

Resistencias pedagógicas:
Experiencias de educación de personas
jóvenes y adultas en Bogotá

Resistencias pedagógicas: Experiencias de educación de personas jóvenes y adultas en Bogotá

Yennifer Paola Villa Rojas
María Antonia Zárate Camargo
(Compiladoras)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Resistencias pedagógicas. Experiencias de educación de personas Jóvenes y adultas en Bogotá / Yennifer Paola Villa Rojas y otros Autores. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2021.
248 páginas. Ilustraciones a color.

Incluye Referencias Bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN. Impreso. 978-958-53616-1-4

ISBN. PDF. 978-958-53616-3-8

ISBN. Epub. 978-958-53616-2-1

1. Alfabetización de Adultos – Bogotá (Colombia). 2. Educación de Jóvenes – Bogotá (Colombia).
3. Pedagogía – Bogotá (Colombia). 4. Educación de Adultos – Bogotá (Colombia). 5. Métodos de Enseñanza.
6. Calidad de Educación. 7. Fundación Piccolino. 8. Método Waldorf. i. Villa Rojas, Jennifer Paola
ii. Zárate Camargo, María Antonia iii. Arana Sáenz, Imelda iv. Camacho Salamanca, Isabel v. Romero de
Montenegro, María Inés vi. Leal de Dueñas, Francisca vii. Arboleda Lasso, Greissy Paula viii. Álvarez Gaitán,
Yenny Alejandra ix. Rodríguez Vivas, Diego Mauricio x. Vargas Rodríguez, Luis Carlos xi. Góngora Herrera,
Gloria Paulina xii. Torres González, Óscar Mauricio.

374.012

Todos los derechos reservados
© Universidad Pedagógica Nacional
© Yennifer Paola Villa Rojas, María Antonia Zárate
Camargo, por la compilación

© Imelda Arana Sáenz, Isabel Camacho Salamanca,
María Inés Romero de Montenegro, Francisca Leal
de Dueñas, Greissy Paula Arboleda Lasso, Yenny
Alejandra Álvarez Gaitán, Diego Mauricio Rodrí-
guez Vivas, Luis Carlos Vargas Rodríguez, María
Antonía Zárate Camargo, Gloria Paulina Góngora
Herrera, Óscar Mauricio Torres González, Yennifer
Paola Villa Rojas

ISBN impreso: 978-958-53616-1-4

ISBN PDF: 978-958-53616-3-8

ISBN ePub: 978-958-53616-2-1

doi: <http://doi.org/10.17227/sf.2021.1614>

Primera edición, 2021

Leonardo Fabio Martínez Pérez
RECTOR

María Isabel González Terreros
VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

John Harold Córdoba Aldana
VICERRECTOR ACADÉMICO

Fernando Méndez Díaz
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Gina Paola Zambrano Ramírez
SECRETARIA GENERAL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

PREPARACIÓN EDITORIAL

Grupo Interno de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Carrera 16A n.º 79-08
www.editorial.pedagogica.edu.co
Teléfono: (57 1) 347 1190 - (57 1) 594 1894
Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera
COORDINACIÓN

Miguel Ángel Pineda Cupa
EDICIÓN

Martha Méndez Peña
CORRECTOR DE ESTILO

Marcela Londoño Gómez
DIAGRAMACIÓN

Mauricio Suárez Barrera
DISEÑO DE CUBIERTA

Gloria Paulina Góngora
FOTOGRAFÍA DE CUBIERTA

Johny Adrián Díaz Espitia
FINALIZACIÓN DE ARTES

Imageprinting
IMPRESIÓN

Fecha de evaluación: 19-11-2019/08-12-2019

Fecha de aprobación: 27-02-2020

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de
1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.
Este libro no puede ser fotocopiado, ni reproducido
total o parcialmente, por ningún medio o método,
sin la autorización por escrito de la universidad.

Contenido

Presentación 9

Capítulo 1

Comprensión y ruta de la sistematización de las experiencias comunitarias de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en Bogotá como dispositivo metodológico

Yennifer Paola Villa Rojas

María Antonia Zárate Camargo

15

Capítulo 2

Un proceso comunitario entre mujeres por la educación como derecho a lo largo de toda la vida: experiencia de la Fundación de Desarrollo Comunitario, Fundecom

Imelda Arana Sáenz

Isabel Camacho Salamanca

María Inés Romero de Montenegro

Francisca Leal de Dueñas

47

Capítulo 3

Educación de personas jóvenes y adultas en la Corporación Educativa y Social (CES) Waldorf: una apuesta para la vida

Greissy Paula Arboleda Lasso

Yenny Alejandra Álvarez Gaitán

Diego Mauricio Rodríguez Vivas

Luis Carlos Vargas Rodríguez

María Antonia Zárate Camargo

93

Capítulo 4	
Relatos de una co-inspiración: las escuelas Piccolino como escenario para la dignificación humana	129
Gloria Paulina Góngora Herrera	
Capítulo 5	
Instituto Pedagógico Nacional. Educación para personas jóvenes y adultas: nuevos retos para viejas trayectorias	217
Óscar Mauricio Torres González	
Sobre las autoras y los autores	245

Presentación

Este libro se escribe con el corazón, el hígado y los pulmones, como lo diría Silvia Rivera (2018). *Resistencias pedagógicas. Experiencias de educación de personas jóvenes y adultas en Bogotá* recoge los relatos, narrativas, reflexiones, sentipensares y apuestas colectivas que sostienen organizaciones sociales como la Fundación de Desarrollo Comunitario (Fundecom), la Corporación Educativa y Social (CES) Waldorf, la Fundación Piccolino y el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), que durante el 2018 participaron en el Proyecto de Investigación DSI 475-18 titulado *Trayectorias pedagógicas de la educación de personas jóvenes y adultas desde las voces de los colectivos sociales y el Instituto Pedagógico Nacional*, financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

Durante un año, maestras y maestros¹ de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos pertenecientes al grupo de investigación Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular, en conjunto con organizaciones sociales y el IPN, que constituyen la Red Pedagógica, Comunitaria e Intercultural de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), entretejieron una sistematización de experiencias con la que fue posible:

- a) Reconstruir las experiencias de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) tomando como brújula las voces de quienes constituyen las apuestas ético-políticas.

¹ En el proyecto de investigación participaron también el profesor Camilo Jiménez y la profesora Johana Huepa, pertenecientes a la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos. A su vez estuvieron vinculadas las organizaciones sociales Peidsa y La Sureña.

- b) Reflexionar e historizar las experiencias de EPJA narradas por las organizaciones sociales y el IPN, a partir de experiencias intercorpóreas que permitieron la ruptura de parámetros pedagógicos, didácticos y educativos en un encuentro entre procesos EPJA situados en espacios-tiempos diferentes, vinculando la sistematización de experiencias y la educación popular con miras a tensionar los lugares hegemónicos de la investigación, la epistemología junto con la pedagogía normalizadora.
- c) Una aproximación a describir los saberes pedagógicos, didácticos y educativos que desde las experiencias EPJA han ido emergiendo a lo largo de sus trayectorias en la escena bogotana.

Es así como algunas de las preguntas que acompañan estas páginas y que se llevan en la maleta de viaje transitan por: ¿cuáles son los sentidos de la EPJA hoy? ¿En qué contexto educamos hoy a jóvenes y adultos que se encuentran fuera del sistema educativo? ¿De qué manera las organizaciones sociales y el IPN aportan a la dignificación de la vida en sujetos históricamente excluidos en Bogotá? ¿Cómo educar hoy a jóvenes y adultos en perspectiva crítica y de derechos humanos? ¿De qué manera es posible que las facultades de Educación, el Ministerio de Educación, las secretarías de Educación y los sindicatos de maestros asumen la responsabilidad y disponibilidad de formar maestros para la EPJA? ¿Cómo es la relación territorio-comunidad-“escuela” desde la EPJA? ¿Quiénes son los sujetos de la educación en la EPJA? ¿Qué propuestas pedagógicas florecen en las organizaciones sociales y el IPN desde la EPJA? y ¿Cuáles son las propuestas pedagógicas que sostienen los maestros y maestras desde/para la EPJA en la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos en conjunto con la Universidad Pedagógica Nacional?

Cabe aclarar que es un primer ejercicio de sistematización de experiencia colectiva; los relatos están escritos desde múltiples lugares; no se uniforma, regula o controla la forma de constituir una polifonía intercorpórea, es decir, estética, encarnada y situada, de allí que sea necesario

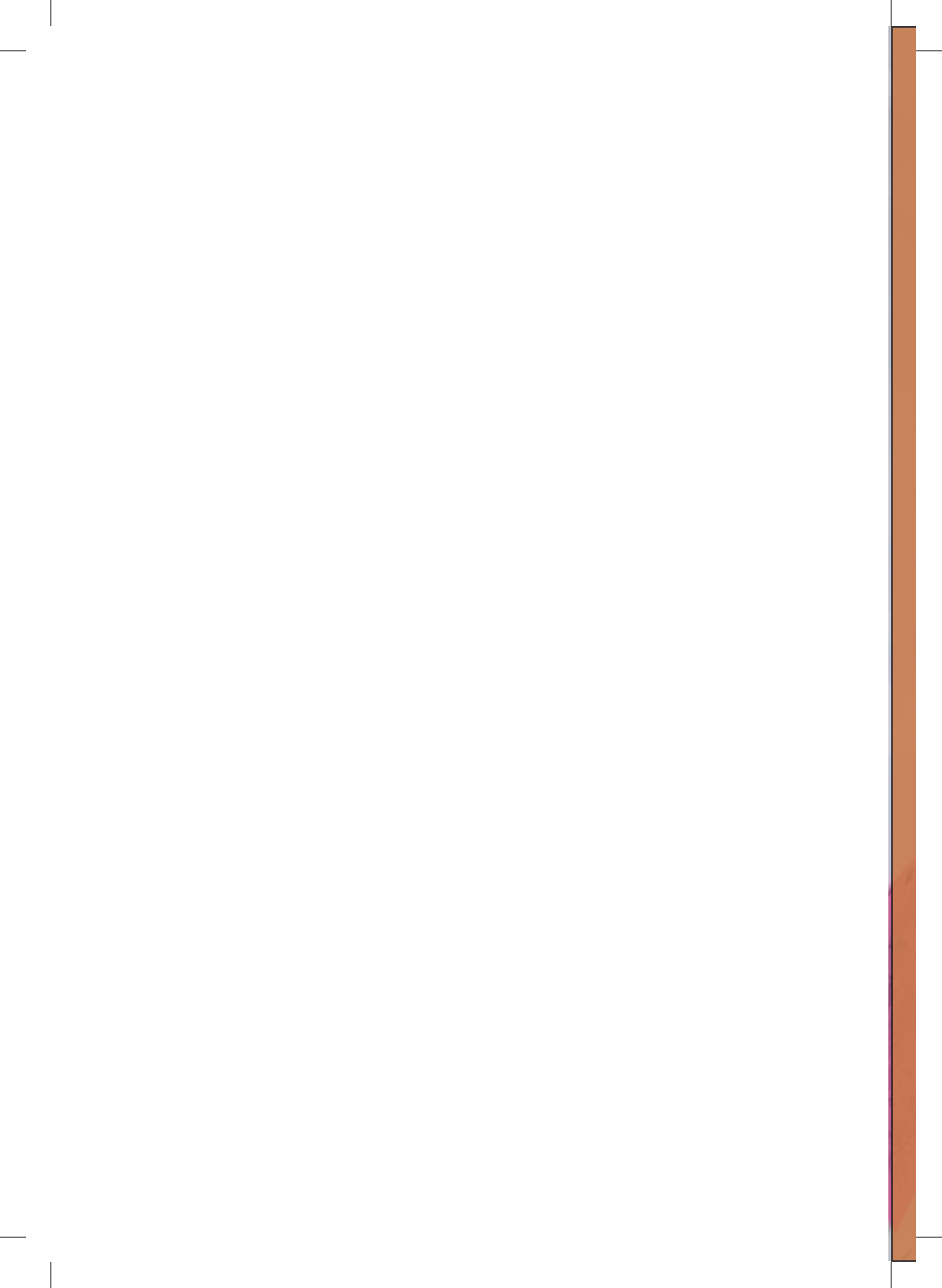
cerrar los ojos un poco, detenerse en las voces, retroceder a sentir las fotografías, escribir preguntas al margen, escribir a los múltiples autores que en momentos de vida diferente resisten y (re)existen en las periferias de la ciudad. Aquí, como lo diría Fals Borda, hay maestros anfibios, otros incendiarios, algunos que llevan en sus trajes el embrujo de la montaña, también los hay gigantes-cuidadores como osos, de voces suaves, cultivadores de esperanza en huertas hechas con amor, impregnados de espiritualidad, rebeldes, alocados y con color a sierras morenas, sonidos de barrios obreros donde los hombres y mujeres sostienen la defensa de la vida y el territorio en sus cuerpos, con sabores al Pacífico, a la costa, a lo andino, a lo amazónico y a las mismas fronteras inventadas por otros; también, estudiantes que cada sábado o domingo se encuentran con el otro desde los saberes, conocimientos y afectos. Son ellos quienes recorren la ciudad para llegar puntuales, hacen tareas antes de sus clases, preparan su almuerzo con antelación, dejan la casa lista, se llevan a sus nietos, empacan los sueños, en momentos el cansancio, los dolores del envejecimiento, las sonrisas propias de la complicidad y bocanadas de aire con el cual dignifican sus lugares.

Igualmente es bueno recordar que en este camino en el que la memoria se reencuentra con las consecuencias de los hechos fundacionales, o los impulsos que buscan dignificar la humanidad de sus protagonistas, fue necesario priorizar aquellos elementos o historias que permitieron dar cuerpo al encuentro colectivo. Así, algunos colaboradores que nos acompañaron a trazar la ruta dejaron su impronta en las experiencias que aquí se presentan y por ello también podremos leerlos entre líneas.

Los invitamos a comenzar este viaje por la EPJA situada, encarnada y pluriuniversal.

Referencias

Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.





Fotografía 1. Encuentro equipo de investigación “Construyendo los sentidos de la sistematización”

Fuente: Fotografía de Yennifer Villa, 2018.

Capítulo 1

Comprensión y ruta de la sistematización de las experiencias comunitarias de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en Bogotá como dispositivo metodológico

Yennifer Paola Villa Rojas

María Antonia Zárate Camargo

La sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias como proceso colectivo de investigación-acción participante tiene para nosotros desde la perspectiva crítica latinoamericana una doble implicación humanizante y liberadora. Involucra lo ético y lo epistémico como relación imperativa de reciprocidad interactiva, es decir, están implicadas, vinculadas y exigen la construcción de otras racionalidades mediante las cuales sea posible comprender los recortes de realidad desde otros lugares que subviertan el pensamiento hegemónico desde el cual se domina y oprime a los otros, a quienes se les despoja de su saber, ser y poder de manera intencional.

Comprendemos la sistematización de experiencias en palabras de Cendales y Torres (2006) como “una producción de sentido sobre los sentidos presentes en la experiencia y esta misma es una construcción

intersubjetiva” (p. 8). Es decir, configura una modalidad participativa de co-construcción de conocimiento desde/sobre las prácticas sociales y educativas, que detona en un campo de saber que exige el encuentro, la acogida, el vínculo y la escucha como posibilidades para adentrarse en las trayectorias que, en este caso, las organizaciones sociales y el IPN han entretejido específicamente en lo relacionado con procesos de EPJA en Bogotá.

En esta perspectiva, fue necesario sentipensar lo ético, tomando como posicionamiento *la hospitalidad*. En otras palabras: desde la acogida, la atención y el cuidado. Como lo expresa Conesa (2006):

La intencionalidad, la atención a la palabra, la acogida del rostro, la hospitalidad es lo mismo, en tanto que, acogida del otro, allí donde él se sustrae al tema. Se trata de una tensión hacia el otro, intención atenta, atención intencional, un sí dado al otro. (p. 224)

De esta manera, la hospitalidad se abre como intención, pero no puede ser cosificada ni tematizada. Esto es, la experiencia del yo frente al Otro mediada por la abdicación, donde no se tematiza a los sujetos y organizaciones sociales, sino que se acoge, por esta razón, pensar en la acogida. Es reconocer que en ella la decisión no es propia, por el contrario, es una elección del otro, que desborda el yo; ocurre entonces una apertura develada en el rostro ajeno, extraño, grotesco y perturbador que describe Lévinas (1972) como:

La apertura es lo descarnado de la piel expuesta a la herida y al ultraje. La apertura es la vulnerabilidad de una piel ofrecida [...] más allá de todo lo que, de la esencia del ser, puede exponerse a la comprensión [...]. Subjetividad del sujeto, pasividad radical del hombre [...] Pasividad más pasiva que toda pasividad [...]. El Yo, de pie a cabeza, hasta la médula de los huesos, es vulnerabilidad [...] [Pero] En la vulnerabilidad se aloja una relación con el otro que la causalidad no agota [...]. (Lévinas, citado por Conesa, 2006, p. 228)

Se reconoce entonces que el Otro no es problemático, el problemático es el Yo, puesto que en el momento que constituye la acogida se debe desnudar recibiendo a partir del cuidado las subjetividades ajenas, para construir así

la sistematización de experiencias de la EPJA, donde *la escucha* se convierte en la oportunidad de detonar la colonización del Otro, de manera que emerjan polifonías que no son armónicas; por el contrario, van en múltiples tiempos, formas y ritmos.

Por tanto, expresa Conesa (2006): “La hospitalidad no queda reducida a una región de la ética, ni a un problema del derecho o de la política; es la eticidad misma, el todo y el principio de la ética” (p. 224). Es así como la hospitalidad transita originariamente el todo de la experiencia intencional de los sujetos; existe entonces un lugar para el rechazo, la guerra misma y los conflictos, puesto que manifiestan también la hospitalidad, se abre entonces la puerta a las diferencias que habitan los cuerpos, sus sensibilidades, los territorios y, por supuesto, la experiencia que somos.

Retornando a lo epistémico asumimos la sistematización de experiencias educativas populares y comunitarias desde la confluencia entre los enfoques crítico e interpretativo o cualitativo. En consecuencia, entendemos que se trata de una producción intencionada y colectiva de conocimientos, que reconoce la complejidad de las prácticas educativas, las cuales buscan reconstruir en su densidad, interpretando la lógica y los sentidos que la constituyen, para potenciarlas y contribuir a su teorización (Torres, 1998).

El carácter participante de la acción investigativa que involucró diversos colectivos implicó su papel decisorio y protagónico durante todos los momentos y procesos que trazó la ruta metodológica, empezando por su definición. Por otra parte, puesto que “en nuestro continente se han desarrollado diferentes concepciones de sistematización y la manera como conciben ellas las formas de producir saber” (Mejía, 2015, p. 157), y esto tiene diversas implicaciones, afirmamos con claridad que nuestro interés al sistematizar las experiencias EPJA no fue el de describirlas o evaluarlas para que sean válidas para alguien externo. Tampoco nos motivó el propósito de encuadrarlas dentro de una teoría o lectura de contextos explicativos

ajenos a ellas e impuestos desde afuera, ni contrastar su teoría inicial y la práctica realmente vivida. Tampoco la pretensión de modelizarlas para que fueran “replicadas”.

Por el contrario, sí nos interesó reconstruir colectivamente los procesos vividos y leer en ellos las transformaciones de modo participante, pensando categorialmente y produciendo desde nosotros mismos la teoría popular. Nos interesa captar los sentidos de los procesos que tejen las voces de la memoria colectiva desde diversos actores que las constituyen. Somos sujetos sociales constituyentes de realidades y mundos posibles e inéditos. Nos asumimos en interacción y negociación de saberes y sentidos desde el nosotros popular y comunitario en el conjunto de la totalidad social. La sistematización parte de la conciencia de la historicidad y da lugar a una comprensión de las experiencias particulares en el universo global. A partir del relato surgieron la conceptualización y la reconceptualización de las prácticas. La sistematización de experiencias, ante todo, es polifonía que no homogeniza visiones; por el contrario, empodera en la diversidad. Por tanto,

Sistematización es una construcción desde las voces de los actores y en su propio tono y narrativa. Va a ser esa capacidad de dar cuenta de su quehacer mediante el cual los actores de práctica se convierten en actores de sistematización. No es sólo dar cuenta de qué se hace, sino también de sus sentidos y significados, por ello el primer texto que se produce de unidad de práctica, es escrito desde el grupo que realiza la sistematización, sin citas, ni referencias bibliográficas. (Mejía, 2015, p. 141)

Ahora bien, quisiéramos resaltar que la ruta metodológica que fue posible entretejer reconoce dos lugares de co-construcción de saber. El primero es un lugar propio de cada organización e instituto, en el momento inicial CES Waldorf, Fundecom, Piccolino, Peidsa, La Sureña e IPN, quienes configuraban la Red Pedagógica Intercultural y Comunitaria de Educación de Personas Jóvenes y Adultas que, si bien se sitúa en la Universidad Pedagógica Nacional y es dinamizada por un equipo profesoral de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos,

realmente acoge resistencias pedagógicas, políticas y sociales de múltiples temporalidades en las cuales se lucha por el derecho a la educación de todos y se comprende el analfabetismo como un problema estructural que visibiliza las desigualdades que acompañan a mujeres, hombres, comunidad trans, personas con discapacidad, entre otros colectivos históricamente excluidos y despojados de humanidad, los cuales hacen vincularse las experiencias de organizaciones. El segundo, encarna un esfuerzo por conversar entre experiencias, pero encuentra una limitación en el tiempo que permite vislumbrar distancias, cercanías, transversalizaciones entre lo encarnado por quienes hacen posible lo comunitario y popular en sus territorios.¹

Ruta metodológica (momentos y procesos)

Viajar y tejer. Viajar para encontrarnos a nosotros mismos y a los otros. Tejer-nos en la búsqueda, en el viaje. Conocernos, sabernos; decirnos y decir quiénes somos y lo que conocemos y sabemos desde lo que hemos vivido y hacemos. Esta metáfora de estos dos movimientos nos permite representar nuestra *Comprensión y ruta de la sistematización* de las experiencias comunitarias de EPJA en la ciudad de Bogotá *como dispositivo metodológico*.

Método (del griego *μέθοδος*, que significa ‘el camino a seguir’ [<http://etimologias.dechile.net/?me.todo>]) no es ruta prefijada, que no se modifica; es viaje con estaciones y pasos inesperados. Es intuición. Es mapa que cambia en la medida en que se avanza según la necesidad inicial o la que se devela cuando surge lo imprevisto.

Caminar pensándonos y tejiéndonos significó incertidumbre de un sendero que, aunque recorrido, se ha desdibujado o cristalizado en el tiempo. Caminar es descongelar el tiempo, recuperar su forma viva, volverlo voz,

¹ En total fueron tres organizaciones sociales las que decidieron participar: Fundecom, CES Waldorf y Piccolino; además, el IPN.

voces, diálogo. Caminarlo y marcarlo como territorio en la escritura. Recorrer la ciudad desde barrios lejanos para encontrarnos, decirnos, tocarnos, sabernos y pensarnos como viajeros que en cada lugar hacemos Educación de personas jóvenes y adultas desde lo popular y lo comunitario.

La metodología es conciencia, imagen y palabra, razón del camino, desde el comienzo hasta el fin. Si sistematizar es investigar, es porque nos hacemos responsables del camino que recorrimos. Por eso, *la ruta* se traza en función del camino que se decide recorrer y al final ella misma nos recuerda los ajustes, cambios e imprevistos del viaje. *La ruta* es conciencia del *dándose*, del movimiento de pensarnos, de saber lo que hacemos.

Antes de diseñar la ruta, los distintos colectivos coincidimos en que *sistematizar* implica activar voces y trayectos, y en que en este ejercicio confluyen pasado, presente y futuro, es decir, la posibilidad de re-pensar lo dado, lo *dándose* y lo por darse como lo plantea Zemelman (2009). El sujeto de la EPJA es entonces inacabado, en constante constitución, vive en el movimiento y resiste ante las epistemes deterministas, donde no hay lugar para la transformación o los mundos posibles.

La ruta es representación abstracta de momentos y procesos del camino recorrido en la sistematización, como puede observarse en la figura 1. Con ella señalamos lo fundamental y prescindimos de detalles técnicos y anécdotas. Consta de cuatro momentos, cada uno de los cuales contiene los procesos investigativos realizados:

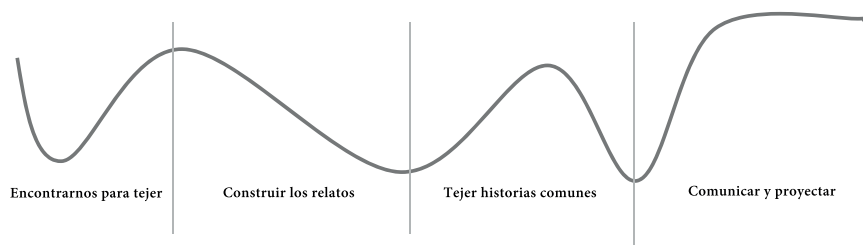


Figura 1. Momentos de la ruta de sistematización de experiencias

Fuente: elaboración propia.

Encontrarnos para tejer

Este momento se centró en la búsqueda de elementos que permitieran construir los sentidos compartidos de la sistematización. Inició con la formulación del proyecto y su presentación al CIUP y su aprobación a partir del proceso de la Red EPJA en Bogotá.

Aprobado el proyecto, se dispuso del equipo de investigación conformado por el grupo de profesores de la Licenciatura en Educación Comunitaria, los asesores (representantes elegidos por cada organización para participar en el grupo de investigación) y monitores (estudiantes de pregrado de la UPN que son seleccionados para la investigación).

El proyecto inicial fue socializado, buscando su apropiación y adaptación en conjunto con los colectivos. Una vez que se empezó formalmente se realizaron encuentros con los monitores, en los cuales se presentó el proyecto de sistematización. Estos encuentros exigieron:

- Lectura crítica del texto base del proyecto.
- Lectura de los documentos de caracterización de los colectivos y organizaciones, y de fundamentación teórico-metodológica sobre la sistematización de experiencias.
- Reflexión y apropiación por parte de los monitores acerca del enfoque adquirido de manera teórica y práctica sobre la sistematización de experiencias para identificar fortalezas o debilidades en la formación y además unificar concepciones pertinentes a este proceso investigativo.
- Asignación de espacios investigativos atendiendo al conocimiento previo de las localidades o territorios, la familiaridad o afinidad con los actores, las experiencias y los sujetos activos participantes.

Luego, mediante talleres conjuntos se desarrolló el *proceso de reconocimiento de los sentidos de la sistematización*. Aquí tanto los monitores como los asesores se encontraron en los lugares donde acontecía la experiencia de las organizaciones o colectivos. Las actividades permitieron:

- Ubicación geográfica y reconocimiento del territorio donde tiene lugar la experiencia y el grado de visibilización local que posee.
- Participación en las acciones pedagógicas y comunitarias que adelantan los colectivos y organizaciones.
- Identificación de formas organizativas y administrativas que posibilitan el ejercicio pedagógico y comunitario en los lugares donde ocurre la experiencia.
- Precisión de elementos que caracterizan a la población que asiste a cada uno de los centros donde se desarrolla la propuesta de EPJA.
- Familiarización con las experiencias y sus formas de narrarse.
- Acercamiento a las fuentes para valorar cómo comprenden los colectivos su quehacer pedagógico y curricular.
- Establecimiento de mecanismos de encuentro y comunicación entre el monitor y el asesor, mediante los cuales se definió el plan de trabajo y acompañamiento necesarios para el proyecto.
- Revisión de las propuestas, modelos e investigaciones con relación a modelos flexibles para la EPJA y elaboración de las reseñas correspondientes.
- Diseño de los talleres por medio de los cuales se identificaron las concepciones sobre lo que cada uno entiende como *sistematización de experiencias*, qué es lo que se desea sistematizar y lo que se requiere para llevarla a cabo.
- Interrogarnos sobre cuáles son los sentidos de la sistematización de experiencias para cada colectivo social o institución participante.

- Definición de los ejes y descriptores a partir de los cuales se sistematiza la experiencia de los colectivos y organizaciones sociales e institución.

Después de realizadas estas tareas, se definió la ruta, se diseñaron e implementaron los talleres con cada colectivo y organización para dar inicio al proceso de sistematización. La ruta se construyó de manera grupal teniendo en cuenta sus realidades y tiempos pertinentes para la investigación. El trabajo conjunto entre monitores y asesores durante este proceso permitió evocar relatos de concepción y origen de cada propuesta y perfilar líneas de tiempo que contribuyeron a estimular la memoria de la experiencia y precisar situaciones de gestación, crecimiento, desarrollo y ruptura o giros en la construcción de cada trayectoria.

En la figura 2 se presenta la espiral de interrogantes que orientó los encuentros con los colectivos sociales.

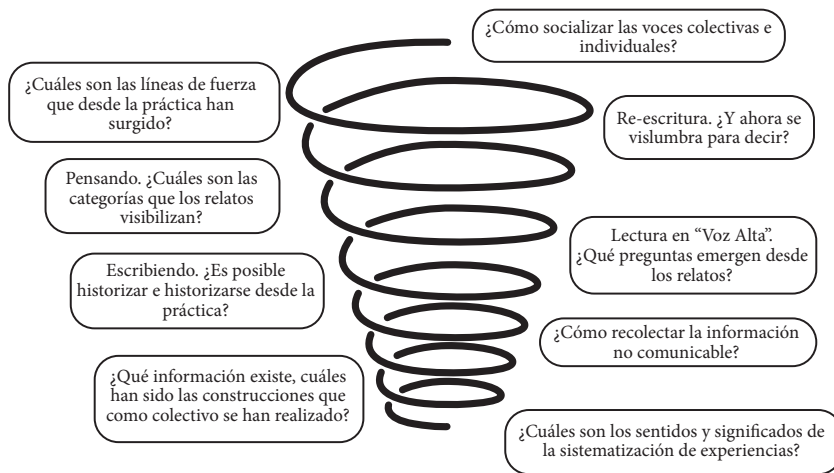


Figura 2. Espiral de interrogantes

Fuente: elaboración propia.

Los sentidos de la sistematización desde los colectivos

Durante las conversaciones, los talleres y las entrevistas realizados en encuentros del equipo de investigación (profesores, asesores y monitores) se pusieron en juego las siguientes preguntas:

- ¿Qué es “sistematizar la experiencia del colectivo social”?
- ¿Para qué sistematizar la experiencia del colectivo social?
- ¿Qué se necesita para sistematizar la experiencia del colectivo social?
- ¿Qué sistematizar del colectivo social?
- ¿Desde qué categorías pregunta (ejes) se sistematiza la experiencia de los colectivos sociales?

A continuación, se incluyen los testimonios y cuadros síntesis que recogen las ideas fuerza de cada intervención.

¿Qué es y para qué sistematizar la experiencia del colectivo social?

Sistematizar la experiencia del colectivo social es

[...] un trabajo conjunto con el otro y colocamos los nombres de cada una de las organizaciones porque sentimos que es a través de todos esos sentidos y el ejercicio de sistematización como nos visualizamos. El otro aparece, aparece el quehacer de las otras organizaciones, aparece nuestro propio quehacer y aparecen las apuestas que tenemos desde cada uno de los actores de las organizaciones. (Piccolino)

Que la semilla vuelva a ser semilla, que es como todo ese proceso de la vida también, en donde le antecede la vida ¿no? y muy vinculado también a muchos procesos donde se reivindica el “somos semillas” porque no estamos solas y ni solos sino que anteceden y más este tipo de esfuerzos y de procesos educativos una cantidad de luchas de sueños de muchos procesos que pues nos anteceden también en términos de esa lucha digamos como

histórica que se ha generado en perspectiva de lograr unos mínimos de dignidad para todas y todos y estos procesos educativos y estos procesos que se piensan justamente para personas que históricamente han sido excluidas de toda la cantidad de complejidad de nuestra realidad, son esas como las luchas que nos vinculan y nos fortalecen, dan iniciativa y cuerpo a cada uno de estos procesos. Eh, hay otros elementos allí dispuestos, pues es un proceso que nos nutre solo que se nutre y se alimenta de otros elementos, entonces aquí el agua, la luz, el tiempo [señala cada uno en su dibujo] que hace parte de estos elementos, y que en últimas aquí como frutos [los señala en su dibujo] sobre ese árbol esta también parte de lo que nos identifica y tiene que ver con esas diversidades ¿no? Diversidad de experiencias, diversidad de búsquedas, diversidad de intereses, diversidad de características de quienes están entendiendo los procesos de cada uno de los territorios que están [...] los elementos no sé, no suelo estar como en una perspectiva de una sistematización dada en términos documentales, es parte de lo que vamos a tener, un ejemplo es el libro, pero seguramente y como lo hemos visto hoy saldrán muchas otras cosas que van a ser seguramente también muy interesantes pues documentación fotográfica, video, muy seguramente elementos más vinculados con el arte, con esas otras expresiones desde el tejido que es también parte de lo que se hace en Fundecom y de otras herramientas que pues cada una de las organizaciones también van tejiendo el día a día de las experiencias. Gracias. (Equipo de investigación UPN)

Empezamos con una ubicación geográfica, entonces... la Corporación se encuentra en la montaña, ¿cierto? Le pusimos una lupa para focalizar nuestra atención en cómo vamos a construir ese proyecto y cómo vamos a construir ese conocimiento ese saber con las personas, cómo el proyecto se difunde a través de la voz a voz del contacto con la gente, de cómo es un camino que todavía se esa construyendo en un territorio determinado que esperamos que perdure en el tiempo, que empiece. Pero esperamos que siga, que se transforme, que no permanezca estático, que no sea un circular, sino que al contrario como una espiral, hagamos como lo que decía la compañera Andrea (Sureña) esos ejercicios de autorreflexión de autocrítica para saber cuáles son los retos, cuáles son las ganancias, los aciertos que se

han tenido en el trabajo con la comunidad, pero también qué proyecciones vienen, cuáles son esas “personas pregunta” que le dicen en la Corporación y cómo podemos trabajar con esas personas pregunta, así como con las personas con las que se nos es [sic] más fácil relacionarnos. Entonces es un ejercicio que es dinámico, que está en constante movimiento, que le brinda a la gente dignidad, que le brinda educación, que brinda un sentido de la comunidad, un sentido del autorreconocimiento de centrarse en el “yo”, de quién soy yo para poder servir, de qué se quiere proyectar en el futuro para que este dé cambios, que se quiere dar también transformación ¿no? En últimas porque es un ejercicio también en medio de todo ese marco de la Pedagogía Waldorf y la antroposofía también brinda un sentido de la transformación ¿no? Y eso es lo que buscamos en últimas, cómo transformar esta sociedad. (CES Waldorf)

Mi mano que queda ahí grande en la mitad le puse signos de interrogación en la mitad, porque se trata de interrogar el qué hacer, interrogar la práctica, pero a un lado al lado izquierdo pinté un árbol, pero con sus raíces porque se trata de interrogar la práctica desde sus raíces y desde lo plantado, desde lo hecho, desde su trayectoria. (Equipo de Investigación UPN)

PENSAMIENTOS SOBRE QUÉ ES SISTEMATIZAR EXPERIENCIAS

Cuadro 1. Conversaciones con colectivos sociales sobre qué es sistematizar

Peidsa	CES Waldorf	Fundecom
<ul style="list-style-type: none"> Recuperación de la memoria Organizar para orientar Diálogo de lo colectivo 	<ul style="list-style-type: none"> Investigar, recopilar, clasificar, ordenar, organizar-sentido, escuchar, reconocimiento, disputa. 	<ul style="list-style-type: none"> Recuperar lo vivido en la experiencia de formación realizada. Reflexionar en colectivo sobre la experiencia para darle sentido.
IPN	La Sureña	Picolino
<ul style="list-style-type: none"> Reunir experiencias educativas para reconocer sus procesos, reflexionarlas, mejorarlas y transformarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> Sistematizar es sinónimo de investigar, observar, recopilar una historia con diferentes protagonistas que tiene un contexto, unos hitos, una historia significativa para un grupo, comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Poner en evidencia, documentar lo que se vive en cada proceso educativo al interior de la red. Recopilar—sentido, escuchar, reconocimiento.

