de atención personalizada a los procesos de aprendizaje, lo cual genera una mayor participación de jóvenes y adultos en el trabajo de aula. Además, hay que mencionar que en ejercicios de participación mediados por la tradición oral facilita el aprendizaje en los adultos.</p> <p>La participación se da desde metodologías como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo de saberes • Zonas de desarrollo próximo • Ciudadanía activa <p>Es importante mencionar que la EPJA en Waldorf, está en un proceso de construcción del currículo, donde surgen algunas discusiones que pasan por la concepción del ser humano desde propuestas pedagógicas basadas en una idea de sociedad-comunidad-futuro y que tipo de ser humano se entrega al mundo después de vivenciar dicha propuesta.</p> <p>Finalmente, como el currículo da cuenta del contexto y como es el y la profesora, entendiendo que esta se para desde un enfoque de la pedagogía Waldorf y que además contempla la educación comunitaria.</p>

Nota. Elaboración propia. La información hace parte de la observación de la práctica pedagógico-investigativa y la relación con el decreto 3011.

Del mismo modo, la EPJA debe preguntarse por la pertinencia de la formación e intereses que tienen los adultos y que en su mayoría responde a mejorar sus conocimientos para buscar mejores oportunidades laborales, al respecto la profesora Paulina dice que “¿Para qué enseñamos contenido? ¿Entonces qué enseñamos? en álgebra ¿que sí enseña? entonces

cuando lleguen a la universidad a una ingeniería entonces qué va a pasar, o sea que ellos están condenados a no poder hacer una ingeniería porque nunca les enseñaron la matemática fundamental y esencial que necesita un bachiller para poder ingresar a una facultad de ingeniería” (Entrevista, Paulina de Castillo, 2020).

Al respecto, en la ley general de educación se hablaba de la educación no formal, sin embargo, en la ley 1064 de 2006 se empieza a hablar de educación para el trabajo y desarrollo humano que va a enunciar las necesidades de formación en competencias para el mundo productivo e incentivar habilidades de artes y oficios.

Tabla 11. Ley 1064 de 2006

LEY 1064 DE 2006	
Educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación	La ley menciona reemplazar la denominación de Educación no formal contenida en la Ley General de Educación y en el Decreto Reglamentario 114 de 1996 por Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano
	El Estado reconoce la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano como factor esencial del proceso educativo de la persona y componente dinamizador en la formación laboral
	La Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano hace parte integral del servicio público educativo
	El proceso de certificación de calidades de las Instituciones y programas de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano queda comprendido en lo establecido actualmente dentro del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo

Nota. Elaboración propia, información tomada de: <http://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1673231>

Continuando con la educación no formal en el decreto 114 de 1996 se menciona que esta responde a la formación que no se logró en el ciclo normal y su función es complementar el proceso formativo, además de la formación técnica. En este sentido la educación no formal hace parte del servicio público educativo y responde a los fines de la ley 115 de 1994:

Tabla 12. Decreto 114 de 1996

DECRETO 114 DE 1996				
Reglamentación de la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal				
Prestación del servicio educativo no formal	La educación no formal será prestada en instituciones educativas del Estado o en instituciones privadas			
Estructura	Podrá ofrecer programas de formación, complementación, actualización o supletorios de duración variable, en los siguientes campos:			
<i>Laboral</i>	<i>Académico</i>	<i>Preparación para la validación de niveles y grados propios de la educación formal</i>	<i>Participación ciudadana y comunitaria</i>	
Los programas deberán tener la flexibilidad necesaria que permita su permanente adecuación a las necesidades nacionales, regionales y locales y a la competitividad				

Nota. Elaboración propia, información tomada de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103099_archivo_pdf.pdf

Abriendo camino hacia otros horizontes desde la perspectiva de género

El presente segmento tiene como objetivo aproximar al trabajo de grado la perspectiva de género ubicándonos desde tres autoras feministas, ellas son Angela Davis, Marcela Lagarde y Audre Lorde.

Para comenzar, en nuestras lecturas de género una de las autoras que consideramos aporta a nuestra práctica investigativa es Angela Davis, ella es filósofa y feminista negra que entra a tensionar la historia dominante y a lo largo de sus textos nos muestra la lucha de las personas negras por su emancipación, lo anterior viene de la mano con la exigencia del derecho a la educación, pues se ha visto que el sistema de opresiones que se articula a las condiciones de sexo, clase, raza, género entre otras opera de forma excluyente a quienes se ubican desde los límites y sólo beneficia a un solo tipo de persona, un hombre blanco burgués. En esta perspectiva y como lo menciona ella en el capítulo de su libro *Mujeres, Raza y Clase*, cuando nos habla de la situación de las mujeres esclavas en el sur de Estados Unidos:

Las personas negras descubrieron que la promesa de que la emancipación traería «cuatro acres y una mula» no era más que un rumor malintencionado, Tendrían que luchar por la tierra, tendrían que luchar por el poder político y,

después de siglos de ser privados de educación, afirman enérgicamente su derecho a saciar su profundo anhelo de saber (Davis, 2005, p. 106).

El problema que nos muestra de fondo Angela Davis es que la limitación al conocimiento ha de traer personas funcionales a este sistema de opresiones. Es por ello que, ubicadas desde una educación crítica, nos permite tensionar y problematizar estos discursos que promueven el racismo, las opresiones y las desigualdades. Pues por mucho tiempo se ha pensado que determinados grupos sociales estaban impedidos para poder acceder al conocimiento, es el caso de las mujeres, los niños, los negros, las personas que han sido empobrecidas históricamente. Se muestra que el analfabetismo pudiese ser una forma para mantener oprimidos a ciertos grupos humanos, ya que si se “educa” se educa para la sumisión y la reproducción de roles que mantengan el sistema de opresiones. Como lo menciona Davis:

Las restricciones a la alfabetización en los Estados esclavistas eran mucho más rígidas que en los Estados del Norte. Después de la revuelta de Nat Turner en 1831, la legislación que prohibía la educación de los esclavos se endureció en todo el territorio sureño (2005, p. 111).

Así pues, el analfabetismo en mujeres está marcado por el género, la clase, la edad y la raza. En nuestro paso por la Corporación esta realidad se hace tangible, nos damos cuenta de que al espacio educativo en su mayoría llegan mujeres que han sido excluidas del sistema ya sea porque han tenido que asumir un rol de madres a temprana edad, por qué las regiones del país de dónde vienen han sido azotadas por el conflicto armado y otras series de barreras que se presentan y les impiden acceder a determinados conocimientos o continuar con su formación.

En una de las clases que compartimos notamos la ausencia de Leidy, cuando preguntamos por ella nos responden “*ella se devolvió porque no tenía quien le cuidara los hijos*”. Otras de las situaciones es el caso de Angie quien no puede ver a su hija de siete años pues el padre tiene la custodia desde hace seis años y como dice ella “*prácticamente me cobra para poder verla y como yo no trabajo*” (fragmento diario de campo 19 octubre 2019).

Para ampliar lo anterior, mencionaremos otra autora que es Marcela Lagarde, una académica, antropóloga, e investigadora mexicana y exponente del feminismo en Latinoamérica, quien afirma “...cada sociedad, cada pueblo, cada grupo y todas las personas, tienen una particular concepción de género basada en la de su propia cultura” (1996. p.14).

Teniendo en cuenta lo anterior, dentro del contexto de aula del programa EPJA de la CES Waldorf, convergen mujeres y hombres con identidades ya construidas, por lo general basadas en el binarismo, que están atravesadas por prejuicios, normas, prohibiciones, valores y deberes sobre cada uno y cada una, en las que es usual pensar que el rol del hombre es salir de su casa y proveer económicamente las necesidades del hogar y que el rol de la mujer es no salir de su casa y dedicarse a ser madre y esposa.

Por supuesto, en Ciudad Bolívar – Sierra Morena existe una concepción de género propia, en este sentido, Lagarde (1996) afirma que:

En la academia, en los movimientos y organizaciones feministas, y ahora en los ámbitos de las políticas públicas, se ha desarrollado una visión crítica, explicativa, y alternativa a lo que acontece en el orden de géneros, se conoce como perspectiva de género a esta visión científica, analítica y política creada desde el feminismo. (p.15)

Entonces, la perspectiva de género posibilita el análisis y la comprensión de las particularidades que tienen los diferentes géneros, también sus similitudes y diferencias, además, desde la visión de género feminista este análisis es crítico frente al orden patriarcal, y frente a los aspectos que producen desigualdad, injusticia y jerarquización política de las personas basada en el género (Lagarde, 1996, p.15). Creemos que es indispensable posibilitar esos análisis y esas comprensiones frente al género dentro del programa de EPJA de la CES Waldorf, pues es un tema que ha estado un poco escondido detrás del silencio y para nosotras no es posible negar todo el ruido que este tema hace.

Al mismo tiempo, construir una relación del género y la EPJA, la encontramos desde nuestro lugar de enunciación como mujeres jóvenes, primeramente, pero también la experiencia y observación que han dado cuenta de cuestionamientos de cómo las mujeres vivencian dicha

educación, es decir qué las ha llevado a que estén en un programa como la EPJA a pesar del rol que se les ha relegado por el hecho de ser mujeres, y cómo allí se develan prácticas producto de un sistema patriarcal.

En este sentido, si bien es cierto que el género cuestiona las relaciones jerárquicas entre hombres y las diferentes identidades, nuestro interés en este caso se centra en las mujeres, para cuestionar específicamente cómo los roles de género han conllevado a dejarlas en lugares de subordinación, de asumir prácticas de cuidado desiguales y lugares de silencio.

Pensamos que cada relato contado por las mujeres de la CES Waldorf nos lleva a replantear la idea de que lo personal es político, tal como lo plantea la poeta y referente del feminismo afroamericano Audre Lorde en su texto *La hermana, La extranjera* donde menciona como desde su experiencia vital resignifica su identidad, es decir, el ser mujer, además invita a una exploración de los sentimientos, miedos y silencios que inmovilizan, con el fin de transformarlos en acción (2003).

Lo anterior es importante retomarlo ya que el trabajo pedagógico a veces desconoce la emocionalidad de las mujeres dejando de lado sus sentires y vivencias de su cotidianidad. Los relatos de las mujeres dan cuenta del rol que tienen como madres jóvenes quienes asumen el cuidado de sus hijos, además de trabajar y asistir a la corporación dejándolas en un lugar de desigualdad frente al cuidado y dinámicas del hogar, “*Angie contaba de sus tres hijos, dos que viven con ella y una niña de siete años que vive con el papá en Suba quien tiene la custodia de la niña, decía que vivían en condiciones económicas diferentes, dejándola en desventaja para compartir con ella ya que si no tenía dinero no podía verla*” (fragmento diario de campo, 19 octubre de 2018).

Situaciones que están normalizadas que dan cuenta de violencias económicas y que además en ocasiones deben escoger entre asistir los sábados a clases o quedarse al cuidado de sus hijos, donde la Corporación puede ser una opción para tener un espacio para ellas, “*Leonor me decía -ahora debo volver a la realidad- porque ya iba siendo la 1:30 hora donde se acaba la jornada de formación*” (fragmento diario de campo, 18 agosto de 2018).

Entonces, podría decirse que hacer un acercamiento a Lorde permite comprender que el cuidado parte del proceso de autorrevelación para sobrevivir ante un sistema desigual marcado por prácticas de violencia y desigualdad, que además nos permita cuestionar de qué violencias nos hablan las mujeres de la Corporación y como están presentes y naturalizadas en su diario vivir.

Otro elemento presente en el relato de las mujeres es la competencia entre ellas mismas, prácticas que pasan por agredir a la otra mujer desde palabras como “es una perra” o “quita maridos”. Aunque en el ciclo V no han existido problemáticas entre ellas, estas trascienden y generan rivalidades entre las jóvenes de los distintos ciclos de la EPJA; en consecuencia, la autora también nos invita a generar redes de apoyo entre mujeres sin diferencias y unidas contra lo que les oprime (Lorde, 2003).

Consideramos que la invitación de la autora por nombrar nuestras vivencias y sentimientos como reserva de creatividad para transformar los silencios en acción puede contribuir a transgredir la experiencia de las mujeres cuestionando cómo opera el género en su vida cotidiana, pero sobre todo a transformar sus relaciones de poder que también pasan por la educación, tal como lo menciona a continuación:

Nuestra educación nos ha enseñado a tener mayor respeto al miedo que a nuestra propia necesidad de hablar y definirnos, y mientras aguardamos en silencio a que al fin se nos conceda el lujo de perder el miedo, el peso del silencio va ahogando (Lorde, 2003, p. 6).

Es así que en ocasiones el miedo a equivocarse o ser juzgada va causando inseguridades como sucedía constantemente con Lady cuando los maestros le pedían compartir sus trabajos “*se continuo con el ejercicio de la entrevista; cada uno leía las preguntas que le iba a hacer a los profesores de la corporación; cuando fue el turno de Lady decía “no puedo, es que me quedó mal” (fragmento diario de campo, 12 octubre de 2018)*, lo anterior responde a la constancia de callar lo que pensamos porque creemos que no es importante.

Otras situaciones que también dan cuenta de las desigualdades de género y los estereotipos o lo que se espera de las mujeres y hombres, tal como ocurrió en el espacio de música de

grado once pensado con el fin de hacer una presentación de despedida, ya que era su último año en la corporación. *“Estando allí notaba cómo la profesora asignaba a los hombres los instrumentos musicales, mientras que las mujeres nos encargábamos de la voz. Al son de la cumbia, algunos chicos se sentían incómodos, pero poco a poco se fueron soltando”* (fragmento diario de campo, 29 septiembre de 2018).

Por lo tanto, es necesario que la EPJA posibilite, desde la perspectiva de género, cuestionar de una manera crítica la educación y las identidades que mujeres y hombres han construido a partir de imaginarios y estereotipos ya que, en el espacio de cuerpo, arte y movimiento, por ejemplo, es común encontrarnos con ejercicios que implican reconocer nuestro cuerpo, pero para las y los jóvenes resulta difícil relacionarse e involucrar la corporalidad en estos escenarios. *“Otro momento de mi paso por la corporación se llevó a cabo en el auditorio, allí se reunieron varios ciclos y realizamos actividades que involucraban el cuerpo y el contacto con el otro. El profesor en una de sus actividades propuso realizar en parejas un encuentro con el otro que además suponía decir “tú y yo juntos, hacemos un solo corazón” para los hombres fue algo incómodo, teniendo como pareja otro hombre y no lograban ni siquiera un contacto visual, a tal punto que se reorganizaron las parejas en hombre-mujer o mujer-mujer”* (fragmento diario de campo, 18 agosto de 2018).

En consecuencia, nuestro caminar hacia nuevos horizontes y nuestras apuestas por escuchar esas historias excluidas, pensamos que una lectura crítica desde la perspectiva en género nos permitirá hacer lecturas más concretas a las realidades de jóvenes y adultos que confluyen en la CES Waldorf y que según la cosmovisión de su mundo y su contexto, en términos de los roles y estereotipos que están establecidos y naturalizados según el género asignado, resignifiquemos el rol de la mujer en el mundo y descubrir nuevas masculinidades para los hombres y nuevas formas de relacionamiento basadas en la igualdad.

Reflexionando desde la democratización del cuidado

En nuestra práctica pedagógica emerge la necesidad de hablar sobre el cuidado ya que como hemos visto en cada voz que alimenta nuestra experiencia es preciso cuestionar el relacionamiento y roles de género para darle un trámite que aporte a transgredir cada situación que jóvenes y adultos naturalizan en su vida cotidiana. Es por esto, que en el

presente apartado hacemos una aproximación a la categoría de cuidado desde la profesora y feminista María Puig y la investigadora feminista Alba Carosio y su trabajo alrededor de la ética feminista y aportes al cuidado, en su artículo *La ética feminista más allá de la justicia*.

Para empezar, el concepto de cuidado se relaciona con la conservación de la vida y todas aquellas labores para el sostenimiento de esta y del mundo, que permite que la vida sea posible y que se recarga sobre todo en las mujeres las labores del cuidado como señala Carosio:

El sistema sexo-género socializa de diferente manera a los hombres y a las mujeres. Tradicionalmente ha sido socializado como femenino: el cuidado, lo personal, lo afectivo y la mediación [...] A las mujeres se les ha adjudicado históricamente las tareas del cuidado y la atención, a partir de la extensión del rol de la maternidad a todos los comportamientos sociales de las mujeres; y desde esta experiencia se propone reconstruir este valor para toda la humanidad (2007, p. 168).

En este sentido, el cuidado parte de la desigualdad de género que pone en un lugar de sobrecarga a la mujer en situaciones como el trabajo doméstico, cuidado de familiares, hijos o relaciones donde se pone en tensión la roles de género hegemónicos, tal como lo menciona Carosio “El "cuidado" es percibido en las sociedades mercantilizadas como un no trabajo, sacrificio inherente al género femenino, pero existe todo un mundo de actividades humanas fuera del terreno iluminado de los mercados” (2007, p. 169), en este sentido la ausencia de corresponsabilidad en el cuidado implica que surjan relaciones que no parten del cuidado lo que conlleva a las problemáticas que suceden en la corporación como la violencia intrafamiliar, violencia económica, o las mujeres que deben dejar sus estudios por encargarse del cuidado de los hijos.

Lo anterior emerge de situaciones que se manifiestan en la CES Waldorf y que durante la implementación del termómetro de la pregunta una de las situaciones que cambiaba la temperatura era justamente la pregunta por como tramitar situaciones de trauma a causa de situaciones difíciles desde la violencia de género o violencia intrafamiliar “*los aportes de las y los maestros se percibía que en un nivel alto era frecuente la problemática de la edad,*

situaciones de violencia intrafamiliar y cómo ello se manifiesta en el aula y las falencias del cuidado en la familia. En cuanto al nivel medio una de las problemáticas era los traumas causados por la violencia y el tratamiento a situaciones dolorosas, manejo de la comunicación” (termómetro de la pregunta, 23 julio 2020).

Del mismo modo, la corporación ha tenido experiencias donde esta se convierte en un lugar seguro y de cuidado para mujeres que escapan de situaciones de vulneración por su condición de género, al respecto la profesora María Antonia menciona *“hay padres que llegan a pelear la patria de potestad de los niños que se paran y campanean a las mamás, o que van a buscar a las madres que las hemos sacado por la otra puerta para protegerlas de la agresión, son cosas incómodas pero que casi con la seguridad del trabajo que hemos hecho nos sentimos seguros”* Por su parte la profesora Alejandra agrega que *“dentro de la Corporación en el grupo de mujeres digamos que las mujeres que pertenecen allí lo ven como un espacio seguro, como un espacio de escucha, como un espacio de desahogo, como un espacio de reconciliación con su propio pasado” (mapa de relieve, 23 julio 2020).*

Con lo anterior, el cuidado no implica solamente las labores de trabajo doméstico y situaciones de sobrecarga en las relaciones familiares, sino que implica otras dimensiones como el autocuidado, el cuidado en términos sociales y políticos y el vínculo que se construye para enfrentar las distintas opresiones que se viven desde la enunciación de la diversidad.

En este sentido, el feminismo ha representado una transformación en el orden androcéntrico en términos del ejercicio de poder dirigido hacia dominaciones concretas, esto también alteró la estructura social cotidiana con relación a los roles que a través del tiempo han sido relegados sobre hombres y mujeres, al respecto Carosio (2007) señala que:

El feminismo es -además de una crítica a la desigualdad entre hombres y mujeres, una doctrina reivindicativa de los derechos de las mujeres y un proyecto emancipatorio para las mujeres- una propuesta política para una sociedad, fundada en nuevo tipo de poder y convivencia humana. Promueve una transformación radical de las estructuras sociales y la vida cotidiana en contra del patriarcado, que es el modelo básico de poder dominador, excluyente y limitador. (p.160)

Así pues, desde la vida cotidiana los roles de género operan de tal manera que, como se mencionaba anteriormente algunas labores como la maternidad encontramos que en la CES Waldorf son las madres jóvenes quienes han asumido estas tareas que les han sido relegadas por ser mujeres, asumiendo el cuidado de sus hijos y sus hogares, que está ligado únicamente con la vida privada, y por supuesto sus compañeros asumen otro tipo de responsabilidades que tienen que ver con la vida pública, salen de sus casas y se apropian de las responsabilidades económicas del hogar. Además, mientras que las mujeres están los sábados en su jornada académica, son ellas quienes tienen que gestionar el cuidado de sus hijos con otras personas, o de lo contrario las hijas mayores son quienes asumen el cuidado del hogar.

Uno de los profesores relata lo difícil que puede resultar mostrar algún tipo de preocupación o interés por un estudiante de su mismo género *“hacer un tránsito hacia el cuidado, hacia el ven y ¿tú como estas?” sin...que le digan a uno “uy cucho a mí no me tutee” si y uno, pero por qué no te gusta que te tutee y poder ir haciendo ese tránsito, pero primero parándose desde el lugar donde ellos se enuncian” (mapa de relieve, 23 julio 2020)*, esto da cuenta de lo complejo que es despojar los estereotipos en términos de relegar ciertos comportamientos a un género u otro.

Además, hay que tener en cuenta que cuando las mujeres han salido a la vida pública lo han hecho a partir de las tareas que tradicionalmente les han sido asignadas “el voluntariado a principios del siglo XX, utilizó los códigos de la domesticidad y la maternidad como trampolines para trascender de la esfera privada y doméstica hacia la vida política asociativa” (Carosio, 2007, p. 179), es decir que, se consideraba que ciertas cualidades femeninas debían ponerse al servicio de otros.