Fuente: elaboración propia a partir de las voces del equipo de investigación.

Durante todo el proceso, las contradicciones y la problematización sobre la forma en que se comprende y vivencia la sistematización de experiencias posibilitaron develar acuerdos y distancias propias de los equipos que sistematizaron. Por esta razón, si bien en un primer momento se encuentran aprehensiones del sistematizar como un reunir, organizar o clasificar es la práctica de la experiencia pedagógico-investigativa la que posibilita dar otros pasos hacia el historizarse y la reflexibilidad, que exigen colocaciones ante la realidad diferentes, es decir, una sospecha frente al sentipensar con el cual cada maestro, maestra, líder o lideresa se vincula a las trayectorias EPJA de la organización social o el IPN. Tenemos entonces un esfuerzo por escuchar al otro, dialogar con el archivo, retornar al encuentro con quienes habitaron las experiencias y parar, y así develar qué es posible sostener pedagógica, política y socialmente en ese momento como comunidad con relación a la educación de personas jóvenes y adultas.

¿QUÉ SE NECESITA PARA SISTEMATIZAR LA EXPERIENCIA DEL COLECTIVO SOCIAL?

Para comenzar a construir el caracol junto a su ruta de viaje cada colectivo social e institución manifestaron la importancia de que todas las personas que hacen posible la experiencia EPJA en los territorios hayan tenido experiencias sensibles que atraviesan sus cuerpos, como se puede observar en el cuadro 1, e implica pensar aspectos personales como la disposición, la constancia y las intenciones colectivas mediadas también por el compartir vivencias, dialogar, escuchar, reconocer los trayectos, sus obstáculos. A nivel metodológico se plantean instrumentos, momentos del viaje a modo de posibles lugares de intercambio. Finalmente, emergen algunos sentidos de la sistematización de experiencias, entre ellos: develar las cosechas, los cambios y las microhistorias desde narrativas discursivas, como así se expone en el cuadro 2.

CONDICIONES DE POSIBILIDAD PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Cuadro 2. Conversaciones con colectivos sociales sobre sentidos de la sistematización de experiencias

Peidsa	CES Waldorf	Fundecom
<ul style="list-style-type: none"> Intencionalidad, constancia, reconocimiento y resignificación de la historia, disposición. 	<ul style="list-style-type: none"> Diarios de campo, imágenes, audios, formato preguntas, método de recolección de datos Caracterizaciones, sustento bibliográfico (antecedentes), historias de vida Fechas importantes, emociones, planeación, objetivos de cada planeación Retroalimentación e intercambio de talleres Espacio físico, cámara, grabadora, marco legal. 	<ul style="list-style-type: none"> Compartir las vivencias con quienes han hecho parte de los procesos. Evaluar con mirada crítica todos los aspectos y los momentos de la experiencia. No desechar las situaciones problemáticas o negativas. Recoger la cosecha de las experiencias vividas.
IPN	La Sureña	Piccolino
<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento del proceso en la organización. Develar los cambios y las vivencias del proceso educativo, las historias de vida personales y sentires de las personas que han emprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> Espacio físico. Grabadora de voz, cámara Tiempo y disposición de actores importantes dentro del proceso que se va a sistematizar. Todas las personas involucradas en el proceso, en las fechas, espacios, etc. Tener una metodología clara que incluya: contexto (histórico, social, político), hitos, sentimientos y emociones que surgen en la experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Disposición de las organizaciones y los actores de estas. Voluntad para indagar, organizar, reflexionar para abrirse al proceso. Reconocimiento de la importancia de la sistematización para la organización y para la red. Historia, actores, aspecto curricular, planeación, contexto, metodología.

Fuente: elaboración propia a partir de las voces del equipo de investigación.

¿Qué sistematizar del colectivo social?

Cada colectivo social e institución decidió sistematizar sus experiencias de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, como se muestra en el cuadro 3. Allí, Peidsa y La Sureña no cuentan con grupo activo debido a coyunturas

propias; por otra parte, CES Waldorf, Fundecom e IPN contarán con procesos de formación en desarrollo, igualmente Piccolino, que vincularán a sus tres sedes en un diálogo interno.

Cuadro 3. Conversaciones con colectivos sociales sobre qué sistematizar de su experiencia

Peidsa	CES Waldorf	Fundecom
<ul style="list-style-type: none"> Experiencia EPJA realizada con jóvenes del territorio, énfasis en los bachilleratos populares. En este momento se encuentra sin grupo activo. Se expresa un interés por la educación inicial y los proyectos de la EPJA. 	<ul style="list-style-type: none"> Experiencia EPJA realizada con jóvenes y adultos del territorio los sábados junto a su apuesta de trabajo en casa los jueves. 	<ul style="list-style-type: none"> Experiencia EPJA con jóvenes y adultos en el territorio. Se expresa un interés por ahondar en las metodologías de las maestras, también por los procesos de transversalización que han planteado a nivel curricular. Surge además la propuesta de verse como maestras en su práctica desde las voces de los otros.
IPN	La Sureña	Piccolino
<ul style="list-style-type: none"> Experiencia EPJA realizada con adultos de la localidad de San Cristóbal Norte; también, se plantean intereses relacionados con la práctica de los estudiantes de servicio social en la EPJA; las relaciones administrativas IPN-UPN-Programa EPJA ¿Existe un interés por mantenerlo? Conocer quiénes son los adultos que allí se forman. 	<ul style="list-style-type: none"> Experiencia EPJA realizada con mujeres del territorio. En este momento se encuentra sin grupo activo. 	<ul style="list-style-type: none"> Experiencia EPJA realizada con jóvenes y adultos en las tres sedes. Además, emergen intereses por ahondar en el impacto en la vida de los egresados, los posicionamientos políticos de los maestros; las formas de enseñar y cómo es la EPJA en cada sede.

Fuente: elaboración propia a partir de las voces del equipo de investigación.

Finalmente, en cada colectivo social e institución surgen intenciones de diálogo con esas experiencias, puesto que se considera que el encerramiento en las propias prácticas a veces no permite ver otros recortes de realidad, formas diferentes de enseñar, impactos, trayectos, dificultades y acciones conjuntas. En síntesis, los sentidos (*el para qué*) de la sistematización para los colectivos se recogen en las finalidades, las cuales conviven con la contradicción no para aceptarla desde la quietud sino para potenciar desde ella lo que implica la interseccionalidad entre experiencias:

- Visibilizar las realidades, los procesos, los logros, las dificultades, las voces y las memorias de los sujetos que allí transitan.
- Hacer memoria de los procesos, recoger experiencias, reflexionar colectivamente a partir de las diferencias y conocer las opiniones de los otros.
- Identificar necesidades que habitan la experiencia, mejorar las prácticas docentes y revisar metodologías.
- Problematizar los territorios, aprovechar las experiencias de otros colectivos y crear identidad.
- Comprender las relaciones entre la propuesta pedagógico-política y la realidad, “autoevaluarse”, fortalecer capacidades, identificar situaciones por transformar.
- Proyectar, reorientar el camino, conocer el saber construido junto a tejer una estrategia de organización y divulgación del conocimiento alternativa.
- Replicar la experiencia y tener la posibilidad de encontrar posibles rutas que guíen los viajes que realizan otros colectivos a partir de los trayectos recorridos. Se proponen acciones que impliquen tensionar la escena política del derecho humano a la educación, la posibilidad de convertir la EPJA en un escenario de prácticas para el servicio social, por lo menos de los colegios distritales, e indagar sobre lo que ocurre con los sujetos que vivencian estas experiencias educativas como maestro y estudiantes.

¿Desde qué preguntas-categorías (ejes) se sistematiza la experiencia de los colectivos sociales?

Interrogamos las experiencias a través de preguntas y categorías que surgen de nuestras prácticas para poder sistematizarlas y pensarlas. Estas preguntas-categorías fueron definidas colectivamente como *ejes* o dimensiones de la sistematización, que se desglosaron en categorías más específicas y fueron

posibles mediante la interrelación entre los relatos iniciales de experiencias, las observaciones realizadas por el equipo investigador (que en algunos casos lo conformábamos agentes externos), los diarios de campo realizados en conjunto con intereses de los cuales no nos despojamos al sistematizar (véanse cuadro 4 y figuras 3 y 4).

Cuadro 4. Dimensiones de la sistematización de experiencias

Dimensión pedagógica	Dimensión de la memoria
Prácticas Enfoques Pedagógicos Currículo EPJA Sujetos estudiantes-maestros-comunidad Formación de maestros Sentidos de la EPJA ¿Verificación de prácticas?	Trayectos recorridos Olvidos Rupturas Mundos de posibilidad (pensar en el presente, o solo pasado, o estar en constante proyección)
Dimensión gestión crítica	Dimensión política
Formas de organización administrativa Interrelaciones con las instituciones y colectivos sociales (acreditaciones, calidad, certificaciones) Financiación Roles Funciones sociales	Relaciones con otras organizaciones, instituciones o actores Apuesta política Incidencia en la política pública Énfasis de la formación EPJA Transversalizar el territorio y Red EPJA

Fuente: elaboración propia.

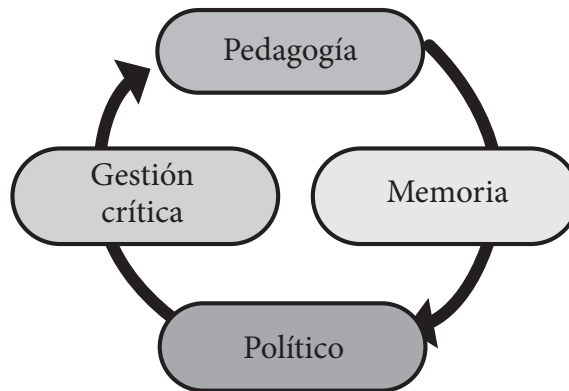


Figura 3. Ejes construidos desde la sistematización de experiencias

Fuente: elaboración propia.

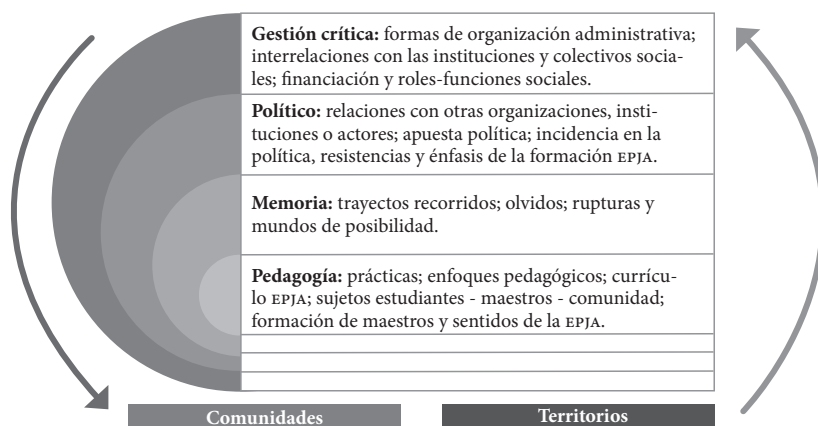


Figura 4. Ejes de la sistematización de experiencias con descriptores

Fuente: elaboración propia.

Construir los relatos: voces que caminan el territorio de la palabra escrita

Relatar es tejer con las palabras: narrar. El viaje condujo a buscar las voces a través del encuentro: entrevistas y talleres. Por supuesto que son formas de recoger la información que permiten narrar las experiencias, es decir, escuchar las voces de las fuentes primarias para poder registrarlas como fuentes secundarias, como documento. Pero este proceso jamás es simplemente técnico, sino que es un proceso creativo de construcción de los relatos en los que se territorializa la experiencia en la palabra escrita.

Cuatro procesos se articulan en este momento:

- Escuchar las voces.
- Tejer una red de categorías.
- Crear un relato inicial a partir del viaje que teje voces y categorías.
- Leer y reescribir el relato de cada una de las experiencias.

Escuchar las voces

Este proceso implicó el diseño y la aplicación de dos instrumentos de recolección de información: las guías de entrevistas intercorpóreas y talleres en cada uno de los colectivos sociales (guías 1 y 2).

Guía 1. Guía de entrevistas intercorpóreas “Trayectorias pedagógicas de la educación de personas jóvenes y adultas desde la voz de los colectivos sociales”

A continuación, se describen las preguntas que permitirán reconstruir la experiencia de los colectivos sociales mediante entrevistas intercorpóreas con los sujetos que hacen posible la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA).

Nuestra propuesta es que a modo de caracol puede comenzarse por donde cada colectivo social desee, es decir, plantear quiénes serán las personas que participan y de qué manera desean agrupar las preguntas. Por tanto, construir el mapa para su viaje e ir caminando de acuerdo con los diálogos que emergen en cada encuentro es una decisión propia de cada equipo.

- ¿Cuál era el contexto político, social, económico y cultural en el cual emergió el colectivo social?
- ¿Cuáles son las rupturas que han vivenciado como colectivo social?
- ¿Cuáles son los caminos posibles que esperan tejer como colectivo social?
- ¿De qué manera se construye el currículo EPJA en el colectivo social?
- ¿Cómo se vivencia el currículo EPJA que propone el colectivo social desde su experiencia?
- ¿Qué dificultades han vivido en la práctica de sus apuestas políticas, éticas y pedagógicas?
- ¿Quiénes son los estudiantes/maestros/comunidad que conforman el colectivo social?

- ¿Cuáles son las realidades y cotidianidades de los sujetos que constituyen el colectivo social?
- ¿De qué manera funciona lo administrativo en el colectivo social?
- ¿Cuáles son las trayectorias de la administración en el colectivo social?
- ¿Cómo dialoga lo administrativo del colectivo social con las instituciones externas?
- ¿Qué problemáticas vivencian desde lo administrativo en el colectivo social?
- ¿Qué prácticas de lo administrativo propio del colectivo social reconocen como transgresoras?
- ¿Cuáles son las dificultades en la construcción de currículo?
- ¿Cómo se entiende lo pedagógico desde la EPJA?
- ¿Cómo reciben los participantes (adultos) la propuesta pedagógica?
- ¿Cómo se piensa la EPJA la reconfiguración de la enseñanza universitaria, no solo desde el concepto sino también desde las formas de enseñar?
- ¿Cuáles son las principales fortalezas, aprendizajes y cuidados que debemos tener y las oportunidades que brinda la EPJA?
- ¿Cuáles son las cosas que hemos venido aprendiendo para mejorar en la experiencia?
- Si volvieras a empezar, ¿qué harías diferente?, ¿por qué?
- ¿Qué aspectos del contexto tendríamos que tener presentes para cuidar lo que hemos venido construyendo?
- ¿Que hemos hecho y que podríamos hacer frente a las dificultades que se nos presentan o se nos han presentado?
- ¿Qué transformaciones, impactos, aportes ha hecho la EPJA a las personas con las que trabaja directamente?

- ¿Qué transformaciones, impactos, aportes ha hecho la EPJA a la comunidad con las que trabaja directamente?
- ¿Qué transformaciones, impactos, aportes ha hecho la EPJA al territorio en el que trabaja directamente?
- ¿Cuáles son las apuestas ético-políticas y pedagógicas que se traducen en el corazón de la EPJA?
- ¿Qué han hecho para trabajar conjuntamente por la EPJA?
- ¿Cómo lograr expandir cada vez más la experiencia, llevarla a otros lugares, obtener más apoyos?
- ¿Qué caracteriza e identifica a la EPJA?
- ¿Cómo empezó la experiencia a volverse un sueño colectivo?
- ¿Cuándo, por qué y cómo surgió la experiencia pedagógica de educación de jóvenes y adultos EPJA?
- ¿Cuáles han sido los principales hitos, momentos y palabras claves que han acompañado el recorrido de las EPJA?
- ¿Cuáles eran las características personales de los actores sociales que empezaron a desarrollar la EPJA? (Identificar cualidades, habilidades, capacidades y maneras de relacionarse con los otros)

Guía 2. Guía de talleres

“Trayectorias pedagógicas de la educación de personas jóvenes y adultas desde la voz de los colectivos sociales”

A continuación, se describen los talleres que permitirán reconstruir la experiencia de los colectivos sociales. Para ello, se plantea el nombre, el objetivo y la ruta metodológica que propone el equipo de investigación con miras a escuchar las diferentes voces que habitan la escena de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA).

Nuestra propuesta es que, a modo de caracol, puede comenzarse por donde cada colectivo social desee construir el mapa para su viaje e ir caminando de acuerdo con los diálogos que emergen en cada encuentro.

Los espirales del tiempo, las memorias...

Objetivo. Conocer las trayectorias del colectivo social a partir de los diferentes relatos sobre la experiencia encarnada en las voces de sus equipos base (estudiante, egresada, maestras, maestros, comunidad, personal de servicios generales u otros).

- Elija un lugar de la organización.
- Elija un objeto de la organización.
- Elija una persona de la organización.
- En grupo, cada persona construirá un títere.
- Con los personajes contruidos y usando el teatrino responda las siguientes preguntas respecto del objeto, la persona o el lugar elegido: ¿Qué te recuerda? ¿En qué tiempo fue lo que recuerdas? ¿Qué relación tiene con el presente? ¿Qué emociones sientes al recordar? Y ¿qué habías olvidado?
- En el cierre, cada persona con su títere contará a los demás participantes hacia dónde imagina que camina el colectivo social.

Los personajes acrisolados

Objetivo. Describir los diferentes sujetos que hacen/han hecho posible la experiencia del colectivo social en la EPJA.

- En grupos de tres personas dibujarán en el papel *kraft* las personas que recuerdan que pertenecen/han pertenecido al colectivo social.
- En el papel verde escribirán lo que recuerdan de cada una y cuál era su función social en la organización.
- En el papel amarillo escribirán qué transformaciones perciben que han vivido los sujetos y sus funciones sociales en el colectivo social hoy.

- Cierre basado en la socialización de los grupos, con apertura a preguntas sobre/desde los sujetos.

Muralear en la ciudad de la furia

Objetivo. Comprender los sentidos políticos, éticos y pedagógicos de los colectivos sociales en perspectiva histórica.

- Frente a cada equipo se encuentra tela blanca. Desde su experiencia, pensarán en cuáles son las apuestas políticas, éticas y pedagógicas del colectivo social. En la tela escribirán palabras o frases que sinteticen sus voces.
- Ahora, utilizando otros colores, reflexionarán sobre cuáles han sido las transformaciones que han vivido, así como las apuestas políticas, éticas y pedagógicas del colectivo social desde la cotidianidad.
- Finalmente, pensarán en cuáles son las futuras apuestas políticas, éticas y pedagógicas del colectivo social que consideran que se pueden realizar.
- Se socializarán, a modo de exposición, las reflexiones.

Comunidades, territorios y colectivos sociales en clave de la EPJA

Objetivo. Problematizar los encuentros/des-encuentros y trayectos de las experiencias entre comunidades, territorios y el colectivo social.

- La muñeca de trapo (*Wawa*) y cuerdas (*Shushu*) será construida en grupos de cuatro personas. Ella es una persona de la comunidad que ha decidido contar sus experiencias el día de hoy.
- Ahora, usando los materiales, construirán la representación del territorio que habitan como organización.
- En equipos, llegó el momento de construir el personaje que representa al colectivo social.
- Es hora de tejer una experiencia teatral en la cual un grupo comienza la narración de sus reflexiones respecto de la pregunta sobre los encuentros, des-encuentros y trayectos de las experiencias entre la comunidad,

el territorio y el colectivo social. Durante el ejercicio, cada grupo se vinculará para continuar la historia. Aquí son fundamentales los ejemplos, las anécdotas y las propias preguntas... Quien orienta el taller hará nuevas interpelaciones para ampliar o profundizar en los relatos.

- Para el cierre, se crea un lugar para los personajes en el colectivo social.

Nuestros cuerpos, nuestras experiencias en EPJA

Objetivo. Identificar vivencias personales que se enmarquen en el proceso de la EPJA, que posibilitan reconocer características de cada experiencia pedagógica de las organizaciones.

- Se propone a los participantes que caminen por el espacio en silencio y hacia direcciones distintas, se pide que se encuentren y saluden con la mirada. Se puede hacer variaciones de ritmo (más rápido, más despacio) o de expresar emociones con el rostro (5 a 7 minutos).
- Luego, se propone que se organicen en el espacio en una fila, en orden según el tiempo que lleven en el proceso.
- En la fila se puede preguntar a cada participante cuánto tiempo llevan en el proceso y qué intereses motivaron que llegara y permaneciera allí.
- Posteriormente se vuelve a caminar en silencio por el espacio y se propicia el encuentro por parejas. Se les motiva para que se cuenten, por ejemplo, alguna experiencia que les haya marcado en el proceso EPJA; algún cambio personal en el que haya influido el proceso; las incidencias de este proceso en su vida y la de sus familias, entre otras. Este ejercicio puede repetirse en algunas ocasiones con otras preguntas, pero es importante que haya espacios de socialización en un círculo general.

Reconstruyamos nuestra trayectoria EPJA

Objetivo. Reconstruir la trayectoria del proceso EPJA en el colectivo, de acuerdo con los aportes de los participantes en el taller.

- La línea de tiempo es una metodología muy conocida en el ámbito de educación popular y comunitaria. En este caso, se propone a través de una línea o de otra figura (espiral, camino, ondulaciones, entre otras) ubicar temporalmente el inicio del proceso EPJA y en adelante algunas fechas/hechos importantes para quienes estén presentes.
- Para este ejercicio se propone que junto a cada fecha o hecho identificados se logre ubicar un soporte, una evidencia o huella que haya dejado, por ejemplo: fotografías, una nota del periódico local, un documento, un evento como grados, entre otros, para reconocer no solo las fechas y hechos importantes, sino las huellas y registros que han producido durante el proceso.
- Socializar el ejercicio reflexionando alrededor de lo que se ha construido y lo que ha significado este proceso para los participantes.

Nuestro perfil educativo EPJA

Objetivo. Identificar las características del educador/educando del proceso educativo EPJA del colectivo, a partir de reconocer su perfil en cuanto al sentir, el saber y el hacer.

- Se propone que en grupos de 3 a 4 personas se construya una silueta grande de una persona en papel *kraft*.
- Una vez esté lista la silueta, se construye el perfil del educador y/o educando del proceso EPJA en nuestro colectivo, para lo que se propone ubicar:

Sentir: Se puede ubicar en el centro de la silueta. Se trata de identificar la manera de ser, de relacionarse consigo mismo, con los otros y con la naturaleza, los principios éticos.

Saber: Se puede ubicar en la parte superior de la silueta. Se propone identificar cuáles serían esos saberes, conocimientos, capacidades o destrezas cognitivas más importantes que se busca cultivar en el proceso educativo.

Hacer: Se puede ubicar en las extremidades. Se trata de identificar cuáles son las habilidades prácticas, de creación. Se propone y caracteriza a quien forma parte del proceso EPJA.

- Socializar los perfiles construidos e identificar apuestas pedagógicas del proceso y características personales de quienes están o pasan por allí.

Tejer una red de categorías

Mientras cada colectivo social liderado por su asesor y con el apoyo de los monitores se dedicaba a *escuchar las voces* y obtener insumos indispensables para la escritura de los relatos, fue necesario articular una *red de categorías* que conectaran el enfoque de la sistematización de experiencias con los ejes y descriptores construidos colectivamente. Esta red de categorías, que permitió el entretendido de saberes desde las múltiples voces, también se utilizó para realizar un taller de construcción de relatos con los asesores y los monitores, de tal manera que los primeros, con el apoyo de los segundos, pudieran escribir el relato inicial.

En el taller se utilizaron relatos producidos en una sistematización previa hecha con enfoque polifónico, el trabajo realizado por Bernal y Jiménez (2011). Asimismo, se presentó la matriz de red de categorías como guía para la producción de relatos. Luego del taller esta guía sirvió de apoyo para la asesoría personalizada en la escritura de los asesores y la revisión de los relatos (véase la figura 5).

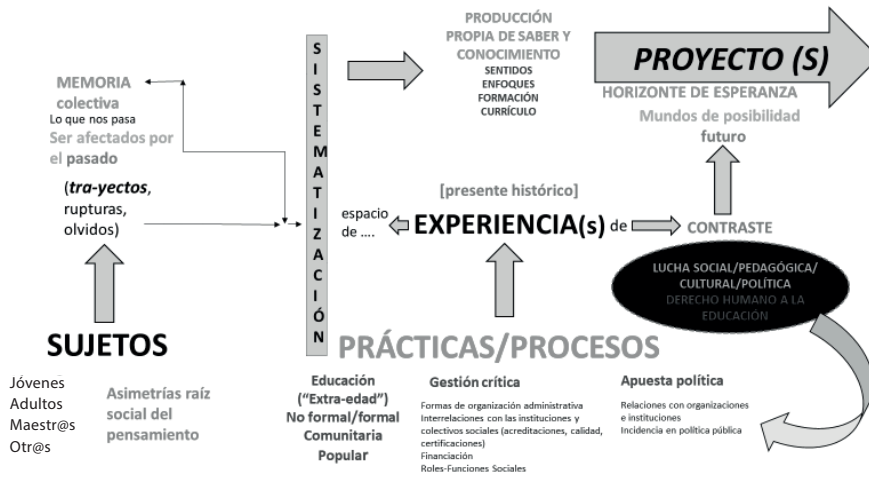


Figura 5. Matriz de red de categorías

Fuente: elaboración equipo de investigación.

Crear un relato inicial a partir del viaje que teje voces y categorías. Lectura y reescritura

Cada asesor produjo un relato inicial sobre la experiencia, el cual fue leído y reescrito con apoyo del equipo de investigadores. Estos relatos permitieron la emergencia de preguntas en clave del saber pedagógico que circula en los colectivos sociales (cuadro 5).

Cuadro 5. Equipo de trabajo del momento “Construir los relatos”

Colectivo social	Asesor	Relato
Corporación educativa y Social Waldorf	Equipo CES Waldorf: Alejandra Álvarez Greissy Arboleda Luis Carlos Vargas Diego Rodríguez	Sistematización de la experiencia del Programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas de la Corporación Educativa y Social Waldorf
Fundecom	Equipo Fundecom: Imelda Arana Isabel Camacho	Narración: primer borrador
Instituto Pedagógico Nacional	Equipo IPN: Óscar Torres Danilo Tovar	Instituto Pedagógico Nacional: educación para personas jóvenes y adultas: Nuevos retos para viejas trayectorias
Movimiento Popular de Mujeres la Sureña	Andrea González Tarazona	Tejer resistencias entre mujeres, más allá de un proceso de educación popular en el sur de Bogotá. Primer relato en el marco de la sistematización de trayectorias pedagógicas de la educación para jóvenes y adultos desde la voz de los colectivos sociales
Peidsa	Flor Guzmán	El ser maestro o maestra en Peidsa
Fundación Piccolino	Gloria Paulina Góngora Herrera	Primera relatoría–Fundación Piccolino: La escuela de niños Piccolino, su trayectoria y cimientos de las escuelas de adultos

Fuente: elaboración propia.

Tejer historias comunes desde las prácticas con horizonte de esperanza

Este momento contiene los siguientes procesos:

1. Encuentro taller de lectura e interpretación de los relatos.
2. Construcción pormenorizada de las memorias del taller (capítulo 4 del libro).
3. Evaluación del proceso y proyección de la Red.

Comunicar y proyectar

1. Socialización del texto final entre los colectivos de la Red.
2. Edición, publicación y lanzamiento.

Técnicas e instrumentos

Algunas de las técnicas e instrumentos que permitieron reconstruir la historia, pero, además los horizontes de posibilidad de cada colectivo social desde sus polifonías son las planteadas en la figura 6. Su diseño y uso se acordaron según las particularidades de cada territorio, pensando en los múltiples lenguajes, las diversas tonalidades que constituyen las cogniciones, visualidades, sonoridades y cuerpos otros, esos de los líderes y lideresas, jóvenes, adultos, maestras, maestros, familias, comunidades donde sus realidades son resignificadas a partir de las prácticas pedagógicas de la EPJA en las diferentes localidades de la ciudad de Bogotá.

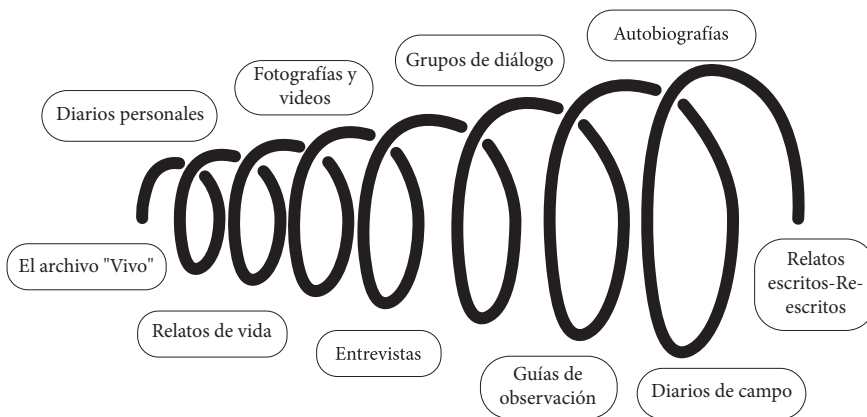


Figura 6. Técnicas e instrumentos de investigación que dinamizaron la sistematización de experiencias

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Bernal, M. y Jiménez, C. (2011). *Educación popular en derechos humanos y construcción de paz*. Corporación Podium.
- Cendales, L. y Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La Piragua*, 23, 29-38.
- Conesa, D. (2006). La “ética de la acogida” en el pensamiento de Emmanuel Levinas: Una lectura derridiana. *Thémata. Revista de Filosofía*, 36. <http://institucional.us.es/revistas/themata/36/N2.pdf>
- Lévinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme* [traducción de D. E. Guilloit (1974), *Humanismo del Otro hombre*]. Siglo XXI Editores.
- Mejía, M. (2015). *La sistematización: Empodera, y produce saber y conocimiento*. Movimiento de Educación Popular y Promoción Social.
- Torres, A. (1998). *La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente*. Universidad Pedagógica Nacional. https://www.researchgate.net/publication/319410555_La_sistematizacion_de_experiencias_educativas_reflexiones_sobre_una_practica_reciente
- Zemelman, H. (2009). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Ipecal.



Fotografía 1. Mujeres que participan del proceso EPJA en Fundecom

Fuente: Fotografía Archivo Fundecom, 2018.

Capítulo 2

Un proceso comunitario entre mujeres por la educación como derecho a lo largo de la vida: experiencia de la Fundación de Desarrollo Comunitario, Fundecom

Imelda Arana Sáenz

Isabel Camacho Salamanca

María Inés Romero de Montenegro

Francisca Leal de Dueñas

En este capítulo se presenta el recorrido de la experiencia impulsada por un grupo de educadoras comunitarias del barrio Class de la localidad Kennedy, en Bogotá, que, a partir de la lucha por la construcción de un proyecto de vida personal, transitan por procesos de solidaridad entre mujeres, compromiso social y político con la comunidad barrial y entrega humanista y humanitaria a la labor educadora. La educación se convierte en el programa que orienta su lucha, la educación como un derecho universal; por esta razón, niñas, niños, adolescentes y personas jóvenes y adultas, en especial mujeres, que plantean a este grupo su necesidad y anhelo de aprender algo más han encontrado en él un acompañamiento en la construcción de una vía menos penosa para lograr satisfacer esa necesidad.

Para hacer la memoria de ese camino hemos recurrido a los archivos institucionales y a realizar entrevistas a integrantes del grupo social participante: las creadoras del proyecto, todas ellas educadoras de los niveles de preescolar, administradoras del jardín y algunas coordinadoras del programa de Educación por Ciclos; docentes que por un minúsculo reconocimiento económico han brindado su experticia y su tiempo para el éxito del proyecto, así como a algunas egresadas del programa.