Así pues, Carosio propone la ética del cuidado como una responsabilidad social y no como una elección individual, y afirma que:

Se propone una ética del cuidado como un valor público para la construcción de ciudadanía. El norte del cambio ético será la construcción de una «sociedad del cuidado». En ella los miembros de la comunidad no sólo deberían gozar de derechos, sino también asumir obligaciones por el bienestar colectivo. El interés por el cuidado de los otros, transformados en valores universales y por

tanto esperables y deseables en el comportamiento de ambos géneros, es una premisa ética insoslayable para la generación de nuevos y mejores modelos de sociedad. (2007, p.179)

El mismo artículo la autora señala que, “Victoria Camps apuesta por una ética que ayude a recomponer nuestras maltrechas identidades a todos los niveles -personal, social, nacional, político-.” (2007, p. 180), esto es, una idea de cuidado que incluya a hombres y mujeres, en la que todos y todas asuman la responsabilidad de la búsqueda de una calidad de vida.

Por otro lado, nos encontramos con la mirada de María Puig desde su texto *Pensar con cuidado* quien retoma elementos de la ontología relacional propuesta por Donna Haraway quien afirma que “los seres no preexisten a sus relaciones” (2019, p. 2). Desde esta perspectiva María Puig empieza a hablar sobre el *pensar con cuidado* donde especifica que una lectura situada del conocimiento implica que este es inconcebible sin las relaciones que establecemos y las cuales hacen posible “los mundos con los que pensamos” (2019, p. 2). La premisa para esta autora es que las relaciones de pensamiento y conocimiento requieren de cuidado de tal forma que han de afectar la forma en como cuidamos. (2019)

María Puig se ubica desde un enfoque no normativo del cuidado, donde se afirma que el cuidado es relacional. Para ello retoma el planteamiento de Joan Tronto “el cuidado incluye «todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar “nuestro mundo” ... todo lo que procuramos entretener en un complejo tejido que sostiene la vida” (Puig, 2019, p.2) lo anterior nos permite comprender que el cuidado está en aquellas acciones necesarias para crear, mantener y sostener la existencia y prolongar la diversidad.

La ética feminista del cuidado admite reconocer la interdependencia, necesaria para nuestra existencia reconociéndonos como seres dependientes y vulnerables, esta interdependencia se la entiende como una condición y se aleja de ser un contrato o un ideal moral. En consecuencia, el cuidado está vinculado con la continuación de la vida de varios seres vivos y no solo reducida a la humanidad. Para hablar del cuidado es necesario tener en cuenta una visión triple del mismo: practica/ afectividad/ ética-política. (Puig, 2019)

Para Donna Haraway citada por Puig el conocimiento y la ciencia se constituyen como practicas relacionales que tienen consecuencias en la conformación de mundos posibles, por

tal razón Puig afirma que en las políticas de conocimiento el cuidado tiene un gran valor, lo anterior encuentra eco en la propuesta de Haraway cuando habla sobre las “tecnologías semióticas” las cuales son entendidas como “prácticas que fabrican sentido a base de signos, palabras, ideas, descripciones, teorías” (Puig, 2019, p.3).

Pensar con desde la perspectiva de Donna Haraway tal como lo afirma María Puig; es el reconocimiento de lo diverso a la vez que se convierte en la búsqueda por crear difracción, “una política dirigida a generar diferencia más que a crear un mero «reflejo» de mismidad y que fomente responsabilidad por las diferencias que intentamos establecer, en lugar de mantener una forma de «reflexividad» moderada” (Puig, 2019, p.3).

La autora propone hablar de *pensar con*- como una forma relacional de pensamiento. “no basta con gritar viva lo múltiple, lo múltiple debe hacerse” (Puig, 2019, p. 3) para Haraway identifica un problema y es el hábito de taxonomizar, pues esto deja de lado los contextos de desarrollo, es por ello que la autora plantea la necesidad de prestar atención a la forma en la que se inscribe lo colectivo como estrategia para contrarrestar esa separación entre academia y práctica.

Para cerrar este capítulo, es fundamental reconocer la historia de vida y los caminos recorridos de los jóvenes y adultos que son acogidos el programa de EPJA en la CES Waldorf y en este sentido, desde nuestro lugar como maestras ser perceptivas a todas aquellas situaciones que hacen ruido dentro del espacio del aula, por esto, es imprescindible para nosotras abrir nuevas discusiones y reflexiones dentro de la EPJA.

En este sentido, la idea de pensar una perspectiva de género en la EPJA ha sido un caminar desde nuestra formación para aproximarnos a las desigualdades que habitan las aulas, los vacíos al nombrar problemáticas estructurales con otros nombres y desconocerlas, el lugar de nuestros cuerpos y emociones; además de comprender que en la actualidad la necesidad por preguntarse cómo opera el género en la educación de adultos se convierte en un reto para transgredir no solo el currículo de programas de EPJA sino también la formación docente en dichos escenarios.

Así pues, en el aula nos encontramos con retos pedagógicos que desde el cuidado aborden las marcas que han sido históricamente impuestas a la mujer, y que a través de la construcción

de currículos distintos es posible que todos y todas asumamos el cuidado como una responsabilidad colectiva y afectiva donde se reconfiguren las relaciones que los jóvenes y adultos han cimentado para construir otras formas de habitar y de relacionarnos. Así, en el programa de la EPJA de la CES Waldorf es fundamental pensar en una propuesta que atraviese las maneras en las que se relacionan los y las estudiantes y creemos que puede ser por medio de fundamentar la importancia de cuidar al otro/a.

Capítulo IV

Ruta Metodológica: La invitación a caminar sobre suelo resbaladizo

Investigar parece un verbo apartado y alejado de las posibilidades para preguntarse algo que nos inquieta, en búsqueda de respuestas y certezas; sin embargo, en nuestra experiencia, poco a poco la curiosidad por ir más allá y no solamente hacerle preguntas a la realidad, sino a nuestros contextos y experiencias personales, y el lugar que habitamos como mujeres, nos condujo a plantear estrategias que dialogan con vivencias propias y con aquellas/os de quienes compartimos el aula de clases. Del mismo modo, buscamos que en particular las apuestas metodológicas se situarán desde lugares no hegemónicos para tensionar las formas y lugares en que las maestras habitamos el aula, para comprender relaciones de poder y de privilegio que están allí presentes, y cómo llegar a incomodar a través de la construcción de propuestas pedagógicas partiendo desde nuestra formación como educadoras comunitarias.

Así, según el sitio web de la LECO¹¹, esta comprende la práctica pedagógica investigativa comunitaria (PPIC) como un “proceso colectivo de construcción de saberes que busca la liberación colectiva y la acción transformadora [...] se asume como la posibilidad de generar un encuentro pedagógico con comunidades populares para suscitar acciones colectivas intencionadas pedagógica y políticamente, que potencien los proyectos educativos autónomos de las colectividades populares” (PPIC). Es así como el proceso investigativo se asume desde la articulación de la práctica y la teoría, reconociendo que ambos escenarios se determinan entre sí y posibilitan rupturas y aperturas epistemológicas a otras posibles realidades.

Retomando las palabras de Jaramillo en su texto *Deshilachando sobre suelo resbaladizo*, le apostamos a una investigación entendida como la invitación a caminar sobre suelo resbaladizo, a patinar con nuestras certezas y a entendernos como investigadoras que no solo se quedan haciendo preguntas a la realidad que están viviendo sino se motivan a transformarla, tal como lo expresa Jaramillo (2012):

¹¹

Información

tomada

de:

<http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=11394&idn=11399>

el investigador es parte del mundo que desea comprender, no vive enajenado de este último, no actúa sobre, este, sino que interactúa con el mundo, es ser-en-el-mundo que habita en el sentido mediante procesos incesantes de reflexión al ser uno y a la vez otro (uno-para-el-otro) con aquellos que desea investigar (p.132).

Desde esta perspectiva horizontal, la investigación nos invita a pensarnos y entendernos como investigadoras que cuentan con una historia personal, el encontrarnos e interrelacionarnos con las personas que hacen parte del proceso investigativo es el origen para la construcción de conocimientos, el poder acceder a la información que se nos proporciona a través de la relación que tejimos con el contexto, de igual manera el problema de investigación se constituye de manera encarnada esto quiere decir que surge a partir del dialogo que se dio con los profesores y los estudiantes del programa de EPJA de la CES Waldorf y por último las posturas teóricas que se retoman y las cuales nos permiten ampliar nuestra perspectiva pues están lejos de solo corroborar nuestra apuesta investigativa. (Jaramillo, 2012)

Es por lo anterior que consideramos que nuestro trabajo investigativo se sitúa en el paradigma crítico social, en particular desde la dimensión práctica del conocimiento, es decir desde la producción de este al compromiso con la transformación social, que vale la pena decir es una de las características de la LECO, el acompañar espacios pedagógicos en la comunidad que posibiliten acciones colectivas y concientizadoras para potenciar dicha transformación.

Según Gloria Pérez Serrano en su texto *Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes* comprendemos el paradigma socio crítico, como una alternativa frente a los ya conocidos paradigmas positivista e interpretativo, el primero que se centra en predecir y calcular con el propósito de generalizar y volver universal alguna hipótesis y el segundo en el cual ubica su atención en la comprensión entendiendo que la realidad es múltiple y holística (1994).

Sin embargo, acercarnos a la realidad ubicadas desde el paradigma socio crítico o de racionalidad emancipadora como también se le conoce, marca una opción al dirigir su búsqueda en el cambio social desde admitir un compromiso o abanderar la lucha por exigir

este acto de transformación de la realidad. Pérez retoma los planteamientos de Escudero (1987) y menciona una serie de características propias desde esta visión del mundo:

- La educación es una práctica social estrechamente relacionada con diversas condiciones ya sean estas de tipo ideológico, económico, político e histórico y sin las cuales no podríamos entenderla.
- Propugna por una democratización del conocimiento y de todos los procesos de elaboración implicados en este marco de acción, es así como se entiende que la investigación es un proceso participativo donde investigador y sujetos investigados se asumen como responsables en la toma de decisiones.
- Convoca al dialogo entre la teoría y la práctica.
- Al buscar constantemente una articulación y organización en la práctica y desde la misma se origina de las realidades situadas de quienes están implicados.
- Es absolutamente comprometida con la transformación de realidades que oprimen y por ello le apuesta desde una perspectiva liberadora y emancipadora. (1994)

En síntesis, partimos desde esta lectura de mundo por que se orienta hacia la acción y la resolución critica de los diferentes problemas o situaciones que se dan en las múltiples realidades que existen buscando siempre la liberación y autonomía. Pérez (1994) dirá entonces que “La realidad social es producto de la acción de los hombres y, por lo tanto, su transformación es también tarea de los hombres” (p. 38)

Por todo lo anterior, vemos posible la articulación con un enfoque cualitativo de la investigación que haga de la producción del conocimiento un aporte a la transformación social. Esta orientación surge como alternativa al enfoque cuantitativo ya que considera que las diferentes problemáticas y cuestiones que se presentan en las ciencias sociales no solo pueden quedarse en una explicación referente a cantidades y proporciones, es decir quedarse en los hechos observables y un conjunto de datos.

En este enfoque la teoría surge de la reflexión que ha tenido lugar en y desde la praxis. Se caracteriza por acercarse a los significados y símbolos que han sido creados por los sujetos en la interacción que se ha dado con los demás, persigue la elaboración de teorías prácticas, Schon retomado por Pérez menciona que este enfoque parte de la reflexión en y sobre la

acción dadas en un contexto histórico específico y para ello utiliza métodos etnográficos (1994).

Continuado con lo anterior, otra de las características de este enfoque es el intento por comprender la realidad entendiendo que esta no puede ser neutral ya que va muy ligada de las apreciaciones que los sujetos han hecho sobre la misma en una constante interacción entre seres humanos. (Pérez, 1994)

Es así que nuestro trabajo se realizará bajo un tipo de investigación acción, quien, según Pérez y Nieto, en otro de sus textos titulado *La investigación –acción en la educación formal y no formal* es una investigación de tipo abierto, democrático y aterrizada en problemáticas concretas, busca enriquecer y mejorar las prácticas educativas y esto lo hace reflexionando sobre la praxis, su riqueza se centra en la sistematización y en la búsqueda constante para mejorar la realidad concreta y ello se encuentra vinculado con la transformación de dicha realidad social. De igual manera hay un predominio de la vía inductiva pues al situarse en un hecho y de la observación de una situación dada empieza a gestar nuevas propuestas. (Pérez y Nieto, s.f.)

En este texto, la autora retoma algunos planteamientos de Carr y Kemmis quienes sugieren unos requisitos para este tipo de investigación:

- Se refutan las nociones positivistas que solo buscar universalizar y donde se pretende una lectura neutral de la realidad.
- Se hace uso de categorías interpretativas provenientes de los maestros/as y los participantes en el proceso investigativo.
- Posee un aspecto práctico retomando elementos de la teoría y la práctica y los coloca en diálogo (Pérez y Nieto, s.f.).

Continuando con lo anterior, el modelo de investigación- acción parte de abajo hacia arriba, se relaciona con la docencia, la investigación y la praxis y por último los resultados obtenidos se van aplicando a la práctica educativa. (Pérez y Nieto, s.f.). Es por ello que en nuestra investigación hicimos uso de herramientas tales como la observación participante, diarios de campo y entrevistas semiestructuradas para recoger datos de corte cualitativo.

Desde la perspectiva de los autores Pérez y Nieto, se habla de cuatro momentos de la investigación acción los cuales están organizados de la siguiente manera, en primer lugar se encuentra el *Diagnosticar y descubrir una preocupación temática*, con ello hacen referencia a la oportunidad de descubrir y describir aquellas preocupaciones que surgen de la necesidad de la comunidad y las cuales se desean transformar al mismo tiempo que se van formulando preguntas de carácter abierto y especulativo, en nuestro caso esto se vio reflejado con el momento que denominamos caracterización pues allí tuvimos la posibilidad de establecer vínculos con las personas de la CES Waldorf, con líderes sociales de la localidad quienes nos permitieron acercarnos a la localidad y conocer varias de sus dinámicas, de las personas que allí viven y procesos organizativos .

El segundo momento se le llama *Construcción del plan*, en este sentido se orienta hacia la acción entorno a la pregunta ¿Qué debemos hacer para transformar dicha situación? Para ello se entiende que el acto de planear es flexible y también requiere estar informado por ello en esta etapa nos acercamos a trabajos de grado realizados alrededor de nuestra pregunta en el escenario de práctica, también nos implicó retomar autoras que hablaran del tema y en esta fase planteamos objetivos para orientar el rumbo de nuestra investigación.

El tercer paso que seguimos es la *Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona*, en este punto se busca materializar lo planteado en aras de dar una solución al problema o necesidad observada, para ello se debe entender que este proceso es dinámico, se hace uso de diferentes tipos de técnicas e instrumentos para recoger datos los cuales han de ser registrados y analizados para así comprobar en que se está aportando a la solución y transformación de dicha necesidad; fue así como pudimos aplicar nuestra propuesta mediada por las TIC's.

Para finalizar el cuarto momento se denomina *Reflexión e integración de resultados*, aquí no solo nos centramos en describir lo que vimos sino buscamos ir más allá y comprender la realidad para transformarla de esta manera este proceso implicó para nosotras hacer una triangulación y establecer un diálogo entre las autoras retomadas en el marco teórico, las voces de los/as estudiantes y profesores de la CES Waldorf. A continuación, representamos los momentos de nuestra investigación en la figura 27



Figura 27. Momentos de la investigación

Nota. Información recuperada de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4177/4196>

Con lo anterior, la investigación-acción nos permitió situar cada fuente de información que recopilamos desde distintos instrumentos para “reunir una gran variedad de datos desde distintos puntos de vista, realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, pero, a través de distintas intersubjetividades intentar hallar la objetividad” (Pérez y Nieto, s.f., p. 192) Es necesario tener presente que desde esta perspectiva la interpretación y reflexión dadas a partir de nuestro acercamiento con la comunidad nos permitieron tomar las decisiones pertinentes y adecuadas al trabajo comunitario. Así pues, hicimos uso de, en palabras de Pérez y Nieto, técnicas de papel y lápiz, técnicas vivas y técnicas audiovisuales (s.f.), que desarrollaremos a continuación.

En el tiempo que pudimos acompañar dentro del aula las diferentes clases de los jóvenes y los adultos de, en ese entonces, el ciclo IV fue la observación, esta es una herramienta que requiere que todos nuestros sentidos estén alertas y consideramos que fue vital para nuestro proceso investigativo, en este sentido, nuestras anotaciones o diarios de campo fueron el

registro y el resultado de toda nuestra observación, en los que también hacíamos un registro de nuestros propios sentires e impresiones al final de cada jornada.

Del mismo modo, en nuestro recorrido pedagógico-investigativo nuestra indagación y preocupación por retomar las voces de líderes, lideresas y profesores/as estuvo mediada por entrevistas semiestructuradas, este tipo de entrevista la trabajamos por su flexibilidad y manejar un encuentro que no fuese rígido y que por el contrario nuestros entrevistados se sintieran en confianza y en un espacio de conversación basado en la escucha y la reflexión.

Otras técnicas de recolección de información que trabajamos fueron las estrategias pedagógico-investigativas que implementamos a lo largo de nuestro proceso encontramos en primer lugar la cartografía social-pedagógica, luego la aplicación del termómetro de la pregunta y por último el mapa de relieve. Con estas metodologías recogimos los sentires y pensares de los profesores del programa de EPJA de la CES Waldorf.

Para el desarrollo de la cartografía social-pedagógica (Anexo 8) retomamos el artículo de los profesores Diego Barragán Giraldo y Juan Carlos Amador Baquiro, denominado *La cartografía social pedagógica una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. (2014)*. Los orígenes de dicha metodología se originan en la investigación acción participativa (IAP) y aquellas perspectivas críticas provenientes de las ciencias sociales y la educación, nos permite reflexionar entorno a las diferentes realidades de quienes participan e interactúan colocando sobre la mesa las concepciones representadas a través de la elaboración de mapas. Según estos autores es una metodología que nos ayuda a caracterizar y más adelante entender las diferentes condiciones de la realidad comunitaria y educativa de un grupo humano; para ello está fundamentada en la participación, la reflexión, y el compromiso de los agentes implicados en dichos procesos existen tres tipos de mapas:

1. Ecosistémico poblacional aquí se busca sobresaltar las relaciones territoriales fundamentado en los vínculos y separaciones que se dan entre la población u la naturaleza.
2. Temporal social se reconocen aquellos sucesos que permanecen en la memoria del grupo de tal manera que nos permitirá comprender el presente y pensar en posibilidades futuras para la acción

3. Temático este tipo de mapa ayuda entender aquellas situaciones que se presentan como problemáticas y leerlas en términos de fortalezas y debilidades para así proponer opciones de transformación (2014).

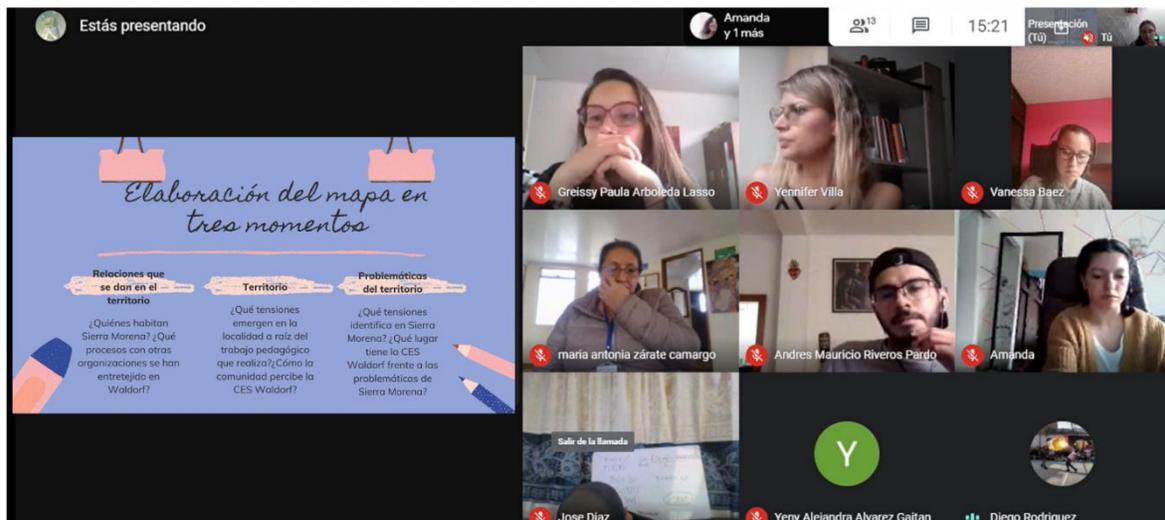


Figura 28. Desarrollo cartografía social-pedagógica profesoras/es de la CES Waldorf
Nota. Archivo propio

En cuanto al termómetro de la pregunta (Anexo 9), es una metodología que consiste en formular una pregunta detonante y a partir de allí ubicar los aportes de los participantes en una escala que va en niveles de alto-medio-bajo para identificar aquellas situaciones que incomodan o trastocan los sentires de aquello que se pregunta. Dicha metodología tenía la intención de reconocer las problemáticas pedagógicas, sociales, culturales, políticas que existen el programa de EPJA de la CES Waldorf, a partir del relato de los y las profesoras en torno a la pregunta ¿qué situaciones cambian la temperatura en el programa de la EPJA en la CES Waldorf?, esta metodología fue mediada por la plataforma Padlet.

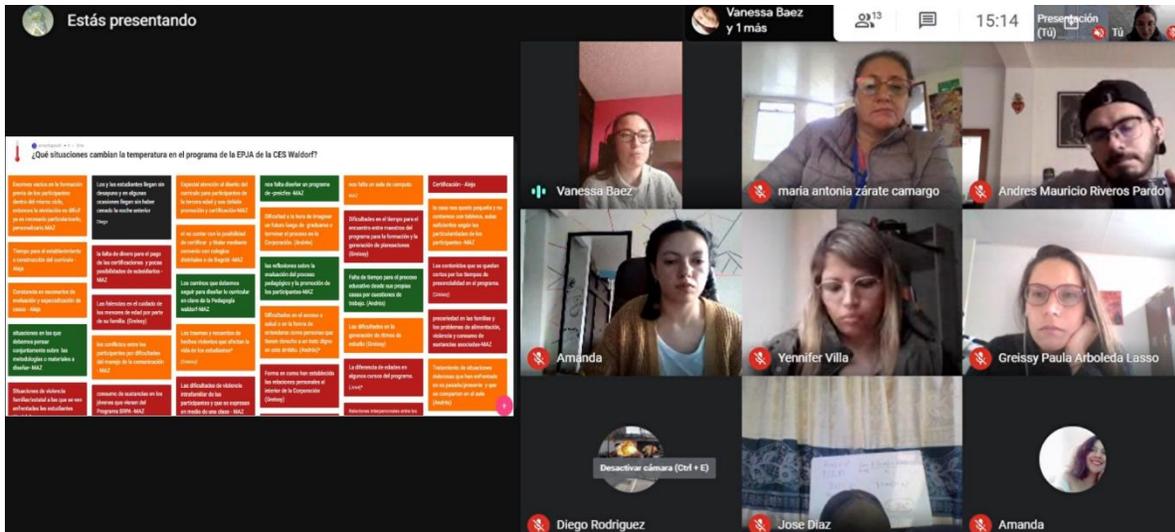


Figura 29. Desarrollo termómetro de la pregunta profesoras/es de la CES Waldorf
Nota. Archivo propio

De la mano también aplicamos una metodología denominada Mapas de relieve (Anexo 10), esta es una propuesta de María Rodó con ella se busca sistematizar la investigación en torno a la categoría de interseccionalidad, esta entendida como las interconexiones existentes entre la raza, genero, la sexualidad, la clase social la discapacidad entre otros. Nos propone pensar en una situación de malestar que se genera cuando estamos en algunos espacios y lo cual está relacionado con elementos que muestran la existencia de una desigualdad, de tal manera que se repiense el concepto de interseccionalidad que atraviesan los cuerpos en los diferentes espacios. (Rodó, 2014)

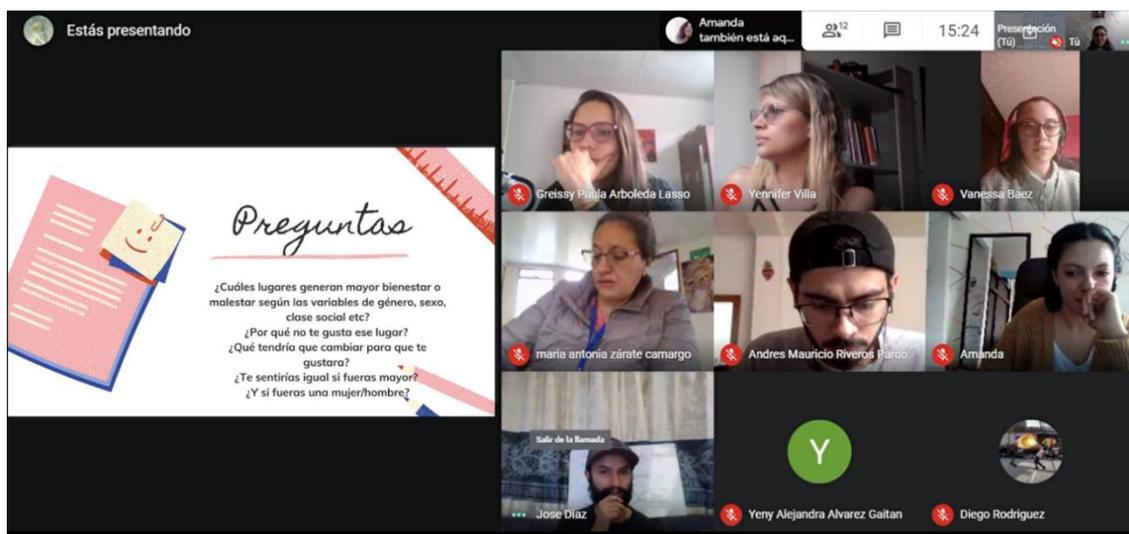


Figura 30. Desarrollo mapa de relieve profesoras/es de la CES Waldorf
Nota. Archivo propio

Finalmente, cada técnica con la cual trabajamos con las y los profesores y jóvenes del ciclo V del programa de EPJA de la CES Waldorf, hicieron parte de nuestra apuesta por dar cuenta de las experiencias que han construido cada uno/a desde sus roles como profesores, jóvenes, trabajadores, estudiantes y cada lugar de enunciación, desde sus vivencias y formas de comprender y relacionarse con el mundo y con los otros/as como mencionamos en el capítulo I. Es por ello que la construcción del documento se fue retroalimentando con los resultados de las metodologías y técnicas mencionadas anteriormente, de tal manera que a lo largo del documento las voces de las profesoras/es, las/os jóvenes y adultas/os están plasmadas de acuerdo a los criterios del proceso pedagógico-investigativo. Se puede decir entonces, que irrumpir con los silencios es dialogar con las diferentes perspectivas y construir propuestas que parten de lugares no hegemónicos y de las vivencias de los sujetos que han de transformar su propia realidad, pero sobre todo la posibilidad de entretener diálogos entre la academia y los saberes de la comunidad.

Capítulo V

Irrumpiendo silencios para entretejer la vida

En un intento por pensar una propuesta que pretenda responder a la pregunta de investigación, pero sobre todo que sea un aporte al programa de la EPJA en la CES Waldorf consideramos que una forma de aportar al trabajo que se viene adelantando en pensarse lo curricular es mediante una propuesta pedagógica; a su vez pensamos en esta como una oportunidad para transformar las relaciones que jóvenes y adultos han construido y también una oportunidad para darle voz a ciertos temas que han estado en el silencio durante mucho tiempo y que se manifiestan en la corporación como hemos mencionado anteriormente. Para la construcción de la propuesta pedagógica nos situamos desde la pedagogía feminista.

Pedagogía feminista

A continuación, retomaremos un artículo escrito la educadora popular y feminista Claudia Korol en el libro *'Hacia una pedagogía feminista'*. Para empezar, en términos de memoria histórica, es importante mencionar que años atrás las mujeres no aparecían directamente en el panorama del discurso político e ideológico, por ejemplo, se hablaba siempre del 'nuevo hombre' y no aparecía en la escena 'la nueva mujer', con el argumento de que el término 'hombre' abarcaba a todos y todas, con la insinuación de que las mujeres eran innecesarias de nombrar para economizar el lenguaje, y aún no aparecía la crítica al lenguaje, que ahora sí existe, para hacer esa apertura tan necesaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos fundamental la construcción de apuestas pedagógicas que susciten reflexiones y prácticas que atraviesen la cultura patriarcal, en este sentido es necesaria la elaboración colectiva de herramientas que estén direccionadas a la construcción de relaciones sociales emancipatorias, a través de:

Un feminismo que simultáneamente ayude a abrir caminos, que en la dimensión de la vida cotidiana ensaye nuevas dinámicas relacionales que incluyan luchar, ya no sólo por mejores condiciones de vida en el sentido económico; sino también optar por relaciones sociales más equitativas, sin jerarquías, sin discriminaciones, sin desigualdades. (Korol, 2007, p.4).

Así pues, es vital que las mujeres dejen de tener un papel secundario en tantos ámbitos de la vida cotidiana, y creemos que a través de apuestas pedagógicas distintas es posible hacer la apertura a este camino, y como lo señala Claudia Korol en este mismo texto, en las fuerzas organizadas, en el pueblo y en el poder popular se concentran las transformaciones culturales que posibilitan desafiar la cultura patriarcal, por esto es indispensable el trabajo colectivo.

Por lo tanto, creemos que a través de la pedagogía feminista es posible la construcción de un nuevo mundo por medio también de la acción colectiva, pues, “la pedagogía con la que esos movimientos populares formen a sus integrantes es también un gigantesco ensayo de nuevas prácticas y propuestas contrahegemónicas” (2007, p.22), este trabajo colectivo, que tiene múltiples perspectivas, permite revolucionar ideas, hacer nuevas reflexiones y tener un dialogo abierto en pro de un sueño colectivo.

Del mismo modo, Korol retoma algunos planteamientos de Paulo Freire, para ello menciona el papel que tiene la educación como promotora del cambio social; pero esta perspectiva quedaba demasiado ambigua libro *Pedagogía del Oprimido* se centra en abordar otros panoramas y se topa con el machismo cual subyace en la lucha por la emancipación de quienes viven en condiciones de dominación (2007).

Se puede entender entonces de manera muy amplia que la “práctica de la libertad” no solo irá dirigida a las formas de dominio que tiene el Estado burgués y patriarcal y toda la maquinaria que le permite establecer una serie de estereotipos que reproducen una cultura capitalista, androcéntrica y colonizadora. Ese caminar hacia la libertad también debe admitir una lucha material y subjetiva, se está en contra de toda practica que enajene las mentes, que privatice los deseos, que someta los cuerpos, que niegue las posibilidades, que invisibilice las luchas y silencie la palabra de quienes por siglos de historia han sido dejados de lado. (Korol, 2007)

Es desde la anterior perspectiva que la autora propone hablar de una pedagogía popular feminista, y a esto no se refiere con solo dar cabida a las mujeres por el contrario aquí todos/as son bienvenidos. Es una pedagogía que invita a “volvemos sujetos en nuestra propia marcha” (2007, p. 17) Esta perspectiva es una apertura que en su apuesta política cuestiona todo un conjunto de relaciones de poder que se cierne sobre los cuerpos.

Desde esta orilla retoma algunos planteamientos del feminismo como lo son:

1. La crítica a la dominación proveniente de un sistema capitalista articulado con el patriarcado.
2. El cuestionamiento a una lectura del mundo androcéntrica
3. Una reflexión que propone una deconstrucción de las categorías binarias
4. El caminar hacia una horizontalidad
5. El papel importante del dialogo en nuestras prácticas políticas
6. Y la denuncia contra aquellos mandatos que solo buscan disciplinar el cuerpo de las personas.

Desde esta lectura del mundo la cual parte de proponer otras formas de relacionarnos entre nosotros y el entorno no desde la dominación sino desde la complementariedad por lo tanto es "Una pedagogía que parte de los cuerpos para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica, y criticando, una y otra vez, las certezas del punto de partida." (2007, p. 18)

Es así que pensar la propuesta pedagógica desde apuestas feministas supone comprender que históricamente identidades no hegemónicas han estado silenciadas dejando de lado otras realidades, otras historias y otras formas de comprender y habitar el mundo. De ahí que la pedagogía feminista busca una memoria de la resistencia, que visibilice la voz de los oprimidos e irrumpir los silencios colectivos, tal como afirma Claudia Korol

En esta pedagogía recreamos las identidades colectivas, no como límites sino como puentes, no para quedar subordinadas desde ellas frente a la identidad hegemónica, sino como espacio de constitución de nuestras subjetividades, haciéndolas desafiantes del orden individualista organizado desde la dominación (2007, p. 19).

Del mismo modo la apuesta pedagógica dialoga con la educación popular y reconoce otros lenguajes y exploración de los sentires y afectos, "La pedagogía planteada en nuestras búsquedas reúne en su metodología el diálogo, el estudio, las prácticas, la reflexión sobre las mismas, el juego, el deseo, el encuentro, el abrazo, la caricia" (2007, p. 20) el encuentro de historias que comparten lugares de subordinación y que se acompañan para hacer resistencia

y no caer en el olvido “la caricia y el abrazo que forman parte de una ética feminista del acompañamiento, del caminar codo a codo, de transitar los dolores y hacernos cómplices de nuestros deseos”(2007, p. 20).

En ese sentido, acercarnos a la pedagogía feminista supone desmontar estructuras de saberes para reconocer otros y situarnos desde los afectos, por ello como hemos visto anteriormente con Claudia Korol, es una pedagogía que dialoga con la pedagogía crítica y liberadora que a su vez plantea nuevas metodologías desde el diálogo de nuestras marcas vitales.

Así pues, traemos otra autora para dialogar en nuestra propuesta pedagógica y es bell hooks feminista y activista social estadounidense, quien en su texto *el feminismo es para todo el mundo*, nos habla desde su propio punto de vista, donde la experiencia se tornó un elemento importante para analizar la realidad críticamente. Se ubica desde el feminismo negro el cual plantea una acción política que tenga en cuenta el marco de opresiones producto del sexo, la raza y la clase. En el cuarto capítulo de su texto titulado *Educación feminista para una conciencia crítica* nos cuenta como antes de que surgieran las primeras teorías feministas las mujeres ya nos reuníamos para hablar de toda aquella condición de subyugación producto del sexismo.

En un principio lo que se buscaba era dar a conocer cómo operaba el pensamiento sexista y que propuestas surgían entre hombres y mujeres para transformarlo. Las mujeres empezaron a tensionar la escena con sus preguntas, pero también con sus formas de comunicarlo es así como las primeras teorías feminista se difundieron de boca en boca con fanzines y folletos. (hooks, 2017).

De lo anterior, se denota que la bandera de estas mujeres y lo cual se traduce a la lucha del feminismo contemporáneo es la recuperación de nuestra propia historia y la producción de literatura feminista que exprese estas lecturas del mundo que hacen las mujeres. (hooks, 2017)

Ahora bien, el trabajo de las mujeres feministas problematiza en la pedagogía al exigir que el cuerpo de conocimientos que las mujeres producen y construyen se reconozca y sobre todo se acabarán los sesgos de género que invaden la academia, sus prácticas y sus currículos. La lucha por la legitimidad académica del pensamiento feminista generó una nueva dificultad

pues empezaba a crear lenguajes apartados de las mujeres de la vida cotidiana y poco a poco se convertía en expresiones meramente dirigidas a un público académico. Poco a poco esta academización del pensamiento feminista fue debilitando al movimiento de las mujeres. (hooks, 2017)

Continuando con la pedagogía feminista en el texto *Eros, erotismo y proceso pedagógico* nos invita a pensar el lugar de lo erótico en el aula y cuestionar la idea tradicional de separar el cuerpo y la mente en los procesos de enseñanza, como lo hace notar bell hooks (2016) a continuación:

Al entrar al aula con la determinación de borrar el cuerpo y entregarnos por entero a la mente, mostramos a través de nuestro ser cuán profundamente hemos aceptado el supuesto de que la pasión no tiene lugar en el aula. La represión y la negación hacen que sea posible que olvidemos y luego tratemos desesperadamente de recuperarnos a nosotrxs mismxs, nuestros sentimientos, nuestras pasiones, en algún lugar privado –después de la clase (p. 4)

De ahí que nuestra propuesta pedagógica busque situar en el aula un lugar para traer el cuerpo como protagonista, un cuerpo que ha sido una construcción de nuestra identidad, que establece relaciones con otros cuerpos y comparte historias desde lugares de marginalidad, pero que se encuentran para reconocerse, explorar nuestros sentimientos que reprimimos o negamos y habitar lo pedagógico como un lugar de escucha y encuentro.

Continuando con los planteamientos de bell hooks menciona que “es igualmente crucial que aprendamos a entrar en el aula “enteras” y no como “espíritus descorporizados” [...] Uno de los principios centrales de la pedagogía crítica feminista ha sido la insistencia en no reforzar la división mente/cuerpo” (2016, p. 5) para comprender que las discusiones de género se han convertido en un lugar subversivo en la academia donde lo erótico no debe ser negado para que el aprendizaje ocurra.

Lo anterior permite que en el aula se den relaciones de cuidado como la posibilidad de ser escuchadas donde lo erótico no como connotación sexual, sino una personificación de amor e impulso la vida, tal como agrega hooks (2016) se convierte en:

Comprender que el eros es una fuerza que intensifica nuestro esfuerzo de autorrealización, que puede aportar una base epistemológica que nos permita explicar cómo conocemos aquello que conocemos, posibilita que tanto profesorxs como estudiantxs usemos esa energía en el contexto del aula de formas tales que fortalezcan el debate y estimulen la imaginación crítica (p.7).

Entonces, la construcción de una propuesta pedagógica que irrumpa silencios para entretejer la vida pasa por pensar qué aspectos atraviesan el cuerpo y por preguntarnos el lugar que este ocupa en el aula, y por supuesto es necesario reflexionar frente a las relaciones, lazos, o vínculos que tejen profesoras/es y estudiantes dentro del aula, como señala bell hooks “Permitir que el sentimiento de cuidado y el deseo de nutrir a individu@s particulares en el aula se expanda y contenga a tod@s va contra la concepción privatizada de la pasión” (2016, p.11), pues las pasiones normalmente no son afirmadas por la institucionalidad.

Así pues, también es fundamental preguntarnos por las expresiones de cuidado, hooks narra en su texto, que sus estudiantes tenían dudas acerca del cuidado y en el proceso de tratar de encontrar respuestas a sus interrogantes

tuvieron que pensar profundamente sobre la sociedad en que vivimos, sobre cómo se nos enseña a competir unxs contra otrxs. Tuvieron que pensar sobre el capitalismo y como éste configura el modo en que pensamos sobre el amor y el cuidado, el modo en que habitamos nuestros cuerpos, el modo en que intentamos separar la mente del cuerpo (2016, p.11).

Teniendo en cuenta lo anterior, nuestra propuesta pedagógica que está basada desde la perspectiva de género y la ética del cuidado tiene la intención de que, desde la enseñanza y el aprendizaje, en el aula florezcan cuestionamientos y sentires que nunca han estado presentes, dando la posibilidad a las profesoras/es y estudiantes de que su cuerpo y mente sientan, y además que puedan darle voz a esos silencios que quizá han traído durante mucho tiempo sobre ellas y ellos.

Lo anterior permite reivindicar identidades desde esos cuerpos y sentires distintos, y a partir de allí construir conocimiento en diálogo con la academia y los saberes populares,

articulen con el siguiente espacio que posibilita un diálogo y la conversación para luego pasar a la construcción donde las y los profesores tendrán un espacio para trastocar el currículo en la corporación.

Este último, fue pensando para evaluar cómo las categorías abordadas en cada experiencia logran transgredir los sentires, el cuerpo y saberes de cada profesor/ a, además del currículo. Para lograrlo en nuestras discusiones como equipo de investigación, resultaban algunos planteamientos de cómo llegar a hablar de la perspectiva de género en programas de la EPJA teniendo en cuenta aspectos para tramitar los conflictos del aula desde el cuidado, el cuerpo en el currículo, caja de herramientas, replantear planeaciones, un protocolo de autocuidado para las y los profesores, ya que para nosotras resultó importante preguntarnos por ¿quién cuida al cuidador? finalmente y a modo de cierre situamos los debates en torno a la problemática de las Violencias Basadas en Género (VBG) y su prevención desde lo pedagógico.

Dichos mal dichos

Intencionalidad: Cuestionar los roles que han sido asignados históricamente según el género y como se reproducen desde la oralidad e implícitamente en la cultura.