Han sido apoyo importante en este trasegar, entre otras personas y entidades:

- María Lucía Rapacci y Marcela Rodríguez de la Facultad de Psicología Social de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Instituto de Capacitación para el Trabajo (ICT).
- Secretaría de Educación de Bogotá SED-División de Educación Comunitaria.
- Centro Administrativo Distrital de Educación Local de Kennedy, hoy Dirección Local de Educación DEL.
- Lourdes Cotacio, de las casas vecinales adscritas al Departamento Administrativo de Bienestar Social de la capital (DABS).
- Fundación de Desarrollo Comunitario (Fundac) y filiales con proyectos de nivelación de la secundaria para personas jóvenes y adultas: localidades de Usaqué, Usme, Bosa y Suba.
- Colegio Nuevo Horizonte.
- Institución Educativa Distrital Britalia.

De la sobrevivencia a la organización y a la proyección de una experiencia educadora comunitaria

La Fundación de Desarrollo Comunitario (Fundecom) tiene su sede en el barrio Class de la localidad de Kennedy, al suroccidente de Bogotá, barrio construido donde existió un basurero. Los hombres de las familias que habitaban allí cuando nació la fundación eran en su mayoría trabajadores de la Empresa Distrital de Aseo de Bogotá (EDIS), pequeños comerciantes, trabajadores informales de la Central de Abastos y recicladores. Las mujeres lavaban ropa, reciclaban basura, criaban cabras, ovejas y cerdos; cargaban el agua desde Bosa hasta Kennedy (que no contaba con este servicio), labor en la que participaban también niñas y niños. La situación económica era muy difícil, así que las mujeres trataban de mejorar los ingresos familiares con estas actividades, duplicando su carga de trabajo.

En 1978, el párroco Enrique Herrera de la Iglesia del Cristo Doliente de la comunidad de los claretianos y la Acción Católica Femenina convocaron a las mujeres a asistir el Centro de Formación y Capacitación Integral a recibir los cursos que ofrecían. Simultáneamente, un grupo de mujeres se capacitaba en cooperativismo con la Fundación Sindical de Trabajadores de Cundinamarca Festrac.

En 1979, cuarenta mujeres del barrio decidimos formar un grupo con la intención de conseguir recursos. Organizamos una venta de ropa usada con el apoyo del Club de Leones de Normandía y, con esos fondos, compramos una máquina de tejer, y el programa de televisión *Sábados Felices* donó una máquina de coser. Con esas máquinas, organizamos talleres de tejidos, muñequería y dulcería con los cuales pretendíamos producir una renta y así mejorar los ingresos familiares.

Un grupo de doce mujeres decidimos crear un jardín infantil para atender a niñas y niños algunos días a la semana y así posibilitar la participación de las madres en el centro de formación, a pesar de la oposición de varios esposos y compañeros que no valoraban ese trabajo debido a que era

voluntario. En 1983, este grupo inició un curso de capacitación como Auxiliares de Preescolar, ofrecido por la Acción Católica Femenina, con la Psicopedagoga Norma Pinilla, el cual tenía una duración de 580 horas entre teoría y práctica. El 9 de mayo del mismo año Ana Julia Claros, María Inés Romero, Gladys Agudelo, Francisca Leal, María Consolación Pérez e Isabel Camacho iniciamos la actividad práctica. Constituimos el programa de Preescolar con 25 infantes hijos de las mujeres que asistían al Centro de Formación, de dos a cinco de la tarde, cuatro días a la semana. La parroquia prestó dos casetas prefabricadas para esta labor y la Acción Católica continuó brindando asesoría pedagógica y donó 5 mesas y 24 sillas; las familias dieron un pequeño aporte de 100 pesos, destinados a comprar útiles de aseo; el material didáctico lo elaboramos nosotras: frisos, rompecabezas, fichas de asociación y laminas, entre otros.

Al comienzo, la preocupación fue cumplir el esquema de clases preparado, que en la mayoría de las ocasiones no consultaba la realidad ni los intereses de los niños. Era una enseñanza tradicional, lo cual no necesariamente nos producía satisfacción; por el contrario, nos llenaba de dudas y miedos al no poder responder a las expectativas y preguntas de los niños a nuestro cargo. Surgió también la preocupación por la desnutrición de ese grupo de infantes, ante lo cual comenzamos, infructuosamente, a hacer gestiones ante el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) para conseguir refrigerios. El DABS era una entidad del Distrito de Bogotá encargada de programas sociales como atención a la niñez y la población adulta mayor, así como a habitantes de la calle.

Una realidad sin derechos cobija el entorno

El contexto nacional tanto como el local han determinado las condiciones sociales que han dejado a un sector amplio de la población joven y adulta del país dentro de la cual se encuentra la población usuaria de los

programas de Fundecom sin posibilidades de acceso a la escolaridad formal básica en la edad infantil y adolescente. Se presentan como aspectos relevantes de la realidad local:

- La educación, la salud y otros derechos básicos son considerados “servicios”, como consecuencia del modelo económico adoptado por los gobernantes del país desde la última década del siglo xx. Esos servicios los deben comprar quienes puedan hacerlo. La voluntad política de las últimas administraciones país ha sido contraria al mandato constitucional de que la educación es un derecho, pues para la familia de un estudiante regular el acceso a la escolaridad básica implica, como mínimo, costos de transporte y de uniformes, compra de libros y materiales, alimentación balanceada y un hogar o nicho afectivo que permita la satisfacción de sus necesidades básicas, así como reposo y afectividad. Una familia con ingresos promedios de un salario mínimo, y a veces menos, no cuenta con condiciones mínimas para sostener dos o tres estudiantes y para mantener un nivel de vida humano. En la localidad de Kennedy, el 43 % de la población se encuentra en los estratos uno y dos (“Hábitat en cifras en las localidades”, 2018), con condiciones de vida bastante precarias.
- Situaciones de muchas personas que enfrentan hechos de discriminación “por no tener estudio”, “por ser pobres”, “por vivir en cierto barrio o lugar”.¹ En muchas regiones y localidades, entre ellas la de Kennedy en Bogotá, gran parte de la población no ha completado su escolaridad en la edad establecida para ello, debido a que han enfrentado situaciones de exclusión en las instituciones educativas, porque han sufrido discriminación por parte de sus compañeros, de las autoridades educativas, la comunidad y hasta de sus progenitores y familiares. Las mujeres aún son objeto de estas situaciones,

1 El entrecomillado de testimonios personales corresponde a afirmaciones de educadoras, exalumnas o estudiantes del programa, hechas para procesos de sistematización del programa entre el 2008 y el 2018.

especialmente las adolescentes de las familias más pobres, que con frecuencia enfrentan embarazos no deseados o llegan a embarazos tempranos como única forma de sentirse valoradas o con algún aliciente emocional. Esta última situación explica en buena parte la mayoritaria presencia de mujeres en el rango de población adulta analfabeta o con bajos niveles de escolaridad.

- Una realidad con respecto al derecho al trabajo, que no ha sido efectivo para buen número de la población económicamente activa del país. Las posibilidades de ocupación laboral remunerada se encuentran limitadas para las personas sin formación académica y con baja calificación, a contratos por periodos de tres a seis meses, al término de los cuales quedan nuevamente a merced del rebusque o la economía informal para poder comer y satisfacer las necesidades básicas propias y de sus familias. Los recursos y demás condiciones para el acceso a educación formal no llegan para una buena franja poblacional. No se ve que haya voluntad política por parte de nuestros líderes y gobernantes; aun cuando estamos eligiendo a amigos y amigas a los cuerpos colegiados y órganos ejecutivos; tampoco en esas personas se observa voluntad política para la solución de problemas vitales, como la educación de las personas adultas.
- El entorno de violencia reinante en el país, especialmente en zonas rurales y de asentamientos afrodescendientes, indígenas y en situaciones de pobreza, todas ellas abandonadas de cuidado y atención estatal. Los habitantes de estas zonas son quienes mayoritariamente constituyen la población desplazada del campo por la situación de conflicto, sin posibilidades de iniciar o culminar su ciclo escolar, así sea porque la escuela les queda lejos, por la inestabilidad laboral y de vivienda familiar, por no contar con recursos de apoyo y porque condiciones propias de la lógica institucional de la escuela que les acoge dificulta la integración sociocultural a ese nuevo espacio. En Colombia se ha vivido una situación de confrontación armada por

más de cincuenta años, con lo cual, la educación para varios grupos familiares pasó a ser una cosa secundaria ante la urgencia de comer y sobrevivir, que no te mataran y que no padecieras necesidades. En cuanto a los demás derechos y necesidades básicas, un buen grupo de la población no ha contado con la opción de satisfacerlas. En este entorno, las ideas de calidad de la educación no tienen sentido.

- El contexto socioeconómico del estudiantado de la fundación lo constituyen tres aspectos: el económico, el familiar y la falta de oportunidades. El económico, porque la localidad no es de las mejores de Bogotá, no hay oportunidades ni para los jóvenes, ni para los adultos, y mucho menos para las personas de tercera edad. En lo familiar, influye el machismo; al indagar a las mujeres, cuando se inicia el periodo académico, por el tiempo que llevan sin estudiar cuentan que hicieron hasta tal o cual grado porque “me casé”, o “por mi hijo”. Esto ha llevado al enclaustramiento de las mujeres como cuidadoras de sus hijos, lo que les hace perder oportunidades como el derecho a estudiar, primero porque la mayoría de las mujeres que tenemos acá tuvieron o tienen sus hijos muy jóvenes y entonces su hijo es una excusa o una justificación para no iniciar sus estudios. Otro factor familiar es que los padres ponen a sus hijos a trabajar desde muy jóvenes, entonces el estar trabajando, el tener dinero, el manipular, el recibir dinero, le quita el significado real a la educación y entonces muy pocos muchachos ven que la educación les puede ayudar en el futuro a tener mejores ingresos de los que consiguen trabajando con su papá o con los amigos. A menudo llegan porque se dan cuenta de que el estudio es más importante, porque les toca prestar el servicio militar, o por necesidad, pero no porque la familia les inculque la importancia de la educación. El papá les dice que es importante trabajar, la mamá les dice que es importante cuidar a sus hermanitos, o el esposo le dice a la esposa que es importante cuidar a sus hijos, pero pocas veces recalcan la importancia de la educación. Sin embargo,

las personas que estudian en la fundación sí son conscientes de ella, porque una persona joven, que se la pasa en la esquina chismeando y observa que una señora de 50, de 52, de 60 años cree que es importante ir a estudiar, terminar su bachillerato, debe ser porque es un valor, porque tiene algo agregado que lo hace interesante.

Nos hicimos educadoras comunitarias con el apoyo de Fundac y de otras entidades y personas consocias

Iniciamos contactos con la Fundación de Apoyo Comunitario (Fundac), que agrupaba entonces a las educadoras comunitarias de 25 jardines infantiles de la ciudad y a la cual ingresamos en 1984. Ello posibilitó una mayor capacitación e intercambio de experiencias con otros grupos de mujeres, así como el apoyo para hacer la exigencia al Gobierno distrital de cumplir con sus obligaciones con respecto a la población infantil de los estratos 1 y 2 que atendíamos. Las estrategias de negociación se preparaban en asambleas donde comprendimos la importancia de defender los derechos. El DABS nos negó el apoyo que solicitábamos, pues consideraba que por estar afiliadas a Fundac no lo necesitábamos; entonces nos animamos a formar parte de las mesas de negociación con esa entidad, creadas desde Fundac, en las cuales participamos activamente hasta cuando se disolvió ese departamento.

Asistimos a procesos de capacitación según los intereses de cada una, en música, pintura, artes plásticas, pedagogía, sexualidad infantil, mediante el apoyo de Fundac. Este apoyo contribuyó al logro de respaldo por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF y, con ello, a la ampliación de la jornada de atención a los niños y a la aceptación de hijos de otras madres no pertenecientes al grupo inicial. Igualmente, se pasó a brindar una bebida caliente, recurriendo a actividades para conseguir fondos y adquirir la dotación necesaria. Se logró el reconocimiento de los jardines comunitarios por parte del ICBF y el DABS; llegaron funcionarias a conocer nuestras experiencias. Nos asignamos funciones, las cuales se rotaban entre

las mujeres del grupo; paralelamente, el DABS promovía y capacitaba a otro grupo de mujeres para trabajar en la Casa Vecinal; ellas recibieron nuestro apoyo y realizaron prácticas mientras les construían la casa.

Hacia 1987, iniciamos trabajos de medioambiente, filtros, reciclaje; ante la falta de hábitos alimenticios comenzamos a cultivar en hidropónicos las verduras y las hortalizas de la minuta. Empezamos a recibir el “apoyo” del DABS con mercado, como efecto del trabajo de la Comisión Distrital que se conformó entonces y en la cual la compañera Aydeé Rodríguez hizo visible la discriminación de que estábamos siendo objeto. En ese mismo año, se hizo el primer encuentro pedagógico en Fundac, para el cual escribimos una cartilla que se llamó *Así trabajamos en el Class*,² donde contamos nuestra experiencia como educadoras, cómo nos sentíamos y las reflexiones que habíamos hecho. La compañera Isabel Camacho fue elegida presidenta de Fundac para un periodo de dos años y participamos en la fotonovela *Esta es nuestra historia*, protagonizada por Francisca. El compromiso de cada una fue dejar un documento de su respectiva área, con una metodología participativa, así que en cada jardín hubo participantes. Las áreas eran psicología, lenguaje, salud y arte (que incluía pintura, música, teatro y títeres).

El 22 de julio de 1988 nos constituimos en Fundación con personería jurídica y con el nombre actual. En 1989 comenzamos el trabajo con bebés, se vinculó al grupo Rocalina González y, en ese momento, la curia ordenó la entrega de las casetas y empezamos el trabajo pagando arriendo en dos casas. Tanto el DABS como el párroco y la Fundación Los Pisingos entregaron alguna dotación. Desde ese momento se empezó a gestionar ante el DABS la consecución de sede propia y en 1990 fue aprobado el proyecto para la sede con la Fundación Infantes de Juanita (Bélgica) con el nombre de Construcción de Salacuna Class. Con este apoyo y un crédito compramos el lote e iniciamos la construcción de la primera etapa de nuestra sede.

2 Esta cartilla, así como otros materiales, eran hechos a mano por las educadoras; no se conserva ninguna copia de ella.

En ese mismo año, se vio la necesidad de hacer un trabajo de refuerzo escolar con niños que entraban a la escuela primaria. Este programa pretendía brindar apoyo en las tareas, así como reforzar las áreas en las que tenían dificultades y brindarles un espacio en el cual pudieran hacer uso creativo del tiempo libre. Para ello, se organizaban campeonatos deportivos y salidas pedagógicas; se conformó un grupo de danzas que compartía con los niños del jardín y eran los animadores del Carnaval de la Alegría. No podíamos hacernos las de la vista gorda ante la necesidad de apoyo en su proceso de formación a estos infantes, que requerían nuestro acompañamiento. En la práctica, vivíamos la convicción de que la educación ha de ser un derecho para disfrutarlo a lo largo de toda la vida.

También se desarrollaron otros proyectos: una lavandería comunitaria, cuyo objetivo era promover relaciones de diálogo y apoyo entre las mujeres mientras lavaban la ropa; el de cultivos hidropónicos, que buscaba hacer huertas caseras para que las mujeres cultivaran productos de pancoger para su sustento y para que también pudieran intercambiar entre sí; esto último funcionó por espacio de tres años aproximadamente y se terminó por falta de recursos. De este proceso solo quedó la huerta, que se acogió en el proyecto pedagógico del jardín.

Se inició la participación con la Comisión Distrital en la mesa negociadora de casas vecinales; entre 1991 y 1992, se vincularon al grupo Blanca Orjuela y Luz Dary Bello, se compró el lote y se empezó la construcción de la sede con la asesoría de Proco, una institución de arquitectos, y con la participación de las mujeres del grupo y los padres y madres de familia. En mayo de 1992 se inauguró la sede y con ese motivo se emitió el boletín número 1, el cual se editó a mano, al igual que otros números posteriores; el contenido lo creaban las mismas educadoras y familiares del grupo de niños del jardín infantil, como se ve en la figura 1.

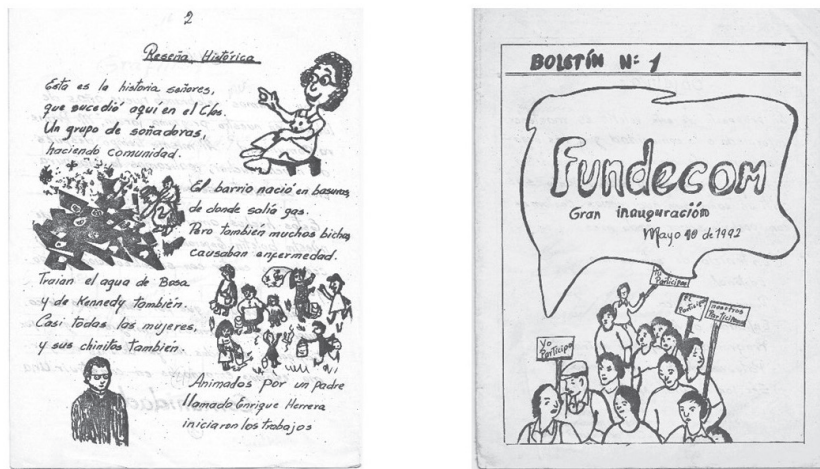


Figura 1. Facsimil del Boletín n.º 1, elaborado con motivo de la inauguración de la sede de la Fundación

Fuente: Archivo Fundecom.

En 1993, desde la mesa negociadora se promovió la toma de la calle 26 con 30 por parte de las mujeres de las casas vecinales para hacer varias exigencias al Estado en el marco de una propuesta de atención integral a los niños que comprendía: la minuta a precio real para los niños, un rubro para material didáctico y aseo, la promesa de coordinación entre las entidades de salud, recreación y cultura, la seguridad social para las mujeres y una bonificación para las educadoras comunitarias. En esta negociación se lograron acuerdos para funcionamiento y para que cualquier cambio fuera consultado y debatido con la Comisión Distrital.

Entre 1994 y 1999 se acondicionaron los baños, se construyó una oficina, se consiguió el lote para la huerta escolar, se adecuó la terraza para otro salón de clases y se enchapó en cerámica el patio. Esto se logró con jornadas de trabajo entre la Corporación Corona y el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena). Todas las integrantes del grupo ingresamos al programa de capacitación de Fundac Abriendo Caminos, así como a la escuela

de liderazgo para la participación política con perspectiva de género. Celebramos 15 años de trabajo con la presencia de egresadas, padres de familia y los miembros de la Junta de Acción Comunal.

En el 2000, la compañera Isabel Camacho entró a formar parte del equipo pedagógico del DABS para implementar el proyecto pedagógico de las casas vecinales y acompañó el proceso de formación de las educadoras de las casas vecinales de la localidad. Durante ese tiempo se recibió capacitación en diferentes cursos, seminarios de participación, el proyecto de seguimiento y la construcción del Proyecto Educativo Institucional por parte de todas las compañeras del grupo y se presentaron muestras en las ferias pedagógicas que organiza Fundac. Desde la Fundación se promovió la realización del Carnaval de la Alegría. Se empezó a prestar el servicio de asesoría psicológica, que contempla talleres con educadoras y escuelas de padres, así como consejerías para casos que ameritan un acompañamiento puntual a los niños y su familia. Este último servicio se extendió al Centro Educativo Britalia, en convenio con la Pontificia Universidad Javeriana.

El primer sábado de febrero del 2003 se abrió el programa de nivelación de bachillerato con primaria y los grados sexto, séptimo, octavo y noveno de básica. Se inició con 25 mujeres, entre educadoras del jardín y otras educadoras de los jardines del DABS de la localidad, así como con madres y padres de los niños del jardín. Hoy todas las mujeres que trabajaron en el Jardín Mi Primera Comunidad culminaron el bachillerato y varias cursaron el nivel técnico profesional en preescolar o la Licenciatura en Educación.

Hicimos parte de la Comisión Distrital de Casas Vecinales desde 1986 hasta el 2016, en eventos en los cuales se negociaba y decidía sobre el funcionamiento de los jardines infantiles, tanto en las actividades educativas como administrativas, para lo cual se produjo el documento *Proyecto Pedagógico del DABS* (s. f.).³ En su construcción, las educadoras de los jardines

3 Este documento, elaborado por el colectivo de educadoras de Casas Vecinales del DABS durante la Administración 1998-2000, fue el modelo que se llevó a cabo en los jardines infantiles a cargo de Fundac y el DABS.

infantiles tuvieron representación por localidades, aportaron las ideas y proyectos que adelantaban en sus instituciones, especialmente sobre los procesos pedagógicos y de apoyo al desarrollo integral de los niños. En el caso de los jardines de Fundac, cada uno tenía elaborado su PEI desde el 2005.

Simultáneamente, las educadoras de Fundecom participamos en el ejercicio ciudadano, en actividades de incidencia a nivel local y distrital por los derechos de las mujeres y aportamos a la construcción de la Política Pública de Mujer y Equidad de Género (PPMEG), la cual fue emitida mediante el Decreto 610 del 2010, así como a la territorialización del Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres, en el Comité Operativo de Mujer y Género de la localidad, con lo cual se influyó en la formulación y puesta en marcha de los planes de desarrollo local y distrital.

En el 2012 se produjo un cambio significativo en la política de atención a la primera infancia, por decisión de la Alcaldía Mayor de Bogotá. La Secretaría de Integración Social, que sustituye al DABS, asumió directamente el funcionamiento de los jardines infantiles, contratando a las educadoras y cooptando a las que antes formaban parte de los colectivos de los jardines, desmantelando así a las organizaciones de mujeres que crearon los programas de atención a la niñez en la ciudad. En el caso de Fundecom, doce de sus educadores entraron en ese proceso con contratos de prestación de servicios a tres y seis meses, de manera que cuatro asumieron la tarea de sostenimiento de la gestión institucional de la fundación.



Fotografía 2. Sede actual de Fundecom

Fuente: Fotografía de Imelda Arana Sáenz, 2018.

La Secretaría de Integración debió ofrecer pago por servicio de arriendo a las organizaciones que tenían planta física propia, entre ellas Fundecom, para que funcionaran allí los nuevos jardines. Desde el 2012 hasta febrero del 2016 se permitió a Fundecom dar continuidad a los otros programas que desarrollaba con la comunidad en su sede, como bachillerato por ciclos, con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional; el de prevención de la violencia contra niñas, niños y mujeres con el apoyo de la Universidad Javeriana; refuerzo escolar; las tejedoras de sueños con mujeres.

En el 2016 decidimos funcionar autónomamente para el desarrollo de los programas, en ejercicio de la resistencia a la política de desconocimiento de las organizaciones comunitarias de mujeres, por eso no se participó en las convocatorias para ceder en arrendamiento la sede y se entró a reflexionar sobre la reestructuración de los programas que sería posible ofrecer a la comunidad en esta nueva situación. Hemos mantenido el programa de educación por ciclos para personas jóvenes y adultas desde el 2016 hasta la fecha, con una marcada disminución de la población escolar, lo cual se explica por la creciente oferta de programas de educación por ciclos, nocturnos y en fines de semana, por parte de la Secretaría de Educación, por

dificultades de varias personas interesadas que no cuentan con recursos para cubrir los costos y posiblemente por disminución del sector de población usuario del servicio. Alguna entidad debería emprender un estudio riguroso sobre este fenómeno.

De la formación y el mejoramiento docente a la emergencia de un programa de educación para personas adultas

Para llegar al proyecto de nivelación del bachillerato Fundecom se pasó por diferentes etapas previas. Empezamos a estudiar las educadoras y otras trabajadoras del Jardín Infantil Mi Primera Comunidad. Como educadoras de niños y como responsables de acompañar la labor de los padres de familia, sentíamos que no estábamos suficientemente preparadas y además las familias eran del vecindario y nos conocían; nos propusimos demostrar que teníamos las capacidades necesarias para cumplir con la atención integral a los infantes que teníamos a cargo. Algunas educadoras nivelaron la primaria y luego el bachillerato en las noches. Para ellas no fue fácil, pues después de la jornada de trabajo diario con los niños llegaban a sus hogares a preparar la comida para la familia y luego iban a clases. No pocas veces llegaron al colegio a dormir, situación a la que eran sensibles los profesores, que les tenían paciencia al ver señoras que salían del trabajo cansadas a estudiar y tenían en cuenta su interés y grado de participación, en mayor medida que la cantidad de trabajo que alcanzaran a realizar.

Posteriormente Fundac gestionó un convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá y se llegó a la Oficina de Educación Comunitaria. Entre las acciones de esta oficina, algunos colegios distritales atendían los Centros de Educación Distrital de Adultos (Cedas), similares a los telecentros que funcionaban en algunos colegios del distrito. Mediante el convenio con Fundac, esta pagaba algunos profesores y los otros los pagaba la Secretaría de Educación. Esta modalidad no tuvo continuidad por la dificultad de las

educadoras beneficiarias para acceder a los sitios de estudio en la noche, pues tenían que tomar transporte y pagarlo con sus escasos recursos, luego salir tarde y llegar a su casa de la misma manera. Se buscaron otras opciones y, mediante gestiones ante la Oficina de Educación Comunitaria, se llegó al programa de educación por fases, basado en que las personas que la adoptaban avanzaban de acuerdo con su capacidad; más o menos cada tres meses ascendían un grado y en el transcurso de siete fases aprendían desde leer y escribir hasta grado once. Este programa fue suprimido, pero algunas de las mujeres que tienen actualmente programas de nivelación en el Distrito fueron parte de ese proceso.

Luego, las mismas educadoras de las casas vecinales de la localidad empezamos a promover la idea de que no solo debíamos terminar la primaria y el bachillerato, sino que también debíamos acceder a programas de profesionalización. Dado que la mayoría de las educadoras no tenían el bachillerato completo y algunas tampoco habían terminado la primaria, nos propusimos conseguir docentes y abrir la nivelación en la sede de la fundación.

La mayoría de las compañeras de Fundecom lograron terminar el nivel de educación primaria y varias la secundaria en los programas nocturnos Telecentro en la escuela Pastranita. Una de ellas ingresó al Instituto Superior de Educación Social, donde hizo los cursos para presentar las pruebas de 10 y 11 en el Icfes y continuó y culminó en esa institución el programa técnico profesional en Promoción Social. Otra compañera participó en el proyecto que gestionaron las educadoras comunitarias por el que lograron apoyo para cursar programas técnicos profesionales o licenciaturas en Educación Preescolar con la Universidad Panamericana. Un grupo grande de educadoras de los jardines de Fundac accedieron y culminaron estudios de licenciatura con el CIDE.

Para el 2008, cuando se hizo una sistematización de la experiencia de Fundecom en el marco de la preparación de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos Confintea VI, el programa de nivelación iba en la

novena promoción de bachilleres, con algo más de cien personas graduadas, para lo cual contó con un convenio con el Instituto de Capacitación para el Trabajo ICT, institución reconocida por la Secretaría de Educación para otorgar los títulos. Al final de cada ciclo ese instituto examinaba los estudiantes y los certificaba; a quienes terminaban el grado once les otorgaba el título de bachilleres.

Con Fundac, las educadoras hicimos además cursos sobre pedagogía infantil y creatividad. También recibimos con ENDA, entidad internacional con programas de medioambiente y desarrollo, formación en el área de la salud, la siembra y el manejo de plantas, huertas y control de plagas.

Procesos organizativos, administrativos y logísticos adoptados y atendidos colectivamente

La inquietud de las compañeras de Fundecom era que las educadoras de la localidad pudieran tener una posibilidad de mejoramiento académico cerca de su sitio de trabajo y de vivienda. Adoptamos un horario accesible, seis horas los sábados, de ocho de la mañana a dos de la tarde, con actividades presenciales y trabajos no presenciales. Hubo otras propuestas para la nivelación en horarios nocturnos, pero ello resultó inapropiado. Isabel Camacho gestionó el programa y este fue aprobado. Las educadoras del jardín empezaron a motivar a otras educadoras y otras personas adultas de la comunidad para que se integraran; “por ejemplo, una de mis hijas no había terminado la educación básica y yo la motivé para que aprovechara la oportunidad de continuar sus estudios y de completar el bachillerato”; “en el caso mío fue una gran desilusión cuando no apareció mi certificado de quinto de primaria pues me tocó validar este curso”.

Las educadoras tuvieron la ventaja de que la nivelación se diera en el barrio donde funciona el jardín y así lograron además brindar su aporte al programa en trabajo. Este fue el caso de la compañera Inés, que ha contribuido con el cuidado de los espacios físicos y los materiales educativos y la venta de comestibles en la cooperativa.

El programa ha tenido un auge significativo con crecimiento de su personal estudiantil, sobre todo jóvenes, con lo cual se atienden las necesidades de la localidad y se fortalece el sector joven en la perspectiva adoptada en 1997 por los acuerdos de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos Confitea VI, de incluir a los jóvenes como sujetos de educación permanente, de allí nació la sigla de educación de personas jóvenes y adultas, EPJA. Según palabras de la directora:

Se acuerda que el programa funcione con horarios flexibles, debido a que sus usuarias y usuarios son personas trabajadoras, sostén de las familias, no cuentan con tiempo entre semana y las empresas no brindan tiempo para capacitación o formación en horarios de las noches.

Dice una de las exalumnas:

Todo lo que en una institución de educación formal se estudia en un año, en el programa se debe trabajar en seis meses por lo que se debe poner más empeño, desarrollar mayores habilidades y capacidades de aprendizaje, sale uno más preparado por el mismo esfuerzo que hay que poner para terminar el bachillerato y salir adelante.

La sede de Fundecom es la misma del Jardín Infantil Mi Primera Comunidad. Cuando se planteó que el programa de nivelación funcionara ahí, las educadoras pensamos que se presentaría algún obstáculo, pero se hizo conciencia de que la institución la fundamos nosotras con nuestro trabajo y nuestros recursos, así que decidimos seguir adelante. Contamos con seis salones de clase ubicados en el segundo piso; en los más amplios funcionan dos niveles y, en los demás, uno. Durante el primer año, los estudiantes

tenían que sentarse en los asientos pequeños y comentaban que estaban incómodos, pero al final agradecían pensando que “por lo menos nos prestan el espacio”. Al pasar el tiempo, con el dinero que ellos mismos iban pagando se fueron comprando asientos y mesas, pero de todos modos los espacios siguen siendo estrechos; a veces hay muchos estudiantes en un salón de clases y no tienen todas las comodidades. Aspirábamos a contar después con otras aulas de clase para poder impulsar algunas actividades pues a veces se han tenido que hacer reuniones en el patio.

En los primeros años de desarrollo del programa, tanto las compañeras de Fundecom como el cuerpo docente, los beneficiarias o las educadoras del jardín, así como otras educadoras de los centros vecinales de la localidad veíamos la posibilidad de que el programa se mantuviera unos años más y consideramos fundamental obtener alguna ayuda estatal o alguna otra fuente de recursos, pues vemos que hay personas interesadas que no pueden pagar la módica cuota que se les pide o que no cuentan con los materiales básicos necesarios.

Hemos tratado de que los materiales no sean costosos, no pedimos materiales nuevos y los trabajos que se dejan al estudiantado les implican mínimos costos, pero sí nos pareció indispensable que tengan elementos para estudiar. Se requieren textos de estudio y un aula de sistemas porque “la tecnología va avanzando y los que no estudiamos sistemas por aparte estamos en nada, nos quedamos atrás”. Además, se necesita un profesor de sistemas y equipos de cómputo. Dice la directora:

Con respecto a pagos de matrículas y pensiones Fundecom se diferencia de otras instituciones por los costos de pensión que son bastante módicos. En el barrio Class hay otras instituciones que ofrecen bachillerato por ciclos, pero tienen tarifas más altas, además de no tener flexibilidad en los horarios. Esta es la parte dura de la administración, pues se debe insistir en los pagos y cobrar debido a la dificultad de algunas y algunos estudiantes para contar con la mínima cuota que se pide. Cobramos una matrícula y una mensualidad de \$15.000 por estudiante, con lo cual pagamos a las y los docentes y

lo de las matrículas lo utilizamos para comprar materiales, mejorar algo de mobiliario o reparar cosas que se dañan, de esta manera el programa no se vuelve una carga para la fundación.

Nos preocupa en ocasiones que llega la hora de pagar a los profesores y las profesoras y no hay recursos. Hay que informarles que no se cuenta con el dinero para pagarles; en esos casos se llama a los y las estudiantes que deben pagos para que se pongan al día; a veces el Jardín Infantil presta y se le puede pagar. Las maestras y los maestros hacen un gran esfuerzo al dedicar un tiempo que podrían dar a sus familias o dedicarlo a otras actividades para apoyar el programa; además se les paga apenas lo del transporte y lo del almuerzo del sábado, entonces, no tener dinero para ello preocupa mucho.

Una concepción pedagógica que se construye y se sostiene desde la práctica



Fotografía 3. Equipo de coordinación y docentes del programa EPJA de Fundecom

Fuente: Fotografía de Sandra Salamanca, 2018.

Una apuesta curricular que construye interdisciplinariedad

Las personas que han estado involucradas en el programa desde cualquier función o relación coinciden en concebirlo como un tipo de escuela experimental que permite a los docentes ayudar al estudiante a identificar las capacidades que puede desarrollar, discernir sobre para qué le sirven las

clases y qué aprendizajes puede extraer para la vida. Dentro de esa visión de programa, se espera que cada estudiante se haga consciente de lo que está aprendiendo, de qué cosas se pueden hacer sin mayores estudios y que se den cuenta de que el estudio garantiza una mejor calidad de vida. Dice la docente A: “Cuando en la cotidianidad del programa los y las estudiantes reflexionan sobre esto, se les observa más participativos y participativas y por lo tanto con más interés por lo que aprenden”

Otro elemento de esa visión es que cada estudiante pueda ir indagando acerca de las carreras profesionales que le son afines, donde se sentiría mejor, pues esto los anima a que su meta sea ingresar a una universidad y a trascender la nivelación del bachillerato. La prospectiva es que el paso por la institución de cada estudiante que llega a la fundación a terminar el bachillerato le permita proyectarse un poco más allá de completar la educación media y obtener un título; que busque mejorar su calidad de vida y desarrollar sus fortalezas. Dice la docente B:

Eso les va a ayudar a ser mejores profesionales, a tener mayores certezas, y si han soñado con estudiar una ingeniería, por ejemplo, adquirir mayores fortalezas en matemáticas, si el proyecto son las ciencias de la salud, acceder a conocimientos sólidos en química y biología.

[...] En esa visión es indispensable el manejo del lenguaje de cualquiera de las áreas, poderse comunicar, saber escribir y saber que no escribe solo para sí, se escribe también para comunicar algo a otros y otras, el sueño es un espacio donde cada estudiante se incluya y se sienta incluida o incluido, pueda poner en marcha sus ideas y crear proyectos empresariales, sociales o artísticos.

Los grupos de docentes que han acompañado la experiencia desde sus inicios han aportado a la construcción de las características de la propuesta pedagógica que ha guiado el desarrollo curricular del proyecto. Por áreas se han identificado los aspectos más relevantes. En el área de Ciencias Sociales, Filosofía y Democracia se hace énfasis en los temas de democracia; las clases

por lo general se desarrollan alrededor de una temática, teniendo en cuenta lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional y la necesidad de orientar a los estudiantes a ser conscientes y reflexivos, de manera que puedan contrastar los hechos que suceden en la actualidad. Dice el profesor C:

[...] se considera importante el conocimiento de la realidad presente porque cuando no se tiene esa perspectiva y no se conocen los diferentes puntos de vista las personas se quedan encasilladas, también se considera importante conocer las posiciones de los y las estudiantes frente a las cosas que les han sucedido en el pasado.

El hecho de que aprendan a comunicarse de una manera efectiva y a ser personas críticas de la realidad social es de gran importancia. Afirma una de las educadoras, que además es exalumna:

Cuando estudié el bachillerato aquí lo más importante era filosofía, yo nunca había visto filosofía a pesar de que había hecho cursos de pedagogía; al ver la filosofía del ser, de la persona, que nunca había visto en la vida, ya después de cincuenta años, vine a estudiarlo y me sirvió mucho y me ha ayudado mucho en la vida.



Fotografía 4. Grupo de docentes del 2008

Fuente: Fotografía archivo Fundecom.

Otro aspecto importante es que los estudiantes logren hacer trascender las temáticas del aula de clase. Los contenidos pueden quedar en el salón, pero las inquietudes sobre estos y los temas relacionados deben ir más allá del aula. Según el profesor C:

En muchas instituciones se acaba la clase y hasta luego, que pasen buena tarde, que les vaya bien; pero aquí, el estudiante lo aborda a uno en el descanso: “Profe: es que yo leí una cosa, es que me contaron esto... ¿eso sí será así?”. Eso es bonito, que el estudiante saque esas inquietudes fuera del salón, eso quiere decir que las inquietudes, las preguntas, ese cuestionarse no se queda acá en el salón, sino que, así como nos abordan a nosotros en el descanso, pueden abordar a otras personas afuera, o pueden cuestionarse afuera y venir a solucionar sus dudas acá.

En el área de Biología y Química, el profesor sugirió brindar bases de química en los ciclos básicos, porque observó que en las pruebas finales y en las pruebas Icfes se incluye la química como asignatura por evaluar y esta se maneja solo en los ciclos superiores. Se trata de hacer que los estudiantes a través de la biología reconozcan su entorno y su realidad, “hasta el punto de que en ocasiones se enfrasca el grupo en conversaciones de política y religión, pero partiendo de principios de la biología y la química”, que es una rama del conocimiento que permite integrar muchos aspectos de la vida, dado que la vida está presente siempre y la vida se rige por la política, por la religión, etc.

A partir del desarrollo disciplinar se llega al trato de contextos sociales, contextos políticos, porque el problema político lo abarca todo, el problema de la destrucción ambiental, de la destrucción de los recursos de flora y de fauna; estamos acá y somos parte del todo. Es interesante lo que se puede hacer en la fundación en ese sentido, pues comparado con otras instituciones, en ellas no es fácil abordar otros aspectos relacionados con la biología que no tienen que ver directamente con los temas obligatorios. En el programa es muy buena esa posibilidad y otra es conocer el entorno del estudiantado, sus problemas, las dudas que de vez en cuando tienen acerca

de la temática de las clases o de cosas que surgen de las mismas; algún problema que se queda sin resolver o problemas sociales, ambientales, que tal vez salen en los medios de comunicación. En un ocasiones el estudiantado se alarma al conocer la situación de peligro en que se encuentra el planeta y la clase deriva en debate sobre los biocombustibles, el impacto para la sociedad, “ya este pueblo no produce comida para la personas sino para los carros, porque ya no siembra para producir alimentos sino que siembra para producir biocombustibles”, entonces, así es como nos desviamos del tema partiendo de la biología; eso me parece bastante beneficioso, tanto para mí como para ellos, porque muestran bastante interés.

En las áreas de Matemáticas y Física no se trata solo de orientar los ejercicios básicos, sino de la aplicación a la solución de problemas de todas las ciencias. Dice la profesora:

Se trata de que el estudiantado tenga una visión más amplia de cómo se resuelven los problemas con base en las matemáticas y la física. En los primeros grados se trata de trabajar las bases de física para que cuando lleguen a décimo y once no la sientan como algo nuevo. Para que las clases no se hagan aburridas y sean más amenas se plantean juegos matemáticos, porque todas las personas somos aptas para las matemáticas, pero hay personas a las que les parecen aburridas y entonces hay que abordarlas de manera lúdica.

La función docente como mediación con el contexto

Las clases son un espacio abierto y se supone que, en esa medida, los estudiantes se acercan al docente a consultar y conversar, se dan oportunidades de aconsejarlos desde la visión que el maestro pueda captar de la situación. Además, es posible mostrar la parte humana de la docencia, dado que es frecuente que los estudiantes sientan a la docente lejana de su grupo; tal cercanía les puede indicar que “tú eres igual a mí, porque yo siento y también tengo problemas”, así que empiezan a contarle a su profesora asuntos personales y a pedir consejo. En esa medida, es muy agradable el trabajo y permite realizar asesorías.

En Fundecom proyectamos la motivación y la exigencia cada vez mayor al grupo estudiantil para su mejor desempeño. Dice la directora:

[...] dado que cuentan con muy poco tiempo en la jornada escolar, el aprovechamiento debe ser mayor y sobre todo en el tiempo extra clase, cuando no están presentes con sus docentes, los fines de semana, los días de no trabajo, en las tardes, con sus hijos e hijas, en sus casas, deberán aprovechar para reforzar lo que se trabaja en clase, ese trabajo no se puede perder; y, si alguna parte de ese trabajo se queda sin refuerzo, el maestro o la maestra tienen que retomarlo para no permitir que el estudiantado se vaya con lagunas, con vacíos, con asuntos sin aprehender; ahí está la destreza de las y los docentes, para hacer que el estudiantado asimile las cosas.

En general, el grupo de docentes considera alentador ver estudiantes que se han ido a otras instituciones y regresan. Al preguntarles por el valor agregado que tiene el programa, responden: “allá a uno solo le dejan guías y pare de contar, acá con ustedes uno tiene la charla, tiene la reflexión, se vuelve crítico y asume sus posturas, donde los estudiantes se van volviendo personas más analíticas y conscientes de su situación”.

Dice la profesora D:

[...] por eso vuelven, porque no es solo los contenidos que pueden adquirir, sino la forma como se tratan esos contenidos y la forma como los aplican ellos a su vida real, porque en últimas, estamos formando para la vida real, para qué les sirve que aprendan esto, para aplicarlo a la vida real.

Nuestro modelo pedagógico se ha orientado a la búsqueda de una educación acorde a la situación que se vive en el país, en que los estudiantes se hagan conscientes de que debemos ser personas responsables de nuestros actos, y coherentes con nuestro aprendizaje, con el trabajo que realizamos; ser personas jóvenes y adultas emprendedoras, con muchas ganas de aprender y de trabajar.

Nuestro modelo estimula y fortalece las capacidades de participación para que el grupo conozca los proyectos de la Alcaldía, superar la creencia de que a esas reuniones se va a hablar de política partidista. La “política” no es solo lo partidario, cada persona tiene su propia política, en su hogar, en la institución donde esté. Puede que al principio no se logre mucho, pero hay que continuar promoviendo la participación, lo cívico, el conocimiento.

Continúa la directora:

Las y los profesores utilizan estrategias como crear grupos de ayuda, en los cuales se mezclan jóvenes con dificultades y jóvenes a los que se les facilite algún tema; los animan a ayudar a las y los demás. Por ejemplo, para la mayoría el inglés es difícil, pero quienes tienen buen desempeño les colaboran a quienes no, es un apoyo entre compañeros y compañeras. Se usan otras estrategias como la exposición del tema, el sondeo de información previa y la investigación de aula; se trata de que las y las estudiantes aprendan a aprender; la institución insiste mucho en que no es tan importante aprender a conocer las letras, como entender lo que están leyendo, porque los exámenes dependen realmente de eso, de que comprendan lo que leen, que entiendan y que puedan explicar con sus propias palabras lo que leyeron.

Las personas mayores con frecuencia se avergüenzan porque se sienten muy grandes para estudiar, sobre todo cuando inician los grados básicos; nosotras les decimos que lo ellas y ellos hacen en el programa es recordar símbolos y cosas que ya saben.

Usted por ejemplo va a la tienda a comprar y a usted no le roban un peso, porque usted sabe cuánto le cuesta lo que compra, usted ahí está sumando, restando, multiplicando, sabe exactamente cuánto le tienen que devolver, entonces usted ya conoce las matemáticas básicas. Ahora, cuando usted le da a otra persona un consejo, es porque usted ha aprendido a leer en la vida, porque la lectura no es sólo de libros, es también leer en la vida, en las relaciones que establecemos, es leer en el otro, aquello que el otro también me pueda enseñar.

Para las profesoras y los profesores ha sido un reto personal y profesional trabajar en el programa. Empezando por la parte disciplinar porque solo tienen dos horas del sábado para desarrollar una asignatura y una temática y, aparte de esto, el tiempo es reducido porque a veces se tienen dos cursos en un aula de clase. Es un reto personal para un docente tratar de ajustar un pènsum, un modelo académico que ha estado estandarizado por grados y ciclos; la situación es compleja pues hay que tener en cuenta los niveles de aprendizaje, brindar más acompañamiento individualizado, eso es un reto profesional bastante interesante.

El manejo de las diferentes asignaturas también representa un desafío debido a que cuentan con poco tiempo y esto les exige mucha más preparación y mucho dominio de los temas. Los procesos de aprendizaje parten de la disposición de los estudiantes jóvenes, de las señoras, de las señoritas, porque llegan es a trabajar, a estudiar, a formarse y vienen por su propia voluntad.

Los estudiantes opinan que las prácticas pedagógicas del programa les ofrecen facilidades de aprendizaje porque, como el grupo es pequeño, tienen los docentes pueden dedicarles más tiempo y pueden entenderse entre compañeros que si los grupos fueran más grandes. Señalan que tanto los docentes como sus compañeros les han tenido paciencia y han logrado más facilidad de aprendizaje y comprensión entre todo el grupo. Opinan que en este aspecto Fundecom tiene una ventaja frente a colegios formales con un maestro que tiene a su cargo cuarenta o cincuenta estudiantes con diferentes historias, problemáticas, etc. para enseñarles u orientar su aprendizaje. Un maestro en esas condiciones no puede dedicarle suficiente atención a cada estudiante, pero además tiene otro problema, y es que difícilmente tendrá conciencia de las problemáticas que afrontan individualmente. Hay estudiantes subvalorados por su maestro, pues por ejemplo presentan un trabajo, no se lo aceptan por algún motivo y esto a ellos los desmotiva. Otras problemáticas tienen que ver con su contexto familiar porque algunos sufren abandono, descuido y maltratos por parte de sus padres o las

personas con quienes conviven; estos problemas los obligan a retirarse o influyen en que se les olvide lo que estudian. Llegan a tener comportamientos como querer sabotear la institución o al maestro que está dando la queja a los adultos. Entonces hay que saber entender a estos jóvenes.

Diversidad y riqueza del estudiantado

Sobre el interés y la disposición de los estudiantes que han ingresado al programa, la conversación con el equipo directivo del programa permite sacar algunas enseñanzas claves:



Fotografía 5. Grupos de estudiantes de los ciclos VI y IV (arriba) y ciclo III (abajo)

Fuente: Fotografía archivo Fundecom, 2008.

Es significativo que las personas de edad avanzada del programa lleguen a estudiar con el mismo ímpetu, con las mismas ganas y la misma fuerza que un muchacho de 15 años; eso es indicativo de que en el programa se trabaja con creatividad y se tiene en cuenta la diversidad como es el amplio rango de edades, únicamente las ganas y el deseo de aprender y de estudiar son iguales en todos.

Las personas mayores se dan cuenta de que la educación ha cambiado mucho, porque antes se basaba en el libro, en lo que decía el profesor y copiar del libro al cuaderno; y las evaluaciones consistían en repetir lo que decía el libro. Ahora ven cambios, en la medida en que aprenden a pensar; se aprende a pensar el futuro y más que el futuro, se aprende a pensar aquí y ahora, “porque las cosas que piensen aquí y ahora, lo hagan aquí y ahora eso es el futuro, porque las cosas que ya pasaron, que fueron historia, ya no se las puede cambiar”. En esa medida, es importante saber con qué personas se está trabajando y conocer un poco el contexto de donde vienen. A los docentes se les convoca a tener corazón, más tacto, a que no es solo desarrollar un tema, sino que se pueden tratar otros, también se les incentiva a salirse de unos contenidos y ser personas, y como personas, educar.

Cuando llegan estudiantes nuevos y se les pregunta el porqué se retiraron de su anterior colegio, las respuestas se refieren a problemas que tuvieron. Esos problemas que hacen que la educación formal en los colegios privados o distritales no funcione se deben a que los docentes no cuentan con herramientas adecuadas o no cuentan con equipos pedagógicos humanistas que les ayuden a solucionar sus dificultades y entonces se pasa simplemente a señalar al estudiante, quien luego “se va”. En la Fundación se trata de incluir y mirar cómo “rescatar a ese muchacho o muchacha” para que siga y que sea una persona de bien para la sociedad. Una vez que los chicos se dan cuenta de que no hay camisas de fuerza, que el profesor no le va a regañar, no le va a coartar, logra comunicarse.

Para los más jóvenes es importante que los docentes sean jóvenes, que entiendan su mentalidad porque hay muchos estudiantes que desertan debido a que no los entienden y no les tienen paciencia, o a que los métodos de enseñanza no se ajustan a sus maneras de aprender. Para este grupo de usuarios, el Gobierno debería tener en cuenta docentes que puedan entender la mentalidad de los estudiantes jóvenes, sobre todo en bachillerato que es cuando ellos empiezan a aburrirse, a cogerles fastidio a los profesores antiguos, porque no los entienden, porque los viven regañando y presionando. Lo ideal es que ellos le cojan amor al estudio y que no lo hagan a la fuerza, “porque le[s] tocó”, sino que sientan ganas de ir a estudiar, de terminar una carrera, de ser útiles a la sociedad y no estar cometiendo desafueros. Corrobora una exalumna: “Hasta ahora en el tiempo que he estudiado aquí me ha ido muy bien y he aprendido mucho, he aprendido a ser persona, a socializarme, no que todo el mundo es malo como yo lo creía”.

La convivencia escolar y la construcción de ciudadanía van de la mano

Hemos tenido muy pocos casos en los que el grupo de estudiantes se ha mostrado inconforme. Hemos hablado con ellos y les hemos dicho que están pagando y por tanto deben exigir; solo les recomendamos que la exigencia se haga de manera respetuosa. Con los profesores hemos hablado y vemos que son conocedores de la situación. Afirmo la directora:

[...] ellas y él saben que algunos de los muchachos se han retirado de los colegios formales porque han sido maltratados, han sido ridiculizados. Aquí esto no se ha dado; cuando hay alguna inconformidad la hablamos con él o la estudiante. En nuestro programa las relaciones han sido buenas y da la impresión de que el mismo es una familia, que puede tener sus malos ratos, pero que los sabe manejar. Hasta el momento no se ha tenido ninguna demanda o queja de que el programa no satisface las expectativas. Tal vez esto lo facilite el hecho de que el grupo total de estudiantes no es tan numeroso y ello facilita el conocimiento y la interacción entre todas y todos.

El grupo de docentes del programa resalta de las prácticas educativas el calor humano que se vive en la institución, tanto entre los estudiantes como con la directora; es algo que hace que le sientan amor al programa. Una de ellas pensó en retirarse en algún momento para atender sus estudios universitarios, pero continuó porque

[...] este programa es algo que yo quiero y como un hijo mío, porque comencé con el programa y veo que es más que dinero, satisfacción personal y así una venga cansada del trabajo de la semana, es agradable porque se presentan debates interesantes, por la problemática que se presenta y al ver que una puede aportar de alguna manera a mejorar la calidad de vida de los y las estudiantes, que se va logrando que sean más críticos, autorreflexivos y por lo tanto coherentes.

Piensan que el pensamiento, la palabra y la acción deben ir de la mano y procurar que el programa redunde en el cambio de la sociedad, porque a veces se hacen críticas destructivas a lo que otras personas hacen, pero lo central es preguntarse qué se está haciendo para que la sociedad cambie. También consideran que lo importante es que en el programa no solo se aprenden asignaturas, sino a ser personas y a luchar por construir una sociedad mejor. Valoran ver a madres adultas aprendiendo inglés, pues para ellas es un reto; se recrean al ver la buena disposición de las personas al realizar las diferentes actividades; causa curiosidad ver la actitud de esas personas adultas ante el inglés, pero también les causa mucha satisfacción ver que intentan aprender. Consideran la Fundación como un lugar de descanso, porque se trabaja y se pasa muy bien lo cual les mueve a mejorar cada día, a preparar mejor las clases y en los ratos libres brindar explicación a algún estudiante que no ha entendido algo.

El programa de nivelación del bachillerato ha sido importante porque varios estudiantes han afrontado durante años problemas de aprendizaje, problemas familiares y falta de conciencia de superación, pero cuando empiezan el programa hay un cambio. Afirma una exalumna:

[...] llegó la hora de poderme despegar y hacer consciente a mi esposo de que yo puedo estudiar y debo nivelarme. Si mis hijos ya eran bachilleres, ¿por qué yo no? Quería demostrarles a mis hijos que también yo podía ser bachiller.

Hay otras experiencias de estudiantes que no lograron terminar ningún año de escolaridad en el sistema formal, debido a relaciones familiares conflictivas. Una de ellas cuenta:

[...] mi papá era muy agresivo con mi mamá y teníamos que estarnos trasladando de un lado para el otro, entonces me tocaba dejar el estudio y por eso terminé de primaria a los dieciséis años y el último año lo hice sola, tanto así, que mi certificado nunca apareció.

Estas personas se desmotivan mucho para seguir estudiando, se empezezan y abandonan la escolaridad. Según una de las coordinadoras del programa:

Hay jóvenes en los colegios que, por ser traviosos los echan, por agresivos o porque desdichadamente se dejan llevar hacia la droga y son botados de los colegios; algunos vienen acá, llegan a estudiar, y hay que tenerles paciencia; tal vez se piensa estos muchachos vendrán a hacer lo mismo, pero son poquitos los que lo hacen, aunque sí los hay. Por ejemplo, llegó una muchacha con problemas de agresividad, en el colegio anterior había agredido a otra chica con navaja en la cara y la echaron; después la iban a matricular en otro colegio formal, pero ella no quiso. Cuando llegó a Fundecom no hablaba, pero tuvo como compañera de estudios a una educadora del Jardín que decidió ayudarla, le decía: “Pepita nos toca hacer esto, Pepita nos toca hacer lo otro, Pepita ¿usted por qué no vino?”, para la educadora era importante que la chica asistiera a clases y cuando faltaba pedía a su compañera prestarle el cuaderno de notas y la respuesta era “claro”. La educadora quería que su compañera se sintiera importante. Al principio se pensó que entre otras jóvenes se pudiese presentar algún problema, pero no sucedió nada parecido en el tiempo que estuvo en la Fundación; jamás tuvo ningún problema con los chicos y chicas y permanecía callada.

La chica terminó su bachillerato y cambió su comportamiento; no en el sentido de volverse expresiva o colaboradora, pero sí en su forma de actuar, de caminar, de hablar.

El horizonte es esperanza



Fotografía 6. Isabel Camacho, directora del Programa de Educación por Ciclos de Fundecom

Fuente: Fotografía de Imelda Arana Sáenz, 2008.

La experiencia ha sido un aporte a la lucha de las mujeres por sus derechos. Mujeres que en diferentes sitios de la ciudad nos reunimos y organizamos, con apoyo de grupos de acción social, mixtos y de mujeres, religiosos, comunitarios y liberadores, para atender y cuidar grupos de niños en alto grado de vulnerabilidad ante riesgos de descuido, abandono, accidentalidad y violencia. Logramos construir experiencias personales y grupales de lucha contra formas de discriminación que afrontábamos las mujeres de los barrios populares de la ciudad, con ello reivindicamos y logramos ejercer el derecho a la participación política, al trabajo, a la educación, a las libertades de organización, pensamiento y de expresión. Éramos como doce cuando empezábamos las actividades de cuidado y educación pre-escolar. Con la práctica de ejercicios de investigación acción y de acción solidaria logramos no solo dar vida a aspectos centrales de la Convención

de Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) (Organización de las Naciones Unidas, 1979), sino constituirnos en ejemplos vivos de liberación de diferentes ámbitos de dependencia y subordinación.

Esas prácticas han significado para nosotras un esfuerzo de magnitudes incalculables, pues fue a costa de 25 años de trabajo no remunerado, sin seguridad social y sin prestaciones sociales. Asumimos un trabajo productivo no remunerado, que aún hoy las autoridades de Gobierno consideran voluntario, solidario y co-responsable con las funciones del Estado, y que por lo tanto no es obligación estatal remunerarlo. Recordamos el temor que experimentamos varias de nosotras para que a nuestros hijos no les pasara algo lamentable mientras ocupábamos el tiempo fuera de la casa cuidando niños que no contaban con familiares u otras personas adultas que lo hicieran. Fue el propósito liberador y libertario de no quedarse en la casa, de hacer algo desde nosotras y para nosotras, de asistir a reuniones donde se debatían las problemáticas comunitarias, de participar, como único recurso para conseguir los elementos requeridos para el proyecto. Recuerda una de las fundadoras:

Pasé mucho tiempo en el que mis hijos pedían alguna cosa y mi esposo les decía: “Pídanle a su mamá; para eso trabaja, ¿no?”; pero nosotras no ganábamos sino mil pesitos mensuales que nos daba Acción Católica. Eso fue entre 1983 y 1984.

En ese esfuerzo, algunas de las compañeras salían de su casa para asistir a las reuniones a escondidas de sus esposos, otras contaban con la complicidad de sus hijos que veían en esa actitud de sus mamás no solo la posibilidad de contar con mayores ingresos familiares, sino con una madre no subordinada, no sacrificada, no victimizada; ese ejemplo era más alentador para las hijas. Relata otra de las fundadoras:

Mi hija mayor me hacía el cuarto, me decía: “Vaya, mami, que yo le digo a mi papi que usted está allí o allá”. Cuando llevábamos más tiempo, al tener algún dinero, un apoyo, eso ayudaba porque podía afianzar mi propósito y sacar fuerza para confrontar al esposo y decirle: tengo que ir a trabajar, tengo que estudiar, tengo que conseguir, tengo que ir a talleres. Antes, por ejemplo, yo tenía que ir a eventos y él me decía que no me fuera a demorar. Ahora, no. Me dice: ¿A qué horas viene?, y yo le digo “No sé, porque no sé a qué hora se acabe”. Las cosas han cambiado, empezando por mi forma de pensar, porque una aprende que no es lo que le manden y le exijan, ya he aprendido a manejar la situación, aún ahora, el sábado me dice que por qué me voy, yo le digo: yo tengo que ir al jardín, ¿no ve que la nivelación sigue?

Como testimonio de la incidencia del programa en la concreción de un proyecto de vida para varias de las mujeres egresadas del programa, a continuación, se presenta el relato de una joven egresada.

Soy trabajadora social, egresada de Fundecom. Actualmente estoy haciendo una maestría en Salud Mental Comunitaria, voy en cuarto semestre en la Universidad El Bosque. Además, estoy haciendo un proceso de contratación con una entidad oficial. Actualmente hago parte de una batucada feminista que se llama La Rebeldía Sureña. Hacemos participación ciudadana e incidencia política en pro y a favor de [sic] los derechos de las mujeres e incidencia política.

Yo salí de noveno y de una entré aquí a estudiar, como un mes, el mes de diciembre. Mi desempeño fue bueno, muy bueno, mis trabajos los hacía, como por la nota, pero también porque me sentía bien. Soy una mujer de sueños, entonces siempre aspiraba a terminar mis cosas, a cumplir con mis cosas, pero con amor; entonces, mi rendimiento académico fue bueno.

Ahorita estoy con la expectativa de si puedo aportar aquí en Fundecom algo porque Fundecom para mí fue mi primera escuela, mi primera casa. Aunque primero yo estudié en un jardín comunitario ese fue mi primer hogar, después fue Fundecom que fue donde terminé el bachillerato y fue muy bonito porque este espacio nos brindó a nosotros y a nosotras el

privilegio de poder terminar, de poder culminar ese proceso y poder seguir en otros procesos y poder seguir surgiendo y poder seguir culminando cada sueño y cada cosa que una se propone como mujer, a pesar de las dificultades, de la cultura, del sistema.

Yo terminé de estudiar en Fundecom y recuerdo que cumplí 18 años y medio y entré a la universidad. La universidad ya es otro nivel, pero yo como fuera terminaba esos semestres, guerreándomela, me la guerreaba cada semestre. Y fue fácil entrar a la universidad a Trabajo social, también a la maestría, como los cursos que he hecho. Muy fácil, normal como cuando uno termina un colegio normal, nunca me han puesto peros ni nada.

Yo creo que hoy en día el sistema educativo es métale conocimiento y métale conocimiento al estudiante y el estudiante a veces no lo siente en su cuerpo, no lo siente en sí. Y por eso muchos pierden el año, muchos desertan por el sistema. Yo creo que si cambiáramos un poquito el sistema educativo cuadriculado: que usted es el estudiante, que usted tiene que estar ahí recibiendo, recibiendo y no piensa para construir, no innova... pues es complicado.

En el colegio los queman dejándoles una mano de trabajos afuera, en vez de dejarles los trabajos en el aula. Que uno vea que sí lo están haciendo ahí, de manera dinámica, de manera chévere. Relajada. No relajada de pereza sino en la manera como se organiza. Los chicos le cogerían más amor al estudio si las clases fueran más dinámicas, más prácticas. Si yo, digamos, a los niños de 5to les voy a enseñar fraccionarios, pues entonces no lo haga allá en el tablero $1/5$... sino coja el pedazo de torta y lo parte en 5 pedazos y esto es $1/5$ o si vamos a convertir kilómetros vámonos a la calle y esto es un metro y tantos kilómetros es lo que nos demoramos en llegar allá. Y yo creo que así los chicos aprenderían más, le cogerían más amor al colegio y desertarían menos. Habría menos chicos con pereza en el colegio.

Un aporte significativo a la educación de personas adultas

También desde la acción propositiva, constituyéndonos en institución gestora de educación, combinamos esta acción con labores de concienciación, movilización e incidencia política ante los entes gubernamentales para exigir el cumplimiento de los compromisos adquiridos con la educación de las personas jóvenes y adultas.

El programa que comenzó en el 2003 ha tenido como objetivo inicial que las mujeres, y luego otras personas jóvenes y adultas, se promovieran y continuaran su educación. Fue una propuesta de inclusión social, que además de gestar un proyecto que permitiera el acceso a la educación formal a mujeres, jóvenes y personas adultas, logró constituir un modelo de perfil de la educadora de personas adultas. El grupo de docentes del programa siente que está desarrollando una práctica alternativa diferente a la que realizan en instituciones formales, organizadas para tal propósito. Las maestras que se vincularon desde el inicio han experimentado el proceso de comenzar con once estudiantes de primaria y quince de los grados sexto a noveno y consolidar paulatinamente los ciclos de formación estipulados por las normas educativas y la introducción de asignaturas como inglés, que ha sido una de las novedades para los estudiantes.

El programa también ha brindado enseñanza a los jóvenes que se han acercado a completar sus estudios de educación secundaria y media y a algunos niños que cursan su primaria. Todos ellos, rechazados por el sistema de educación formal, comparten los espacios y la cotidianidad institucional con educadoras comunitarias y con otros adultos mayores; ven a las señoras madres luchando por asimilar la información y las nociones que se les brindan, lo cual es fuerte para chicos que empiezan a sentir gran admiración hacia esas personas mayores.

Este hecho se difunde entre personas que viven otras experiencias pedagógicas en otro tipo de instituciones, e indagan a los docentes del programa Fundecom sobre lo que hacen y cómo lo hacen, solo los sábados. Ante la respuesta de que trabajan en una fundación de mujeres comunitarias donde educan a personas adultas y jóvenes que no acuden a la escuela formal se llenan de curiosidad, y “cuando uno les comenta a las demás personas, yo tengo estudiantes de cincuenta y de sesenta años, muestran mucha admiración por esas personas”. Se han tenido en el programa vivencias muy bonitas, como el caso de una señora, con edad entre setenta y ochenta años, estudiante del programa en el 2004. Ello dio mucha fuerza a otras personas para seguir, porque algunos chicos creen que el mundo está contra ellos, y los relatos de esta señora los confrontaron con ese sentimiento. Ella contaba que no había podido estudiar porque en el tiempo en que debió hacerlo existía la división entre los godos y los cachiporros, que después pasaron a ser los partidos políticos Liberal y Conservador, y por la gravedad de los enfrentamientos su familia tuvo que huir. La vida de esas personas en ese entorno es ejemplar, viendo que algunos no estudiaron porque no tuvieron las posibilidades, porque la escuela les quedaba muy lejos, porque tenían que ayudarle al papá y a la mamá a cuidar las vacas, otros porque no quisieron estudiar.

Se pueden conocer problemáticas que hacen que el programa ayude a ampliar percepciones de la vida y a plantearse opciones diferentes de educación y cuidado para con sus hijos, a fin de que no se repitan esas historias tristes. También llegaron parejas, hombre y mujer, que decían que querían seguir estudiando para darles ejemplo a sus hijos, para poder hacer tareas con ellos. Eso es algo para destacar: “son vivencias que sirven a todo el estudiantado, que las sientes; ese es un trasfondo de la fundación que está uniendo a las familias a través del estudio”.

La perspectiva es lograr la continuidad del programa porque la institución es muy buena para el presente y el futuro de mucha gente, de muchos muchachos, para ayudar a la gente mayor de edad, que tuvieron que

trabajar y dejar de estudiar para darles una mejor vida a sus hijos. Se proyecta ampliar el programa para que puedan ingresar más personas; hay más gente que desea estudiar, pero con el espacio físico actual no hay cabida, pues en cada aula hay veinte estudiantes y se ven apretujados.

Con el cumplimiento de los compromisos adquiridos en Hamburgo y ratificados en las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos del 2009 y el 2016, el Gobierno podría ayudar, brindando acceso y permanencia gratuita en programas como este, que deberían contar con subsidio estatal que permita pagarles bien a los docentes; ampliando la institución para que más personas, tanto jóvenes como adultas, se beneficien, y dando oportunidades a quienes salen de grado once para que puedan entrar a la universidad o al Sena. Que dieran apoyo económico básico, algo así como medias becas, porque no todas las personas tenemos la oportunidad de pagar una universidad.

Afirma una educadora: “Mi esposo quería entrar a estudiar, pero no pudo porque la verdad está muy caro el estudio, hay gente que sale ya de once es a trabajar porque, ¿qué más se puede hacer?”.

El Estado y el Gobierno deberían ayudar a las personas de bajos recursos para que puedan acceder a las universidades a hacer una carrera, a quienes quieren independizarse o conseguir un buen trabajo para ganar bien y tener una buena calidad de vida, para brindarles un buen futuro a sus hijos. Refuerza la directora:

Una se pone a ver ahora a esos jóvenes que estudiaron en el Jardín Infantil; hay algunos que son profesionales, otros han terminado su secundaria, a otros no les ha ido bien en la vida y, aunque no sabemos los motivos, están en la droga o han estado ya en la cárcel; a uno le duele porque los vio pequeños acá en el jardín. Pero también hay momentos gratos, porque se los encuentra en la calle y son ya más altos y saludan afectuosamente, preguntan por nuestro trabajo y recuerdan su vida en el Jardín. A mí me ha ido bien con los jóvenes, algunos me ayudaban, estaban pendientes de mí, si no iba a clase me preguntaban “¿qué pasó? o ¿por qué no vino?”.

Programas de educación básica y media por ciclos como el de Fundecom han facilitado el camino para que personas adultas puedan adelantar otros estudios y concretar posibilidades laborales. Así se evidencia en el testimonio de una egresada, que se relata a continuación.

Tengo 49 años, soy organizadora de eventos. Organizo fiestas de 15 años, primeras comuniones, eventos empresariales, lo que necesiten. En este momento, paralelo a mi trabajo como organizadora de eventos soy voluntaria en la asociación Mujeres y Madres Abriendo Caminos, una asociación de mujeres de la localidad Santa Fe. En este momento, soy la fiscal de la Junta Directiva, realizamos trabajo con mujeres. A raíz de mi trabajo allí, tengo una formación en Política y Ciudadanía con Énfasis en Género, he hecho, pues, varios cursos de formación, he estado en la escuela política de la Alcaldía. En cuanto a ese respecto pues tengo bastante formación así en seminarios y diplomados. Mi profesión como tal [sic] es técnico en Gastronomía, que fue lo que estudié después de que terminé el bachillerato. Y siempre me estoy actualizando en temas relacionados: en decoración de eventos, organización de eventos y protocolos, todo lo que tiene que ver con los eventos.