 <p><i>Detonante</i></p>	<p>Realizar la lectura del poema Arde del autor Miguel Gale y se invitará a los profesores/as a cuestionar el dicho popular “calladita se ve más bonita”</p>
 <p><i>Diálogo</i></p>	<p>Conversar en torno a dichos o frases populares que hagan alusión a los roles de género que los profesores/as hayan escuchado dentro del aula, por ejemplo “los hombres no son de la cocina”, “llora como niña”.</p> <p>Después de esto la invitación es construir un dibujo que responda una de las siguientes preguntas: ¿Qué emociones o sensaciones le suscitan al escuchar este tipo de dichos? ¿Cuáles cree, son las causas de la asignación de roles según el género? ¿Cuáles considera, son los cambios que deben ocurrir para que no haya una diferenciación de género entre las personas?</p>
 <p><i>Construcción</i></p>	<p>Realización de una planeación colectiva y transversal al currículo enfocada a subvertir los dichos que generan desigualdad entre diferentes identidades</p>

Enseñando con cuidado

Intencionalidad: Reflexionar en torno a las prácticas que generan tensión dentro del aula entre maestro/estudiante y estudiante/estudiante a partir de la dimensión relacional y de género

 <p><i>Detonante</i></p>	<p>Compartiremos un fragmento del texto <i>Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad</i> (2018, p. 106) de Alanis Bello invitando a dialogar a las profesoras/es sobre lo que les suscita la lectura</p> <p>Después, mediante el juego de roles las profesoras/es elegirán una experiencia o situación que les haya ocurrido dentro del aula o recrear una situación que tenga en cuenta la dimensión relacional y de género donde se tengan en cuenta los siguientes roles: Maestro/a no usa el lenguaje inclusivo Mujer trans Mujer que sufre de violencia en su casa Joven estudiante que usa sustancias psicoactivas</p>
 <p><i>Diálogo</i></p>	<p>Conversar frente a las situaciones que han vivido en el aula y les han generado tensión frente a las formas en cómo es el trato entre estudiantes y profesores y en torno a la pregunta ¿Que prácticas de cuidado construye y/o ha construido como maestra/o para darle un tratamiento a situaciones que emergen en el aula?</p>
 <p><i>Construcción</i></p>	<p>Para dar un cierre a la experiencia pedagógica se propone la creación de un “Recetario colectivo del cuidado” en donde buscamos incluir algunos elementos o ingredientes necesarios para tramitar estos conflictos en el aula el cual surge de las voces de los profesores y las profesoras.</p>

Habitando mi cuerpo

Intencionalidad: Reconocer nuestro cuerpo como primer territorio comprendiendo que este tiene marcas vitales y experiencias que nos configuran y construyen nuestra identidad

 <p><i>Detonante</i></p>	<p>Para el primer momento se realizará un ejercicio de movimiento con el cuerpo en los siguientes momentos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Comenzar a calentar nuestro cuerpo.• Pasar nuestras manos por nuestra cara, cabeza, torso, caderas, piernas, pies.• Sacudir cuerpo• Estirar <p>Durante el ejercicio de cuerpo se hará la reflexión de la importancia de tener conciencia sobre nuestro cuerpo, que tiene movimiento y que la apertura y confianza de nuestro cuerpo posibilita el contacto con el otro/a</p> <p>Luego se realizará la lectura del poema titulado <i>Las cicatrices</i> de Piedad Bonnett</p>
 <p><i>Diálogo</i></p>	<p>A partir del uso de fotografías de álbumes familiares de cada profesor/a responderá la siguiente pregunta ¿Qué emociones y/o sensaciones ha experimentado mi cuerpo en mi experiencia de vida?</p>
 <p><i>Construcción</i></p>	<p>Para finalizar desde una representación del cuerpo las profesoras/os responderán ¿Cómo se involucra el cuerpo en las discusiones curriculares? ¿Cómo se involucra el cuerpo en el aula?</p>

Memorias de cuidado

Intencionalidad: Conocer las experiencias y/o las prácticas que cada profesor y cada profesora ha construido a lo largo del tiempo

 <p><i>Detonante</i></p>	<p>Cada uno y cada una compartirá un objeto significativo y/o relacionado con su experiencia pedagógica que allá prevalecido a su lado con el tiempo, contarán ¿por qué creen que ese objeto ha perpetuado en el tiempo? y si ven alguna relación entre esa experiencia y el cuidado</p>
 <p><i>Diálogo</i></p>	<p>Se proyectará la imagen que contiene la frase '<i>todos los vínculos deben cuidarse de ambos lados</i>', y se conversará en torno a las preguntas ¿Cómo se ven reflejados los vínculos dentro del aula? ¿Qué relación encuentran entre la imagen y su rol como maestros y maestras?</p>
 <p><i>Construcción</i></p>	<p>Para dar cierre a este momento, se propondrá la construcción colectiva de una caja de herramientas (libros, poesía, películas, canciones, experiencias pedagógicas) que les permita a los profesores y profesoras abordar el tema del cuidado en cada una de las materias que tienen a cargo</p>

¿Cómo me cuido?

Intencionalidad: Reconocer los saberes propios que existen en los profesores/as para el autocuidado relacionándolo con el quehacer docente

 <p><i>Detonante</i></p>	<p>Escuchar la canción <i>Amándome</i> de Loli Cósmica https://www.youtube.com/watch?v=sRj5ADv4uxw&feature=youtu.be</p>
 <p><i>Diálogo</i></p>	<p>Pensando en acciones concretas nos gustaría dialogar entorno a la pregunta ¿a cuáles saberes propios recorro para mi propio cuidado dentro del aula?</p>
 <p><i>Construcción</i></p>	<p>Se propone que los profesores/as construyan un protocolo de autocuidado que dé cuenta de acciones y/o elementos relacionados con su propio cuidado en el quehacer docente.</p>

En cuanto a las experiencias asincrónicas construimos las siguientes:

Experiencias asincrónicas

<p><i>Perspectiva de género en cifras</i></p>	<p>En el padlet se presentan una serie de datos cuantitativos referentes a cifras que ponen en tensión la desigualdad de género en Ciudad Bolívar que se presenta en escenarios de lo educativo, desempleo, violencia, entre otros. Así plantemos la siguiente pregunta:</p> <p>¿Qué encuentran y de qué manera se relacionan con el contexto que vivencian en la CES Waldorf? y en un segundo momento ¿de qué manera es posible leer las problemáticas que sostienen las cifras desde la pedagogía Waldorf y la antroposofía?</p> <p>Enlace de acceso: https://es.padlet.com/angienataliagaleano/nxgx19fkmzfkshjc</p>
<p><i>Feminicidios en Bogotá</i></p>	<p>En este padlet se presentan algunas imágenes que dan cuenta de nombres de mujeres víctimas de feminicidio. Cuya invitación es que de acuerdo a las imágenes respondan a la pregunta:</p> <p>¿Qué tendría por decir la educación y específicamente la educación de personas jóvenes y adultas frente a los feminicidios?</p> <p>Enlace de acceso: https://es.padlet.com/angienataliagaleano/nqxw5tmqby8f9cn4</p>
<p><i>¿Cómo prevenir las violencias basadas en género?</i></p>	<p>En este padlet la invitación es a pensar y proponer</p> <p>¿Cómo prevenir las violencias basadas en género desde lo pedagógico y la construcción del currículo?</p> <p>Enlace de acceso: https://padlet.com/amandapaezh/9o9yp55ah9mg9i4u</p>

Las experiencias pedagógicas sincrónicas para los jóvenes y los adultos están pensadas también en tres momentos, el primero es el detonante en el que se comparte alguna frase, imagen, canción, podcast entre otras mediaciones que permitan enlazar con el siguiente espacio que invitaría a un diálogo, en el que se propone alguna pregunta y reflexión para posibilitar una conversación en torno a un tema específico y finalmente el momento de construcción, en el que tenemos en cuenta los contenidos programáticos de cada asignatura y del ciclo V, además de partir de sus realidades concretas, este último momento da cuenta de qué acogieron los jóvenes a lo largo de los dos momentos anteriores, a través de la invitación de plasmar en construcción algo relacionado con las categorías trabajadas pero también en relación con sus propias vivencias.

Es necesario recordar que la propuesta siempre busca conversar con el programa educativo de la corporación para cada ciclo por ello el último momento que se entiende como la construcción va de la mano con las temáticas abordadas en las asignaturas, pero sobre todo la importancia de reflexionar como cada momento de la experiencia aporta nuevas perspectivas, les causa curiosidad o por el contrario les son indiferentes.

Dichos mal dichos

Intencionalidad: Cuestionar los roles que han sido asignados históricamente según el género y como se reproducen desde la oralidad e implícitamente en la cultura.

 <p><i>Detonante</i></p>	<p>Realizar la lectura del poema <i>Arde</i> del autor Miguel Gane y se invitará a los jóvenes y adulto/as a cuestionar el dicho popular “calladita se ve más bonita”</p>
 <p><i>Diálogo</i></p>	<p>Se invitará a las jóvenes y adultas/os que compartan frases cotidianas donde se haga alusión a los roles de género, por ejemplo “los hombres no son de la cocina”, “llora como niña”</p> <p>Para este momento se propondrá construir un dibujo que responda una de las siguientes preguntas ¿Qué emociones o sensaciones le suscitan al escuchar este tipo de dichos? ¿Cuáles cree, son las causas de la asignación de roles según el género? ¿Cuáles considera, son los cambios que deben ocurrir para que no haya una diferenciación de género entre las personas?</p>
 <p><i>Construcción</i></p>	<p>Para el cierre de esta experiencia pedagógica las jóvenes y adultas/os deben construir un “dichologo” en el que puedan subvertir y resignificar estos dichos con una versión que cada uno y cada uno construya</p>

Escuchando con cuidado

Intencionalidad: Reconocer y reflexionar frente a la violencia que implícitamente hay en ciertas canciones populares

 <p><i>Detonante</i></p>	<p>Para este ejercicio se sugieren algunas canciones que cada joven y adulto/a elegirán o una que ellos prefieran escuchar. Como, por ejemplo: Te compro tu novia- Los Cantantes de Ramón Orlando Propuesta indecente- Romeo Santos Mátalas- Alejandro Fernández La falla fue tuya – Diomedes Díaz 4 babys – Maluma Como la tele-Pimpinela La Muda –Kevin Roldan</p>
 <p><i>Diálogo</i></p>	<p>Realizar la lectura de fragmentos específicos de cada una de las canciones y conversar en torno a la pregunta ¿Qué sensaciones les suscitan estas frases?</p>
 <p><i>Construcción</i></p>	<p>De acuerdo a las canciones y frases elegidas, los jóvenes y adultos/as crearán un texto argumentativo explicando porqué la letra de la canción es violenta</p>

Habitando mi cuerpo

Intencionalidad: Reconocer nuestro cuerpo como primer territorio comprendiendo que este tiene marcas vitales y experiencias que nos configuran y construyen nuestra identidad

 <p><i>Detonante</i></p>	<p>Para el primer momento se realizará un ejercicio de movimiento con el cuerpo</p> <p>Luego escucharemos el Podcast titulado <i>La pata sola</i> de la serie <i>Espantas, Mujeres y Esperanzas</i> producido por la Corporación Memoria y Saber Popular (2017). https://radioteca.net/audio/espantas-mujeres-y-esperanzas-la-pata-sola/</p>
 <p><i>Diálogo</i></p>	<p>A partir del uso de fotografías de álbumes familiares de cada joven y adulta/o responderá la siguiente pregunta ¿Qué emociones y/o sensaciones ha experimentado mi cuerpo en mi experiencia de vida?</p>
 <p><i>Construcción</i></p>	<p>Para finalizar las jóvenes y adultas/os construirán un magazine donde rastreen noticias de la localidad en relación a las situaciones expuestas en el podcast poniendo en discusión nuestro cuerpo como primer territorio</p>

Memorias de cuidado

Intencionalidad: Conocer las experiencias y/o las prácticas de cuidado que cada joven y adulto/a ha construido a lo largo del tiempo

 <p><i>Detonante</i></p>	<p>Realizar la lectura del cuento <i>¿Cómo se llena un corazón?</i> de Stef Tosseta y Jonathan Rosas</p>
 <p><i>Diálogo</i></p>	<p>A través de la imagen que contiene la frase '<i>todos los vínculos deben cuidarse de ambos lados</i>', responder las preguntas ¿Cuáles personas han prevalecido durante mucho tiempo en su vida? ¿Por qué cree que estos vínculos han sido duraderos? (Representar la respuesta de la manera que prefieran)</p>
 <p><i>Construcción</i></p>	<p>Para dar cierre a este momento se propondrá realizar la construcción de una galería de fotos con fotografías de las personas que mencionaron en el momento anterior</p>

¿Cómo me cuido?

Intencionalidad: Reconocer los saberes propios que existen en jóvenes y adultos/as para el autocuidado relacionándolo con sus prácticas cotidianas

 <p><i>Detonante</i></p>	<p>Realizar la lectura del libro álbum <i>El monstruo de colores</i> de la autora Anna Llenas https://www.youtube.com/watch?v=a2o3j3_erFQ&t=4s&ab_channel=ProfraTaniaA.MarquezRodriguez</p>
 <p><i>Diálogo</i></p>	<p>Dibujar la palma de nuestra mano y por cada dedo corresponderá la siguiente pregunta: Pulgar - ¿Cómo me cuido? Índice- ¿Cuándo siento que no me cuido? Corazón- ¿Qué acciones tomo para cuidar de mi aspecto emocional y físico? Anular -¿Cómo relaciono lo aprendido en la CES Waldorf con prácticas de cuidado? Meñique -pensemos en compartir consejos sobre autocuidado.</p>
 <p><i>Construcción</i></p>	<p>Se propone que cada joven o adulto/a elabore un diario personal durante una semana donde registre las emociones que experimenta cada día</p>

Finalmente construimos una última experiencia pedagógica para los jóvenes y los adultos del ciclo V para ser desarrollada asincrónicamente:

Experiencias asincrónicas

<p><i>Ciudad Bolívar libre de violencias</i></p>	<p>Para este momento la invitación es construir un cartel con una frase que resignifique la problemática de los feminicidios, enlazándolo con el ejercicio de escucha del podcast que se compartió en un primer momento llamado <i>La pata sola</i> de la serie <i>Espantas, Mujeres y Esperanzas</i> producido por la Corporación Memoria y Saber Popular.</p> <p>De igual modo el ejercicio se acompañará con la lectura del fragmento de la noticia publicada por el medio de comunicación alternativo Contagio Radio el pasado 1 de julio del año 2020 y titulada “<i>Otra mirada del feminicidio y la violencia contra la mujer</i>”</p> <p>Así la construcción se harpa a partir de la realización de un registro fotográfico y compartirlo a la plataforma padlet</p> <p>Enlace de acceso: https://padlet.com/angienataliagaleano/1ntfogysducj0r2f</p>
--	---

Capítulo VI

Entre voces y silencios: repensando la EPJA

El 2020 empezó con el anhelo de culminar nuestro último año en la universidad y así mismo, con las expectativas que teníamos frente al cierre del proceso pedagógico- investigativo en la CES Waldorf, sin embargo, con la declaración del brote del COVID-19 como pandemia global, nos enfrentamos a asumir dinámicas distintas y retos en nuestro quehacer como maestras en formación, con confusiones y pocas certezas de lo que sucedería, el día a día nos invitaba a replantear cómo se daba una educación mediada por las TIC's, del mismo modo como equipo de trabajo estar a distancia implicó unas formas de relacionarnos distintas, de dialogar y construir nuestra propuesta con apuestas mediadas por la tecnología.

Así, cuando llegó el momento de acercarnos nuevamente a la CES Waldorf, la pandemia también tocó sus puertas y en medio de ello, el programa de la EPJA empezó una dinámica que en sus inicios fue mediada por WhatsApp y trabajo con guías, varios meses después la estrategia se transformó e implicó que los jóvenes y adultos asistieran cada 15 días a la corporación, sin embargo, la presencialidad no fue una opción que nos presentaran en nuestro lugar de maestras en formación, pues como estudiantes de la UPN nos enfrentamos a una ARL (Administradoras de Riesgos Laborales) que no respaldaba un posible contagio como un riesgo laboral en nuestra práctica pedagógico-investigativa.

De este modo, la premura del tiempo nos conllevó a que nuestra propuesta solamente se trabajara en sesiones de una hora, frente a la posibilidad de un encuentro sincrónico con las profesoras y profesores de la CES Waldorf mediado por las TIC's, pensamos en articular algunos momentos de la experiencia pedagógica en una planeación (Anexo 11).

Para empezar, nuestro punto de partida del desarrollo de la experiencia pedagógica quisimos preguntarles a los profesores y profesoras por ¿quiénes son ello/as? ¿Cómo describirían a otro u otra su identidad? ¿Qué marcas vitales han configurado su identidad? Así, las experiencias que van configurando la identidad tienen puntos de encuentro desde la construcción y socialización en la familia, desde los vínculos que se constituyen con tíos, hermanos, abuelos y abuelas desde las prácticas de los antecesores y padres en los procesos de crianza.

Otro aspecto son las luchas sociales que configuran quienes son los profesores y profesoras de la corporación, por ejemplo desde la reivindicación de la identidad, el arte y la lucha por una vida digna que han tejido en su paso por la universidad e historias de vida propia marcadas por situaciones de desigualdad que los lleva a defender la vida y encontrar en la docencia un camino, así lo narró la profesora María Antonia de la CES Waldorf en su respuesta *“soy hija de la educación pública, no me gusta que me definan la vida, decidí libremente revelarme con lo que no me gusta y amo lo que hago, soy maestra principalmente, aunque a veces curandera y bruja, soy fiel e incondicional a mí misma y lo que soy hoy puede cambiar mañana, [...] la vida y la dignidad para mí no son negociables”* (fragmento diario de campo octubre 2020)

Allí es importante mencionar que los profesores y profesoras se asumen en la identidad de lo masculino o femenino, aunque cuestionado su rol de género en la sociedad, como expresa el profesor Andrés de la CES Waldorf *“Como la identidad no es estática podría decir que sigo en proceso de definirme, los elementos que puedo decir que han prevalecido es que soy varón, sí, nacido en una familia muy tradicional, esto marcó un camino de decisiones que me llevaron a replantear mi posición y de toda la sociedad frente a la misma comunidad”* (fragmento diario de campo octubre 2020). Esto nos permite observar la forma en que operan los binarismos y la demarcación desde lugares biológicos para demarcar la diferencia entre hombres con pene y mujeres con vagina, lo cual, tomando algunas de las reflexiones de Alanis Bello en su texto *Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad implican* la existencia de la heteronorma en el hecho educativo, específicamente en los lugares identitarios del profesorado (2017).

La necesidad de nombrarnos, de preguntarnos quienes somos, es una forma de encontrarnos para coincidir en espacios seguros, en luchas articuladas, pero también para reconocer los distintos lugares de opresión que se naturalizan o desconocemos, por ello nos parece importante mencionar que nos narramos como *“un intento de romper el silencio y de reducir nuestras diferencias, pues no son las diferencias las que nos inmovilizan sino el silencio. Y hay multitud de silencios que deben romperse”* (Lorde,2003, p.7).

Continuando con la experiencia pedagógica la pregunta por quiénes somos se convierte en un aspecto potente para comprender cómo nuestras identidades no son estáticas, son

dinámicas y se van configurando desde los distintos espacios de socialización y cómo hacemos el puente de lo que implica ese rol de nosotras como educadoras y educadores en nuestras experiencias pedagógicas, comprendiendo que llegamos al aula no solo con saberes, sino que nuestros sentires y nuestra corporalidad también narran una historia.

En este sentido, para nosotras fue importante posibilitar la voz a una parte de la historia de las profesoras y profesores de la CES Waldorf, por medio de la narración de cómo se conciben ellas y ellos mismos, pues Marcela Lagarde en su texto *Género y feminismo. Desarrollo y democracia* (1996), menciona que los elementos que aportan a la construcción de nuestra subjetividad

Se aprenden desde el principio de la vida y no son aleatorios, son componentes del propio ser, dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación, por ello son fundantes. Están en la base de la identidad de género de cada quien y de las identidades sociales asignadas y reconocidas al resto de las personas (p.19)

Hablar de nosotras/os mismas como punto de partida de lo que somos y nuestras trayectorias es una posibilidad para comprender que la construcción de nuestras identidades no se mantienen estáticas y por el contrario son dinámicas, estas se pueden entender desde el conflicto, desde los roles asignados en la crianza y cada espacio de socialización que ha regulado nuestros cuerpos y subjetividades, pero lo importante es saber que podemos despojarnos de aquello que ha sido impuesto, y por esto, la invitación y el llamamiento es a que estas se mantengan en constante movimiento, de ahí la importancia de narrarnos, generar vínculos y también la acogida desde las diferencias.

De ahí que, el segundo punto del desarrollo de nuestra propuesta pretendiera cuestionar el lugar del cuerpo en el hecho educativo y de aula, pero sobre todo en las discusiones del currículo que se vienen tejiendo en la corporación. Es así que la experiencia del cuerpo las profesoras y profesores mencionan que es una discusión que no se había pensado antes, sin embargo la aproximación puntual la relacionan con los doce sentidos propuestos desde la pedagogía Waldorf *“es algo que probablemente no se había hecho antes y que solo se ha dado ese tipo de discusión en los nuevos estilos de aprendizaje, nosotros como corporación*

entonces manejamos los doce sentidos que se dividen en sentidos físicos, emocionales y sociales” (fragmento diario de campo octubre 2020), además los estilos de las nuevas educaciones, esto encuentra eco en un apuesta educativa que busca transformar al sujeto desde el conocimiento de su autobiografía, la sanación de traumas y dolores generados por los diferentes contextos en los cuales jóvenes y adultos se desenvuelven.

Al mismo tiempo, es preguntarnos por el lugar de nuestro cuerpo como educadoras y educadores, tal como señala bell hooks (2016):

con el pensamiento feminista siempre hemos reconocido la legitimidad de una pedagogía que se atreve a subvertir la división mente/cuerpo y que nos permite estar enteras en el aula y, como consecuencia, apasionarnos [...] el lugar de la pasión, del reconocimiento erótico en el contexto del aula [...] no ser espíritus descorporizados en el aula (p.5).

Aunque las discusiones del cuerpo han estado ausentes en la construcción del currículo, los profesores y profesoras reconocen que en el trabajo de aula *“esto del cuerpo se ve orientado hacia el respeto ya que con el cuerpo se brinda cobijo, abrazo, amor y permite la construcción de confianza; el desarrollo de la corporeidad se da un fortalecimiento de la autopercepción y se valora desde esa autopercepción la percepción del otro, el cuerpo se entiende en un espacio con otros cuerpos y en si entabla una relación que busca resignificar las experiencias ya vividas”* (fragmento diario de campo octubre 2020)

El cuerpo se convierte en un campo de expresión de nuestras identidades, de comprender situaciones que han configurado lugares de opresión o resistencia, por eso quisimos preguntar ¿cómo se reflejan los roles de género en el aula? allí las profesoras y profesores hacían énfasis en que ellas y ellos prefieren hablar en términos de humanidad *“estuvimos de acuerdo en decir que nosotros escuchamos los discursos de las personas, comprendemos que muchos de ellos han experimentado situación de la opresión patriarcal, pero procuramos que para no obstruir a nadie hablemos en términos de humanidad”* (fragmento diario de campo octubre 2020) estando alertas a cualquier tipo de vulneración pero siempre entendiéndolo desde el enfoque de la humanidad.

En este sentido, es preciso mencionar que las opresiones están atravesadas por múltiples factores y que no afectan de la misma forma a mujeres que hombres, tal como señala Lorde (2003):

Entre nosotros existen a todas luces diferencias muy reales en cuanto a la raza, la edad y el sexo. Más no son esas diferencias las que nos separan. Lo que nos separa es, por el contrario, nuestra negativa a reconocer las diferencias y a analizar las distorsiones que derivan de darles nombres falsos tanto a ellas como a sus efectos en la conducta y las expectativas humanas (p.39).

Ahora bien, desde el ejercicio pedagógico propuesto la invitación es cuestionar aquellos roles de género y violencias que se articulan a todo un sistema de opresiones que se ejercen sobre los cuerpos feminizados y las disidencias sexuales y de género, En este momento emergieron unos silencios frente a esta perspectiva y se comenzó a hablar sobre violencias ejercidas contra la comunidad esto nos lleva a pensar que las violencias de género son equiparadas con la violencia que se comete en razón de una determinada lucha política.

Así, hablar en términos de humanidad desconoce toda una problemática estructural que esconde una desigualdad de género en las violencias que se mencionan anteriormente y que es necesario cuestionar ¿por qué invisibilizarlas? Al respecto Lorde (2003) dice:

Debe ser objetivo permanente de cada una de nosotras eliminar estas distorsiones de nuestra vida y, al mismo tiempo, reconocer, reclamar y definir las diferencias que constituyen la base sobre la cual se nos imponen dichas distorsiones. Porque todas nos hemos educado en el seno de una sociedad donde dichas distorsiones eran endémicas en nuestro modo de vida. Con excesiva frecuencia canalizamos las energías necesarias para reconocer y analizar las diferencias hacia la tarea de fingir que las diferencias son barreras infranqueables o que sencillamente no existen (p. 40).

Luego de discutir las experiencias de género y lo que ello implica, pasamos a preguntar por ¿cómo se ven reflejados los vínculos dentro del aula? y ¿qué prácticas de cuidado y autocuidado tenemos como profesores y profesoras, para este momento, la invitación fue la construcción de un dibujo que diera respuesta a dichas preguntas, respecto a esto, el profesor

Diego de la CES Waldorf, compartió “yo hice un cultivo de lechugas porque es un cultivo que necesita siempre la presencia de la persona que la está cultivando [...] En ese sentido relacionándolo con el cuidado del otro lo relacione con las dos plantas que estaban allí en la imagen que sentía que hablaba frente la responsabilidad afectiva, la responsabilidad del vínculo por el otro y también pasa algo bonito con la lechuga de cada era que se hace se deja una lechuga y esa se vuelve semilla, se deja florecer la lechuga, ella me ayuda a mí, pero yo también la cuido, la abono y eso ya es cuidar de esa planta que será orgánica y nativa de la región” (fragmento diario de campo octubre2020)

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante rescatar que el cuidado es una responsabilidad social y afectiva, y de esta manera deben ser tratados los vínculos que se entretejen dentro del aula, de ahí, la importancia del cobijo y la acogida hacia las otras y los otros, pero no dejando de lado nuestro propio cuidado

De igual manera, pensar en el cuidado dentro del aula y desde una perspectiva relacional nos invita como educadoras a proponer currículos que admitan las diferencias, para ello Puig sugiere hablar de *pensar-con* lo cual admite cuestionamientos frente a lo que se establece como homogéneo y no permite la posibilidad a pensar en multiplicidades conectadas que juntas han de construir una misma entidad o mundo, por ello es necesario crear “una política dirigida a generar diferencia más que a crear un mero «reflejo» de mismidad y que fomente responsabilidad por las diferencias que intentamos establecer, en lugar de mantener una forma de «reflexividad» moderada” (Puig, 2019, p 3).

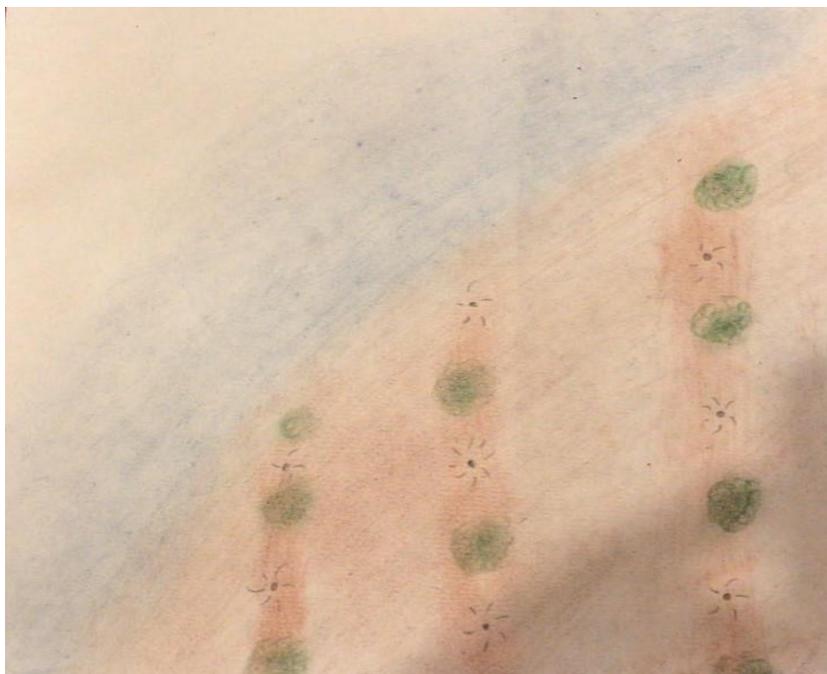


Figura 32. Desarrollo propuesta pedagógica profesoras y profesores de la CES Waldorf.
Nota. Archivo propio

Pensar en una EPJA desde una perspectiva de género y cuidado implica cuestionar los órdenes que han sido impuestos a los diferentes cuerpos, pues en efecto una de las apuestas desde la educación feminista es tensionar los currículos que han sido impregnados por el sexismo y el sistema patriarcal los cuales reconocen y validan ciertos conocimientos y despojan de valor el pensamiento y los sentires de las mujeres y todos aquellos que se apartan de la norma heteropatriarcal, de ahí que Tadeu Da Silva, menciona que la pedagogía no es una disciplina neutra, encargada meramente de transmitir conocimiento, sino que por el contrario, es una herramienta institucionalizada de dominación, usada para replicar los saberes hegemónicos, en este sentido, pensar el currículo desde una perspectiva crítica requiere un esfuerzo por dejar de lado la superficialidad ante las distintas culturas e identidades, es necesario entenderlas como un asunto histórico y político, como un terreno que requiere ser cuestionado y problematizado. (Da Silva citado en Bello, 2017)

De igual manera la toma de conciencia a la cual nos invita bell hooks implica comprender como el patriarcado se ha convertido en un sistema de dominación llevando a los cuerpos feminizados a estar subyugados al sometimiento masculino. Para ello bell hooks (2000) propone

(...) necesitamos estudios feministas comunitarios. Imagínate un movimiento feminista de masas en el que la gente vaya puerta por puerta repartiendo textos, tomándose tiempo (al igual que los grupos religiosos) para explicar a la gente de qué trata el feminismo (p.45)

Una invitación será desmontar los mitos que se crean alrededor del feminismo, en nuestro paso por la Corporación los vimos palpables cuando en las cartillas elaboradas por los profesores/as del programa de EPJA para avanzar en las clases mediadas por la virtualidad, seguíamos observando que las discusiones en torno al género aún continúan siendo invisibilizadas, los temas abordados en el aula corresponden a la formación del ser en cuanto apuesta de la pedagogía Waldorf. Es así, como muchas veces el miedo frente al feminismo es infundido por los discursos hegemónicos reproducidos en los medios masivos de comunicación, es por ello que “Los audiolibros, las canciones, la radio y la televisión son todos ellos medios para compartir el conocimiento feminista; y por supuesto necesitamos un canal de televisión feminista, que no es lo mismo que un canal para mujeres” (hooks, 2000 p. 46).

Así el conocimiento feminista se convierte en un medio para interrumpir los discursos dominantes, por su parte, invisibilizarlo es insistir en negar las discusiones sobre las marcas de opresión sobre las mujeres o quienes encarnan disidencias sexuales, un ejemplo de ello es desconocer las cifras que dan cuenta de una desigualdad frente a las VBG y que no son menos importantes que problemáticas producto de fronteras invisibles, consumo, etc, tal como se observa en la Figura 32

Número de casos de lesiones fatales y no fatales contra mujeres, según tipo de violencia y localidad.
Bogotá, 2016

Cuadro 1

Localidad	Muerte violenta perpetrada por un tercero	Violencia física interpersonal	Violencia física de pareja	Violencia física contra niñas y adolescentes	Violencia física contra adultas mayores	Violencia física entre otros familiares	Presunto delito sexual	Total violencias
Kennedy	12	1.309	1.884	343	28	365	417	4.358
Ciudad Bolívar	20	764	1.364	180	22	251	277	2.878
Bosa	8	724	1.201	196	14	229	367	2.739
Suba	12	636	855	119	12	167	293	2.094
San Cristóbal	10	543	791	204	15	168	250	1.981
Engativá	3	554	633	85	16	168	213	1.672
Usme	8	394	638	116	10	100	176	1.442
Rafael Uribe Uribe	11	452	578	84	10	109	130	1.374
Fontibón	1	293	343	43	10	71	95	856
Usaquén	2	283	363	35	5	62	106	856
Barrios Unidos	1	317	226	81	4	46	105	780
Tunjuelito	2	205	249	41	5	49	76	627
Los Mártires	4	292	188	44	-	27	67	622
Puente Aranda	2	217	225	37	7	55	54	597
Santa Fe	10	178	221	24	2	38	59	532
Chapinero	1	190	168	16	2	30	39	446
Antonio Nariño	1	105	106	12	2	24	26	276
Teusaquillo	-	111	95	9	3	15	28	261
La Candelaria	1	84	42	2	1	7	15	152
Sumapaz	-	1	-	-	-	-	-	1
Sin información	-	898	494	115	6	113	725	2.351
Bogotá	109	8.550	10.664	1.786	174	2.094	3.518	26.895

Fuente: INMLCF. Datos procesados por el OMEG de la SDMujer. Fecha de corte: 31 de diciembre de 2016. Fecha de reporte: 23 de enero de 2017.

Figura 33. Tipos de violencias.

Nota. Figura tomada del Observatorio de mujeres y equidad de género. Boletín informativo de la Secretaría Distrital de la Mujer 2017. Disponible en:

<http://omeg.sdmujer.gov.co/phocadownload/2017/1226/Mujeres%20en%20cifras%2010%20web.pdf>

Es necesario recordar que la localidad de CB en su mayoría está habitada por mujeres, es preocupante observar que esta ocupa el segundo lugar de casos de VBG y que no es la única problemática que las pone en desventaja, por su parte en la Figura 33 se puede observar cómo la concentración de hombres es mayor en relación con las mujeres, tal como lo señala la secretaria de educación en el documento de *Caracterización del Sector Educativo* en el año 2018:

En general, en 2018 se observa una mayor concentración de hombres (51,5%) que de mujeres (48,5%). Por clase de colegio sucede lo mismo en los colegios

distritales y en los colegios privados con matrícula contratada, mientras que en los colegios con administración contratada mayoría son mujeres (52,0%). De igual manera, en todos los niveles de educación de la localidad hay más hombres que mujeres, excepto en media vocacional, donde el 52,9% son mujeres (p.27).

Del mismo modo, muestra como las mujeres que se encuentran en el nivel educativo media el cual hace referencia a los grados décimo y once respectivamente tienen mayores índices de deserción escolar, esto se puede relacionar en que en esta etapa escolar las mujeres se encuentran viviendo su adolescencia y la falta de educación sexual conlleva a aumentar las cifras de embarazos a temprana edad y por ende el abandono de espacios escolares para dedicarse al cuidado de sus hijos.

Tal como lo muestra la Secretaria de Integración Social en el documento *Diagnóstico por localidad*, donde el embarazo adolescente en Bogotá comprendido en las edades de los 10 a 14 años es de un total de 274 casos de los cuales 60 son de niñas habitantes de CB, por su parte entre los 15 y 19 años de los 10.675 en Bogotá, 1.692 corresponden a jóvenes de la localidad (2019).

En 2018, la matrícula oficial de la localidad fue de 90.462 estudiantes, que frente a los 91.100 del año anterior representó una reducción de 0,7%. En comparación con la matrícula total de la ciudad, la registrada en esta localidad equivale al 11,5%.

Tabla 9. Matrícula oficial por nivel educativo, clase de colegio y sexo Ciudad Bolívar 2018

Nivel Educativo	Clase de Colegio											
	Distrital			Administración Contratada			Matrícula Contratada			Total		
	Femenino	Masculino	Total	Femenino	Masculino	Total	Femenino	Masculino	Total	Femenino	Masculino	Total
Preescolar	4.646	5.007	9.653	80	80	160	9	18	27	4.735	5.105	9.840
Primaria	17.519	19.565	37.084	502	487	989	19	36	55	18.040	20.088	38.128
Secundaria	14.114	15.121	29.235	398	346	744	296	329	625	14.808	15.796	30.604
Media	5.883	5.253	11.136	169	148	317	242	195	437	6.294	5.596	11.890
Total	42.162	44.946	87.108	1.149	1.061	2.210	566	578	1.144	43.877	46.585	90.462

Fuente: SIMAT. Fecha de corte 28 de febrero de 2018.

Elaboración y cálculos: Oficina Asesora de Planeación - Grupo Gestión de la Información.

Figura 34. Deserción escolar

Nota. Figura tomada de la secretaria de educación. Caracterización del Sector Educativo Año 2018. Disponible en:

[https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/19-Perfil caracterizacion localidad Ciudad Bolivar 2018-I 0.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/19-Perfil%20caracterizacion%20localidad%20Ciudad%20Bolivar%202018-I%200.pdf)

En este sentido, no darle un trámite a la educación en clave de la perspectiva de género es

continuar reafirmando la dicotomía entre lo público y lo privado, donde es una constante que las violencias ejercidas hacia las mujeres ocurran en espacios privados, además del despojo de una formación desconoce la feminización del analfabetismo y los empobrecimientos que tienen lugar en los programas de educación de adultos.

Desde la apuesta por una educación feminista también lleva a las historias de vida de las personas que acuden a dichos escenarios educativos ya que se hace necesario cuestionar no solo los roles de género sino las marcas de opresión a nivel de la clase, la raza, discapacidad y entre otras, pues el analfabetismo opera en estas categorías de manera situada y diferenciada en los cuerpos feminizados, tal como lo narra Angela Davis cuando retoma el testimonio de una ex esclava de los años 30 llamada Jenny Proctor:

A ninguno de nosotros se nos permitía ver un libro o intentar aprender. Ellos decían que si aprendíamos algo seríamos más listas que ellos, entonces lo que hicimos fue deslizarnos por allí y agarrar esa vieja ortografía de Webster con la solapa azul, esconderla hasta que se avecina la noche y, después, encender una pequeña antorcha hecha con madera de pino y ponernos a estudiar ese libro de ortografía. y, también, a aprenderlo. Hoy en día puedo leer algo y también escribir un poco (2005, p. 106)

Lo anterior nos deja ver cómo las mujeres han tenido que dar una lucha para salir del analfabetismo que consideramos es una forma de opresión, pues el hecho de no saber leer, escribir o de acceder a una formación integral y culminar dichos procesos se es más vulnerable a que pasen por encima de su dignidad y sus derechos, además de no llegar a espacios públicos y limitarse a ser quien depende de una figura masculina. De ahí que en la búsqueda por la emancipación y la educación que dieron las mujeres negras como lo narra Angela Davis (2005) sea una posibilidad para abrir caminos para renombrar la existencia de las mujeres y sus luchas por la dignidad

Los poderes mistificantes del racismo a menudo emanan de su lógica irracional e inextricable. Según la ideología dominante, las personas negras eran supuestamente incapaces de realizar progresos intelectuales. Al fin y al

cabo, habían sido bienes muebles e inferiores, por naturaleza, a los arquetipos blancos de humanidad (p. 107)

Finalmente, quisimos cerrar esta experiencia invitando a llevar las categorías abordadas a una planeación del programa de la EPJA, allí se planteó la pregunta ¿Qué cambios le harían a una planeación de las que realizan en el próximo encuentro teniendo en cuenta lo que abordamos en esta sesión? Por ejemplo, cambios en cuanto al contenido, estrategias pedagógicas o materiales didácticos a los cuales ustedes recurren en una clase. La profesora María Antonia de la CES Waldorf hace notar que *“lo que nos plantearon ustedes aquí, lo que nos invita es a tener presente las historias de vida de las personas, a tener en cuenta sus experiencias vitales, como el cuerpo es también una posibilidad para aprender, otro elemento que necesitamos considerar es la pregunta de la identidad que fue el trabajo que nos presentaron al comienzo nosotros vamos a seguir trabajando sobre esa pregunta de cómo uno se describe en relación a la identidad porque acá en privado decíamos ¿qué se entiende por identidad? ¿Y a qué nos referimos con identidad?”* (fragmento diario de campo octubre 2020).

Hablar de identidad y la forma en que las y los profesores lo plantean desde las historias de vida reduce a su análisis de las marcas de género. Así pues, se continúa reafirmando la idea de ser mujer u hombre desde la remarcación del sexo y la insistencia por hablar de humanidad distorsiona y borra el lugar de las opresiones en razón del género, es preciso retomar a Alanis (2017) cuando señala que:

Pero ¿qué significa pensar de una forma rara, incómoda y perturbadora en el ámbito educativo? ¿Qué les pasa a los cuerpos de conocimiento y a los conocimientos de los cuerpos desde una óptica que reclama la no certeza, la ambigüedad y la oposición a lo normal y lo establecido? [...] Para arriesgar una respuesta —nunca definitiva—, quisiera pensar la transpedagogía como un hacer que interrumpe la repetición de las normas sociales por medio de un planteamiento base: la identidad no puede ser nunca el objetivo último ni el fundamento incuestionado de la educación (p. 112).

Esto último nos hace preguntarnos ¿Por qué restarle lugar al género y hablar solamente de humanidad?

De ahí que las discusiones frente al género precisan ampliar la mirada del binarismo hegemónico o cuestionarlo, ya que se decía que es necesario *“otra cosa es que a nosotros se nos limita cuando se habla de género en términos de solamente en términos binarios se limita y a veces nuestros compañeros participantes del tema de adultos necesitan otras perspectivas que se hable más generalmente más que de solo género”* (fragmento diario de campo 2020), cuyas discusiones más allá de cuestionar si es hombre o mujer persisten en la necesidad de hablar de humanidad *“más en términos de humanidad y eso lo tenemos que seguir conceptualizando; porque es que lo masculino y lo femenino como en la discusión que tenían con los adultos esta mañana que se enfocaba a preguntas hacia la parte de lo femenino de las mujeres o feminicidios”* (fragmento diario de campo octubre 2020). lo anterior se planteó a modo de las desigualdades en cuanto a género que ubican en un lugar de opresión a la mujer, que es una problemática estructural y no una situación aislada, sin embargo, se comprendía como si fuese así.

Continuando con lo anterior, la profesora María Antonia de la CES Waldorf decía que *“es necesario equilibrarlo con lo que estas otras compañeras decían ese “calladita se ve más bonita” igual “calladito se ve más bonito” cuando uno es de una organización no solamente cuando es hombre o mujer, creo que hay que abrir la lente en la conversación de género y nos toca dar esas discusiones al interior nuestro equipo”* (fragmento diario de campo octubre 2020), sin embargo resulta preocupante que se trate de igualar la problemática discutida desde los dichos populares como si en el patriarcado no operaran relaciones de jerarquización y subordinación y que estos dichos son un claro ejemplo de cómo se ejerce desde lo masculino hacia lo femenino un control y disciplinamiento sobre los cuerpos.

Estas respuestas e incluso los profundos silencios que estuvieron presentes durante gran parte de la jornada que tuvimos con las profesoras y profesores de la CES Waldorf, nos hicieron sentir que existe cierta resistencia de pensar la EPJA desde la perspectiva de género, Marcela Lagarde señala que *“No ha sido sencillo lograr la aceptación de la perspectiva de género, ya que hacerlo conduce a desmontar críticamente la estructura de la concepción del mundo y de la propia subjetividad”* (1996, p. 19).