Yo no me presenté a la ceremonia de graduación e inclusive yo no tengo mi diploma de bachiller, porque en el momento en el que nos íbamos a graduar nos tocaba pagar los derechos de grado y yo en ese momento no tenía la plata que valía. Por eso no he podido hacer una carrera más profesional porque nunca he reclamado mi diploma.

Por lo general las clases eran un solo día a la semana, pero uno venía y pues las profesoras le explicaban el tema, le ponían investigación para el resto de la semana, uno tenía que investigar desde su casa, como ahondar en los temas que a ellos nos daban y como las preguntas y las dudas se resolvían acá el día de la clase.

Yo pienso que mi desempeño como estudiante fue muy bueno. Porque, sí llevaba mucho tiempo sin estudiar, pero a mí me gusta leer mucho, investigar sobre los temas de actualidad; si de pronto algún tema me interesa,

yo investigo. Yo pregunto, yo miro el porqué de las cosas, entonces mi desempeño académico y como estudiante fue muy bueno. Tenía un horario de cuatro a seis de la tarde todos los días, como yo trabajaba en ese tiempo en la organización, allá había una biblioteca, todos los días estaba en la biblioteca haciendo mis trabajos, estudiando, leyendo...

Yo soy técnica en Gastronomía. Yo hice un técnico en gastronomía con una fundación que había acá en Bogotá que se llama Asociación Manos Amigas, que trabaja con el ayuntamiento de Madrid y la Asociación Candelitas. Las clases eran en el Archivo Distrital de Bogotá. Fue año y medio teórico-práctico y seis meses de práctica. Y después hice un técnico de cocina con el Sena y el año pasado hice una actualización en organización de eventos y protocolos.

Yo me siento preparada. Si yo pudiera llegar a una universidad yo me siento preparada para hacer una carrera. Inclusive yo estuve en un programa en la Flacso haciendo el curso de Política y Ciudadanía para Madres Populares.

Sueño de un programa con proyección de educación comunitaria

El sueño de las educadoras gestoras y dinamizadoras del programa de EPJA de Fundecom se resume en las palabras de Isabel Camacho, su directora:

Nos gustaría que, en la Fundación, aparte de todo el ciclo de nivelación, se siguiera con algo como un curso de especialización, que hubiera una conexión como convenios con el Sena o con las universidades, para que cuando terminen el bachillerato, empiecen su curso y salgan a hacer algo y de pronto, con base en eso, puedan crear su propia empresa. Hemos hecho algo, hemos motivado a los muchachos y las muchachas para que realicen una especie de proyecto en el que gestionen sus propuestas; hay muchachos que llegan con muchas cualidades, con muchas ideas, con muchos talentos.

Lamentablemente en el país para desarrollar un talento y para generar una empresa se necesita dinero; y si no hay dinero, nos llevó el que nos trajo. Sería importante conseguir alguna clase de convenio con un ente gubernamental que financiara estos proyectos, o que por lo menos les diera a los muchachos la facilidad de ir y prepararse y que les diera recursos, como una especie de capital semilla para que hicieran su propia empresa, o que por lo menos les facilitaran el modo de crear empresa.

También hemos perseguido mejoras en la infraestructura de la Fundación, como la construcción o adecuación de nuevos espacios; el grupo de docentes es calificado y con buen manejo didáctico, pero nos faltan herramientas de trabajo, por ejemplo en el área de biología y química se necesita un laboratorio, para la enseñanza de idiomas es esencial un buen audio, un buen video, en biología con un aula de sistemas podríamos trabajar programas interactivos a partir de las ciencias, pues los laboratorios son importantes pero la tecnología y los medios informáticos nos ayudan mucho más. Señoras que han ingresado a cursar el tercer ciclo han señalado que quieren ver sistemas y computación, pero no alcanza el tiempo, no hay instrumentos, ni la infraestructura adecuada para que esas personas puedan aprender cómo está el mundo en actualización.

Igualmente anhelamos mejorar el material bibliográfico, sería bueno que los docentes y la Fundación pudieran brindar a los estudiantes apoyo bibliográfico, con el cual pudieran tener acceso a más y mejores referencias. Con frecuencia preguntan, “¿dónde buscamos esto? No tenemos libros”. Si pudiéramos tener algo parecido a una biblioteca donde el estudiantado pudiera remitirse a hacer sus tareas de biología, de química, de inglés, de ciencias sociales, eso sería de gran ayuda porque algunos no tienen las condiciones económicas para pagar bus hasta la Luis Ángel y en las bibliotecas cercanas no pueden acceder fácilmente a internet. Durante los últimos años hemos logrado tener una sala de sistemas, creada con donaciones; tenemos equipos y conexión a internet, pero aún carecemos de *softwares* educativos.

También hemos adquirido un videoprojector, pero estamos a la espera de poder dotarnos de material audiovisual, videos y películas instructivos e informativos.

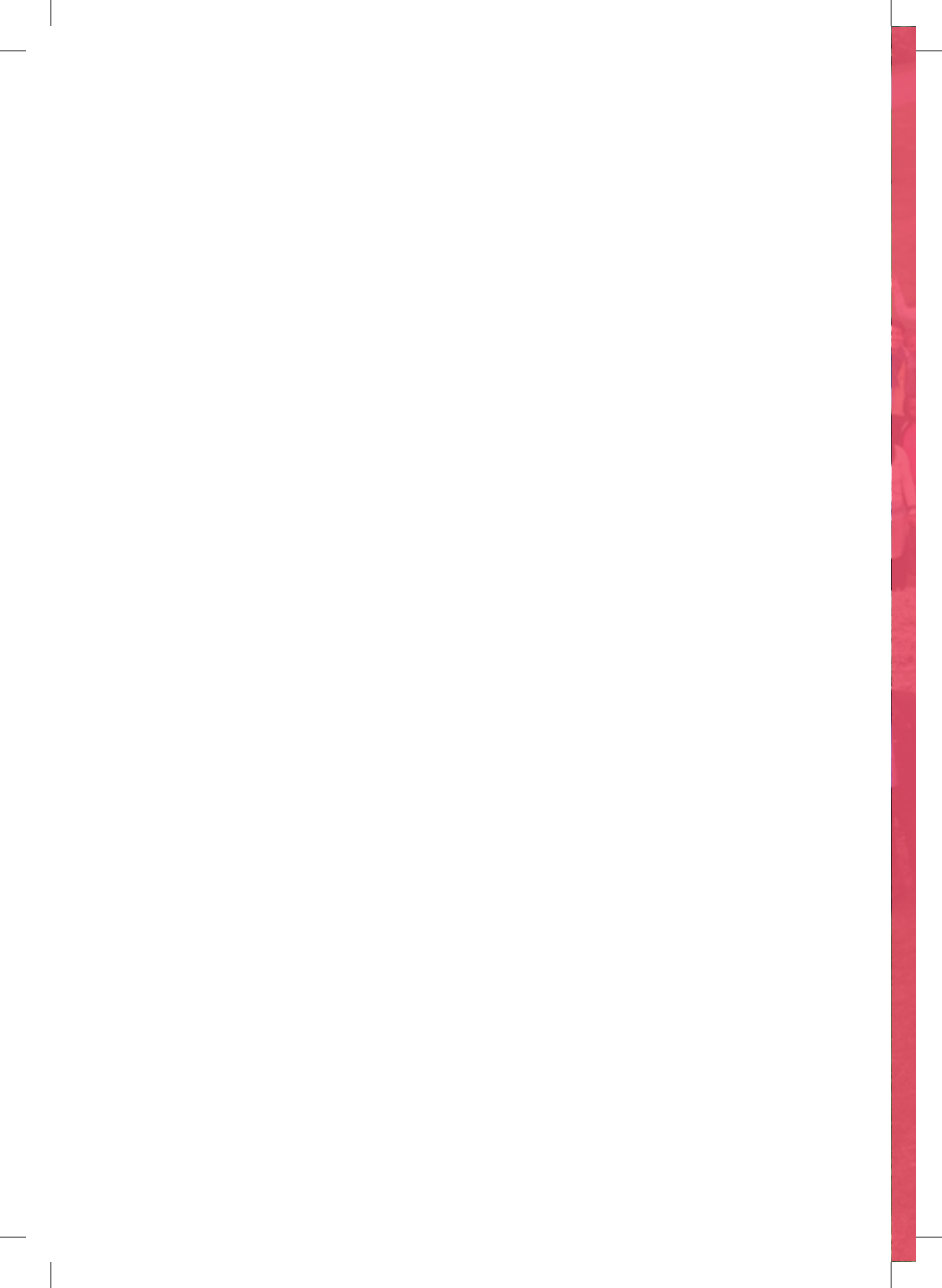
Nos gustaría que la Fundación se proyectara más hacia otros espacios de la comunidad. Nos gustaría que el Gobierno o la Alcaldía se fijaran en estos proyectos, que están ayudando al bienestar de la comunidad y redundan en bien de la sociedad; soñamos con la Fundación como una entidad donde se promueva el bienestar tanto individual como comunitario.

Referencias

Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS (s. f.). *Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales: Por la Bogotá que queremos para los niños y las niñas*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Hábitat en cifras en las localidades, 2018. Localidad Kennedy. <http://habitatencifras.habitatbogota.gov.co/documentos/boletines/Localidades/Kennedy.pdf>

Organización de las Naciones Unidas-ONU (1979). *Convención de Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer-CEDAW*.





Fotografía 1. Equipo CES Waldorf

Fuente: Fotografía de María Antonia Zarate, 2017.

Capítulo 3

Educación de personas jóvenes y adultas (CES) Waldorf: una apuesta para la vida

Greissy Paula Arboleda Lasso

Yenny Alejandra Álvarez Gaitán

Diego Mauricio Rodríguez Vivas

Luis Carlos Vargas Rodríguez

María Antonia Zárate Camargo

Al suroccidente de Bogotá, Colombia, entre montañas nacientes y dolientes, donde el ladrillo avanza y el pasto se lapida con cemento, el tiempo no se detiene. En la localidad 19, Ciudad Bolívar, una de las localidades más extensas de la capital y de mayor número de recepción de desplazados en la ciudad, entre los más de 326 barrios que conforman este territorio, se encuentra Sierra Morena, un lugar despojado poco a poco de su piel morena, donde los seres suelen cargar las sombras como si pesaran. Así lo ponen de manifiesto los truenos hechos balas a cualquier hora del día o de la noche, que anulan la vejez, que ahogan la juventud y la niñez de sus habitantes, impregnando de un presentismo eterno lo vivido, conjurando, aparentemente, una maldición por los sueños y sus ideas de futuro.

Sin embargo, en la sierra de pieles morenas el viento susurra que aún hay tierra fértil, aunque la niebla que se agolpa en lo cotidiano parece no invitar a bailar la vida, sino a raptarla y marginarla en una torre cubierta de peligros que impiden aprender las letras, decir las historias, escuchar los juglares en las plazas, encontrarse en los ojos como a las estrellas, pensando, sintiendo y creando.

Fue hace cerca de diecisiete años en “las lomas”, donde nació un espacio lleno de colores que llama a la comunidad a establecer un diálogo con sus sueños y esperanzas, a que se reconcilien con su pasado para construir conjuntamente un futuro digno para ellos y las generaciones venideras, en donde se rescate la alegría, el amor, la perseverancia y el coraje que diariamente brota en los corazones de su gente. Así, mediante la fuerza de las palabras y la resignificación de la humanidad, se va consolidando paso a paso un escenario donde la comunidad es la protagonista.

En el recorrido de esta historia, surge el Programa para Personas Jóvenes y Adultas de la Corporación Educativa y Social Waldorf (CES) hace algo más de siete años. Su nacimiento no ha estado sujeto a un cuerpo artificial que ordena sus órganos bajo una acción predestinada (*a priori*). Por el contrario, ha nacido del conflicto, de las preguntas, de las necesidades que se iluminan en sus pobladores, habitando una idea que se ha hecho vida, movimiento en distintas etapas, con nuevos retos. Y que aquí, en esta sistematización, busca presentar su trayectoria de vida para dialogar con otras voces que día a día construyen y asumen la tarea de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Un diálogo que no termina en las perspectivas de quienes dirigen el proyecto, sino que se extiende a los habitantes y comunidades que, por la opción de una vida más digna, han decidido ser sujetos de sus historias y así narrar algunas experiencias que componen este texto.

El siguiente relato se desarrolla en el marco del proyecto *Trayectorias pedagógicas de la educación de personas jóvenes y adultas desde la voz de los colectivos sociales y el Instituto Pedagógico Nacional (IPN)*, apoyado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), durante el 2018, emprendido por el grupo de investigación Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular de la Licenciatura en Educación Comunitaria y los colectivos sociales Movimiento Popular de Mujeres La Sureña, Fundación Piccolino, Fundación de Desarrollo Comunitario (Fundecom), Programa de Educación Integral para el Desarrollo Social Alternativo (Peidsa), Corporación Educativa y Social Waldorf (CES Waldorf) y el Instituto Pedagógico Nacional.

Este relato invita a conocer el nacimiento, crecimiento y desarrollo del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la CES Waldorf a través de un diálogo entre una practicante de la Universidad Pedagógica Nacional y un docente del proyecto, quien lleva más de quince años en la Corporación.

El nacimiento

María: Buenos días, ¿en qué le puedo colaborar?

Camila: Hágame un favor, busco al profesor Julián; soy practicante de la Universidad Pedagógica Nacional.

María: Regálame un momento, ya le llamo al profesor... Profe Julián, lo necesita una muchacha en la puerta, dice que es practicante de la Universidad, algo así me comentó.

Maestro Julián: Gracias, señora María, ya mismo bajo...

Buenos días, mucho gusto, Julián, maestro del Programa de Educación de Jóvenes y Adultos. Sigue, bienvenida.

Camila: Mucho gusto, profe. Soy Camila, estudiante de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (Lecedh) de la UPN. La profesora Mariana me dijo que con usted podría hablar acerca de mi práctica aquí en esta institución.

Maestro Julián: Bueno, Camila, un gusto tenerte por aquí. Pasa, haremos un recorrido por la Corporación y te iré contando los mundos que se organizan en este espacio, sus sentidos, sus historias, las experiencias y las trayectorias que hacen posible que estés aquí. ¿En qué semestre vas?

Camila: Voy en cuarto semestre, profe.

Maestro Julián: ¿Y vienes desde la Universidad?

Camila: No, profe, yo vengo de mi casa, en Madrid, Cundinamarca. Es un poco lejos, pero me llama la atención este espacio y desde hace un tiempo había querido saber acerca de la educación de jóvenes y adultos. Yo estaba en otro lugar de práctica que también trabajaba con adultos, pero lo cerraron y la verdad me gustaba lo que se hacía, por eso decidí seguir explorando con experiencias que tengan esa línea.

Maestro Julián: Qué bueno. De eso se trata, Camila: de insistir en esas búsquedas y es importante que la universidad se plantee como una de sus preguntas la educación de personas jóvenes y adultas.

Camila: Profe, ¿ustedes cuánto hace que están aquí en Sierra Morena?

Maestro Julián: Todo comenzó alrededor de 1997 después de un trabajo de varios años con habitantes de calle desde la Corporación Extramuros, con la cual se logró, por medio de una tutela a la Alcaldía de Enrique Peñalosa en 1996, reubicar a varias familias que se encontraban viviendo en condiciones indignas en la zona de la Carrilera en Bogotá en la avenida 30 con calle 63, las cuales aún tienen sus hogares en la parte alta de la montaña, en el barrio Sierra Morena, o como se autodenomina, el “barrio chino”, nombre que guarda en sí la memoria de sus luchas.

Al hacer la reubicación se encontró que las necesidades no solo eran de vivienda, lo que produjo diversos movimientos, entre ellos la distancia con la Corporación Extramuros a causa de las dimensiones y los campos de acción con las personas en el proceso posterior a la reubicación. Así nació la Corporación: no bastaba con el hecho de tener una casa, si no se cambiaban las lógicas de vida que traían esas personas; por eso, se exigía replantear los procesos educativos, sus fundamentos y los horizontes políticos y participativos que permitieran proyectar un ser humano de una forma más amplia y profunda en este nuevo contexto.

Estas preguntas fueron alimentadas poco a poco con la apropiación de la pedagogía Waldorf y su base, la antroposofía, como piedras angulares en la organización de este proyecto.

Una propuesta nace como un organismo vivo, como parte de un proceso en el que hay un colectivo [...] La Corporación es una organización, que no es [...] de base, es una organización que en sus antecedentes, es convocada por una serie de profesionales a partir de un proceso de reubicación [...], esa Corporación se ha estructurado de acuerdo con las necesidades que se encontraron a partir de la caracterización y de la prestación de los diferentes servicios que se identificaron en su momento en cinco programas, cuatro programas inicialmente. (M. Zárate, comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

En consecuencia, se arrendó una casa para fundar un jardín infantil con el objetivo de que los niños de las familias reubicadas asistieran, haciendo énfasis, desde ese momento, en un trabajo de prevención. Sin embargo, solo uno de los niños llegó; las dinámicas de vida que traían con el reciclaje y su pasado de calle provocó diversas resistencias en los nuevos espacios que habitaban y las dinámicas que allí se iban produciendo, pero... pasó algo muy curioso, ¿sabes? Las personas de la comunidad, de otros sectores del barrio ya constituidos a través de procesos de informalidad y de proyectos urbanísticos de la ciudad financiados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que se venían desarrollando con anterioridad,

empezaron a acercarse, lo cual exigió la compra de una casa por la demanda de los habitantes interesados en el proyecto. Actualmente el jardín infantil tiene niños de los dos a los cinco años y es cofinanciado con la Secretaría Distrital de Integración Social.

Después del jardín pensamos en la juventud, en el tiempo libre de los muchachos y en sus necesidades académicas, así nació el refuerzo de tareas que ahora llamamos *biblioteca*, en donde los docentes dedican hora y media de las responsabilidades escolares para ayudar a realizar los trabajos del colegio en contra jornada. Sin embargo, surgió en ese entonces la pregunta sobre lo que podemos hacer para que estos niños, niñas y jóvenes puedan generar un quiebre a las historias de vida de sus familias y el barrio.

De esta forma, pensamos en acercar a los muchachos y muchachas a actividades artísticas que les permitieran ver lo bello del mundo y construir diversos proyectos de vida, estructurando poco a poco el Programa de Apoyo Educativo y Social (PAES) en cinco talleres: Artes Plásticas, Música, Tejido, Letras y Números y Teatro.

Además, al evaluar las necesidades que se presentaban cotidianamente de quienes participan en la Corporación, se pensaron dos programas que fueran transversales y que pudiesen atender integralmente a la comunidad. Por esa razón, creamos el Programa de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad, que en la actualidad cuenta con el apoyo de un médico escolar y una fonoaudióloga; y paralelamente el Programa de Trabajo Social, que se encarga de articular los demás programas en función de los procesos que se van desarrollando tanto en el trabajo con niños, niñas y jóvenes como con sus padres, en relación con su barrio y entorno.

Finalmente, como organismo vivo en ese proceso de gestación, hace siete años venimos trabajando en la consolidación del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Camila: Y en ese movimiento de replantearse las preguntas y las acciones de la Corporación, ¿cuáles son los fundamentos que la sostienen y la caracterizan en sus ideas y prácticas?

Maestro Julián: Mira, Camila, la CES Waldorf ha sido una apuesta educativa humanitaria e integral, que permite a los niños, niñas, jóvenes y adultos a través de diversas herramientas creadas desde todos sus programas, el desarrollo de valores que se articulen a una vida digna, esto con el fin de que, a partir de este proceso, sea la comunidad misma quien decida por los caminos que la conducirán hacia la organización plena de su vida.

Aquí puedes mirar las generalidades que describen el tipo de organización y los pilares en que se sustenta la Corporación. Cada letra de su nombre, C, E, S y W, evoca uno a uno los elementos que le son característicos y por tanto el cómo definirla de una forma general.

Pilares de la CES Waldorf

Lo corporativo. Se asume como una organización no gubernamental sin ánimo de lucro, lo que le permite relacionarse con entidades del orden distrital, nacional, público y privado desde una libertad de acción en los diseños de sus planes.

Lo educativo. Se asume que los cambios sociales se dan a partir de los cambios culturales en los sujetos, de la transformación de sus prácticas cotidianas, sus procesos de participación en lo comunitario y la configuración de visiones de mundo y de relación desde una ética que priorice al ser humano y su libertad. Es decir, que los procesos educativos brinden a las personas la posibilidad de verse a sí mismos como agentes de cambio.

Lo social. Para la Corporación, lo social implica la interacción con otros actores. Esto exige una caracterización y un seguimiento pormenorizado y de contacto con la comunidad y con las entidades con las que nos relacionamos. De manera integral se busca distanciarse de actividades

asistenciales o unidireccionales, a fin de entender cómo pueden encarnarse la atención y relación con el Otro a partir de los principios de la pedagogía Waldorf.

La pedagogía Waldorf. Se trata de una propuesta pedagógica que se centra en la formación integral del ser humano a través del arte, en un diálogo entre pensamiento, sentimiento y acción con el fin de desarrollar la conciencia de las capacidades interiores de la humanidad y sus relaciones con el mundo. Constituye una pedagogía que pone énfasis en el desarrollo evolutivo en la vida del ser humano, la historia y sus transformaciones. (M. Zárate, comunicación personal, 25 de octubre del 2018).

Camila: Profe, ¿de dónde viene esa pedagogía?

Maestro Julián: La pedagogía Waldorf no es una propuesta que tenga orígenes en nuestros contextos. Por el contrario, se inició en Europa a finales del siglo XIX y comienzos del XX en la búsqueda de formar seres humanos nuevos a partir de los estudios antroposóficos de Rudolf Steiner. Su nacimiento está relacionado con la crisis de la humanidad y, por tanto, con la necesidad de vincular la educación con la vida a partir del desarrollo de sus capacidades internas, teniendo presente que “las sucesivas épocas evolutivas asignan a la humanidad siempre renovadas tareas” (Steiner, 2012, p. 9).

Esta pedagogía surge en los sectores populares, específicamente con los empleados de la fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria en Stuttgart, Alemania. Sin embargo, fueron los obreros los que le sugirieron a Rudolf Steiner desarrollar su propuesta con niños y jóvenes. Fue a partir de esta historia que nos preguntamos de qué forma construir un currículo en pedagogía Waldorf para el Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Camila: Y en toda la historia de la Corporación, ¿cómo nació el programa de jóvenes y adultos y por qué fue importante esa propuesta en este lugar teniendo en cuenta esa pedagogía?

Maestro Julián: ¡Espera, espera! Antes de seguir, hagamos una cosa, Camila: pensemos este Programa de Educación de Jóvenes y Adultos como una semilla, pero no como una semilla cualquiera. Algo así como una semilla de caléndula que ayuda a cicatrizar, junto a una semilla de maíz que va en creciente, que a su vez contribuye a que la semilla del frijol se enrede en ella para su desarrollo, cuidándose y nutriéndose mutuamente, dando paso a que unos primeros visos verdosos se asomen sobre la tierra.

Esta semilla se nos presenta como un enigma, sin un futuro predefinido, no se sabe cómo serán sus frutos, nosotros posibilitamos las condiciones de luz, agua, aire y tierra fértil necesarios y desde allí, la proyectamos como una planta que posee propiedades benéficas, que pueda en su libertad arraigarse en otros territorios sobrepasando estos muros. Es un sembrar para la vida constituyendo en los caminos el objetivo mismo de nuestro quehacer.

Camila: Pero, profe, al ser una semilla tan especial, ¿en qué tierra se puede sembrar? o bueno, ¿por qué en esa tierra?

Maestro Julián: Nosotros sabemos que estas tierras han estado marcadas por diversos conflictos, la violencia cotidiana y las violaciones de derechos humanos. Nuestra localidad ha sido golpeada por las inclemencias de la pobreza. ¿Sabías que esta es una de las localidades que recibe más desplazados internos por la violencia? Las condiciones sociales y económicas no son fáciles, teniendo en cuenta que la mayoría de la población vive de trabajos ocasionales para tratar de garantizar unas condiciones mínimas de subsistencia para sus familias. Si te das cuenta, las instituciones de salud, educación y justicia son pocas, teniendo en cuenta la cantidad de pobladores que viven aquí y aquellos que llegan diariamente a buscar nuevas oportunidades en esta zona. Estas condiciones se han traducido en exclusión, marginalidad y estigmatización para los habitantes del barrio y la localidad.

Camila: Eso lo noté un poco cuando venía de camino esta mañana, vi muchas personas con rasgos de otras partes del país. ¡Uy, profe! qué situación más dura.

Maestro Julián: Así es, es duro ver la niñez y la juventud de estos barrios disputándose nuevas formas de narrar la vida, bajo las dificultades y las adversidades que la cotidianidad les presenta, la falta de oportunidades y de espacios culturales y educativos los hacen blanco de diversas violencias. Hace poco en uno de los informes de la Defensoría del Pueblo (2018) se advertía que

[...] las personas que están en riesgo son jóvenes y adolescentes en condición de alta vulnerabilidad socioeconómica (en particular población afro) y Líderes sociales, quienes también han sido víctimas de amenazas, algunas de las cuales han sido consumadas en el marco de la mal llamada “limpieza social”.

De ahí que la apuesta por nuevas formas de recrear la vida se haga presente en esta organización, como argumenta uno de los docentes de la Corporación:

En el barrio Sierra Morena y sus alrededores se viven situaciones hostiles como en todo el territorio nacional, pero la apuesta por una educación diferente, donde el arte nos recuerda que es posible que se restablezcan los derechos y se reconcilie al ser humano con su vida, el entorno y la naturaleza ha permitido otro tipo de cotidianidad en este sector. (Corporación Educativa y Social-CES Waldorf, 2018)

Camila: Profe Julián, ¿por qué esa pedagogía y las artes?

Maestro Julián: A partir de nuestra experiencia, asumimos la pedagogía Waldorf como la oportunidad del encuentro con el conocimiento a través del deseo, del asombro y de la creación teniendo presente los ritmos y los movimientos singulares de cada persona. Con esto me refiero a la relación más consciente con las situaciones actuales que les atraviesan y las trayectorias de vida en sus biografías, que van imprimiendo una forma de ser y

estar en el mundo y que, por tanto, son desde y con lo que dialogan en este vínculo. Respetar este ritmo, “Ponerse en los zapatos” de un otro puede significar conmovier, generar aperturas situadas en la confianza y en el cuidado.

El arte es un eje transversal. Lo artístico nos exige un proceso de creación, imaginación e innovación constante; por tanto, potencia las interacciones de los estudiantes con los maestros y sus experiencias en torno a la vivencia del mundo desde otras nociones distintas a las que pueden estar presentes cotidianamente en el trabajo, en sus casas, en sus relaciones y que pueden caracterizarse en varios sentidos por su rigidez. En este sentido, se dialoga desde la conciencia del qué se piensa, qué se siente y qué se hace desde ritmos de aprendizaje de concentración y de relajación, de inhalación y exhalación.

En la Corporación percibimos que este trabajo pedagógico permite la generación de cambios desde la individualidad del ser humano, como María Antonia, la directora, manifestó una vez:

Nosotros creemos que un cambio o un protagonismo como actor social y político no se puede dar sin antes haber trabajado un cambio en la parte humana de esos actores sociales, es decir, uno no es un actor social sencillamente porque sea vecino o participe de una organización. Un actor social ya es un nivel de consciencia en términos de su ser como ser humano y en términos de sus potencialidades como un ser político. (M. Zárate, comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

Por lo tanto, el trabajar mediante esta propuesta con los sectores populares y marginados es potenciar el conocimiento de sí mismos y del mundo, es resignificar el valor de la humanidad desde la creencia en el ser humano y sus posibilidades. Y esto demanda una exigencia distinta a otros procesos educativos con pedagogía Waldorf que se encuentran en el país y a nivel latinoamericano. En este caso, al estar en sectores populares con historias

de violación de derechos humanos como el derecho a la vida, a la educación, al trabajo, entre otros, se busca también desarrollar herramientas para la reivindicación de estos.

En la pedagogía Waldorf, “el currículo está en constante desarrollo y tiene en cuenta la ubicación geográfica y cultural, así como las líneas de desarrollo políticas, generales y globales de la época” (Foro Internacional de la Pedagogía Waldorf, 2016, p. 2). De esta manera, se crea una atmósfera pertinente a las necesidades de las personas y sus contextos. Entonces, no perdamos de vista la metáfora de la semilla; si la observamos de nuevo, nos damos cuenta de que una semilla que no es cuidada tiende a morir y es por eso que la comunidad es tan importante para ayudarnos a cuidarla, para que crezca, se desarrolle, se reproduzca.

Todo esto nos ha llevado a una constante búsqueda partiendo de las preguntas del contexto y las historias de vida de quienes llegan como oportunidad para dar estructura al programa. En consecuencia, es una estructura que se mueve constantemente, y es enriquecida desde las experiencias de trabajo con los otros programas y la formación que tenemos entre maestros y trabajadores de la Corporación.

Respondiendo a tu pregunta de cómo nace el programa EPJA de la Corporación, hay que anotar que María Antonia Zarate le da vida. Ella nos dice:

La idea del Programa de Educación de Jóvenes y Adultos no surge porque la Corporación así lo necesite [...] surge a partir de las demandas de los padres de los niños que vienen participando en los demás programas. Cada programa surge de las necesidades comunitarias [...] Nadie se había preguntado por el papel que ellos como padres podrían tener con relación a esa infancia y juventud. (M. Zárate, comunicación personal, 25 de octubre del 2018)

Y cuando los padres se encuentran cara a cara diciendo “los chicos se salieron de las manos”, “no sabemos cómo atender esta problemática porque además somos iletrados”, “somos analfabetas”, “no hemos tenido estudio”, “queremos terminar”, “estamos por fuera de la competitividad en términos de lo productivo”, “no sabemos qué más hacer, incluso no podemos ni comunicarnos con nuestros propios hijos”, es cuando se plantea el programa, a partir de la necesidad educativa que ellos exponen; antes no. Es decir, surge de esas demandas, al igual que los otros programas, lo que se sintetiza en una gestión crítica y una mirada dinámica de lo social, en términos de las nuevas relaciones que deben gestarse, en las búsquedas de recursos, en el abordaje de nuevas temáticas desde nuevas situaciones o el recrudescimiento de algunos problemas, la reorganización estructural y espacial entre otros.

Camila: Profe, escuchando esa situación, recuerdo mucho a una persona muy cercana que no pudo ir a estudiar por estar cuidando a sus hermanos, porque la mamá trabajaba. Ella era la mayor y debía hacer todas las cosas de la casa.

Maestro Julián: Quizás eso nos indica que algo en la educación y en lo cultural no anda bien. Mira, en este espacio han circulado historias que se acercan a lo que tú dices. Vecinos y vecinas lo han expresado a través de los diálogos con los maestros y en las actividades que se han llevado a cabo. Por ejemplo, hay relatos como el de doña Rosa, quien nos comentaba:

Yo empecé a trabajar en una temporal, y a la empresa donde me mandaron, son de esas empresas que a medida que usted va estudiando empieza a ascender. Allá entra como mensajero, después entra como corredor, después lo que hay es ser gerente... ¡Y yo tengo que salir de la cocina!

Empecé a estudiar y ahí resulté embarazada de Leonardo, hasta ahí se acabó todo porque, pues ya qué. Dejé otra vez y después me inscribí a un curso los sábados, también para validar bachillerato, estuve el primer semestre y

cuando fuimos a reclamar los resultados de lo que habíamos estudiado el profesor no pasó las notas ni nada. ¡Bueno listo, entonces no vuelvo! (R. Flórez, comunicación personal, 4 de octubre del 2018)

O lo que decía doña Carmen:

Por la muerte de mi padre, nos tocó trasladarnos de barrio en barrio, en Marco Fidel Suárez, y luego en Casablanca, y en un incidente, la profesora le pegó a mi hermana y luego nos fuimos para Suba, donde estuvimos unos meses (lo más cercano del campo que estuvimos). Luego, volvimos otra vez para Suba y allá terminé la primaria. Del Virrey Solís nos trasladamos para Sierra Morena, porque mi mamá compró casa, pero estudié solamente hasta octavo, porque la situación me obligó a trabajar y, por ende, a no estudiar más. (Rivas, 2010, p. 24)

Estas historias, al igual que el relato que recuerdas, son muestra de las penas y aflicciones por las que pasa la inmensa mayoría de personas que han tenido que aguantar los dolores de la violencia y la desigualdad social, que evidencia lo difícil que ha sido acceder al derecho a la educación, impidiendo en muchos de los casos el derecho a una vida digna.

Camila: ¡Uy, profe!, y ante todas estas situaciones e historias que se encuentran, ¿cómo han cuidado esa semilla?

Maestro Julián: El programa inició en el 2010, poco a poco, dos horas en las mañanas. En ese entonces María Antonia asumió las clases de Matemáticas, Español, Sociales y Ciencias con cerca de nueve estudiantes, todas mujeres, teniendo apoyo de los practicantes de la Lecedh de la UPN solo los jueves.

Sin embargo, fueron diversas las dificultades en ese momento que, incluso, hicieron que el programa estuviera quieto por un año (2011). La constancia y la voluntad de las mujeres que participaban era muy irregular, muchas veces las razones en que se sustentaban sus ausencias eran las tensiones con sus parejas, el trabajo a destajo que no se ajustaba a los horarios planteados, el cuidado de familiares y su trabajo en el hogar.

Por otro lado, al solo tener una docente que se hiciera cargo de todo el espacio, la demanda de tiempo y tareas resultaba difícil de asumir. Además, la comunicación con los practicantes no era efectiva y eso hacía que los contenidos se repitieran constantemente o no hubiera una estructura lógica entre estos, lo que ocasionó dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese tiempo, se entró en un proceso de reflexión que miraba lo que se había hecho: los aciertos, los errores y las oportunidades, con el objeto de que la semilla empezará a extender sus raíces en la tierra, recogiendo nuevos nutrientes que se le brindaba a partir de la experiencia inicial.

Plántula

Camila: Profe, después de ese tiempo, ¿qué pasó? ¿Cómo volvieron? ¿Cómo se mantuvo el programa? Empezar de nuevo debe ser bien difícil.

Maestro Julián: Después de ese año de reflexión empezamos a trabajar los sábados en la enseñanza de las letras y los números, y se organizó un grupo en el nivel de primaria. Para esto, al inicio del proceso se entablaba un diálogo con los vecinos y vecinas que quisieran participar, acompañado de una prueba de entrada que permitiera encontrar las habilidades, capacidades y dificultades formativas, sociales, entre otras.

Con la experiencia previa al año de pausa, y al hacer una revisión de los exámenes se empezó a organizar el programa de forma distinta. Se decidió que era necesario profundizar en las áreas de matemáticas y español y que los saberes propios de los participantes del programa fueran transversales, ya que esto podría facilitar en el futuro el trabajo en las otras áreas como también podía animar a los estudiantes al sentir cerca lo que se enseña con lo que ya se sabe previamente. En ese instante se logró consolidar con mejor

estructura la participación de los practicantes de la Lecedh de la UPN desde el 2013 y el apoyo de la coordinadora de jardín infantil de la Corporación, Bertha Zárate, quien se hizo cargo del grupo de primaria en el 2014.

Hasta el momento el programa ha contado con la participación de maestros en formación que apoyan las distintas áreas en toda la jornada de trabajo con los jóvenes y adultos. Sin embargo, al activar la propuesta después del año de pausa, los estudiantes de la universidad eran quienes planeaban las clases siendo los maestros de los adultos hasta el segundo semestre del 2016, lapso tras el cual se contrataron profesores por área.

Para el año en que los practicantes iniciaron el trabajo en la Corporación se decidió dividir el programa en dos grupos, uno de primaria y otro de bachillerato, con el propósito de generar contenidos y estrategias de enseñanza diferenciadas a partir de las historias de vida de los adultos participantes.

Camila: Entonces hubo practicantes desde el comienzo. ¿Ellos cómo planeaban las clases, profe?

Maestro Julián: Para las planeaciones de clase, se les solicitaba diarios de campo y sugerencias de contenidos en las áreas de Matemáticas y Español. Este ejercicio les permitía inicialmente evaluar cuáles eran los temas por área que había que reforzar, pero, además, tener en cuenta los saberes previos con los que llegaba cada uno de los adultos. Esto sirvió como insumo para el desarrollo de actividades acordes a lo que necesitaban. Uno de los practicantes de ese año lo narraba en sus diarios de campo así:

La clase se inició a las 8:30 aproximadamente empezando por el área de matemáticas. Se comenzó con la corrección de la guía “Familias de operaciones con multiplicación y división”. Allí, se intercambiaron guías para evidenciar logros y corregir errores que se presentaban en ellas, en este momento se pudo comprobar que existen problemas en cuanto a los ejercicios de división.

Entre ellas señalaron sus errores y mostraron gran entusiasmo al evidenciar un desarrollo en los temas a tratar. Se revisó con todos y se propuso un ejercicio que permitiera fortalecer los contenidos trabajando la tabla del 2 y del 3 que expusiera todo el proceso de la multiplicación, es decir, empezar por la suma de acuerdo con la cantidad de veces ($2 + 2 = 2$ veces dos lo cual indica $2 \times 2 = 4$) y así sucesivamente. Luego, se hizo un ejercicio el cual consistía en dibujar 3 círculos de menor a mayor, el menor tenía el número 4 x, y en el segundo círculo había otros números, dejando para el tercero el lugar donde se señalaba el producto.

Para culminar esta clase, se realizó un trabajo con una tabla de madera, que tenía los números del 0 al 9 y un hilo, a medida que se desarrollaba la tabla iban surgiendo unas figuras geométricas específicas entre ellas el pentágono, el círculo, la línea, la estrella, etc. A la Señora Margot le gustó este ejercicio, ya que mencionó que lo quería hacer para practicar la multiplicación en casa.

En seguida fue el receso y luego, continuamos con la clase de Español, esta consistió en corregir un texto descriptivo sobre “¿Cómo soy?” con la Señora Margot llevamos a cabo el mismo ejercicio de los moldes, aquí pude ver que habían superado muchos de los errores en cuanto a separación y unión de palabras, también algo que me impactó de la descripción es esas ganas que aún tiene de seguir con su proceso, además que el ejercicio me permitió conocer mucho más a la persona con la cual trabajo, una persona que, según ella, “si hubiera podido estudiar en la niñez hubiera querido ser abogada o periodista”.

Al concluir esta acción, le planteé tres ejercicios de cohesión y de ortografía, lo cual le gustó mucho, pues debido a que terminamos rápido el ejercicio se pudo consolidar un trabajo de afianzamiento; estos consistían en completar oraciones con palabras que estuvieran desordenadas, ordenar palabras para formar frases y formar oraciones siguiendo la estructura. (Diario de campo, 2012)

Camila: Pues sí suena bien interesante, profe, pero me queda una pregunta: ¿qué piensan los estudiantes al ver un practicante haciendo clase, ya que resultan ser más jóvenes que ellos?

Maestro Julián: Los practicantes son jóvenes como tú, de barrios quizá como este y con sueños que se están encontrando en la educación. Aquí exploran, enseñan y aprenden. Además, como tú ya sabes, este es el espacio donde se pone en práctica y tensión lo aprendido en la universidad al relacionarlo con las necesidades que tienen los estudiantes universitarios, tú lo sabes mejor que yo.

Claro que la edad tensiona, pero no es lo único, también hay factores como el lenguaje, la estética, el género, el lugar de procedencia, incluso la universidad de formación; sin embargo, son elementos que hay que tener presentes en la organización de las clases. Allí hay un escenario desde lo educativo donde se interpelan esos prejuicios a partir de su problematización. Además, es bastante acertado que los estudiantes conozcan jóvenes universitarios que no son lejanos a ellos, a su contexto, por el contrario, son quienes han cultivado la voluntad de cumplir algunas metas que se han trazado.

Camila: Ahora entiendo un poco más la importancia de nuestro que-hacer como maestros en formación y la relación que se tejen con los estudiantes, pero... ¿el adulto se encuentra en la disposición de aprender teniendo en cuenta estas tensiones?

Maestro Julián: Camila, esto es un proceso en donde intentamos cultivar la perseverancia, la esperanza y alimentar los sueños para que cada uno de los jóvenes y adultos que pertenecen al programa piensen su proyecto de vida y entre todos podamos construir los primeros acercamientos a su camino.

Camila: ¡Profe, a mí me parece que eso es muy difícil para una como maestra en formación!

Maestro Julián: Quizás tú sepas, los maestros en formación que nos acompañan en las clases han tenido que pasar por un proceso de voluntad y constancia para realizar sus sueños. Específicamente en la universidad, partiendo desde sus intereses; cursan año y medio de práctica, en donde, en un primer momento a través de la observación y la caracterización desarrollan el tacto, la simpatía, el cuidado y en un segundo momento empiezan a generar propuestas y actividades dentro de las clases para ir fortaleciendo y solucionando algunos de los interrogantes que siempre nos acompañan en esta profesión. Todo lo anterior sin dejar de lado la atención que deben brindar a sus necesidades cotidianas, así como tú lo haces.

Recuerdo que un grupo de practicantes expresaba sus preguntas, preocupaciones y logros en un ejercicio que en la universidad llamaban *carta pedagógica*, era un escrito en el cual se desarrollaba lo trabajado en la práctica. Este documento no era solo un ejercicio descriptivo, sino que, a partir de la reflexión pedagógica, de su implicación como maestros exponían las tensiones entre la teoría y la práctica, los descubrimientos en torno al uso y la creación de herramientas formativas, las relaciones entre maestros y estudiantes y el contexto entre otros. Por ejemplo, en una de estas cartas manifestaban algo como:

Durante el desarrollo del proceso [En la práctica pedagógica de educación de personas jóvenes y adultas en la CES Waldorf], se hace hincapié en la búsqueda de fortalecer de manera integral las interpretaciones y miradas críticas necesarias para la comprensión de su(s) historia(s) de vida, las propuestas que pueden gestar y visibilizar las diferentes estrategias para alcanzar sus metas personales. Este proceso educativo, genera preguntas que están contenidas en cada encuentro, ¿Qué lenguaje utilizo? ¿Cómo exponer los contenidos? ¿Qué dificultades encuentro al apropiarme los contenidos? Cuestionamientos con los cuales es posible profundizar el proceso pedagógico, “desafiando” aquella idea de poner en constante comunicación los aprendizajes propuestos y darles un horizonte en contexto; intencionalidad que enriquece la experiencia teniendo en cuenta los procesos individuales

de los participantes, su entorno, su cultura y su biografía, y por lo tanto, necesariamente tiende a ser el más cuidadoso a desarrollar. (Gómez *et al.*, 2012)

Todo este proceso de preguntas, decisiones, silencios y riesgos está dentro de la realización de su proyecto de vida y los forma para brindar una educación de calidad a los estudiantes que se encuentran vinculados al programa.

Camila: En medio de tanta problemática que se ve y tanta desigualdad, ¿aún hay quién quiera sembrar esas semillas diferente, profe?

Maestro Julián: Desde nuestra experiencia hemos tenido que buscar diversas formas para dar estructura al programa a partir de evaluaciones constantes, ideas nuevas, la reflexión ante algunos errores como también las relaciones y vínculos con la comunidad.

Por ejemplo, entre el 2012 y el 2014 junto con los practicantes formulamos salir de la Corporación, para caminar el territorio con el objetivo de invitar a la comunidad a participar en el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos, además de conocer algunas dinámicas que atraviesan nuestros estudiantes, como las calles que recorren, las casas del barrio, las instituciones que integran el sector, las zonas de recreación, entre otras.

Los sábados, después de terminar las clases y de preparar colectivamente el almuerzo, se organizaban los recorridos. Estos se planeaban con anterioridad, entre maestros y practicantes, evaluando los horarios, la duración, los materiales necesarios como también informaciones acerca de las noticias y los acontecimientos que ocurrían en ese momento en los territorios para así tener los cuidados necesarios en el momento de la actividad.

En general, los recorridos iban acompañados de volantes y de carteles donde se realizaba una pequeña invitación para que la comunidad se acercara a conocer el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos. Con cinta, marcadores y papeles se partía desde la Corporación subiendo hasta la vía

principal que conecta Sierra Morena con Santa Viviana, Santo Domingo y Cazucá. Allí se dividían en grupos e iban dialogando con la gente que circulaba por la zona, se pedía permiso en algunos locales para pegar los carteles, y con los volantes era posible generar un diálogo con la comunidad. Esto era un ejercicio que ayudaba a los practicantes y los maestros a problematizar los estigmas con los que han crecido estos barrios, ampliando su mirada ante las condiciones de vida de la población en las preguntas y las relaciones directas con los habitantes; condiciones que en ocasiones se escapaban a lo que se narraba en las clases.

Uno de los elementos a resaltar de esta etapa es el encuentro de los practicantes con sus estudiantes, [...], una especial inquietud por establecer ¿quiénes son los estudiantes?, la realización de actividades donde sus historias de vida y biografías les permitieron como educadores generar un ambiente de confianza, respeto y de comunidad. (Gómez, 2012, p. 33)

Camila: Profe, disculpe, me ha gustado bastante la charla, pero debo ir a la universidad, hoy venía a conocer un poco el espacio y a platicar sobre el mismo. Yo estaría de nuevo aquí el viernes para continuar de platicar y definir los tiempos.

Maestro Julián: Vale, Camila, espero verte pronto por aquí.

Crecimiento y desarrollo

Camila: Buen día, señora María, ¿cierto? Tengo reunión con el profe Julián.

Maestro Julián: ¡Buen día! ¿Cómo estás, Camila?, me alegra verte de nuevo.

Camila: Gracias, profe, todo anda bien. Imagínese que ese día iba bajando en el alimentador y me encontré a la señora que salía de la Corporación al mismo tiempo que yo, me preguntó que si yo también estaba estudiando ahí. Le conté que era practicante y nos pusimos a hablar, me contó cosas muy interesantes.

Maestro Julián: ¿Cómo te fue con eso? ¿Qué te dijo?...

Camila: Profe, la señora decía que gran parte de su familia había pasado por la Corporación. Sus hijos por el programa de PAES y ella, con su hija mayor, en el programa de los sábados para los adultos.

Ella decía que hace mucho le habían comentado sobre el programa, pero que en alguna ocasión una muchacha le dijo que era muy malo porque no enseñaban nada, y eso la dejó dudando. Además, el acoso de su marido y sus dos hijos estudiando era mucha carga como para agregarle otra y por eso no sacaba el tiempo; pero se acercó a la Corporación a través del grupo de mujeres de trabajo social y por la insistencia de sus compañeras se decidió a estudiar. Ella lo relataba como:

Hasta que un día me dije yo: ¡no!, ¡yo voy a empezar a estudiar ya!, y empecé a ir al grupo de mujeres y un día vi a alguien que se graduó, y dije: pero si él pudo. ¡Ah! Y era que las chicas venían los sábados todas a comer empanadas, como era que yo vendía empanadas y café con leche, y ellas me decían: “¡Ay, señora Flor! cuándo va a ser nuestra compañera”, que no sé qué. El año entrante, les dije por molestar.

Y entonces todas empezaron a decir: “pero va a ser nuestra compañera de estudio” y me dije: ya abrí la jeta y yo mi palabra la hago valer sobre lo que sea. Dije, voy a empezar a estudiar, porque como a mí se me facilitan las cosas... Yo soy un poquito inteligente. Y dije no, empecemos a estudiar a ver cómo nos va. (F. Suárez, comunicación personal, 4 de octubre del 2018)

Maestro Julián: ¡Ah, sí! La señora Flor, que vive en esta misma cuadra. Ella se graduó con nosotros y aún nos acompaña en el grupo de mujeres. Ella estuvo en lo que consideramos la etapa en que el programa creció y fue tomando fuerza.

Esa etapa demandó dejar de mirarnos al ombligo un poco y preguntarnos, como ya encontrando un lugar en el mundo, con la etapa inicial que habíamos cruzado, qué podíamos hacer para que el programa se sostuviera y consolidara. Esto significaba revisar y transformar muchas cosas

que venían pasando; por un lado, los adultos llegaban con más preguntas e inquietudes, y por otro, la alta deserción y la expulsión de los jóvenes de los colegios los últimos dos años hizo que tuviéramos una gran cantidad de jóvenes que querían terminar sus estudios aquí los sábados.

Ya te podrás imaginar: el mundo no se queda quieto y nosotros no podemos dormirnos en los laureles. Si relacionamos este “mirarnos” constante con la pedagogía Waldorf, la evaluación tiene como función el dar apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, hay un ejercicio de retroalimentación que permite identificar situaciones, temáticas, campos en los cuales detenerse para fijar quehaceres, pertinentes para el programa, para los estudiantes, y el desarrollo de sus habilidades, siempre teniendo presentes las singularidades de cada persona como el contexto global. La evaluación es en sí una oportunidad para generar transformaciones y profundizaciones en los ritmos que se dan en los procesos educativos y sociales.

Camila: Sí, claro, profe. Pero entonces, ¿cuáles cambios se tuvieron que hacer?

Maestro Julián: Pues mira, Camila, se reorganizó el horario de clases, las materias que se impartían, los tiempos de trabajo de los docentes y practicantes, y un proceso más consciente en la capacitación en otras herramientas pedagógicas propias de la pedagogía Waldorf. Y así se comienza a dar un nuevo horizonte al programa.

Camila: Ah, claro. Ella sí me nombró algo sobre las clases, además me dijo que a ellos los incentivan mucho a hacer las cosas porque no solamente son las materias normales, sino que hay otros espacios. No se quedan solo en el salón.

Maestro Julián: Así es, Camila, en este momento en que la semilla está creciendo y fortaleciéndose, hemos pasado por dos etapas cruciales. La primera de ellas se dio finalizando el 2014, para ese entonces se tuvo al primer coordinador del programa, Daniel Angulo, quien propuso una nueva forma de dar las clases desde el acercamiento a la pedagogía Waldorf. Así

las cosas, las clases iniciaban a las siete de la mañana. Los maestros que en ese momento seguían siendo los practicantes, bajo el acompañamiento de María Antonia Zárate y el coordinador, se disponían en la puerta para recibir a los estudiantes con un saludo caluroso y una bebida caliente para iniciar la jornada. Antes de pasar a los salones de clase, todos (maestros y estudiantes) se reunían en el auditorio y se recitaba un verso el cual se decía cada sábado con el propósito de fortalecer procesos cognitivos, de memoria y seguimiento de secuencias en los jóvenes y adultos, para desarrollar un ritmo que facilitaba la realización de tareas específicas en un espacio y un tiempo dado.

Después del verso cada participante pasaba a su correspondiente ciclo y...

Camila: ¿Cómo así los ciclos?

Maestro Julián: Los maestros organizan el programa en ciclos de formación como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional, por ende, esta propuesta recoge la Educación Básica Primaria, a lo que nombran Ciclos 1 y 2, en los cuales se desarrollan los cursos de primero a tercero y de cuarto a quinto correspondientemente. Por otro lado, la Educación Básica Secundaria de cuatro grados, desarrollada en dos ciclos; ciclo 3 para los cursos sexto y séptimo; ciclo 4 para octavo y noveno. Finalmente, la Educación Media organizada en el ciclo 5, correspondiente a décimo y undécimo.

Bajo esta organización, durante dos años (2014-2016) el plan de formación se establece por épocas desarrolladas en cuatro sábados, cada época profundizaba en dos áreas diferentes iniciando con matemáticas y lenguaje y al terminar la época se pasaba a las ciencias sociales y naturales. Cada una de las áreas tenía una duración de dos horas y manejaban como eje transversal las historias de vida de los jóvenes y adultos desde la recuperación de sus costumbres, saberes y tradiciones que permitían la resignificación de otras formas de ver y construir la vida. La valoración de la individualidad de los participantes permitía la reconciliación de su ser con el entorno y su familia.

Terminando cada mes, jóvenes, adultos y maestros nos reuníamos la última hora en el auditorio y se realizaban los “cierres de ciclo”, que son presentaciones de los saberes adquiridos en cada clase a los compañeros del programa. El objeto de los cierres de ciclo es integrar a los participantes para generar en ellos un relacionamiento diferente involucrando su proceso educativo, por eso se empezó a dar este espacio cada cuatro sábados y se notó un cambio en ellos: fue posible percibir que la comunicación entre los participantes y con los docentes mejora, se tenía un ambiente de confianza entre los ciclos, se respetaba y se escucha a los otros. Además, había un reconocimiento especial a los compañeros que decidían pasar a exponer sus saberes.

Camila: Usted me dice que han sido dos etapas, pero solo me contó de una. ¿Y la otra?

Maestro Julián: Después de la primera coordinación en el año 2016 asumió Greissy Arboleda. Para ese momento se percibió que la comunidad y, por ende, sus necesidades habían cambiado. Los participantes, que en los años anteriores eran mayoritariamente adultos, fueron dando paso a una población joven cada vez más creciente. Ello nos hizo evaluar la forma como se había organizado el programa en su momento. Las caracterizaciones que devinieron del proceso de matrícula daban muestra del interés de trabajar las áreas básicas, pero también de incluir un eje transversal que se relacionara con lo artístico. De ahí que el nuevo plan de formación inicialmente debía modificar el horario establecido en los años anteriores y pensar en espacios formativos en artes plásticas, música y movimiento relacionados directamente con la pedagogía Waldorf.

Sin embargo, esta nueva etapa del programa pasó por varios ajustes. El primero de ellos fue establecer un horario que facilitara ver las áreas básicas: matemáticas, español, sociales y ciencias naturales y dejar una hora para las artes plásticas, en dónde los jóvenes y adultos tuvieron un acercamiento al dibujo de formas y el dibujo de piezas reales. El reto se encontraba en articular todas las áreas teniendo en cuenta la individualidad de los

participantes, sus habilidades y dificultades. Para esta etapa se mantenía a los practicantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria encargados de las áreas, por esto hubo dificultades teniendo en cuenta que los estudiantes no tenían la formación disciplinar para manejar las áreas, lo que requería de un proceso formativo autónomo alterno al universitario.

El segundo ajuste se dio en el 2017, después de realizar la evaluación de cierre de año del 2016 y escuchar las consideraciones de los jóvenes y adultos. Ellos manifestaban la necesidad de tener un segundo idioma, de profundizar en las nuevas tecnologías y en contenidos que necesitaban para presentar el examen de Estado, la prueba del Sena y hasta pruebas para ingresar a la educación superior.

Eso nos hizo pensar inicialmente en la contratación de profesionales por área y de vincular a los voluntarios alemanes que participan en la Corporación. En ese sentido se vincularon principalmente una profesora licenciada en Biología con el apoyo de un docente voluntario en Química, una docente en Español, uno en Matemáticas y otro en Sociales. Después se fueron sumando docentes del PAES en Artes y Música, y un voluntario alemán como docente de Inglés.

El tener dos áreas más nos puso un reto mayor: integrarlas de tal forma que se establecieran relaciones conceptuales que les permitieran al joven y al adulto llevarlas a su vida cotidiana y ponerlas en práctica. Para ello se decidió trabajar por proyectos desarrollados por ciclos a partir de la conformación de cada uno de ellos. La premisa inicial fue la formulación de preguntas generadoras que les dieran paso a dichos proyectos. Los que se diseñaron para ese momento se relacionaban con la reivindicación de derechos, el desarrollo social y comunitario y la relación comunidad-medio ambiente; cada área de conocimiento, incluyendo las artes, debía fundamentar estos proyectos y materializarlos. Actualmente los proyectos que se desarrollan son: Fotografía, Astronomía, Huerta, Escrituras Creativas y Proyecto de Vida; en ellos se pueden articular los conocimientos disciplinares con tareas y quehaceres concretos de manera artesanal.

El último ajuste es el que define el trabajo hasta la actualidad; en este momento se mantienen las áreas antes mencionadas y se adiciona un espacio musical para el último grado (once). Además, se abre un espacio de “movimiento” con los demás ciclos. El espacio musical se da principalmente por la necesidad de los jóvenes y adultos de reconciliarse con lo musical, que en muchos casos ha sido cortado en los primeros años de infancia por diversos motivos. Se da en lo que la pedagogía Waldorf denomina *el acercamiento al mundo es bueno*; allí sus experiencias deben ser acogedoras, protectoras, amorosas y bellas para que sus relaciones con el mundo se den de una forma bondadosa. La música en sus diversos matices da la pauta para el fortalecimiento de los sentidos de la escucha y el tacto, así como de la voluntad y la atención. Por otro lado, el área de movimiento genera en los jóvenes y adultos el reencuentro con su subjetividad para así mismo desarrollar nuevos relacionamientos con los otros. La importancia de este espacio es vincular su ser con lo objetivo, hallar el equilibrio entre mis pensamientos y los del otro para facilitar el encuentro con el mundo. Para que esto se pueda dar, es preciso que el maestro tenga formación artística que le permita acercarse y vivenciar las áreas disciplinares de otra forma.

Camila: Profe, ¿cómo es el desarrollo de una clase?

Maestro Julián: Un ejemplo de la metodología que se desarrolla en las clases nos lo muestra la maestra de Biología:

Esta clase tiene una particularidad, y es que cuenta con la participación de dos maestros, uno está encargado de la parte de química y el otro de la parte de biología. Cabe aclarar que los conceptos de las diferentes disciplinas se manejan por épocas y estas a su vez se dividen en Biología y en Química; sin embargo, ambos maestros se apoyan y tratan de integrar los conocimientos.

La clase inicia con el saludo, inmediatamente después el profe les brinda a los estudiantes una frase de la cual se hace su reflexión y se indica cómo será el programa a trabajar.

Acto seguido los estudiantes se organizan según sea la indicación del maestro, se empieza con la experiencia y posteriormente esta se dibuja y se describe lo observado, a continuación, se comparte la experiencia con todo el grupo, se retroalimenta y finalmente se deja el compromiso para la siguiente clase. (Planeación clase Biología/Química, 2017)

Por otro lado, encontramos la clase de Ciencias Sociales, que también tiene sus particularidades:

La clase inicia con un pequeño saludo a cada uno de los estudiantes, preguntando sobre su semana y su disposición para estar en el espacio, algo así como con qué sentir se empieza el día. Luego, damos inicio a la clase con la lectura de un pequeño verso que será reflexionado al culminar la sesión, enseguida hacemos una pequeña retroalimentación de la jornada anterior y pasamos a desarrollar la temática preparada para el espacio acompañada de sus diversos recursos pedagógicos, llámese pintura, música, poesía, fotografía, entre otros; siempre partiendo de los conocimientos propios de los estudiantes, estimulando su curiosidad y admiración por la temática tratada. En los últimos 10 minutos se plantea la responsabilidad para la siguiente clase y desarrollamos la reflexión del verso leído al inicio de la clase. (Planeación clase de Ciencias Sociales, 2018)

Aquí puedes observar la organización de cada clase. Se inicia con el verso, que tiene como propósito ejercitar la memoria y la dicción; este puede darse en relación con los contenidos y temáticas que manejan los maestros. Después se realiza una retrospectiva de la clase anterior con el propósito de traer los conocimientos adquiridos generando preguntas y reflexiones conjuntas. Luego de este trabajo se retoman las experiencias y saberes anteriores de los jóvenes y adultos para relacionarlos directamente con el concepto a desarrollar. Finalmente se socializa lo trabajado en la sesión y se deja una tarea práctica para su realización en casa; estas en su mayoría están relacionadas con la investigación y la observación de acontecimientos cotidianos que acercan al adulto al concepto formal.

Es importante tener presente que cada maestro tiene diferentes formas de abordar las temáticas y cada área tiene una intención general desde la pedagogía Waldorf, respetando los ritmos, la autonomía y libertad en la organización de cada clase.

Un ejemplo del sentido de las áreas desde la pedagogía Waldorf son las matemáticas, en donde se pretende la construcción de conocimiento desde la vivencia del joven y el adulto con su entorno y los conceptos preconcebidos que tienen de la asignatura, para luego definir e interiorizar las temáticas abordadas.

Camila: Ustedes se han preguntado alguna vez ¿por qué las personas escogen la Corporación existiendo otros espacios e instituciones que brindan programas de educación de personas jóvenes y adultas?

Maestro Julián: A esta altura sentimos que generamos un carácter que se distingue en relación con otros espacios de educación de personas jóvenes y adultas, las experiencias adquiridas por los maestros en otros lugares, el diálogo con otras propuestas educativas, las especificidades del contexto como las estrategias que apropiamos y desarrollamos en clases, en las actividades en conjunto con los otros programas de la CES Waldorf y los vínculos y sentidos que tenemos del ser humano, de su relación en la comunidad imprimen una educación hacia la libertad, la solidaridad, la paz y la justicia. Creemos que por eso se sienten acogidos y se mantienen.

Camila: ¿Qué consideraciones tienen los profes al desarrollar su labor en este contexto y con estas características?

Si bien hay diversos retos cada sábado debido a que las historias de vida son similares, pero no iguales, los conflictos internos y externos y el agotamiento que cargan en su espalda por semanas completas de trabajo, por frustraciones que los aquejan diariamente, permiten diferenciar e identificar las necesidades y particularidades de cada estudiante. A su vez también nacen la motivación y la recompensa al trabajo realizado que la dan los sentimientos de orgullo y superación que cada estudiante manifiesta al final de

la jornada y que permiten la observación y evaluación del trabajo realizado, que dan lugar a la reflexión constante del ser maestro con personas jóvenes y adultas en relación con la pedagogía Waldorf.

Frutos actuales

Camila: Profe, ¿en la Corporación cómo conciben la educación de personas jóvenes y adultas?

Maestro Julián: Para nosotros, la EPJA es un derecho fundamental que debe relacionarse directamente con la generación de procesos certeros, profundos, radicales y de democratización de la sociedad.

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

Consideramos que la EPJA debe distanciarse de una educación masificada, en un sentido productivista de acumulación de conocimientos. Por el contrario, esta debe priorizar integralmente el desarrollo afectivo, emocional, espiritual, humano y político de los jóvenes y adultos para que se reconozcan como actores sociales, asumiendo una ciudadanía crítica que apueste por una cultura de paz donde sea central la dignidad del ser humano.

En este sentido, los principios que orientan nuestro quehacer los hemos definido como una formación que atiende las necesidades de los estudiantes a partir de un currículo flexible, que no solo pasa por los conceptos técnicos, sino por los saberes previos, los elementos territoriales, comunitarios e individuales que tienen relación con su desarrollo emocional.

Vinculamos el derecho a la educación y la calidad desde el encuentro humano. Su integralidad y garantía digna radica en la centralidad del individuo desde la formulación de ciertos saberes que desarrollen una conciencia del pensar, el sentir y la voluntad a través del conocimiento del mundo desde lo bello, lo bueno y lo verdadero.

Finalmente, es una apuesta ética que permite organizar los vínculos con lo social y lo comunitario, en donde se desarrolle esa individualidad desde la libertad y se revele en lo que ese ser quiere ser y hacer en la conciencia de lo colectivo.

Por ende, en la CES Waldorf afirmamos que es necesaria la actualización en los abordajes de los procesos educativos de personas jóvenes y adultas en sectores populares, que problematice y desarrolle temáticas propias del presente siglo, como la educación sexual y reproductiva, el consumo de sustancias psicoactivas, las pautas de crianza, el género, la identidad y orientación sexual, el proyecto de vida, entre otras. Además de temáticas relacionadas con los traumas generados por la desescolarización, las historias en que la violencia ha marcado incluso sus funciones cognitivas y que han generado lesiones por el miedo, el maltrato, el hambre y el desplazamiento.

Camila, en este punto la metáfora de la semilla ha crecido, su tallo se hizo más fuerte y se encuentra en creciente. La tarea que tenemos desde el programa es cuidarla adecuadamente para que en su momento dé frutos y más semillas. Actualmente el programa cuenta con una población aproximada de setenta personas, entre jóvenes y adultos. Desde el segundo semestre del 2014 hemos tenido periódicamente grados que representan

para los estudiantes un logro de superación que fortalece su autoestima y posibilita una mirada profunda a la organización en sus proyecciones de vida.

Para nosotros, hablar de pedagogía Waldorf en un programa de educación de personas jóvenes y adultas en un contexto popular significa, en un principio, brindarles nuevas formas de ver y percibir el mundo desde lo artístico, posibilitar espacios agradables, acogedores y dignos para recibir sus clases, estimular relaciones sanas con los demás, mejorar sus ritmos y hábitos cotidianos, así como mejorar su autoestima y autopercepción a través de la muestra de sus conocimientos y aprendizajes por medio de los cierres de ciclo.

Esto representa para nosotros una motivación para seguir profundizando y fortaleciendo el trabajo en el programa, así como retos constantes que nos invitan a formarnos y recrearnos como maestros, teniendo en cuenta las diversas formas de aprendizaje y los recorridos vitales de los jóvenes y adultos. En este sentido, ser maestro en la CES Waldorf significa entrega, dedicación y conocimiento del ser que está ante nosotros con el propósito de agudizar nuestra observación sobre él; es leer en el joven y el adulto sus intereses y necesidades para diferenciar o hacer énfasis en los contenidos que se requieren para su crecimiento individual y colectivo.

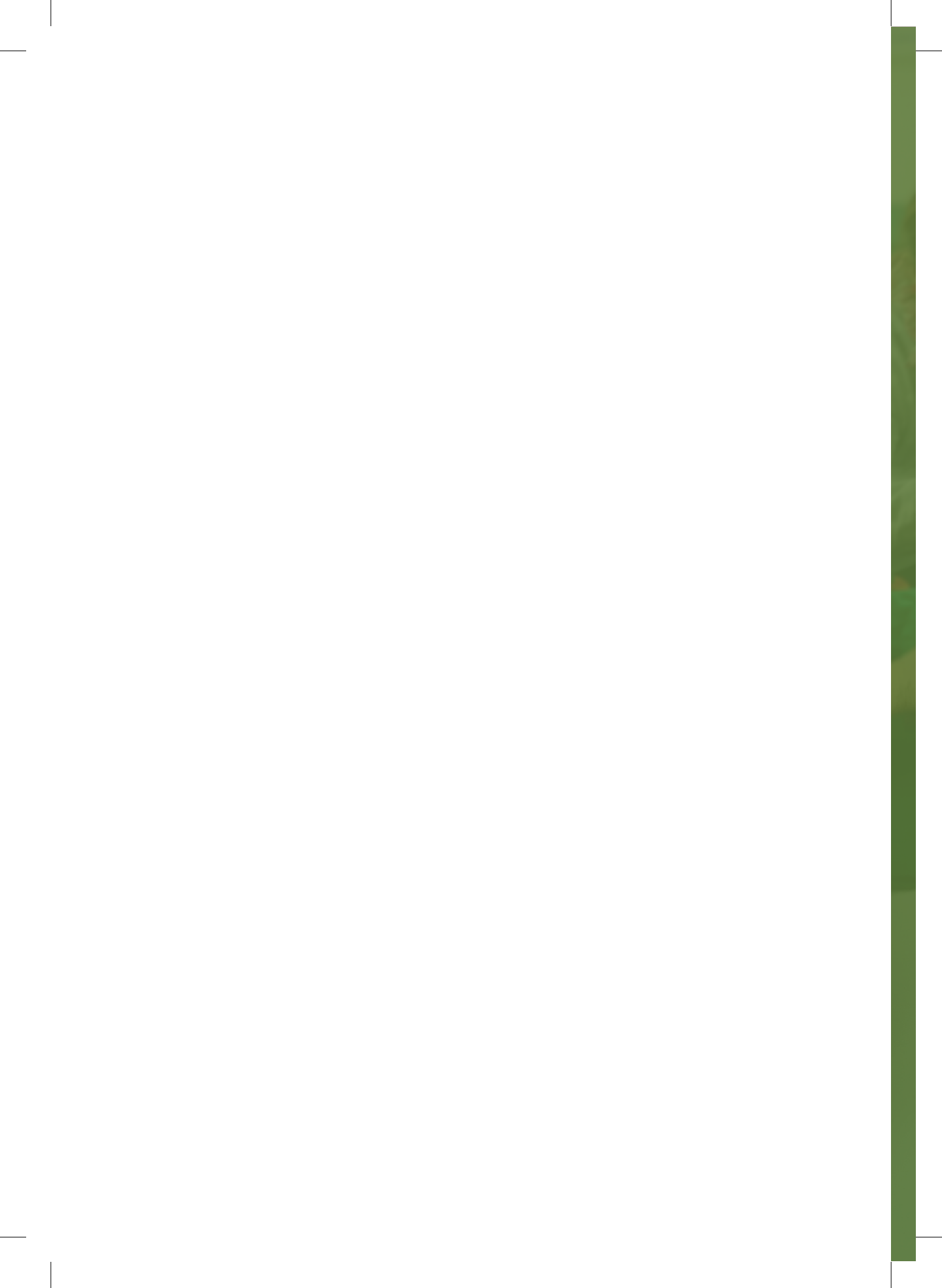
A partir de estas premisas, Camila, para nosotros el papel de un practicante va más allá de una observación participante, es la posibilidad de que este se permita conocer nuevas formas de enseñar y de aprender desde la potenciación del ser humano en su integralidad.