Hacer una lectura desde el género, requiere reconocer privilegios, ser conscientes de las opresiones, enfrentarnos a nosotras/os mismos, andar en pisos resbaladizos; implica también problematizar las formas en que nos relacionamos, y cuestionar también la manera en que el conocimiento se sitúa en la experiencia masculina, en este sentido, cada profesora y cada profesor, desde su cotidianidad, han construido sus propias formas de leer y concebir el mundo, en las que por supuesto, también han entretejido su propia manera de entender el género, de ahí que mantengan firmes sus convicciones, las defiendan y no duden de ellas, según Lagarde (1996)

La representación del orden genérico del mundo, los estereotipos sociales y sus normas, son fundamentales en la configuración de la subjetividad de cada quien y en la cultura [...] La vida cotidiana está estructurada sobre las normas de género y el desempeño de cada uno depende de su comportamiento y del manejo de esa normatividad (p.19)

Así que, hacer una lectura del mundo desde la perspectiva de género requiere incomodarnos, esforzarnos, pensar de otras maneras y entretejer un nuevo sentido de la vida, y así poder cumplir el propósito de “revolucionar el orden de poderes entre los géneros y con ello la vida cotidiana, las relaciones, los roles y los estatutos de mujeres y hombres” (Lagarde, p.20), esto puede ocasionar algún malestar en las personas y en las instituciones generando algún tipo de resistencia, es por esto que la educación es una gran aliada para generar estas nuevas miradas del mundo, pues Marcela Lagarde (1996) señala que

La propuesta va de lo macro a lo micro, de la formación social a la persona, de la casa al Estado, del Estado al mundo, del género a cada quien, de cada persona a diversas organizaciones y a la sociedad civil, y pasa por supuesto por complejos mecanismos de mediaciones (p.19)

Otra de las posturas frente a esta pregunta fue dada por la voz de Greissy Arboleda, coordinadora del programa de EPJA de las CES Waldorf, quien reconoció la necesidad de que los profesores y profesoras pudieran tener una formación frente al género “*creo que es más que cambiar las sesiones con los adultos, es más de formación interna de nosotros frente a esos temas como la identidad y género porque estamos muy sesgados en nuestra visión*

sobre estos tema” (fragmento diario de campo octubre 2020), para que así todas y todos puedan tener una formación y así llevarla a los jóvenes y a los adultos “*creo que primero iría o yo propondría una formación interna para después explorar el trabajarlo con los adultos porque si no hay otra percepción de esos temas dentro del grupo será muy difícil discutirlo y llevarlo con los adultos*” (fragmento diario de campo octubre 2020)

Sin embargo, esto hace que nos preguntemos, entonces ¿no es posible pensar la EPJA desde la perspectiva de género por ausencia de conocimiento?, al respecto Valeria Flores en su texto *Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización*, menciona que “En el campo de la educación, la ignorancia siempre fue considerada como lo opuesto del conocimiento y, por consiguiente, repudiada” (2008, p.18), pero algunas teorías queer han empezado a entender que la ignorancia está inmersa en el propio conocimiento.

En este sentido, Flores también señala que las ignorancias son ocasionadas por determinados conocimientos y que “la ignorancia es un efecto de un modo de conocer y no una ausencia de conocimiento” (2008, p.18), así que, ciertas ignorancias no son casualidades o accidentes, sino que responden a lo que se impuso como conocimiento hegemónico que además está naturalizado en cada uno/a.

Por su parte, Deborah Britzman, expone que “no hay lecturas inocentes, normales, o fortuitas y que las representaciones que sirven de inspiración para mantener una narrativa o un ser como normal, como desviado, como pensable” (2016, p.29), sino por el contrario, nuestras lecturas o concepciones frente al mundo responden a ciertos efectos sociales de cómo son acogidos o no los discursos de la normalización, acá entra nuevamente a la escena la ignorancia, pues según la hegemonía se imponen ciertas formas de conocimiento y ciertas formas de ignorancia, en este sentido, las discusiones curriculares no son ambiguas ni carecen de sentido, por el contrario la construcción del currículo es un proceso atravesado por intencionalidades claras y así mismo con conocimientos concretos y definidos.

Continuando con la propuesta pedagógica, esta contó con un momento asincrónico mediado por la herramienta Padlet para desarrollar tres experiencias la primera titulada *Perspectiva de género en cifras*. Para efectos del análisis de las cifras recuperadas de distintas fuentes

sugerimos la pregunta ¿Qué encuentran y de qué manera se relacionan con el contexto que vivencian en la CES Waldorf?, al respecto la respuesta fue la siguiente *“Están presentes todos los tipos de violencia antes mencionadas, ya que la corporación se encuentra ubicada en Ciudad Bolívar que a su vez hace parte de la margen de la ciudad en donde la recepción de víctimas del conflicto y migrantes es cada vez mayor es por esto que se las tensiones sociales, económicas, políticas y ambientales se agudizan. En este orden de ideas la Ces Waldorf busca acompañar a los niños, niñas, jóvenes y adultos de la comunidad en el trámite estas problemáticas”* (Respuesta equipo CES Waldorf)

En este padlet, la ausencia de una mirada crítica sobre las distintas cifras que se presentan en la localidad es preocupante, además pareciera que el desempleo, la violencia intrafamiliar, la deserción escolar, entre otras cifras que referenciamos solamente fuese una consecuencia de ser una localidad en la periferia y de personas migrantes y víctimas del conflicto armado y no el producto de un sistema patriarcal, que evidentemente pasa por las vidas de las mujeres de la localidad.

La segunda experiencia titulada *Femicidios en Bogotá* planteamos la pregunta ¿Qué tendría por decir la educación y específicamente la educación de personas jóvenes y adultas frente a los feminicidios? Para ello se presentaron cuatro casos de feminicidios ocurridos en Bogotá, una vez más nos encontramos con una respuesta colectiva *“Inicialmente es importante mencionar que la educación de personas jóvenes y adultas pueden tener una visión amplia y diversa frente a los casos de feminicidios. Nosotros como corporación creemos que la violencia es repudiable hacia cualquier forma de vida. Aunque reconocemos que existe ese tipo de violencia hacia las mujeres, ya que se ha presentado y se busca en determinado punto que haya un reconocimiento de estas situaciones y que no se naturalicen este tipo de prácticas. Estos casos buscan manejarse con un acompañamiento integral de profesionales de diferentes áreas, para poder brindar una repuesta y acción efectiva respecto a las situaciones que se presentan”* (Respuesta equipo CES Waldorf)

Aquí entendemos que es necesario hacer una distinción entre los tipos de violencia que existen, es evidente que la existencia de un feminicidio se da en la medida en que va dirigido exclusivamente a los cuerpos feminizados, ¿esto no tendría algo que decirnos de entrada? Asesinan a las mujeres solo por el hecho de serlo, es preocupante ver que estas discusiones

en la corporación solo se reduzcan a “la violencia es repudiable hacia cualquier forma de vida” no se puede equiparar este tipo de violencia.

Finalmente quisimos darle un cierre a nuestra propuesta desde la prevención ya que en el desarrollo de la experiencia pedagógica pareciera que situaciones como la violencia de género y los feminicidios, aunque no sucedan dentro de la corporación con frecuencia no se necesitaran nombrar o en su defecto prevenir; de ahí que el último padlet se titulara *¿Cómo prevenir las violencias basadas en género?* Este consistió en presentar a los profesores/as una serie de materiales de consulta para aportar y construir propuestas situadas en la corporación enfocadas en la siguiente pregunta *¿cómo prevenir las violencias basadas en género desde lo pedagógico y la construcción del currículo?* Frente al ejercicio se obtuvo una respuesta colectiva, aunque en un primer momento se planteó de manera individual, *“Desde la CES Waldorf consideramos que la pedagogía es un proceso fundamental que facilita el desarrollo integral del ser humano, por lo tanto, nuestros lineamientos van dirigidos a la defensa y protección de la vida. La construcción curricular fomenta el cuidado y la prevención de todo tipo de violencia dirigidas hacia ser humano y la naturaleza. Partiendo del desarrollo de los sentidos básicos (el tacto, el equilibrio, el sentido vital y el movimiento) se trazan los contenidos para el aprendizaje.”* (Respuesta equipo CES Waldorf)

Una vez más aparece la tendencia a universalizar las problemáticas que viven aquellos cuerpos que históricamente han sido excluidos y los cuales desde las fronteras se resisten a ser silenciados, resaltamos el papel de los sentidos básicos que desde la pedagogía Waldorf se proponen para abordar el cuidado, pero como educadoras consideramos es necesaria una lectura crítica sobre el género que problematice nuestras miradas e identidades fijas, que no invite a patinar sobre las propias certezas.

Debido a lo anterior, encontramos el camino hacia un humanismo que desde nuestra perspectiva solo desdibuja e invisibiliza las marcas de opresión que pasan por los cuerpos, aquí encontramos un eco con la crítica que hace la profesora Alanis Bello sobre los discursos hegemónicos en la pedagogía cuando ella afirma que es una “técnica institucionalizada de dominación que reproduce la hegemonía del pensamiento masculino, las jerarquías de género, los esencialismos y la heterosexualidad obligatoria” (Bello, 2017, p. 106).

Otra parte de nuestra propuesta pedagógica se desarrolló con los estudiantes, de igual modo como con una parte presencial y un momento asincrónico este último tenía como objetivo generar un espacio para reflexionar entorno al feminicidio, para ello se presentó el fragmento una noticia sobre este hecho y se les invitó a expresar su opinión por medio de un cartel. Por razones de tiempo entre las diferentes actividades que viene desarrollando la corporación en medio de la contingencia no se pudo llevar a cabo este último momento.

Ahora bien, el desarrollo del momento presencial tuvo como punto de partida las voces de los jóvenes y adultos del ciclo V y el cual se llevó a cabo desde el diseño de una guía (Anexo 12) que las y los jóvenes y adultas/os realizaron presencialmente en la CES Waldorf el pasado 24 de octubre en horas de la mañana mientras nosotras moderábamos el espacio desde la virtualidad con el apoyo de algunas profesoras y profesores del programa quienes se encontraban en la presencialidad. El primer punto consistió en escuchar el Podcast La pata sola de la serie Espantas, Mujeres y Esperanzas producido por la Corporación Memoria y Saber Popular y responder a la pregunta ¿Qué relación encuentras entre el podcast y el dicho popular “calladita se ve más bonita”?

De allí, surgieron comentarios en torno a las problemáticas que se viven actualmente y que no son ajenas a la realidad, según Don Benjamín *“me pareció que es una realidad que estamos viviendo en la actualidad y ella lo está narrando como según el cuento a ella le pasó, pero ustedes se ponen a analizar y nosotros estamos viviendo una realidad casi parecía cada día”* (fragmento diario de campo octubre 2020).

El comentario de Don Benjamín reconoce y da voz de la existencia de un tipo de violencia que está presente en la cotidianidad de las personas que acoge la CES Waldorf, y que así mismo, no es una problemática que esté aislada a sus contextos, en relación a esto, Marcela Lagarde (1996) menciona que

Los temas que abarca el género no son externos ni indiferentes. Son aspectos de la propia vida, de la comunidad, del país, y son de la competencia entrañable de cada quien. Por eso el género no provoca indiferencia: irrita, desconcierta o produce afirmación, seguridad y abre caminos. (p.20)

En medio de nuestro trabajo, la profesora Greissy de la CES Waldorf intervino para mencionar que el dicho “calladita se ve más bonita” no es una cuestión que solo aplique para mujeres, sino que por el contrario puede suceder en el marco de lo colectivo o hacia los hombres *“Hablando con el profe José creemos que el dicho no solamente se da en un contexto hacia la mujer, sino también hacia los hombres, es decir a mí a veces le dicen calladito se ve más bonito igual que a una mujer, entonces creemos que en ese sentido creo que para los dos géneros aplica creo que no es solamente decir calladita se ve más bonita sino que a los hombres también en algún momento ya sea por otra situación diferente a la de la mujer se ha dado entonces creería que sería bueno hacer ese contraste”* (fragmento diario de campo octubre 2020), así hacer el contraste implica justamente que la carga cultural de “calladita se ve más bonita” reproduce una forma de control como si otros cuerpos fuesen propiedad privada, entonces como se menciona anteriormente, estos comentarios igualan las relaciones jerárquicas y sexistas como si no existieran.

En este punto la importancia de reconocer la diferencia se convierte en un puente para el compromiso en la lucha de las particularidades, tal como señala Lorde (2003)

debemos aceptar nuestras diferencias a la vez que reconocemos nuestras semejanzas [...] Si algo nos ha enseñado la historia, ese algo es que la acción en pro del cambio que se dirige sólo contra las condiciones externas de nuestra opresión no basta. Una actitud globalizadora exige que reconozcamos la desesperación que la opresión siembra en nuestro interior [...] Tenemos la posibilidad de examinar ese odio sepultado en las profundidades de nuestro ser y ver a quién nos inicia a detestar, y podemos restarle fuerza siendo conscientes de nuestros auténticos vínculos, aquéllos que tienden un puente entre las diferencias (p.53).

En relación con la anterior pregunta del ejercicio la discusión se desvió hacia la reflexión de las violencias ejercidas sobre la comunidad, desdibujando un poco las diferentes opresiones que se ejercen contra las personas en razón de su género, es así como surge el comentario de Johana *“no falta que diga la persona calladitos se ven más bonitos, no queremos que ustedes protesten o muestren sus puntos de vista con lo que no están de acuerdo o algo así”* (fragmento diario de campo octubre 2020).

Si bien es cierto que rescatamos la importancia de que la represión nos hace callar y que situaciones como las que vive la localidad de CB en la Estancia, por ejemplo nos van llevando a estos matices de miedo y silencio que atraviesa nuestro cuerpo y sentires, el relato del podcast da cuenta de una situación que no es aislada y que por el contrario responde a una problemática que es estructural y que marca una desigualdad de género siendo esta la problemática de los feminicidios, cuya invitación es a cuestionar quién es la víctima en esta situación, no se puede decir entonces que aplica el dicho para hombres y mujeres de la misma forma.

En este sentido, dicha problemática de desigualdad está marcada por unos roles de género del deber ser del hombre y la mujer en situaciones cotidianas como por ejemplo no poder hablar y tener que callar, pero también es importante rescatar que el hombre por ser hombre no puede expresar sus sentimientos, sus emociones porque entonces ya es una persona frágil y él debe mostrarse como una persona fuerte que ejerce dicha dominación sobre otros cuerpos desde distintos tipos de violencia.

Este momento de la jornada de trabajo, sin duda, fue un poco tensionante y nos reafirma que tener una mirada de género “Molesta, indudablemente, a quienes piensan que la perspectiva de género no les toca” (Lagarde, 1996, p.21), sin embargo, creemos que es posible hacer esa transición y que a pesar, de que como afirma Lagarde “Si somos conservadoras, pone en crisis toda nuestra concepción del mundo, nuestros valores, nuestros modos de vida, y la legitimidad del mundo patriarcal” (1996, p.21), es posible, a través de la construcción propuestas educativas distintas, abrir caminos para hacer una lectura en perspectiva de género en la EPJA.

De igual manera, consideramos que en los espacios educativos el tema sobre el cuidado nos invita a “reconocer que estamos dentro, implicadas en esos mundos con los que nos comprometemos, aunque sea críticamente, implica relacionarse con «capas complejas de nuestra propia situacionalidad histórica personal y colectiva dentro de los aparatos de producción de conocimiento” (Puig, 2019, p. 3) es decir no podremos seguir generalizado nombrando de otras maneras o silenciando las diferentes situaciones de opresión que viven los cuerpos feminizados.

Desde esta perspectiva entender el cuidado desde una lectura relacional y de interdependencia nos vuelca a entender las diferencias de cada persona, es así como no podemos colocar en una misma bolsa las violencias que atraviesan los cuerpos de las mujeres en comparación con los varones.

Para el segundo momento la invitación fue construir un dichologo como se observa en la Figura 34 en el que las/os jóvenes y las adultas/os pudiesen resignificar algunos dichos populares que marcan algún estereotipo que se ha asignado históricamente según el género, este momento generó una conversación entre las personas que estaban presentes en la CES Waldorf, una de las mujeres mencionó que *“Mi esposo cocina, pero la tía o los padres le decían “es que se volvió marica o que” desde la niñez le crean que si es hombre no cocina, solo trabaja”* (fragmento diario de campo octubre 2020), este comentario reafirma que culturalmente se han asignado roles de género que están atravesados por normas, deberes, creencias que marcan y determinan como deberían ser las conductas y comportamientos de hombres y mujeres y que están presentes en la cotidianidad de quienes asisten a la corporación.

De ahí que Lorde habla de que continuamos en relaciones de desigualdad que se camuflan, pero que es necesario construir nuevos modelos de relaciones entre las diferencias:

llevamos incorporadas las viejas pautas que nos marcan unas expectativas y unas formas de respuesta, las viejas estructuras de opresión, y todo esto tendremos que modificarlo a la vez que modificamos las condiciones de vida que son consecuencia de dichas estructuras. Pues las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo (2003, p. 43).

Escuchar las experiencias de las y los jóvenes y adultos en estos ejercicios permite comprender cómo han configurado sus prácticas cotidianas, bien sea reproduciendo estereotipos o buscando un equilibrio en ello, tal como cuenta Brandon *“Yo digamos cuando tenía mi hogar, yo no sabía cocinar, ni un arroz ella me enseñó y quedamos que ella cocinaba un día y yo al otro y así fue, no me quedaba muy bien, pero así fue”* (fragmento diario de campo octubre 2020) de ahí la importancia de hablar sobre las nuevas masculinidades.

Dichologo

El dicho que escribí	Como quiero que sea ahora
1- Peleas como una niña.	1- Eres tan fuerte como una niña.
2- pele como hombre	2- pele fuerte con fuerza
3- Los hombres en la cocina huelen a rita de gallina	3- Los hombres en la cocina son una maravilla.
4- Los hombres no lloran.	4- Los hombres también lloran.
5- No heche tanto chisme parece una vieja	5- todos los seres humanos somos curiosos
6- Mujer que no jode es hombre.	6- persona que jode no es persona.

Figura 35. Desarrollo de la propuesta pedagógica con estudiantes del ciclo V de la CES Waldorf
Nota. Archivo propio

Continuando con el desarrollo de la propuesta, la siguiente actividad consistió en observar la imagen y responder a la pregunta ¿Cuáles personas han prevalecido durante mucho tiempo en su vida? ¿Por qué cree que estos vínculos han sido duraderos? En las respuestas encontramos que la mayoría de las personas que ejercen las tareas del cuidado son mujeres, entre ellas madres y abuelas. Es así como uno de los estudiantes que acompañaron el espacio compartieron su respuesta “Pues yo digo que, para mí las personas que más han perdurado en mi vida, pues mi mamá y mi abuelita, digamos que siempre han estado ahí con uno desde pequeño, digamos son las que le han brindado siempre su amor a uno, entonces por mi parte ellas serían” (fragmento diario de campo octubre 2020).

En este sentido encontramos un eco en la propuesta de Puig cuando afirma “el cuidado es, de por sí, relacional” (2019, p. 2) es decir no puede entenderse como una tarea exclusiva de las mujeres, pues hablar de cuidado es colocar en la realidad concreta de las personas las diversas prácticas enfocadas a conservar la vida y esta no solo ha de reducirse a la existencia humana y de igual modo admite pensar en otras especies con las cuales compartimos el planeta, es decir que semejante tarea no solo ha de asignársele a la mitad de la población humana.

Lo anterior nos devela como el trabajo del cuidado muchas veces recae sobre los cuerpos feminizados, naturalizando que la mujer sea aquel ser dócil y sumiso que trabaja para prolongar la vida de la especie humana mientras los hombres salen al espacio público a trabajar, tal como describe Carosio “ El mundo de lo público fue identificado con un orden social androcéntrico, abstracto, masculino y racional; mientras que el mundo de lo privado fue identificado con lo personal, femenino y afectivo” (2007, p. 163).

Estas clasificaciones que devienen en ordenar los cuerpos de acuerdo a su sexo, clase, raza, género, entre otras solo han de producir posiciones fronterizas y excluyentes, como lo menciona Puig el hecho de taxonomizar desvinculando los contextos en los cuales se desarrollan las personas solo ha de crear rupturas y divisiones (2019). Para sanar ello retomamos una propuesta necesaria para avanzar es la noción de puenteo que propone la autora Anzaldúa (2017)

Puentear significa aflojar nuestras fronteras, sin cerrarnos a otros. Puenteares el trabajo de abrir la puerta a lo extraño, tanto adentro como afuera. Dar un paso a través del umbral es desnudarse de la ilusión de seguridad pues nos mueve hacia un territorio no familiar y no garantiza un pasaje seguro. Puenteares es apuntarle a la comunidad, y para ello debemos arriesgarnos a estar abiertas a una intimidad personal, política y espiritual; es arriesgarse a ser heridas. El puenteo efectivo viene de saber cuándo cerrar la verja a aquellos que están fuera de nuestra casa, grupo, comunidad, nación, y cuándo mantener las puertas abiertas (Anzaldúa citado en Bello, p. 122)

Es decir que una propuesta educativa que transversalice el cuidado y la perspectiva de género implica tejer relaciones que posibiliten en dialogo y sobre todo inviten a reflexionar sobre

aquellas identidades que se asumen como fijas y binarias, un currículo para la EPJA debe admitir estos debates pues justamente estas fronteras, no permiten abrir la puerta a otras posibilidades, cerrarla, en cambio continua reafirmando las distintas formas de opresiones producto de un sistema ideológico, social y cultural que ha operado históricamente.

Con los jóvenes y adultos del ciclo V quisimos cerrar, invitando a pensar nuestro propio cuidado, para ello planteamos el siguiente ejercicio: dibuja la palma de tu mano y por cada dedo responde la siguiente pregunta: Pulgar - ¿Cómo me cuido?, Índice- ¿Cuándo siento que no me cuido?, Corazón- ¿Qué acciones retomo para cuidar de mi aspecto emocional y físico?, Anular -¿Cómo relaciono lo aprendido en la CES Waldorf con prácticas de cuidado? y Meñique -Pensemos en compartir consejos sobre autocuidado. Este punto, quedó para trabajar desde las casas, en el retorno de las guías, algunas de las respuestas se aprecian en la Figura 35.