La oportunidad del individuo para dar salida a sus fuentes interiores depende de la dedicación que reciba de los educadores y maestros. La misión más importante del educador es promover los talentos individuales a fin de que sean fructíferos para la sociedad —no preparar la nueva generación para la continuidad alienante de la trayectoria de desarrollo técnico y económico ya fijado de antemano. (Carlgren, 1989, p. 8)

Por eso las observaciones que puedas realizar y tus aportes en el tiempo que decidas acompañarnos serán importantes.

Referencias

- Angulo, D., Gómez, L. y Vargas, L. (2012). *Carta pedagógica: Leer la vida en la alfabetización. Una reflexión desde sentidos compartidos* [Documento inédito]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carlgren, F. (1989). *Pedagogía Waldorf: Una educación hacia la libertad. La pedagogía de Rudolf Steiner*. Editorial Rudolf Steiner.
- Círculo de La Haya (2016). *Foro Internacional de Pedagogía Waldorf/Steiner (Círculo de La Haya): Características esenciales de la Pedagogía Waldorf*. https://www.waldorf-international.org/fileadmin/downloads/Caracteri%CC%81sticas_esenciales_de_la_Pedagogi%CC%81a_Waldorf.pdf.
- Gómez, L. del C. (2018). *Retos y dificultades en la formación de los educadores de personas jóvenes y adultas: Reflexiones desde la práctica pedagógica investigativa* [tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Rivas, Y. (2014). *Educación de adultos(as) y resiliencia: Análisis desde la perspectiva de derechos humanos de las mujeres en un programa de la CES Waldorf* [tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Steiner, R. (2012). *Coloquios pedagógicos: Fundamentos de la educación Waldorf III*. Editorial Rudolf Steiner.
- Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, 25.





Fotografía 1. Estudiantes de la Fundación Piccolino, sede San Francisco

Fuente: Fotografía de Yennifer Villa, 2018.

Capítulo 4

Relatos de una co-inspiración: las escuelas Piccolino como escenario para la dignificación humana¹

Gloria Paulina Góngora Herrera

La educación fue la apuesta de vida del fundador de las escuelas Piccolino.² Una misión de vida que contagió a un grupo de voluntarios que dieciocho años después del primer día de clase continúan co-inspirando para que los jóvenes y adultos a los cuales les fue arrebatada la escuela vuelvan a ella; pero, esta vez, con la oportunidad de re-conocerse como seres capaces, valiosos, empoderados y con derechos, en otras palabras, seres con dignidad. En la trayectoria de Piccolino se han visto pasar cientos de niños, jóvenes y adultos en diversos territorios, todos ellos actores en escenarios donde las palabras *servicio, amor y comprensión* son el motor de vida de la organización.

1 A lo largo del capítulo encontrarán citas textuales que fueron tomadas a modo de relato oral en diferentes tiempos de la experiencia pedagógica de la Fundación Piccolino, también, otros que formaron parte de la sistematización de experiencias del 2018 y fueron tomados de las conversaciones personales.

2 El fundador de las escuelas, José Antonio Torres, las denominó *Piccolino*, en coherencia con su espiritualidad franciscana; así, decidió darles el nombre del oratorio de san Francisco ubicado en la ciudad de Asís. Con el tiempo descubrió que, además, *Piccolino*, en italiano, significa ‘pequeño’.

Los tres relatos que se encuentran a continuación tienen como propósito que el lector conozca la historia, el presente, los actores, retos y desafíos de la Fundación (escuelas) Piccolino. Han surgido de un proceso de sistematización encaminado a recuperar la memoria, reflexionar sobre lo vivido, evaluar con mirada crítica y proyectar un camino. Para tal fin se aplicaron entrevistas semiestructuradas y talleres dirigidos a los participantes de las tres sedes; y se realizó revisión documental de material escrito y audiovisual. Se considera que participar en la sistematización trae consigo la oportunidad de observarse y —como dijo una voluntaria durante el proceso de socialización de este documento— “el darse cuenta”. Cada uno de los instrumentos aplicados permite comprender el sentir del colectivo en narrativas que transmiten el valor de la educación entre maestros.

Primer relato: Inicios y trayectoria de las escuelas Piccolino

—Profe, lo que pasa es que usted crea escuelas para niños, y ¿para nosotros los adultos qué?

—Pues haz una lista de las personas interesadas y miramos a ver qué hacemos.

La anterior conversación, de aproximadamente trece segundos, ha logrado trascender quince años después. Se dio entre José Antonio Torres y Gladys Abril, en el 2003 en un territorio de la ciudad de Bogotá (Colombia) denominado Santa Cecilia, el cual está ubicado en la localidad de Usaquén en la UPZ San Cristóbal Norte, parte oriental. Este barrio, al igual que los otros siete del sector, tuvo su origen en la década de los cincuenta cuando Alfonso Cortés, propietario de la finca allí antes ubicada, loteó y vendió por un valor estimado de cinco pesos la vara. Los primeros habitantes del sector eran de origen campesino provenían especialmente de regiones como Boyacá, Tolima, la Costa Atlántica, los Llanos Orientales y Santander. Gran parte de ellos en condición de desplazamiento, comenzaron a habitar

la montaña; construían sus casas en bahareque, recogían leña de la cima y cuando no encontraban reservas de agua la conseguían en las albercas ubicadas en cada curva de la carretera y la transportaban por manguera desde la represa artesanal que había construido el dueño inicial del predio. Una comunidad que se cimentó sobre la esperanza de un nuevo inicio en la ciudad capital, pero que con el tiempo observó no solo el aumento en el número de pobladores, sino, a la vez, la invisibilidad de la que era protagonista por parte del Estado. Una invisibilidad difícil de creer cuando se habita una montaña notoriamente visible. A lo largo de su historia las poblaciones que han habitado los cerros nororientales se han visto afectadas por problemáticas como violencia, delincuencia, consumo y tráfico de sustancias psicoactivas, desintegración familiar, desempleo y problemas ambientales como la deforestación y contaminación. Además, por su inestabilidad geográfica la zona se encuentra en alto riesgo de derrumbes.

Observando estas dificultades y sorprendido por la cantidad de niños que deambulaban en las calles por falta de acceso a los colegios distritales, sintiendo el malestar que trae consigo estas situaciones impregnadas de injusticia, José Antonio Torres Ramírez decidió en el 2001 fundar la primera escuela de niños Piccolino.

José Antonio, un hombre espiritual, sonriente, coherente y lleno de energía, el quinto de sus hermanos, formado en un colegio de la Salle, quería ser físico, pero en lugar de ello fue teólogo, matemático y profesor. Desde muy joven se interesó por las labores comunitarias, rezandero a morir; esto lo llevó a estar a punto de ordenarse como sacerdote. Su sacerdocio se convirtió en el compartir la vida con niños, jóvenes y adultos; un compartir desde una apuesta educativa donde lo más importante es la persona y el ideal de que cada uno encuentre su camino. En sus palabras, su convicción era: “la educación es la mejor manera de transformar la sociedad, una sociedad en la que podamos mirarnos como iguales y en el que el mundo haya justicia y equidad” (Arbolea, 2010, p. 56). En la búsqueda por cumplir con sus anhelos de equidad, y como parte de su apostolado, en el 2000 se fue a vivir al barrio el Codito, junto con su hermana de comunidad franciscana Margaret Kiefer. Decidieron ser habitantes del sector en las mismas

condiciones de los pobladores; en una casa de madera, con poco acceso a servicios públicos y en medio de las problemáticas sociales propias de una zona marginada. Para esa época, José también participó en una organización que visitaba habitantes de calle; seguramente estos dos componentes, sumados a su vocación de maestro, posibilitaron que emprendiera una misión de vida basada en brindar herramientas de transformación social, lejos del asistencialismo y en coherencia con su experiencia de fe. Un día, al subir al barrio Arauquita, acompañando a Adriana Garzón, su novia, conoció a Leonofre Moreno (Leo), quien era parte de la Junta de Acción Comunal y, según palabras de José: “es la memoria viva de esta historia” (Garzón, 2011, p. 80).

Comenzaron realizando un sencillo censo en la comunidad y reunieron veintiún niños sin escuela. Luego, consiguieron como sede la iglesia del sector y, ante la falta de voluntarios, invitaron a dos mujeres más de la comunidad que, sumadas a Leo, fueron las primeras profesoras del proyecto. Entonces, empezó la escuela con un hacedor de sueños, su novia y tres mujeres no licenciadas en educación, pero plenas de la intención de ayudar. Una intención que prontamente José Antonio y Adriana entendieron como un reto. Escuchémoslo en la voz de Torres (2010):

La primera tarea; ¿cómo hacer de esas señoras de casa, unas maestras de verdad?; ¿cómo hacerles ver que estaban haciendo país?, que estaban contribuyendo a construir una sociedad más justa, que no se necesita ser presidente o empresario para empezar a ser gestoras de cambio, solo se necesita tener un sueño y trabajar por él... El sueño Piccolino. (Garzón, 2011, p. 74)

El primer reto para estas nacientes maestras: desaprender. Llegaban a “cuidar niños” con los parámetros con que habían sido criadas, con los que educaban a sus hijos y con los aprendidos en su educación escolar, en donde el castigo y la disciplina eran el medio para imponer orden. Este desaprender no requirió tediosas cátedras, mejor pequeños hechos donde el espacio escolar estuviera lejos de castigos que, incluso, parecían muy

comunes como recoger los papeles o lavar el baño. En cambio, les dio valor a actos tan sencillos como el preguntar para comprender y reflexionar, y para esto una historia legendaria en la voz del profesor José Antonio (2010):

No sé si fue por mi formación... pero me parece una falta de respeto masticar chicle, así que lo inculqué a los niños... No se mastica chicle en las filas, ni en los salones, sólo en el descanso, argumentando lo mal que se ve hablar con alguien que está masticando chicle. Tres niños de la escuela que son hermanos, llegaban todas las mañanas a la escuela masticando chicle, lo hacían con tanta alegría que la profesora no era capaz de hacérselo botar, así que me preguntó, ¿qué hacemos profesor? Yo le dije a la profe: investigue por qué mastican chicle los niños, algo debe pasar no debe ser normal que con tanta exigencia de nosotros, los niños lo hagan porque sí... Y, ¡tal sorpresa!, nos llevamos al investigar. A los niños después de una noche de trabajo ayudando a su papá a reciclar, él les pagaba con un chicle en la mañana... chicle que llegaban mascando a la escuela... ¡Qué error hubiéramos cometido si los obligamos a botarlo!... (Garzón, 2011, p. 65)

Esta historia marcó radicalmente la forma de relacionarse en la nascente organización, pues da prioridad a conocer la historia del otro, para comprender que detrás de cada comportamiento hay una vivencia que lo sustenta. Y así lo entendieron las tres profesoras iniciales, que aceptaron, entre otros, el reto de desaprender, de convivir de otra manera, de dar lo mejor de sí mismas y de creer en ellas. así lo mencionó Moreno:

Empezamos solo con ganas de trabajar porque de verdad tenemos muy poco material. Y sobre todo yo soy mamá no soy una persona licenciada, pero tengo las ganas de trabajar... seguimos trabajando con el deseo de brindarle a un niño una sonrisa, una caricia, un abrazo... para mi es un reto poder estar acá, poderme demostrar que yo puedo. (Fundación el Candil, s. f.)

Bajo esta mirada, y con el ánimo de trabajar por este sueño en común, se implementaron talleres semanales donde las profesoras aprendieron a planear clase, preparar material, enseñar a leer, escribir y reflexionar sobre la mejor forma de relacionarse con los niños; siendo adultas cuidadoras y responsables. Más allá de ciertas técnicas, estas valientes maestras en

formación se tatuaron en el alma el ideal de la educación como la manera de transformar la sociedad; aprendieron de sus estudiantes que, antes que castigar o reprimir, el mejor camino es comprender, y desde esa comprensión dar una oportunidad para enmendar. En otras palabras, aprendieron un convivir basado en la escucha sin juicios, la empatía y la intención de transformación. Imaginando estos talleres y las dinámicas que de ellos se desprendían, siendo espacios de co-inspiración, de conversación, de enseñar a enseñar, de aprender del convivir democrático,³ me pregunto si estos encuentros formativos entre maestras fueron una primera escuela de adultos Piccolino.

Las maestras aprendieron a convivir con sus estudiantes lejos de las etiquetas que en muchas ocasiones se utilizan en la educación tradicional. Así lo comprobó una madre, quien al matricular a su hija en la Escuela Piccolino manifestó que en la escuela formal le habían dicho que la niña era incapaz de aprender; en palabras textuales, la tildaban de “bruta”. Tiempo después, y tras el trabajo arduo de la profesora Luz Helena, la madre, sin que su hija lo supiera, fue citada a la escuela; se le solicitó que escuchara detrás de la puerta del salón cómo su hija leía en voz alta y de corrido. Con los ojos llenos de lágrimas y frente a la vergüenza que le suscitó el hecho, la madre pronunció: “Qué pena, profes, la bruta era yo”. Pero, en realidad, no era un problema de ignorancia de la madre, ni de la niña. Era el resultado de los rótulos y la desesperanza que se siembran en aquellos que están inmersos en la desigualdad y la inequidad.

A pesar de estas contradicciones con el sistema formal, la escuela de niños Piccolino fue creando la convicción de que su papel no era el de suplir con sus labores la obligación del Estado en el cumplimiento de la educación. Desde allí se derivó la informalidad e itinerancia. La informalidad posibilitó darle tiempo a la reflexión y a la conversación; por lo tanto, se dinamizó y

3 El biólogo cultural Humberto Maturana define *convivir democrático* como la manera de relacionarnos con otros desde la colaboración y el respeto. Para este autor, el respeto surge cuando nos miramos de manera comprensiva y sin cuestionar la propia legitimidad. Es así como el convivir democrático surge cuando el otro aparece en la relación y es mirado desde la comprensión y no desde los juicios.

se le dio flexibilidad a lo construido, se permitió la desvinculación de técnicas tradicionales, se tomó distanciamiento de políticas que terminaban siendo transgresoras en la relación con el otro y se fomentó un desapego a contenidos estrictos. Por su parte, con la itinerancia vino el desapego hacia lo material y el impulso de volver a comenzar, de reinventarse y asumir los retos que aparecen de acuerdo con el lugar adonde se llega y a la comunidad que se encuentra.

El propósito de la escuela de niños era que estos se apasionaran por estudiar, que fueran a la escuela por gusto no por obligación. Y esto solo se lograría al construir un convivir amoroso, que incluso trascendiera los muros de la escuela. Así lo afirmó María Isabel Aguilera:

El trato hacia los niños es diferente para que tengan sentido de pertenencia, que ellos sientan que la escuela es nuestra, es como una familia, los tratamos con mucho cariño y comprensión, tratamos que [sic] las clases las tomen con amor, con ese sentido de pertenencia ellos tratan de ser igual con [sic] sus compañeros, con sus familias, el respeto a sus profesores, el respeto entre ellos mismos, los mismos niños se han encargado de difundir el amor que se les da aquí. (Fundación el Candil, s. f.)

Así entonces, luego del segundo año en Santa Cecilia y de atender a cerca de ciento veinte niños, a las tres maestras iniciales, se unió por un tiempo Diana, la hermana del fundador, y luego, dos jóvenes: Jaqueline, también habitante del sector, y Jonathan, un exalumno de José A., quien en su momento decía: “mi idea es despertar afecto, ser amigo para con ellos [sic], conocer sus problemas... es recibir el estima [sic] de ellos” (Fundación el Candil, s. f.). Jaqueline es una joven bachiller de sonrisa gigante y ojos curiosos, que llegó a apoyar algunas tareas de la escuela; le ayudaba a Leo y preparaba las onces para los niños. Escribir sobre Jaqueline me trae un recuerdo; el día de su grado como licenciada en Educación, José le decía: “esto es para darse cuenta de lo que fue capaz la que fritaba el molipollo en la escuela de niños”.

Entonces eran un grupo de curiosos que salían al encuentro de niños y niñas; los refugiaban bajo una pedagogía impregnada de amor y cuidado. Eran un grupo de amigos que compartían un sueño y que con el nacimiento de la escuela Piccolino habían encontrado un giro de destino en sus vidas que los empoderó como maestros, como gestores de cambio en esas montañas de la ciudad que tantas veces pasan invisibles ante los ojos de sus habitantes. Un día, José Antonio les preguntó a sus maestras qué sueño tenían; y con sus respuestas apareció la universidad y el desarrollo de un programa académico de educación superior relacionado con pedagogía o ciencias humanas. Los estudios universitarios en su mayoría financiados total o parcialmente por él. Así entonces se cualificó lo vivido en las escuelas, se abrieron las distinciones sobre el educar y se forjó un nuevo proyecto de vida. Jaqueline, Leo y Jonathan permanecieron hasta parte de los últimos años y junto a ellos integramos el equipo Camilo, Ivette, Amalia, Estefanía y yo. Estar en las escuelas de niños permitió encontrarse cara a cara con realidades inimaginables, abrir los oídos y el corazón desde la comprensión y vivir la educación como la herramienta más valiosa que se le puede entregar a un ser humano. Podría escribirse un libro con las historias derivadas de las escuelas de niños; sin embargo, lo más significativo es saber que en las líneas de vida de quienes participaron en este proceso, aparecerá una tau⁴ colorida que simboliza las risas y abrazos con los que les recibían día a día niños y niñas; la imagen del interior de una iglesia donde se utilizaban butacas como escritorios y cojines en el piso como sillas; veintiún cuadernos y veintiún lápices como primera donación; las izadas de bandera y semanas de la colombianidad, donde, también, los profesores bailaban y cocinaban, las mañanas de bazar turco o los días de agosto para elevar cometa; el frío de un salón que hacía que la profesora dictara clase con guantes y gorro;

4 *Tau* es una cruz en forma de T, (la última letra del alfabeto griego) que identifica las escuelas Piccolino, debido a la devoción del fundador hacia San Francisco de Asís y que daba cuenta de su camino espiritual. La tau para la comunidad franciscana es el signo de conversión, penitencia y protección por parte de Dios.

los sándwiches de un paseo que se multiplicaron y la tristeza que produjo el saber que esos niños a los que se había acompañado en algún momento volvían a ser vulnerables.

Esta escuela comenzó como un sueño, con mínimos fondos, con muchos afanes, mes tras mes, tras la incertidumbre de no saber cómo pagar la nómina o las matrículas de universidad. No tuvo grandes estructuras, al contrario, muchas precariedades; pero la alimentó la fe y certeza de que lo que se estaba haciendo beneficiaba, construía y desde allí enseñó que las escuelas las construyen las personas, no los muros.

La escuela se trasladó al Codito (2004), luego tuvo sedes en Lisboa (Suba), Nueva Esperanza (La Calera), la Esperanza y el Mochuelo en Ciudad Bolívar. En el 2013, cuando las políticas distritales posibilitaron el acceso de manera oportuna y eficaz al sistema de educación primaria, básica y media, se tomó la decisión de finalizar el proyecto; pero nunca acabó lo aprendido. Así lo narra la compañera de camino del fundador:

Éramos sólo unos cuantos soñadores y soñadoras, algunos maestros y otros no, queriendo formar una escuela pasajera, una escuela para un momento y una necesidad de la vida y de la historia. Empezamos sin nombre, sin proyectos, sin planes, sin dinero, pero con entusiasmo y muchas inquietudes. (Garzón, 2011, p. 73)



Fotografía 2. Primera escuela de niños Piccolino

Fuente: Fotografía Archivo Fundación Piccolino.

Un ¿nosotros qué...?

Al comienzo de este relato se expuso una conversación entre José Antonio Torres y Gladys Abril. Los hijos de Gladys estudiaban en la escuela de niños Piccolino. Ella hizo una pregunta sencilla: “Y nosotros, ¿qué?”. Esa pregunta ha logrado enmarcar una petición que a su vez ha posibilitado que cerca de mil hombres y mujeres hayan transitado por las escuelas de adultos Piccolino. Empero, ¿qué fue lo que observó la mujer en esa sencilla escuela barrial? ¿Qué le hizo imaginar que podría ser un buen lugar para retomar sus estudios? Se puede intuir que durante muchos días se dio cuenta de que sus hijos disfrutaban asistir a la escuela. Incluso, un día le contaron que el profesor José Antonio había dicho: “mañana solo venga él que quiera venir”. Al siguiente día no faltó nadie. No es de extrañar, pues ese era el propósito de la escuela, “que los niños vinieran por gusto y no por obligación”. El proyecto de educación Piccolino, en sus comienzos nunca visualizó apostarle a la educación para adultos. Así lo expresa su fundador José Antonio Torres (2013): “No fue la idea inicial de Piccolino, la idea inicial eran las escuelas de niños. La escuela de adultos fue una idea de la gente y nosotros respaldamos la idea de la gente”.

Entonces, el *nosotros qué* se transformó en una lista de veinte personas interesadas en estudiar que, como respuesta, obtuvo una casa en alquiler (sin haber pagado el primer mes de arriendo), veinte pupitres regalados, un tablero de acrílico donado, un convenio con Coopevisa⁵ y el primer

5 Coopevisa es una cooperativa que desarrolla actividad comunitaria en los cerros nororientales de la localidad de Usaquén, adelantando proyectos sociales para atender las necesidades de la población, como vivienda, educación, emprendimiento y calidad de vida. José Antonio Torres conoció la organización en el tiempo que vivió en el sector del Codito. Cuando surgió la iniciativa de Gladys Abril, él recurrió a Coopevisa, entidad que estuvo dispuesta a brindar acompañamiento, pero le dio un mes para contar con un lugar, profesores, estudiantes e insumos como pupitres y un tablero. Coopevisa acompañó por unos meses el proceso; los asesoró en cómo trabajar con las cartillas de educación para adultos de Cafam, pero el convenio se disolvió, básicamente porque en su momento el fundador, a diferencia de la cooperativa, no quería cobrar ningún valor por el servicio que prestaba a la comunidad. Sin embargo, el acompañamiento que esta brindó fue esencial pues sentó las bases para el inicio.

voluntario que asistió a la reunión de inicio sin saber de qué se trataba ni a qué se estaba comprometiendo en el momento en que los futuros estudiantes le preguntaron “¿Usted va a ser nuestro profesor?” y él simplemente respondió que sí.

Entonces, el 13 de abril del 2003, un Domingo de Ramos, en una sencilla casa ubicada en la cima de una montaña, dos voluntarios y un grupo de adultos comenzaron el tejido de este sueño que actualmente recibe el nombre de Fundación Piccolino, cuya misión es ofrecer a jóvenes y adultos una propuesta educativa que tenga en cuenta sus necesidades y capacidades, aportando así a su calidad de vida y fomentando un cambio social.

Un tejido que se entreteje con la curiosidad de una mujer y la co-inspiración de varios voluntarios que decidieron apostarle a la educación como herramienta para la redignificación de vida de quienes no han tenido la oportunidad de estudiar y formarse. Si se entiende la dignidad como un valor que impulsa a los seres humanos a re-conocerse, valorarse, empoderarse y sentir que tienen un lugar y papel en la sociedad, se podrá comprender el motivo por el cual los primeros voluntarios, Milton Molano y José Antonio Torres, cimentaron su quehacer educativo en una visión política de fe, cuya apuesta inicial era darle voz a quienes no la tienen. Así lo manifiesta Molano (2018): “Entonces digamos que esa voz interpelante pues ya se volvió un rostro, se volvió una historia, se volvieron personas de carne y hueso concretas” (comunicación personal).

Milton y José A. compartían una visión política de fe pues desde años atrás habían sido miembros de la comunidad lasallista y pertenecían a la pastoral juvenil, además habían compartido curiosidad por temáticas relacionadas con la teología de la liberación. Entonces, sus convicciones de fe se centraban en un Jesucristo encarnado en las masas empobrecidas y el pueblo de Dios era una estructura horizontal donde la construcción social comienza desde los que tienen poca participación y están en condiciones de inequidad e injusticia social (Molano, 2018). Desde allí puede predecirse que la creación de las escuelas Piccolino respondía a un ejercicio basado en la teología de la liberación, con el que se daba una apuesta política que

tenía que ver con la vida de las personas y que a su vez tomaba distancia del asistencialismo y la caridad: una convicción social. En palabras de Molano (2018):

[...] digamos que una preocupación que compartimos con José era el carácter político que tenía la escuela, no en el sentido partidista, sino la escuela como instrumento liberador, la escuela como instrumento emancipador, la escuela como pretexto para la organización de los adultos, la escuela como herramienta para la toma de conciencia. (Comunicación personal)

Siendo entonces una escuela con carácter político y liberador era necesario que se establecieran dinámicas para llegar a esa libertad. Entonces la educación no solo era enseñar, sino despertar conciencia de lo que sucede con el hombre y la mujer en el sistema político, social y económico. Esta conciencia aparecía a través de conversaciones sugeridas por el voluntario y donde el adulto entendía las inequidades en las cuales había estado inmerso; por ende, su mirada hacia su rol social se transformaba. Pero, además, el conocimiento apareció como una excusa: los primeros voluntarios observaban en sus estudiantes unas capacidades admirables; sin embargo, debido a sus experiencias personales y a la exclusión a la que se encontraban expuestos, no eran conscientes de esas fortalezas. Entonces, el reto era mayor: no solo era enseñar unas letras, era convencerlos de que eran valiosos y de que contaban con los recursos para mejorar su calidad de vida y la de su comunidad. Adriana Garzón, cofundadora, lo describe emotivamente de la siguiente manera:

El adulto analfabeto siempre es relegado desde su propia familia. Siempre es como ahí el que no sabe, como el que no sabe leer o el que no sabe escribir. Y lo sacan a un lado, lo excluyen hasta de su mismo entorno. Entonces me parece que cuando ellos empiezan a leer, a escribir y a pronunciarse, a hablar un poco más desde su entorno familiar adquieren mucho más reconocimiento y valor de parte de su familia, cambia esa mirada de ¡¡Ay, pobrecito, a los sesenta y no sabe leer ni escribir!! por ¡¡Ay, mire, a los sesenta y supo leer y escribir!!, ¡¡qué verraca, qué ejemplo!! Y cuando uno es ejemplo de algo, pues obviamente su visión de sí mismo cambia, sin duda alguna.

Eso en el ambiente del hogar, pero además se vuelve en un ejemplo en su comunidad, que con tantas dificultades de la vida y todo y a sus cincuenta, o a sus cuarenta, pudo terminar su bachillerato. “Aprenda hija, sí vio que sí se pudo, que la vecina sí pudo y usted también lo puede hacer. Entonces no sólo para su familia, sino también para su comunidad. (Comunicación personal, 2018)

Desde ese Domingo de Ramos del 2003, cuando dos voluntarios comenzaron las clases en la escuela de Santa Cecilia y dos semanas después, cuando se unió Claudia Villalobos, se dieron encuentros plenos de afecto, servicio, escucha, pero que también traían consigo una serie de retos que seguramente se simplificaban en preguntas como: ¿Cómo hacer para que me entienda? ¿Qué método aplico? ¿Cómo hacer que encuentren lo que están buscando en su proceso? Para este momento fue esencial el acompañamiento de Coopevisa, pero también la unión que acompañó a los tres voluntarios iniciales que, sin planearlo, estaban compartiendo una misión. Estar desde la curiosidad y no tener muchas certezas les permitió observar, escuchar e intuir el camino por el cual podían acompañar a los adultos, la manera como deberían acercarse a sus necesidades y las estrategias para hacerles sentir que era posible aprender, creer en ellos mismos y transformarse. Así lo narra Claudia Villalobos (2018), en un recuerdo que da sentido a lo plasmado:

Marcelino era un estudiante de la escuela de Santa Cecilia, era mecánico, sus dedos eran muy gruesos y su piel muy áspera así que no le quedaba fácil coger un lápiz, no tenía flexibilidad en las coyunturas. Intentamos enseñarle por medio de la cartilla *Coquito, Paquito lee*, pasamos como por tres cartillas y nada. Le comprábamos cuadernos ferrocarril y tampoco; no podíamos ni decodificar los símbolos para que pudiera escribir, ni hacer la traducción de las letras, no había un proceso de pensamiento que fuera claro, que nos llevara a entender cómo era su proceso de aprendizaje. Al poco tiempo él llega con un manual de instrucciones para armar un motor y nos pide que se lo leamos porque él necesita ensamblar ese motor, el problema era que venía en alemán y era gordo como un directorio telefónico y pues ninguno de nosotros sabía alemán, ni sabía de partes de motor, sin embargo, intentamos;

buscamos en el internet de esa época que no era como el de ahora. Entonces llegó un voluntario que sí sabía alemán, él empezó a ayudarnos a entender el libro, él iba algunos domingos para ayudarlo a comprender a Marcelino, pero era tal el proceso evolutivo de Marcelino, era tan evidente, que él siguió yendo hasta que terminó, no de hacer la traducción precisamente, pero sí le ayudo a Marcelino a procesar la información, porque Marcelino sabía ensamblar el motor solo que quería asegurarse desde la instrucción. Entonces lo que pasó fue muy curioso porque el voluntario le traducía, pero en ocasiones con diccionario en mano decía ¿pero esta vaina qué es?, mire que ni siquiera aparece en el diccionario, pero Marcelino sí lograba identificar lo que esa palabra decía. Todo ese vocabulario mecánico; Marcelino lo sabía, las palabras de la instrucción de armar el motor el voluntario las traducía, lo único que había que hacer era enganchar estas dos cosas, unir-las hilándolas desde la lectoescritura. Pues eso fue lo que Marcelino hizo, él desde su cabecita entendió, porque el voluntario comenzaba a leerle cosas como... *anga... ripola, angariperla* [palabra de invención de la narradora], y entonces Marcelino iba al libro y le decía ¿dónde está leyendo?, entonces el voluntario le mostraba la palabra, y Marcelino le decía: no, ahí lo que hay dice es *angaripola*, la angaripola es una parte del motor que... Marcelino lo descifró así y eso fue mágico para todos, todos los que acompañamos ese proceso nos sorprendimos de la manera como Marcelino desarrolló su proceso de aprendizaje. (Comunicación personal)

El caso de Marcelino permite comprender cómo una apuesta que inicialmente tenía fines políticos y sociales, encontró en la educación para adultos la manera de enfocar su proceso pedagógico, de acuerdo con las necesidades del estudiante. Marcelino, más que una cartilla o cuaderno ferrocarril, necesitaba entender las letras desde su realidad: la mecánica. Eso lo lograron comprender los voluntarios gracias a su capacidad de escucha y empatía. Estos acercamientos donde los voluntarios son flexibles a las realidades del adulto y donde pesan más las experiencias de su vivir que el cumplimiento estricto de un plan de contenidos lograron que, con el tiempo, y luego de

algunas reflexiones, se promovieran seis principios para la escuela de adultos: sentido del buen ciudadano, excelencia académica, amor a Dios, amor a la patria, liderazgo y autonomía.

Milton Molano habla de algunos de ellos: la escuela era el lugar para que las personas lograran encontrarse, reconocerse, identificarse, mejorar su autoconfianza y autoestima y generar procesos de empoderamiento el cual en muchos casos podría derivar en autonomía. En relación con la excelencia académica —vista como la intención de desarrollar capacidades como el pensamiento lógico, crítico e hipotético—, logrará que el adulto mejore su calidad de vida y a la vez permitirá que la escuela no sea un simple expendedor de títulos de bachiller. El tercer elemento, el amor a Dios, surge del deseo de hacer un anuncio explícito de un Jesucristo que actúa desde el amor y la misericordia; de allí la importancia del momento de oración a media jornada de cada domingo, pues el adulto, católico o no, era invitado a un momento de silencio, interiorización y reflexión donde en muchas ocasiones lograba expresar sus emociones y hacer un compromiso semanal que posibilitara que el convivir amoroso de la escuela trascendiera a otros escenarios. Esta espiritualidad también se hacía vigente en los grados, los encuentros de voluntarios o el envío de voluntarios a una nueva sede. El cuarto elemento apunta a la formación de un ciudadano informado sobre sus entornos y creará conciencia sobre su participación en los cambios sociales. Finalmente está el despertar en los estudiantes el sentido de liderazgo y de cualificación de su empleabilidad. Esto se dio en espacios como una cooperativa de ahorro en los primeros años y la planeación de algunos proyectos relacionados con la economía social y el emprendimiento.

Así, teniendo como base estos seis principios, sin perder la ilusión del primer día de clases, acogiendo a nuevos voluntarios y a lo largo de los años, las escuelas de adultos Piccolino han logrado ampliar su labor a barrios como Lisboa (Suba), La Esperanza (vía La Calera), Simijaca (Cundinamarca), El Recuerdo (Ciudad Bolívar) y San Francisco. A partir del 2011, y debido a que el número de voluntarios se redujo, el bachillerato se centralizó en la sede de la Universidad de la Salle en Chapinero. Ha sido

un proceso enriquecedor para quienes han participado; para muchos se ha convertido en un proyecto de vida que ha quedado tatuado en su ser, incluso para quienes ya no asisten los domingos al convivir en Piccolino.