La invitación con este este ejercicio fue pensar el autocuidado como elemento importante para responsabilizarnos del cuidado colectivo y ser conscientes de nuestro propio cuidado, lo cual requiere pensar en que estamos en constante vínculo con las otras personas y especies con las cuales compartimos el mundo. Así lo relacional es parte de nuestro día a día y preguntarnos por ¿Cómo estoy? ¿Cómo me siento? o ¿Qué me hace daño y me vulnera? es un punto de partida para repensar como me dirijo al otro, que tacto tengo con los demás, se trata de deconstruir aquellas prácticas naturalizadas, encarnadas en la palabra, en los actos y pensamientos que no nos permiten reconocer a otro/a en sus diferencias.

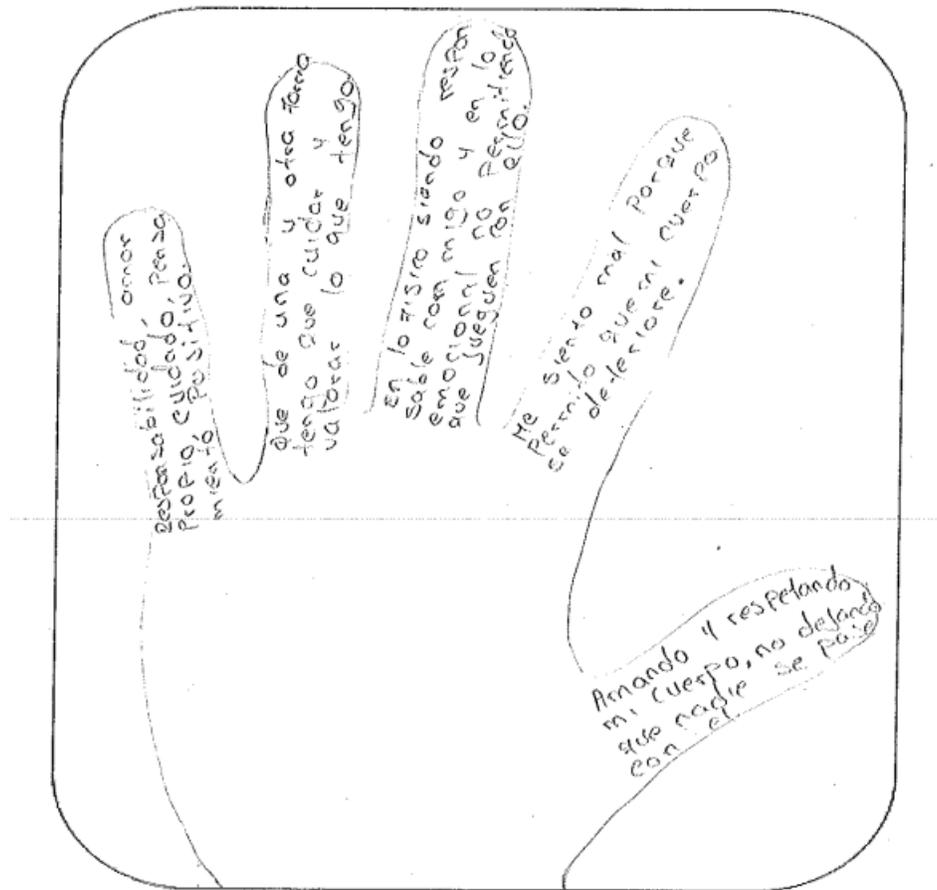


Figura 36. Desarrollo de la propuesta pedagógica con estudiantes del ciclo V de la CES Waldorf.
Nota. Archivo propio

Finalmente, tenemos la firme convicción de que la educación cumple un papel fundamental en procesos de sanación y en posibilitar el entretejer nuevos sueños, tal y como señala Alanís “el afecto y el amor como herramientas fundamentales para sanar y reparar el odio y la violencia que las instituciones siembran sobre nuestras vidas” (2017, p.123), de ahí la importancia de pensar propuestas educativas distintas, que atraviesen la cotidianidad, la vida y los contextos de todas las personas con las que nos encontramos, pues desde estas nuevas propuestas, nace también la posibilidad de construir mundos distintos.

Capítulo VII

Conclusiones

Llegar a este punto de nuestro recorrido, supone reflexionar frente a toda nuestra formación como maestras y a nuestro paso por la universidad, pues la construcción de nuestro trabajo pedagógico-investigativo implicó un proceso de observación, diálogo y debate entre nosotras sobre las situaciones que nos inquietaban en nuestro espacio de práctica. En nuestros inicios emergía un interés por habitar espacios de educación de adultos, de ahí llegada a la CES Waldorf la cual nos ha brindado una mirada más profunda para comprender como el analfabetismo en Colombia está atravesado por distintas marcas que ponen en desventaja el acceso a la educación y garantía de derechos de miles de mujeres, una realidad que no está ajena de la Corporación.

En nuestro ir y venir, encontrarnos con situaciones en dimensiones de lo relacional y de género, fue el punto de partida para que nuestra propuesta pedagógica llegara a cuestionar lo que sucede en la comunidad y que en la casa de colores intentaba darnos pistas para empezar a tramitar apuestas desde el cuidado y la urgencia por una educación en perspectiva de género.

Por lo anterior, nuestra intención en un primer momento nos hizo querer transformar estas relaciones violentas, que niegan el lugar de otros cuerpos y que tenían cabida en el aula y que en el relato de los jóvenes también salían de este escenario para ocultarse en sus casas y espacios personales.

Estamos convencidas de que uno de los aportes para transitar nuevos caminos de la EPJA debe ir enfocado a las reflexiones en torno al género, reflexiones que han estado escondidas por mucho tiempo detrás del silencio, y estos debates se deben incluir en los currículos permitiendo el espacio a la igualdad y diversidad de las distintas formas que podemos ser y habitar, aun con las tensiones que ello puede generar, de ahí la importancia de involucrar no solo a las/os jóvenes y las adultas/os sino también a las profesoras y profesores de la CES Waldorf, quienes son los que están en ese proceso de construcción del currículo.

Los nuevos caminos de la EPJA implican reconocer que existen grandes ausencias en las agendas políticas nacionales e internacionales, en términos presupuestales, en el

fortalecimiento de la infraestructura y la planta de profesores/as para estos programas, sabiendo que no existe una formación específica de educadores/as que medien estos procesos y al mismo tiempo las exigencias sociales, económicas y políticas requieren que no solamente la EPJA, sino los educadores/as acojan una perspectiva de género para prevenir desde la educación la desigualdad en términos de género que opera en los distintos escenarios de la vida cotidiana y que se reflejan en el aula.

También, este proceso nos permitió darnos cuenta de que, en definitiva, la idea que cada persona tiene sobre el género está atravesada por su historia y esta está marcada por normas, deberes, conductas que se adquieren desde los primeros años de vida, y de ahí la resistencia por acoger una nueva perspectiva de concebir la propia vida y el mundo en general.

De igual forma, nos invitó a cuestionar el tema del cuidado como algo dado y naturalizado en determinados cuerpos y nos convidó a ser conscientes de que el cuidado tiene una dimensión relacional la cual depende de todas y todos ejercerlo pues de esta manera resiste la vida frente a un sistema que impone el silencio y la muerte.

La necesidad de nombrar la realidad y las desigualdades tal vez sea una manera de irrumpir en aquellos silencios sobre las situaciones que muchas veces no queremos reconocer pues, aunque no pasen sobre nuestros cuerpos o historias de vida, requieren una educación empática y dialógica que permita entender cuáles pueden ser estas situaciones de opresión que vive la otra persona.

Sin embargo, en el intento de abrir nuevos caminos y proponer otras maneras de concebir el mundo, se generaron algunas tensiones y resistencias, y es que claro, hablar de feminismo o género coloca en alerta a las personas, pues muchas veces este tema ha sido reproducido por medios masivos de comunicación y discursos patriarcales que desdibujan e invisibilizan los conocimientos creados por mujeres y que borra nuestra propia historia; es por ello que le quisimos apostar a una perspectiva del cuidado haciendo una lectura crítica con los lentes violeta y entrar en diálogo con la perspectiva educativa y humanista de la Corporación.

Otro aspecto que aporta a nuestra formación y a la Corporación es pensarnos la corporalidad en el aula, es decir no podemos ignorar que nuestro cuerpo está allí, porque esta cuenta una historia, además estamos en constante relación con otros cuerpos, hacernos conscientes de la

importancia del cuerpo y de reconocernos trasciende a escucharnos, a identificar las formas en que se encarnan las opresiones y desigualdades, y por supuesto no permitir situaciones que nos vulneren. Del mismo modo, la idea de llegar al aula enteras, no separar el cuerpo y la mente, es un punto de partida para abrir caminos a las marcas vitales que nos han configurado, y que en relaciones maestro-estudiante o estudiante-estudiante es la posibilidad para generar vínculos y relaciones basadas en el cuidado del otro/a.

Somos conscientes de que las distintas situaciones que observamos en el tiempo que acompañamos el proceso de la CES Waldorf, son el reflejo de una problemática no solo de Colombia, sino de América Latina, donde el analfabetismo es una constante que sigue ausente en la formulación de políticas públicas que respondan a transformar dicha situación; y si bien es cierto, que la Corporación ha hecho un trabajo desde la pedagogía Waldorf para llevar la educación más allá del hecho de aprender, es necesario darle un enfoque de género a los procesos de EPJA. Aunque no es sencillo abrir caminos a la perspectiva de género, es un primer paso para dar unas pinceladas de lo que en un futuro implicará modificar las condiciones de vida.

Del mismo modo, es importante reconocer que este proceso pedagógico-investigativo pasó por nosotras, de enfrentarnos a hablar de género, interiorizarlo y comprender que atraviesa nuestros cuerpos, nuestras acciones y pensamientos para que repensáramos nuestro lugar como mujeres y maestras, en el que también nosotras entretejimos una manera distinta de leer el mundo, desde nuestra cotidianidad y nuestros propios contextos.

Sabemos que no es sencillo, porque esta experiencia también implicó por primera vez darnos dichas discusiones, conocerlas, debatirlas, interiorizarlas y aceptarlas, saber que están en cada una de nosotras de distintas formas, desde la familia tradicional, el ser hermanas, tías, hijas y ahora maestras y que atravesó nuestra subjetividad, nos confrontamos a nosotras mismas; es un proceso que sabemos en una sesión que pudimos realizar, apenas quedan dudas y preguntas que incomodan, pero es justamente lo que hace las discusiones de género desmontar esas estructuras de concebir el mundo.

En lo complejo de mediar las discusiones de género desarrollar nuestra propuesta por medio de la virtualidad también implicó enfrentarnos a un gran desafío, pues esto trae consigo unas

nuevas dinámicas y por supuesto también trae una nueva manera de relacionarlos con las otras y los otros, en este sentido, al no poder estar presentes con todos nuestros sentidos, la palabra casi que toma el lugar protagónico y fue usual enfrentarnos a algunos silencios, que al estar detrás de una pantalla eran difíciles de comprender.

Es así que transgredir imaginarios frente a las identidades y las apreciaciones esencialistas que suelen tenerse desde construcciones absolutas, que en clave del género debemos empezar a reconocer desde aquellos cuerpos dolidos y negados desde un currículo crítico que de un lugar al cuidado y autocuidado y sobre todo cómo pensarnos una pedagogía feminista en la EPJA ya que a lo largo de la propuesta se tuvo presente que la pedagogía feminista nos daría horizontes y elementos para desmontar aquellas prácticas de una educación patriarcal y los mitos sobre el cuidado, nombrar lo innombrable es la apuesta política frente a estos silencios que impiden la corresponsabilidad, el tacto y la anulación de las diferencias.

Por su parte, desde la propuesta del programa de la LECO del cual hacemos parte, contamos con asignaturas que aportaron a las discusiones alrededor del género, la educación y la investigación la cual nos brindó la posibilidad de acercarnos al contexto social leyendo con una perspectiva crítica y ubicándonos siempre desde una postura dialógica para construir otras formas de hacer educación, comprendiendo que nuestros aportes no son absolutos y se pueden ir transformando.

Finalmente, desde la línea de *Género, Identidad y Acción Colectiva* resultó ser un espacio para reflexionar cada escenario de práctica, y aportar desde las discusiones que emergían tantos de las y los estudiantes como las profesoras que con sus conocimientos brindaron un acompañamiento para llevar las discusiones de género y apuestas feministas a la EPJA.

Referencias Bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2020, 24 de marzo). Decreto No. 092. Disponible en <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/salud/coronavirus/conoce-el-decreto-092-de-cuarentena-obligatoria-en-bogota#:~:text=Conoce%20el%20decreto%20092%20de%20cuarentena%20obligatoria%20por%20la%20vida%20en%20Bogot%C3%A1,-Conoce%20el%20decreto&text=Conoce%20el%20decreto%20092%20del,por%20la%20vida%20en%20Bogot%C3%A1>.
- Análisis Diferencial de Poblaciones de la Localidad Ciudad Bolívar. (2017) Subred Integrada de Servicios de Salud. Bogotá. D.C Disponible en http://www.subredsur.gov.co/sites/default/files/instrumentos_gestion_informacion/Poblaciones%20Diferenciales%20Ciudad%20Bolivar_Preliminar.pdf
- Archivo Web. Disponible en <http://bogota2014hoy.blogspot.com/2014/08/ciudad-bolivar.html>
- Arboleda, G. (2017) Polifonías de la educación comunitaria y popular. Diez años construyendo pedagogía para la paz, la diversidad y los derechos humanos.
- Barragán, D. & Amador, J. (2014) La cartografía social pedagógica una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. Itinerario educativo, (64), p 127-141.
- Bello, A. (2017). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. Debate feminista, (55), 104-12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6365097>
- Britzman, B. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. Revista de educación, (9). Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897/1836
- Campero, C. (2018). Por qué es importante la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica, y cómo su limitada prioridad en las agendas debilita su impacto. Educación de Adultos y Desarrollo, (85), 22-25. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r18999.pdf>

- Campero, C. (2009). Reflexiones y aportaciones para la formación de las personas vinculadas en procesos de alfabetización. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078007.pdf>
- Carosio, A. (2007). La ética feminista: Más allá de la justicia. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer. Vol 12. (No. 28). Recuperado de: http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Carlgren, F. (1989) Pedagogía Waldorf Una educación hacia la libertad. Rudolf Steiner y su pedagogía. Madrid, España. Editorial: Rudolf Steiner. Recuperado de https://docenteslibresmdq.files.wordpress.com/2013/12/pedagogia_waldorf_calgren.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica, Limpieza social. Una violencia mal nombrada, Bogotá, CNMH – IEPRI, (2015). Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2016/limpieza-social/limpieza-social.pdf>
- Consejo Local de Gestión del Riesgo y cambio Climático localidad Ciudad Bolívar (2019). Caracterización general de escenarios de riesgo. (pp. 1-17) Recuperado de: <https://www.idiger.gov.co/documents/220605/269419/Identificaci%C3%B3n+y+Priorizaci%C3%B3n.pdf/ce6829a3-e21c-4647-863a-44055701077e>
- Contagio Radio, 2020. (abril 03 de 2020) Paramilitares de AGC amenazan con limpieza social en Ciudad Bolívar. Contagio Radio
- Davis, A. (2005) Educación y liberación desde la perspectiva de las mujeres negras. En Davis, A. Mujeres Raza y Clase. (104-114). Madrid: Ediciones Akal
- Decreto 114 de 1996. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103099_archivo_pdf.pdf
- Decreto 3011 de 1997. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-86207.html?noredirect=1>

Diagnósticos Locales de Seguridad y Convivencia para las mujeres–Bogotá. (2014) Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria Distrital de la Mujer. Pp 189-199.

El Tiempo, 12 de octubre de 2015. *Doña Juana puede ir hasta el 2030*”. Disponible en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16401482>

El espectador. (2018). Bogotá, refugio de 118.000 venezolanos. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/bogota-refugio-de-118000-venezolanos-articulo-794586>

Flores, V. (2008). La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. Revista trabajo social, No.18, 14-21. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>

Hooks, B., Flores, V. & Britzman, D. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En Pedagogías Transgresoras (pp. 1-12) Córdoba – Argentina: Bocavulvaria ediciones. Recuperado de: <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf>

Hooks, B, (2017) Educación feminista para una conciencia crítica. En: Hooks, B, (2017). El feminismo es para todo el mundo. (pp. 41-46) Traficantes de sueños.

Informe Final de Auditoria de Desempeño (2018). Secretaria Distrital de la Mujer. Disponible en: http://www.contraloriabogota.gov.co/sites/default/files/Contenido/Informes/Auditoria/Direcci%C3%B3n%20Sector%20Equidad%20y%20G%C3%A9nero/PAD%202019/JL-DC/Desempe%C3%B1o/D_SDMUJER_CODIGO3.pdf

Informe Población en situación de Desplazamiento. (2011) Secretaria de Gobierno. Disponible en: https://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/Inf_segundotreimestre_d_esp_bdc.pdf

Jaramillo, L. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Nómadas* (37), p 130-145.

Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular: La educación como práctica de la libertad, nuevas lecturas posibles*. Buenos Aires, Argentina: Editorial el colectivo. Recuperado de:

https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/434/1/Hacia%20una%20pedagog%C3%ADa%20feminista.pdf?fbclid=IwAR2QMIm83_ftUH7VN4213NokIRKIVWcdUk8xSyDb_ZuHIU61aewDe0r0YD8

La Agencia de la ONU para los Refugiados. (2019). Refugiados y migrantes de Venezuela superan los cuatro millones: ACNUR y OIM. Recuperado de: <https://www.acnur.org/noticias/press/2019/6/5cfa5eb64/refugiados-y-migrantes-de-venezuela-superan-los-cuatro-millones-acnur-y.html>

Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Madrid: horas y horas. Recuperado de: <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/handle/123456789/259>

Ley 1064 de 2006. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1673231>

Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia. (2017). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-371724_recurso.pdf

Leöbell, H & Porsche, P. (2014). *Futuro para los sin futuro*.

Lorde, A. (2003). La hermana, la extranjera: artículos y conferencias. Madrid: Horas y horas. Recuperado de: <http://glefas.org/download/biblioteca/feminismo-antirracismo/Audre-Lorde.-La-hermana-la-extranjera.pdf>

Madrigal, A., & Sánchez, Y. (2014). Las memorias del conflicto armado y la violencia en Colombia: Ciudad Bolívar como referente de mantenimiento de memoria colectiva significativa en Bogotá. *Ciudad Paz-Ando*, 5(2), 71-86. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/5356/6973>

Maldonado, J. (2014, 01 de diciembre). Las trincheras invisibles. *Vice*. Recuperado de: https://www.vice.com/es_co/article/8gp4xk/cazuc-entre-trincheras-invisibles

María. C. (2001). Ciudad Bolívar ojos que brillan en la sombra.

Milana, M. (2018) El trabajo de la UNESCO sobre la educación de personas adultas y la educación como bien común: aportes y reflexiones. Revista Lusofona de Educacao, 42. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958008011>

Ministerio de Educación Nacional. (2018, 8 de septiembre). *Tasa de analfabetismo en Colombia a la baja*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/376377:Tasa-de-analfabetismo-en-Colombia-a-la-baja>

Ministerio de Educación Nacional. *Modelos Educativos Flexibles*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/>

Mujeres en cifras- El continuum de violencias contra las mujeres. (2014) Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria Distrital de la Mujer. Bogotá. D.C Pp 11. Disponible en: http://omeg.sdmujer.gov.co/phocadownload/Boletn%20Mujeres%20en%20Cifras%203_V20151229.pdf

Observatorio de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá -OMEG- (2007). Total, y porcentaje de mujeres y de hombres en la población total del D.C, según grupos de edad. Disponible en: <http://omeg.sdmujer.gov.co/SisDMujer/views/sisdmuje rd.php#grafica>. Consultada en 31 mayo 2020

Ocampo, J. (2016) Ciudad Bolívar: Territorio de sueños que teje memoria en medio de la violencia sociopolítica (tesis pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Página web CES Waldorf <https://ceswaldorf.org/>

Página web Licenciatura en Educación Comunitaria. Practica Pedagógica. Disponible en: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=11394&idn=11399>

Peralta, J. (2019). Diagnóstico del fenómeno de migración de la población venezolana en el distrito capital con énfasis en salud. Recuperado de:

http://www.saludcapital.gov.co/Fen_migratorio/Diag_actual_migrantes_07_2019.pdf

Pérez, G. & Nieto, S. (s.f). La investigación -acción en la educación formal y no formal. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4177/4196>

Pérez, G. (1994) Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes I Métodos. Madrid-España. Editorial La Muralla.

Pinzón, N. (2007). Los jóvenes de “La Loma”: Altos de Cazucá y el paramilitarismo en la periferia de Bogotá. Maguaré, No 21. 271-295. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/10405/10884>

Puig. M. (2019) Pensar con cuidado (Parte 1) Recuperado de: <http://www.editorialconcreta.org/Pensar-con-cuidado>

Revista Semana. (2020, 19 de mayo). *Desalojos en Altos de la Estancia durante la cuarentena: pobreza, violencia y desesperanza* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=i7dQRZjwm-8>

Rodríguez, J. (2005) La investigación acción educativa ¿qué es? ¿cómo se hace?: Lima-Perú. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/MarcelGalarza/la-investigacion-accin-educativa-qu-es-cmo-se-hace-rodriguez-sosa-jorge-122-pag>

Rodó de Zárata, M. (2014). Interseccionalidad y malestares por opresión a través de los mapas de relieve de le experiencia. Todapalavra Editora. Ponta Grossa.

Radio Nacional de Colombia. (2017). Crisis energética “El apagón”. Recuperado de: <https://www.radionacional.co/linea-tiempo-paz/crisis-energetica-apagon>

Secretaria de Educación. (2018). Caracterización del Sector Educativo Año 2018. Disponible en: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/19-Perfil_caracterizacion_localidad_Ciudad_Bolivar_2018-1_0.pdf

Secretaria de Educación (2017) Ciudad Bolívar, Localidad 19 Caracterización del sector educativo año 2017

https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/19-Perfil_caracterizacion_localidad_Ciudad_bolivar_2017.pdf

Secretaria Distrital de Planeación. (2009). Conociendo la localidad de Ciudad Bolívar. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos. (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>

Secretaria de Integración Social. (2019). Diagnóstico por localidad 2019. Disponible en: http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2020documentos/25092020_19_FICHA_CIUADAD-BOLIVAR_V3.pdf

Veeduría Distrital (2019). Ciudad Bolívar Ficha Local. Disponible en: <https://www.veeduriadistrital.gov.co/sites/default/files/files/Ficha%20Local%20Ciudad%20Bolivar.pdf>. Consultada el 31 mayo 2020

Villalba, K. (2018). Educación para jóvenes y adultos en la CES Waldorf: reflexiones desde una perspectiva intergeneracional (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Anexos

1. Caminando por Ciudad Bolívar: Una entrevista a Edwin Charry



Departamento de Psicopedagogía Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos –LECEDH

Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria

Título	Caminando por Ciudad Bolívar: Una entrevista a Edwin Charry
Fecha	12 de Mayo de 2020
Dirigida a	Edwin Charry
Objetivo	Conocer procesos de base social que tienen lugar en Ciudad Bolívar por medio de la experiencia que Charry ha tenido en el territorio.
Preguntas	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál ha sido su experiencia en la localidad en cuanto a lo organizativo?2. ¿Cuánto tiempo lleva el proceso en la localidad?3. ¿Que problemáticas identifica en la localidad?4. ¿Como ha sido la articulación con otros procesos organizativos de la localidad?5. ¿Conoce el trabajo realizado por la CES Waldorf? Desde su trabajo ha tenido articulación con la corporación?

2. Caminando por Ciudad Bolívar: Una entrevista a Andrea Rendón



Departamento de Psicopedagogía Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos –LECEDH

Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria

Título	Caminando por Ciudad Bolívar: Una entrevista a Andrea Rendón
Fecha	28 de Mayo de 2020
Dirigida a	Andrea Rendón Rivas
Objetivo	Conocer procesos de base social que tienen lugar en Ciudad Bolívar por medio de la experiencia que Andrea ha tenido en el territorio.
Preguntas	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál ha sido su experiencia como lideresa social en la Localidad Ciudad Bolívar? y en este caminar ¿Que articulaciones se ha generado con otras organizaciones?2. ¿Cuál es la agenda política de la organización social que hace parte?3. ¿Cuales son los retos y/o desafíos de la organización en la coyuntura actual?4. ¿En su trabajo como lideresa social de la localidad, ha conocido procesos organizativos en torno a lo comunicativo y/o bibliotecas comunitarias?, y si es así, ¿Podría compartir con nosotras algunas de estas experiencias?

3. Comunicación alternativa en Ciudad Bolívar: Entrevista a Solani Vargas



Departamento de Psicopedagogía Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos -LECEDH
Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria

Título	Comunicación alternativa en Ciudad Bolívar
Fecha	20 de Agosto de 2020
Dirigida a	Organizaciones sociales que trabajen en torno a experiencias de comunicación alternativa en Ciudad Bolívar.
Objetivo	Conocer experiencias de base social que estén enfocadas al trabajo comunicativo presentes en el barrio Sierra Morena de la localidad de Ciudad Bolívar.
Preguntas	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo se ha ido construyendo el proceso en relación con la comunicación y el territorio de Ciudad Bolívar y Sierra Morena?2. ¿Por qué pensar procesos de comunicación alternativa en la localidad de Ciudad Bolívar y Sierra Morena?3. ¿Han tenido experiencias organizativas <u>entorno</u> a la comunicación en la coyuntura actual?4. ¿Han establecido articulación con otras organizaciones de la localidad? si es así, ¿Cómo ha sido esta relación?

4. Entrevista a María Antonia Zárate

Título	Aproximaciones a la problemática del analfabetismo en Bogotá desde la experiencia de la CES Waldorf
Fecha	Por confirmar
Dirigida a	María Antonia Zarate
Objetivo	Conocer experiencias que nos permitan hacer un acercamiento a la problemática de analfabetismo en Sierra Morena, Localidad de Ciudad Bolívar a partir de la experiencia en el Programa EPJA de la CES Waldorf.
Preguntas	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo comprende usted desde sus trayectorias pedagógicas el analfabetismo? 2. En su experiencia como maestra, ¿Qué acercamientos ha tendido a la problemática de analfabetismo? 3. ¿Cuáles considera son los retos para pensar un proceso de alfabetización en contextos escolares de educación para personas jóvenes y adultas? 4. ¿Cuáles considera son las relaciones entre la alfabetización y la educación para personas jóvenes y adultas? 5. ¿Cuáles deberían ser los avances en términos legislativos para garantizar la educación de personas jóvenes y adultas? 6. Desde su experiencia como <u>considera opera</u> el analfabetismo en las mujeres jóvenes, adultas y adultas mayores?

Título	Historia de la CES Waldorf
Fecha	15 de Septiembre de 2018
Dirigida a	María Antonia Zarate
Objetivo	Conocer los inicios del programa de la EPJA desde la experiencia de una de las fundadoras de la CES Waldorf.
Preguntas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuéntanos de tu experiencia en la CES Waldorf 2. ¿Por qué la CES Waldorf en Ciudad Bolívar? 3. ¿Cómo concibe la Educación para Personas Jóvenes y Adultas? 4. Por que hablar de una pedagogía Waldorf para jóvenes y adultos?

5. Trabajo social en la CES Waldorf: Entrevista Claudia Malagón

Título	Aproximaciones a la Corporación Waldorf
Fecha	15 Septiembre de 2018
Dirigida a	Claudia Malagon
Objetivo	Conocer experiencias que nos permitan hacer un acercamiento a la problemática de analfabetismo en Sierra Morena, Localidad de Ciudad Bolívar a partir de la experiencia en el Programa EPJA de la CES Waldorf.

<p>Preguntas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Háblenos de su experiencia en la CES Waldorf 2. ¿Cuál es la relación EPJA y trabajo social? 3. ¿Cuál es el papel del trabajo social enfocado en la resolución de conflictos? También queremos saber ¿cuál es ese proceso que se hace en resolución de conflictos? 4. ¿Cuál es la relación entre la pedagogía Waldorf y el trabajo social? 5. Todo conflicto tiene una parte individual y colectiva ¿todo se aborda en un taller o primero por la persona y luego se habla en grupo? ¿cómo se tramita eso? 6. ¿Que se hace en el Grupo de Mujeres? 7. ¿Cómo funciona la corporación entre semana con el proceso de PAES?
-------------------------	--

6. Entrevista a Greissy Arboleda: Reconociendo la CES Waldorf

Título	Reconociendo la CES Waldorf desde la mirada de Greissy Arboleda
Fecha	15 de Septiembre de 2018
Dirigida a	Entrevista a Greissy Arboleda: Reconociendo la CES Waldorf
Objetivo	Comprender la apuesta educativa del programa de la EPJA en la CES Waldorf desde la experiencia de la coordinadora del programa
Preguntas	<p>¿Cómo llegaste a la corporación? ¿Cómo ha sido tu experiencia en la corporación y qué cambios has notado?</p> <p>¿Notas alguna tensión entre la ubicación de la corporación en relación con el territorio?</p> <p>¿Por qué hablar de pedagogía Waldorf en educación de adultos y jóvenes?</p> <p>¿Por qué crees que es importante pensar la EPJA en la CES Waldorf?</p>

7. Aproximaciones a la problemática del analfabetismo en Bogotá desde la experiencia de los colegios públicos: Entrevista Paulina de Castillo

Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria

Título	Aproximaciones a la problemática del analfabetismo en Bogotá desde la experiencia de los colegios públicos
Fecha	24 de Agosto de 2020
Dirigida a	Ana Paulina Velasquez de Castillo
Objetivo	Conocer experiencias que nos permitan hacer un acercamiento a la problemática de analfabetismo en Bogotá desde la voz de una maestra sindicalista con trayectoria en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas al interior de los colegios públicos.
Preguntas	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo comprende usted desde sus trayectorias pedagógicas el analfabetismo? 2. En su experiencia como maestra, ¿Qué acercamientos ha tendido a la problemática del analfabetismo? 3. ¿Cuáles considera son los retos pedagógicos para pensar un proceso de alfabetización en contextos escolares de educación para personas jóvenes y adultas? 4. ¿Cuáles considera son las relaciones entre la alfabetización y la educación para personas jóvenes y adultas? 5. ¿Cuáles deberían ser los avances en términos legislativos para garantizar la educación de personas jóvenes y adultas? 6. Desde su experiencia como considera que opera el analfabetismo en las mujeres jóvenes, adultas y adultas mayores?

8. Planeación Cartografía social pedagógica

**CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF
PROGRAMA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

FECHA: Julio de 2020

MAESTRAS: Amanda Páez, Natalia Galeano, Vanessa Báez

TEMA: Reconstruyendo Sierra Morena		
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA
Reconstruir Sierra Morena desde las miradas de maestras y maestros de la CES Waldorf	-Acceso a internet -Hojas -Colores	<p>Momento 1 Ritmo Haremos la dinámica de un ritmo, que incluye algunos movimientos para poner en disposición a los y las maestras al espacio del taller. Se proyectará la letra del ritmo para facilitar la dinámica.</p>  <p>La elaboración del mapa tendrá un tiempo estimado de 15 minutos.</p> <p>Momento 2 Contextualización Desde una imagen de una ventana (proyectada con la opción de compartir pantalla) invitaremos a dialogar sobre qué pasa afuera de la CES Waldorf</p>

**CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF
PROGRAMA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

		 <p>-Determinar las problemáticas que los maestros han evidenciado en el territorio, -Pensar en momentos y/o lugares que evoquen aspectos positivos sobre la localidad Ciudad Bolívar-Sierra Morena Luego del diálogo explicaremos qué es una cartografía social pedagógica, relacionándolo con nuestro proceso pedagógico-investigativo. -Elegir los principales elementos que deben estar presentes según la problemática que se quiere abordar y asignar convenciones (signos, dibujos, símbolos)</p> <p>Momento 3 Cartografía social pedagógica. Elaboración del mapa en tres momentos:</p> <p>1. Relaciones que se dan en el territorio Relación comunidad - CES Waldorf Vínculos que han construido con la comunidad ¿Quiénes habitan Sierra Morena? ¿Qué procesos con otras organizaciones se han entretendido en Waldorf?</p> <p>2. Territorio Sentidos de habitar el territorio ¿Qué tensiones emergen en la localidad a raíz del trabajo pedagógico que realiza? ¿Cómo la comunidad percibe la CES Waldorf?</p>
--	--	--

**CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF
PROGRAMA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

		<p>3. Problemáticas del territorio ¿Qué tensiones identifica en Sierra Morena? ¿Qué lugar tiene la CES Waldorf frente a las problemáticas de Sierra Morena?</p>  <p>Elaboración del mapa en tres momentos</p> <p>Relaciones que se dan en el territorio ¿Qué relaciones se dan en el territorio? ¿Qué relaciones se dan en el territorio? ¿Qué relaciones se dan en el territorio?</p> <p>Territorio ¿Qué territorio emerge en la localidad a raíz del trabajo pedagógico que realiza? ¿Cómo lo construye frente a la CES Waldorf?</p> <p>Problemáticas del territorio ¿Qué tensiones identifica en Sierra Morena? ¿Qué lugar tiene la CES Waldorf frente a las problemáticas de Sierra Morena?</p> <p>Deberán tomar una fotografía y compartirla en el siguiente enlace: https://drive.google.com/drive/folders/1P3lbsqdQ_9KWshvLZqWTNZXx8bC0MhJf?usp=sharing</p> <p>Momento 4 Socialización y reflexión de cada uno de los mapas</p>
EVALUACIÓN		

9. Planeación Termómetro de la pregunta

**CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF
PROGRAMA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

FECHA: Julio de 2020

MAESTRAS: Amanda Páez, Natalia Galeano, Vanessa Báez

TEMA: Necesidades pedagógicas en la CES Waldorf		
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA
Reconocer las problemáticas pedagógicas, sociales, culturales, políticas que existen el programa de EPJA de la CES Waldorf, a partir del relato de los y las profesoras mediado por la metodología del "termómetro de la pregunta"	-Acceso a internet	<p>Momento 1 Actividad de sensibilización Lectura colectiva a partir del texto <i>La pregunta</i> de Nicolas Buenaventura que se encuentra en el siguiente enlace (pág. 227 y 228):</p> <p>https://books.google.com.co/books?id=IdkcNR1OjsEC&pg=PA227&lpg=PA227&dq=%22para+crear+este+mundo,+universo+hizo+una+pregunta+misteriosa,+una+pregunta+secreta%22+cuento.&source=bl&ots=henaUkeNTU&sig=ACfU3U1GwO34pWfBpsL54e0CTUYRHnes7g&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKewiOi5yA3dnqAhUwTi8KHVTjCmYQ6AEwAHoECAEQAQ#v=onepage&q=%22para%20crear%20este%20mundo%2C%20universo%20hizo%20una%20pregunta%20misteriosa%2C%20una%20pregunta%20secreta%22%20cuento&f=false</p> <p>Proyectaremos el texto a través de la opción de compartir pantalla, para que sea visible para todos los profes y de esta manera, cada profe voluntariamente leerá sin un orden, es decir deberá leer después de que el/la otra profe acabe de leer.</p> <p>Momento 2 Termómetro de la pregunta -A partir de la pregunta detonante ¿Qué situaciones cambian la temperatura en el programa EPJA de la CES Waldorf? -Pedirle a las/os maestros que describan los elementos que incomodan- cambian la temperatura en el programa de la EPJA</p>

**CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF
PROGRAMA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

		<p>-Identificar en qué nivel se encuentra el aspecto identificado bajo- medio- alto del termómetro y ubicar su respuesta Este ejercicio será mediado por la herramienta padlet a través del siguiente link:</p> <p>https://padlet.com/amandapaezh/zcbdsdglzywzvxi6n</p> <p>Tendrán un tiempo de 10 minutos para realizar los aportes en la herramienta</p> <p>En caso de que la conversación no fluya, las maestras enunciarán algunas situaciones que ellas consideran suben la temperatura en el programa de EPJA de la CES Waldorf.</p> <p>Momento 3 Socialización de la dinámica a partir de las observaciones que se han realizado en el contexto de la práctica pedagógica - investigativa y reflexiones que surgen en los aportes de las y los maestros, identificando aspectos como los pedagógico, social, cultural y político.</p>
EVALUACIÓN		

10. Planeación Mapa de Relieve

**CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF
PROGRAMA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

FECHA: Julio de 2020

MAESTRAS: Amanda Páez, Natalia Galeano, Vanessa Báez

TEMA: Lugares seguros/ no seguros		
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA
Hacer una lectura crítica sobre los espacios de la localidad Ciudad Bolívar donde los maestros/as de la CES Waldorf sienten mayor bienestar o malestar según las variables de género, sexo, clase social entre otras.	-Acceso a internet	<p>Momento 1</p> <p>Contextualizar la actividad de las dinámicas de poder interseccionales a través del texto 'Interseccionalidad y malestares por opresión a través de los Mapas de Relieves de la Experiencia' de María Rodó Zárate</p> <p>Dialogar a partir de las preguntas, en torno a Ciudad Bolívar - Sierra Morena y la CES Waldorf:</p> <p>¿Cuáles lugares generan mayor bienestar o malestar según las variables de género, sexo, clase social etc.?</p> <p>¿Por qué no te gusta ese lugar? ¿Qué tendría que cambiar para que te gustara? ¿Te sentirías igual si fueras mayor? ¿Y si fueras una mujer/hombre?</p>

**CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF
PROGRAMA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

		 <p>Momento 2</p> <p>Mapa de relieve Proyección del video Relief Maps: https://www.youtube.com/watch?v=LrErIN02Nck&t=2s (Desde el minuto 2 con 19 segundos) Explicar el uso de la herramienta en clave del análisis de malestar/bienestar de acuerdo con la condición de género, clase, sexo, entre otras</p> <p>Momento 3 (asincrónico) Cada maestro/a hará la construcción de su mapa a través de Relief Maps que previamente las maestras en formación construirán teniendo en cuenta las reflexiones de la primera parte del taller, en el que se mapeara los lugares de malestar o bienestar de la Localidad y de la CES Waldorf.</p>
EVALUACIÓN		

11. Planeación implementación propuesta

**CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF
PROGRAMA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

FECHA: 24 de Octubre de 2020

MAESTRAS: Amanda Páez, Natalia Galeano, Vanessa Báez

TEMA: Irrumpiendo silencios para entretejer la vida		
OBJETIVOS	RECURSOS	METODOLOGÍA
<p>-Reconocer nuestro cuerpo como primer territorio comprendiendo que este tiene marcas vitales y experiencias que nos configuran y construyen nuestra identidad</p> <p>-Reflexionar en torno a las prácticas que generan tensión dentro del aula entre maestro/estudiante y estudiante/estudiante a partir de la dimensión relacional y de género</p> <p>-Conocer las experiencias y/o las</p>	<p>-Acceso a internet</p> <p>- Hojas</p> <p>-Lápices</p> <p>-Colores</p>	<p><u>Presentación</u> <u>Actividad de ritmo</u> <u>Fundamentación</u></p> <p>Momento 1 A partir del uso de fotografías de álbumes familiares de cada profesor/a responderá la siguiente pregunta ¿Cómo describirías a otro/a tu identidad? ¿Qué marcas vitales han configurado mi identidad?</p> <p>Momento 2 Lectura del fragmento del texto <i>Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad de Alanis Bello</i> invitando a dialogar a las profesoras/es sobre lo que les suscita la lectura</p> <p>“Los escenarios educativos se encuentran plagados de crueldades normativas donde se impone por la fuerza la masculinidad y la feminidad según un criterio genital que encierra a las personas en categorías mutuamente excluyentes. A través de la arquitectura de los espacios escolares, el currículo oculto, los uniformes, las filas, los insultos, los golpes, las humillaciones y los prejuicios, se nos enseña a incorporar las normas del sistema sexo-género, a cercenar nuestra autonomía corporal y a domesticar nuestros placeres. La violenta educación que recibimos en estos espacios instala en nuestros cuerpos un conocimiento envenenado que deja profundas heridas en nuestras vidas, un sentimiento de odio propio y de desconexión con los demás” (2018, p. 106).</p>

**CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF
PROGRAMA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

<p>prácticas de cuidado que cada profesor y cada profesora ha construido a lo largo del tiempo y como se pueden reflejar en el aula</p>	<p>Dar respuesta a las siguientes preguntas de forma escrita ¿Cómo se involucra el cuerpo en las discusiones curriculares? ¿Cómo se involucra el cuerpo en el aula? ¿Cómo se reflejan los roles de género en el aula?</p> <p>Momento 3 Se proyectará la siguiente imagen y dará respuesta a las siguientes preguntas por medio de un dibujo ¿Cómo se ven reflejados los vínculos dentro del aula? ¿Qué relación encuentran entre la imagen y su rol como maestros y maestras?</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>Momento 4 Realización de una planeación colectiva y transversal al currículo enfocada en incluir las categorías anteriormente desarrolladas</p> <p><u>Cierre</u></p>
EVALUACIÓN	

12. Guía jóvenes y adultos

CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF
 GUÍA DE TRABAJO IRRUMPIENDO SILENCIOS PARA ENTRETEJER LA VIDA
 GRADO ONCE

NOMBRE: _____

Objetivos

- Cuestionar los roles que han sido asignados históricamente según el género y cómo se reproducen desde la oralidad e implícitamente en la cultura.
- Reconocer nuestro cuerpo como primer territorio comprendiendo que este tiene marcas vitales y experiencias que nos configuran y construyen nuestra identidad
- Reconocer los saberes propios que existen en jóvenes y adultos/as para el autocuidado relacionándolo con sus prácticas cotidianas

1. Escucha atentamente el Podcast La pata sola de la serie Espantas, Mujeres y Esperanzas producido por la Corporación Memoria y Saber Popular. **¿Qué relación encuentras entre el podcast y el dicho popular “calladita se ve más bonita”?**

2. Construye un “dichologo” en el que cambies y resignifiques dichos populares con una versión que tú misma o tú mismo quieras construir, por ejemplo:

3. Observa la siguiente imagen



Responde las siguientes preguntas **¿Cuáles personas han prevalecido durante mucho tiempo en su vida? ¿Por qué cree que estos vínculos han sido duraderos?** (Representar la respuesta de la manera que prefieran)

Dichologo

<i>El dicho que escribí</i>	<i>Como quiero que sea ahora</i>
1- Peleas como una niña.	1- Eres tan fuerte como una niña.
2-	2-
3-	3-
4-	4-
5-	5-
6-	6-

4. Dibuja la palma de tu mano y por cada dedo responde la siguiente pregunta:

Pulgar - ¿Cómo me cuido?

Índice- ¿Cuándo siento que no me cuido?

Corazón- ¿Qué acciones retomo para cuidar de mi aspecto emocional y físico?

Anular -¿Cómo relaciono lo aprendido en la CES Waldorf con prácticas de cuidado?

Meñique -Pensemos en compartir consejos sobre autocuidado.