El impacto de las escuelas no ha sido medido, al menos no de manera cuantitativa. Sin embargo, cuando se escuchan voces de voluntarios que manifiestan: “Mi llegada a Piccolino marcó un antes y un después”, o cuando un adulto llega y dice “Es que hoy renuncié a mi trabajo porque mi patrona me trató mal”, se puede sentir que la tarea se está haciendo.



Fotografía 3. Primera graduación de las escuelas de adultos Piccolino

Fuente: Fotografía Archivo Fundación Piccolino.



Fotografía 4. Escuela de adultos en Santa Cecilia

Fuente: Fotografía Archivo Fundación Piccolino.

Una tarea que no ha sido impuesta, sino que fue gestada desde un soñador que enseñó a descubrir el valor de la educación, dinamizada como un derecho que trasciende en transformaciones sociales. Un soñador que dedicó su vida al servicio legítimo, sin pedir nada a cambio; un soñador que no necesitó grandes cantidades de dinero para cumplir lo propuesto, solo la esperanza de construir una sociedad justa y equitativa; un soñador que reía a pesar de los días tristes y grises, y que rezaba el rosario en silencio cuando las dificultades eran muy pesadas; un soñador que un día de noviembre del 2014, sintiendo la tranquilidad de haber hecho las cosas desde el más puro amor, cerró sus ojos y exhaló su último aliento. No dejó grandes fortunas, finalmente el dinero fue su mayor desapego; en cambio, dejó corazones renovados, vidas esperanzadas y una obra que valientemente muchos han decidido seguir escribiendo. Quienes creen que la muerte no es el fin del camino pueden entender que José Antonio Torres R. (QEPD)⁶ sigue presente en la vida de muchos, se siente aún su amor en el día a día, pero especialmente en cada domingo Piccolino; en cada estudiante nuevo o antiguo que transita por las escuelas y que confía en lo que pasa en ellas; y en cada voluntario curioso que se arriesga a cumplir un hermoso legado: “Donde quiera que haya alguien que quiere aprender y alguien que quiere enseñar, allí habrá una escuela Piccolino”.

6 En los párrafos anteriores no había usado la abreviatura QEPD junto al nombre de José Antonio Torres R. porque *no le encontraba sentido a colocar cuatro letras, que aclaran sobre el fallecimiento de alguien*, pues cada palabra escrita habla de un José Antonio vivo en su obra. Quizás porque la vida me ha enseñado que las personas solo mueren cuando sus enseñanzas ya no tienen voz, y yo escucho a un José Antonio que emerge a gritos en cada rincón de Piccolino.



Fotografía 5. Primeras maestras escuela de niños, fundador y cofundadora

Fuente: Fotografía Archivo Fundación Piccolino.



Fotografía 6. Sedes Escuela de adultos Piccolino con el fundador

Fuente: Fotografía Archivo Fundación Piccolino.

Las actuales sedes y sus quehaceres

Para llegar al momento actual de las escuelas fue necesario un recorrido pleno de aprendizajes y retos, como identificar las necesidades de los adultos y encauzar la apuesta, formar a los nuevos voluntarios, abrir nuevas sedes por el número alto de voluntarios, cerrar escuelas por el bajo número de voluntarios, centralizar el bachillerato en locaciones en préstamo de la

Universidad de La Salle (sede Chapinero), implementar el uso de cartillas y en algunos casos desistir de ellas, aplicar estrategias de acuerdo con las miradas sobre educación de cada voluntario, atender la necesidad de certificar a los estudiantes, implementar una nueva estructura organizativa, replantear la filosofía institucional, reformar estatutos y hasta vivir el duelo de la pérdida de su fundador, amigo y maestro.

Sebastián Castañeda, en una anterior sistematización de experiencias, identificó tres momentos propios de la trayectoria de la Fundación Piccolino, los cuales son:

1. Momento Fundacional (Entre los años 2002/3 a 2007): Identificación de la necesidad de ofrecer Educación para Adultos(as) en el barrio Santa Cecilia Alta en la localidad de Usaquén en Bogotá. Apertura de cinco escuelas más, itinerancia de las Escuelas Piccolino y uso de Cartillas para Educación Adultos(as) diseñadas por Cafam.
2. Momento de Centralización y Certificación (Entre los años 2010 a 2012): Necesidad de un referente permanente como escuela. Cierre de algunas escuelas, centralización, certificación del proceso pedagógico, nueva estructura organizativa, uso de Cartillas de Cafam y cartillas del Colegio los Nogales para la asignatura de español.
3. Momento Reflexivo: Deconstrucción y Construcción (Entre los años 2013 y 2014): Reflexión conjunta sobre la experiencia de la Escuela. Diseño de lineamientos curriculares; formación docente. Uso de Cartillas de Cafam para Estadística, Filosofía e institucionalización de uso de las cartillas del Colegio los Nogales para la asignatura de español. (Castañeda, 2014, p. 39)

Para nuestro relato sería oportuno añadir un nuevo momento (2014-2018) a esta temporalidad, el cual recoge la experiencia luego de la muerte del fundador. Podría denominarse *el desencuentro*. Sugiere la intención, cargada de emocionalidad, de continuar con este sueño, pero desde miradas subjetivas de lo que es la educación, la educación para adultos y la educación para adultos en Piccolino.

En este momento han surgido retos como la *comunicación comprensiva*, que permita entender desde dónde cada voluntario y cada estudiante apropián la experiencia Piccolino; la *escucha empática*, que posibilite articular la diversidad de quehaceres formativos; y la *co-inspiración*, que encamine una visión escrita en el papel.

Para comprender el momento propuesto, se puede hacer el siguiente ejercicio: desagregar *des-encuentro*, así: el prefijo *des-* significa las preguntas sin responder, o incluso sin proponer, luego de que el líder que unificaba los procesos en Piccolino desapareciera, las apuestas particulares que cada sede o voluntario han implementado para continuar con el sueño, las apuestas, las estrategias y las metodologías que no se conversan para derivar en una común-uniión. La palabra *encuentro* significa lo que aún los une; cierto tatuaje dibujado en el alma y en el corazón que los hace levantarse cada domingo con la disposición de compartir saberes, encaminar sueños, co-aprender, crecer y transformarse.

Este nuevo momento cuenta con las mismas tres sedes del segundo momento descrito por Castañeda: 1) Lisboa, ubicada en el sótano de la iglesia de San Juan Bautista Scalabrini del barrio Lisboa, en la localidad de Suba; 2) San Francisco, en el colegio Rodrigo Lara del barrio Candelaria La Nueva, en la localidad de Ciudad Bolívar (estas dos primeras desarrollando alfabetización para adultos y estudios de primaria); y 3) la sede ubicada en la Universidad La Salle de Chapinero, donde se desarrolla el bachillerato.

A continuación, algunos aspectos significativos de cada una.

SEDE LISBOA

En esta sede se desempeñan cuatro voluntarios; dos egresadas, un exestudiante de la escuela Piccolino niños y un coordinador, además cuenta con el apoyo de un grupo de estudiantes de la Uniminuto dirigido por Adriana Garzón, cofundadora. El número de estudiantes varía entre 25 y 30, en su mayoría mujeres y provenientes de diferentes zonas del país. La primaria se centra en dos ejes: lectoescritura y matemáticas. Este último a cargo de los voluntarios, quienes dividen el grupo en tres subgrupos de acuerdo con

el nivel que presenten para enseñarles suma, resta, multiplicación y división. La estrategia en el aula es realizar la explicación de la temática y luego hacer ejercicios de práctica, para lo cual utilizan temáticas cotidianas de los estudiantes, como presupuesto familiar, mercado diario, cuentas para hacer una receta típica, manejo del sueldo. Así lo narra la egresada Olga Castillo (2018):

[...] muchos de los estudiantes que vienen tienen un gran corazón y humildad, pero también son atropellados en sus diferentes trabajos y vida. Digamos yo compartía con una estudiante que nos pusimos a hacer matemáticas de acuerdo con la necesidad que ella presentaba y yo le decía: tú me dices cuánto pagas de arriendo y servicios, empezamos a escribir y al sumar nos dimos cuenta de que el señor dueño de la casa le estaba sacando veinte mil pesitos más en los recibos, como ellos nos sabían sumar, se dieron cuenta que [sic] los estaban robando. (Comunicación personal)

El proceso de lectoescritura está a cargo de Adriana Garzón, quien dirige el semillero de investigación Convergencia Alfabetización Digital en la Fundación Piccolino, con estudiantes del Programa de Comunicación Social de Uniminuto. El propósito es indagar sobre las nuevas tecnologías en la comunicación y educación, desarrollando a su vez un proceso de lectura crítica a través de los nuevos lenguajes aprendidos y en torno a la misión de la Fundación. Así, los participantes de Piccolino tienen la oportunidad de recibir información sobre las nuevas tecnologías de información mientras desarrollan su proceso lectoescritor. A continuación, se exponen dos ejemplos para clarificar el proceso: en una sesión se les enseñó a manejar las cámaras de sus celulares o de las *tablets*, como parte del proyecto, identificaron las clases de fotografía que podían ser captadas y así en la siguiente clase salieron al barrio y fotografiaron la plaza de mercado, la iglesia, los habitantes del sector, entre otros. Al regresar al salón cada estudiante escribió una historia sobre las fotografías captadas. Otro ejemplo: un día se les explicó qué es la internet. En las siguientes sesiones se les enseñaron las partes del computador y cómo navegar en la red, se les asesoró sobre cómo abrir una

cuenta de correo electrónico y enviar un mensaje por este medio. Con este ejercicio, los estudiantes lograron sentirse parte de las nuevas tecnologías y que estas son una manera de participación.



Día de clase – Sede Lisboa



**Taller sistematización –
Estudiantes**



**Taller sistematización
Voluntarios – S. Lisboa**

Fotografía 7. Experiencias pedagógico–investigativas, sede Lisboa

Fuente: Fotografía Archivo Fundación Piccolino.

SEDE SAN FRANCISCO

Hasta julio del 2018, y durante los cinco años anteriores, los voluntarios a cargo de la sede fueron Camilo Igua y Jaqueline Parra. Ellos desarrollaron un proceso de alfabetización basado en un ejercicio epistolar, donde los estudiantes aprendían a leer por medio del libro autobiográfico de Emma Reyes *Memorias por correspondencia*, documento que contiene veintitrés cartas donde la autora narra su infancia a comienzos del siglo xx. En cada sesión se avanzaba en la lectura de una carta, la cual derivaba en una conversación sobre lo vivido por Emma en esa época y su relación con las vivencias personales de los estudiantes. Esta reflexión se trasladaba a un

ejercicio de escritura a través de cartas donde los estudiantes, además de aprender, daban una mirada crítica sobre sus historias de vida, entornos culturales, económicos, políticos y sociales que los configuraron. En palabras de Jaqueline Parra (2018):

La intención de esta dinámica era entender que leer y escribir no se rige a un código lector, sino que nos hace preguntar por el propósito de lectura y escritura y cómo entendemos a los adultos cuando decidimos utilizar uno u otro método. También cómo comprender los procesos tienen que ser desde el estudiante, teniendo en cuenta sus propósitos y deseos. Nos pensamos de manera seria lo que significa alfabetizar un adulto, si solo queremos que tengan el código lector para que se inserten en la sociedad o más bien sea este una manera de cuestionar el mundo en que viven. (Comunicación personal)

Debido al retiro de los voluntarios en mención, en julio del 2018, los nuevos voluntarios que llegaron a la sede realizaron una prueba diagnóstica para identificar el nivel del proceso lectoescritor y de matemáticas. Los resultados, aunque un poco incipientes, lograron marcar un proceso provisional que se fue fortaleciendo a lo largo del semestre. Así, el grupo de estudiantes se dividió de acuerdo con el nivel en que se encontraba. Se ha comenzado a reforzar la enseñanza del abecedario, la combinación silábica y la habilidad lectora por medio de ejercicio de reconocimiento de letras y palabras. En cuanto a las matemáticas, con ayuda del método guatemáticas,⁷ se está trabajando el conteo, la numeración, descomposición numérica, suma y resta (Gómez, comunicación personal, 2018).

Es importante reconocer cómo en esta sede, a pesar de las variaciones de los últimos meses, se mantiene la intención de aprender y enseñar, se ha vuelto a confiar en la escuela y se sanan las memorias que traen consigo nostalgia. Las estudiantes en su mayoría son mujeres entre los 45 y 75 años, habitantes del sector, curiosas y amables. Hay dos hombres: uno con

7 Guatemáticas fue un proyecto liderado por el Ministerio de Educación de Guatemala y la Agencia de Cooperación Internacional de Japón y voluntarios japoneses en cooperación técnica con el extranjero JICA/JOCN en el 2002. Su objetivo era mejorar el rendimiento escolar en el área de matemáticas para primaria.

discapacidad y vivencia con una enfermedad crónica. Acompañar su proceso es un gran reto, compartir con ellos la razón de ser. Por último, hay cuatro voluntarios permanentes, una de ellas dedicada a enseñar tejido, una egresada, un exprofesor de escuela de niños y una voluntaria invitada por una egresada de la escuela, todos juntos redibujando una historia y reescribiendo un proceso.



**Taller
sistematización
Estudiantes**



**Taller
sistematización
Voluntarios**

Fotografía 8. Experiencias pedagógico-investigativas, sede San Francisco

Fuente: Fotografía Archivo Fundación Piccolino.

SEDE LA SALLE

En esta sede se encuentra el bachillerato de manera centralizada. Esto quiere decir que los estudiantes que han transitado por las sedes San Francisco y Lisboa, y que han aprobado el examen de primaria que se realiza en convenio con el Centro Educativo Microempresarial Rafael Núñez, son remitidos a La Salle, aunque también se reciben personas que no necesariamente han transitado por las sedes primarias, pero que presentan certificados de secundaria. Vale la pena aclarar que en los últimos años se ha recibido un gran número de jóvenes que han sido desertores del sistema formal. Es la sede que recibe mayor número de voluntarios (cerca de dieciséis); sin

embargo, son los que menor permanencia presentan. Vale la pena destacar la participación de los egresados, quienes al igual que en la sede Lisboa, se han animado a vincularse como maestros.

En el 2015, por iniciativa del Comité Pedagógico, un grupo de voluntarios de esta sede comenzó a cuestionarse sobre la mejor manera de acompañar procesos de educación con la población participante. Así surgió una metodología que busca que los jóvenes y adultos elijan de manera libre lo que quieren aprender de acuerdo con sus expectativas de formación. Para tal fin se diseñó una malla curricular que cuenta con tres ciclos durante el semestre, en los que se ofrece una serie de talleres, cada uno con una duración de una hora y media, para un total de nueve talleres en el semestre. Un estudiante completa un grado aprobando doce talleres, lo que significa que debe cursar tres de manera externa. Para tal fin se han implementado algunos encuentros los sábados y entre semana donde trabajan en torno a temáticas como panadería, chocolatería, inmersión al mundo laboral (entrevista laboral, elaboración de hoja de vida), etc. Los que no participan en estos espacios realizan cursos cortos en otras instituciones, como sistemas, inglés, belleza y estética.



**Taller sistematización
Estudiantes y voluntarios**

Fotografía 9. Experiencias pedagógico–investigativas, sede La Salle

Fuente: Fotografía Archivo Fundación Piccolino.

Por otra parte, en la última franja de la jornada y de manera continua durante el semestre se desarrollan los denominados proyectos. La idea de estos espacios es posibilitar que los estudiantes desarrollen un aprendizaje alejado de estrategias instruccionales y, por el contrario, tomen control de lo que quieren aprender en torno a una temática. Es una estrategia centrada en el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Así, durante la hora y media semanal el voluntario es un facilitador que tutoriza al estudiante en los retos y avances de su proyecto; lo acompaña antes de dar instrucciones. Al finalizar el semestre se realiza una exposición donde los estudiantes socializan su proyecto a sus compañeros y demás voluntarios. Los proyectos desarrollados durante el segundo semestre del 2018 fueron: Eco arte, Emprendimiento, Autocuidado, Expresión corporal, Dibujo gráfico.

La malla contempla talleres como Matemática Básica, Matemática Avanzada (álgebra, probabilidades, funciones e identidades trigonométricas, sistemas básicos), Gimnasia Mental (manejo de calculadora, ortografía, lectura crítica con énfasis en literatura colombiana, lectura crítica con énfasis en sociales, escritura de ensayos, inglés, corsetería, tejido). Los voluntarios se reúnen una vez al semestre para hacer seguimiento a las dinámicas de la sede, remitir casos que sean de la competencia del comité académico⁸ y hacer recomendaciones sobre la educación para adultos.

ACTIVIDADES DE BIENESTAR Y ENCUENTROS SEMESTRALES

Como espacios de reunión, semestralmente las escuelas comparten un encuentro de tipo académico en donde se trabajan algunas de las temáticas que han sido tratadas: colombianidad, literatura colombiana, ¿qué es la educación?, Venezuela en Colombia, etc. También se realiza otro encuentro

8 El comité académico es una figura creada con el fin de escuchar y llegar a acuerdos con estudiantes que no están cumpliendo con los objetivos propuestos en su proceso educativo. Está conformado por el coordinador de la sede La Salle y algunos voluntarios. El propósito es comprender la causa de posibles bajos rendimientos u otras situaciones que influyen en su desempeño y convivir en la escuela; luego de que se escucha al estudiante se llega a acuerdos que permitan superar las dificultades que se están presentando.

de tipo recreativo, que generalmente es un paseo a las afueras de la ciudad. Cada semestre una de las sedes se encarga de la organización y logística del encuentro. Es un momento para re-conocerse y compartir.



Fotografía 10. Encuentros de egresados y escuelas

Fuente: Fotografía Archivo Fundación Piccolino.

Desde el 2017, el comité de bienestar ha venido desarrollando una serie de actividades con el fin de brindar espacios en los que las diferentes poblaciones que confluyen en la fundación puedan compartir. Así, se realizaron eventos como “Piccolino se toma la ciudad” (salida al Museo Nacional y el Planetario Distrital), el Día de la Familia, encuentros “Egresados Piccolino al Parque” (olla comunitaria y actividad en la biblioteca Virgilio Barco), cierre de año con voluntarios 2017 y tarde achocolatada con maestros egresados.



Fotografía 11. Comunidad Piccolino

Fuente: Fotografía Archivo Fundación Piccolino.

Eje administrativo y quehacer de la fundación

Como hemos mencionado, las escuelas Piccolino nacieron en el 2001 por iniciativa de un maestro, al cual se sumaron las intenciones de otros voluntarios. Esta iniciativa carecía de cierta organización legal, lo cual se replanteó en el 2005. Al parecer el fundador, escuchando recomendaciones de algunos benefactores de las escuelas y con el ánimo de participar en proyectos de educación y recibir donaciones para así proyectar el crecimiento de las escuelas, decidió constituir la Fundación Piccolino. Parte de su actual objeto social es:

Generar espacios de aprendizaje mutuo y de dignificación, centrada en las personas. Promover todo aquello que contribuya al desarrollo, bienestar físico e intelectual de las personas necesitadas que viven en condiciones difíciles y en alto riesgo de vulnerabilidad de sus derechos humanos fundamentales, lo cual se realizará como actividades itinerantes para cada uno de los necesitados, buscando inculcarles valores morales positivos como

autoestima, liderazgo, dignidad, respeto por lo demás, responsabilidades, pertenencia de familia que les permita alternar en sociedad como personas de bien. (Fundación Piccolino, 2018, p.12)

Los primeros estatutos hablaban de una estructura organizacional en cabeza del fundador y que contaba con el apoyo de una junta directiva. En el artículo 15 se estipulaba que una vez el fundador renunciara, falleciera o no tuviera las capacidades físicas o mentales para continuar en la dirección de la Fundación, se conformaría una asamblea de participantes-integrantes para que fueran la máxima autoridad. En segundo lugar, de la jerarquía se ubicó la Junta Directiva. Así sucedió: una vez falleció el fundador se citó la primera asamblea de participantes y se conformó la junta directiva. En junio del 2015 se renovaron algunos estatutos de la Fundación para acoplarse a la nueva situación de las escuelas. La asamblea general es: “la máxima autoridad deliberante y decisoria. Estará constituida por los asociados fundadores y adherentes que estén en ejercicio de sus derechos”. Dentro de sus funciones están:

1. Elegir y remover libremente al representante legal, revisor fiscal, a los asociados de la Junta Directiva y a sus suplentes para periodos de dos años.
2. Velar por el cumplimiento del objeto social, interpretar y modificar estatutos, y fijar la orientación y política generales de sus actividades.
3. Aprobar planes y programas a desarrollar por la Fundación.
4. Decretar la disolución y liquidación de la Fundación.

Las dos primeras reuniones celebradas tuvieron como tarea sensibilizar a los participantes de la Fundación sobre el rol de la asamblea, dar a conocer las funciones de los asambleístas, despertar conciencia en ellos sobre la importancia de su rol. Esto se puede leer de alguna manera como una transición de un liderazgo totalitario a uno más participativo, donde los estudiantes, voluntarios y egresados que participan en la asamblea se hacen cargo de las decisiones más trascendentales de estas. Desde mi punto de vista, aún falta camino para lograr que los asambleístas tomen posturas

más conscientes y críticas respecto de la situación de la Fundación. Sería propicio que, además de citar anualmente a la asamblea general, se introdujeran en el cronograma semestral jornadas en las que los participantes de las escuelas conozcan la historia y trayectoria, los estatutos, el objeto social, las necesidades y el estado actual de la Fundación. Así, las asambleas no solo serían sesiones informativas, sino que se convertirían en escenarios de encuentro, conversación y debate sobre el presente y futuro de la organización, para lograr cumplir un sueño de José Antonio: *la participación de los actores en su propio proceso*.

Ahora bien, con relación a la Junta Directiva, es el órgano de gobierno permanente. Está integrado por el representante legal, un representante de voluntarios, uno de estudiantes, uno de egresados y uno de fundadores. El representante legal debe velar por los intereses de la Fundación, ordenar gastos, aprobar actos y contratos, presentar informes ante la asamblea, entre otras funciones.

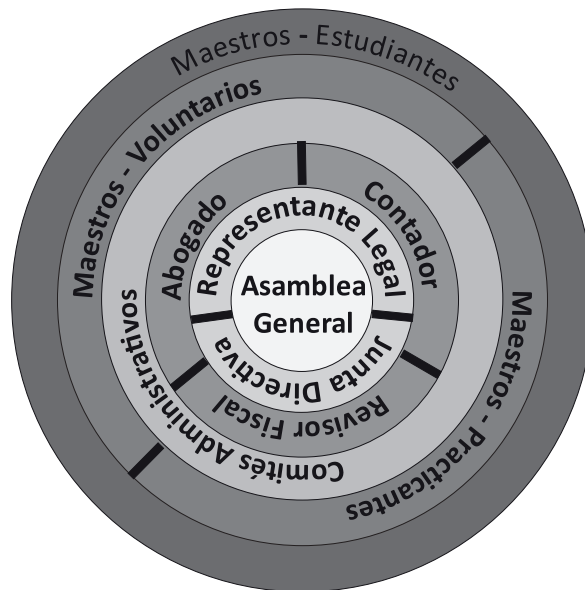


Figura 1. Organigrama propuesto por la administración 2017-2019

Fuente: Archivo Fundación Piccolino.

La actual dirección (2017-2019) ha presentado un organigrama (véase la figura 1) en forma circular para evocar el compartir de una misión y el deseo de participación y apoyo mutuo. Sin embargo, como lo manifestaron varios encargados de aspectos administrativos de la Fundación, la falta de recursos tanto financieros como humanos son los principales retos de los posteriores directores tras la muerte del fundador. En el caso de la escasez de voluntarios, o su falta de permanencia en la organización, trae dificultades en la continuidad de procesos, el cumplimiento de las metas académicas establecidas y la atención de población de manera especializada (en la actualidad en las tres sedes se cuenta con población en condición de discapacidad), entre otros. Sería necesario, según la percepción de varios administrativos, que se contara con un grupo de personas contratadas con un salario fijo, que lograran cumplir con un cronograma de tareas determinadas, para así manejar la logística de las escuelas, pero además para que gestionara la formulación e implementación de proyectos que impulsen el fomento y desarrollo de la Fundación e incluso para lograr cierto autosostenimiento. Al respecto, es importante aclarar que el único ingreso que recibe la organización son las pensiones de los estudiantes. Los voluntarios donan su trabajo al igual que los coordinadores, el director general y el contador; la secretaria recibe una bonificación por sus labores. Sin embargo, los dineros recolectados en ocasiones resultan insuficientes para cubrir los gastos de las escuelas. Así lo manifestó el actual director. Es importante aclarar que la necesidad de autosostenimiento había sido manifestada como uno de los proyectos por desarrollar por parte del fundador, incluso esta era una de las intenciones en el momento de convertir las escuelas en Fundación.

El contar con el trabajo de los voluntarios es sumamente valioso. Ellos son quienes realizan las dinámicas educativas y formativas, sin embargo, el voluntariado tiene sus límites; en palabras de Hernando Moncada (2018):

Contamos con el tiempo de las personas (voluntarios) y pues las personas tienen sus vidas, sus cosas que hacer, sus estudios, su familia y desafortunadamente pues no le pueden dedicar un buen tiempo a la Fundación a parte del día de los domingos... se está incentivando lo que es la parte de la junta directiva, en este momento hay un comité que es el único que está

funcionando, que es el de bienestar y pues yo me apoyo mucho en ese grupo y en la secretaría... No hay que olvidar también la labor que hacen los coordinadores de escuelas, es muy importante, en ellos prácticamente puedo dejar toda la parte administrativa y educativa de estas sedes. (Comunicación personal)

Cada sede posee una coordinación y esta se adecua a las dinámicas propias del territorio, el currículo y la población. Sin embargo, existen tareas comunes, como la organización de entrega de materiales e insumos necesarios para el desarrollo de las clases; la gestión contable, que implica recibir el dinero de las pensiones, diligenciar los documentos contables necesarios y el manejo de caja menor, el recibimiento de nuevos estudiantes y voluntarios, la articulación del trabajo de los voluntarios actuales, el acompañamiento a los procesos y casos que lo ameriten, incluida la inasistencia (cada semana se llama telefónicamente a quienes no asistieron el domingo para indagar la razón y motivar la continuidad en el proceso).

Hay tareas que se adecúan más a las necesidades de cada sede. En el caso de Lisboa, el actual coordinador vio la necesidad de realizar una prueba de entrada para conocer en qué nivel estaban los estudiantes, además debió adaptar un sitio para una donación de computadores que se recibieron. Esto conllevó regalar un gran número de libros y estantes que estaban en un pequeño salón desde la época de las escuelas de niños. También, se ha venido planeando llevar en la sede una hoja de vida del voluntario, que contenga no solo información básica sino sus intenciones de voluntariado, y facilitar las posibles certificaciones que se requieran.

Por otra parte, en la sede de La Salle se requiere la organización de voluntarios de acuerdo con la malla curricular y los talleres de cada ciclo. Es necesario estar pendiente de las calificaciones y elaborar informes para enviar a la institución que certifica. Se cuenta con una secretaria, quien además de apoyar el quehacer de la sede promueve el bienestar de los estudiantes. Mónica Muñoz (2018) manifiesta: “el tiempo el domingo no alcanza para todo lo que hay que hacer... parte de mi rol es estar pendiente de los estudiantes, es decir, el que comió, el que no comió, el que está triste, el que

está feliz” (comunicación personal). Estas últimas frases dejan entrever cómo más allá de un perfil técnico para desarrollar un cargo administrativo, en la Fundación se requiere cierta disposición y flexibilidad. Quién ejerza estos roles, antes que dar órdenes y esperar su cumplimiento, debería tener la disposición de escuchar y el deseo de articular lo que se vive; antes que imponer parámetros, podría acercarse desde el deseo de servir, además de estar muy atento a los sentimientos que trae consigo un cargo jerárquico, pues la mayor intención siempre será querer lo mejor para Piccolino. Estas últimas palabras surgen de una conversación de la que fui testigo:

[...] en la escuela de niños José Antonio nos enseñó que el coordinador no era un cargo burocrático, ni alguien que estaba a mando; no estaba por encima de otros. El coordinador era un facilitador que servía a los otros profesores, era quien se encargaba de brindar parte de las garantías para que el propósito de la escuela se cumpliera; por eso, jocosamente decía: “la coordinación tiene un periodo de dos años, el primero para que la embarre y el segundo para que haga todo lo que aprendió que debía hacer después de embarrarla”.

Asimismo, escuchando a Claudia Villalobos (2018), cofundadora, exdirectora y excoordinadora de la sede San Francisco, de cierta manera se confirma esta remembranza:

[...] más allá de ese rol administrativo creo que un componente básico es querer, amar a Piccolino y querer que esto funcione realmente. Entonces pienso en voluntarios que no sabían cómo hacerlo, cómo ser coordinadores, pero que en el ejercicio de querer hacerlo aprendieron. Yo, por ejemplo, para la Fundación o para las escuelas o para la sede en la que estoy ahora tengo una disposición desde el aprendizaje permanente; yo no creo que porque haya sido coordinadora en algún lado ya sé ser coordinadora en Piccolino. No, cada sede tiene unas necesidades propias, cada sede lo vive de una manera diferente, cada población es distinta; entonces yo creo que también hay un componente muy desde la sensibilidad, desde la disposición de la persona para poder ejercer... pienso en un Luis Fernando, que es

egresado y que también dice: pues si no hay quién, si me toca a mí quedarme a cargo yo me quedo, pero esto no se acaba. Esto es querer hacer las cosas, y lo que llamamos “administrativo” se va dando. (Comunicación personal)

Conversaciones que derivaron en educación, servicio, amor, espiritualidad y corresponsabilidad

La mayoría de cofundadores coincide en afirmar que el momento más difícil que han tenido que atravesar las escuelas fue el fallecimiento de su fundador: “Quedamos como en un limbo, siento que quedamos flotando y que nos ha costado salir de ahí”, afirma Esther Gómez (comunicación personal, 2018). Durante la trayectoria de las escuelas a cargo de José Antonio él siempre fue quien se encargó de dirigirla en todos los aspectos. Muchos pensaban metafóricamente que Piccolino era su hijo y por lo tanto él se ocupaba de construir y sostener la parte financiera, la administrativa, la espiritual, la social y la académica; los voluntarios solo eran unos acompañantes en ese proceso, unos amigos que compartían una misión de vida. Tras la muerte de un ser querido queda un camino por recorrer: el duelo. Las escuelas han venido transitando en ese duelo con todo lo que él significa; pero, en ese nuevo camino, lo que más se ha notado es la valentía de los voluntarios, que decidieron seguir con el legado de su maestro y amigo. Entonces, la obra continúa y cada vez más la tristeza propia del duelo se convierte en esperanza.

Una de las maneras en que los voluntarios quisieron transitar el duelo y encaminar el quehacer de las escuelas fue por medio de la resignificación de un nuevo horizonte institucional, para lo cual Gabriel Benavides, quien asesoró el proceso, en su momento manifestó:

En el ejercicio previo realizado en torno a la respuesta colectiva a una serie de preguntas se percibe que la Fundación se encuentra en un momento de tránsito muy especial, debido a la ausencia de su fundador. Se puede decir que las dinámicas y apuestas del fundador marcaron de manera muy

significativa el caminar de la Fundación, caracterizado por unos vínculos afectivos muy fuertes, y unas acciones enmarcadas en altos niveles de confianza y compromiso. (Benavides, 2016, p. 2)

Así, durante el primer semestre del 2016, los voluntarios de cada sede se dieron cita cada quince días, en búsqueda de enmarcar una nueva filosofía institucional y desde allí implementar una planeación estratégica que les permitiera identificar prioridades en materia de metas y estrategias. Se realizaron talleres, conversatorios y un grupo focal con los estudiantes, los cuales derivaron en una nueva misión, visión y valores de la organización (véase la figura 2).

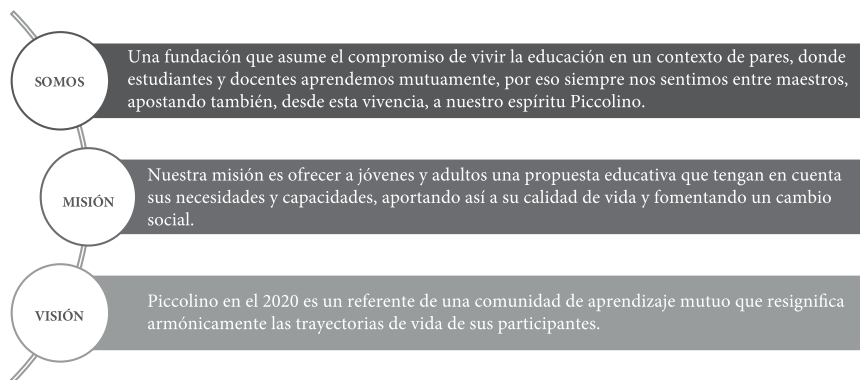


Figura 2. Filosofía institucional-2016

Fuente: elaboración propia.

Los valores que dan soporte a la filosofía institucional son:

- Educación en Piccolino: Comprendemos la educación como un proceso permanente de dignificación que implica aprendizaje mutuo, desarrollo de capacidades y prácticas innovadoras, para generar calidad de vida y transformación social.
- Corresponsabilidad: Es el ejercicio político de pertenencia y participación, que nos compromete a hacer de la solidaridad, el respeto y el diálogo las bases de la transformación social que buscamos como ciudadanos del mundo.

- Espiritualidad: Para Piccolino, la espiritualidad es la vivencia plena de nuestros vínculos trascendentales, se nutre del amor y nos permite relacionarnos en medio de la confianza, la empatía y la comprensión.
- Servicio: El servicio en Piccolino es la actitud fundamental que nos lleva a comprometernos con el desarrollo de nuestras potencialidades y descubrir que en el bienestar del otro se encuentra nuestra propia felicidad.

Además, los voluntarios recibieron unas horas de capacitación en *coaching* que los invitaban a reflexionar sobre su acompañamiento a los estudiantes; asimismo, se planteó desarrollar como estrategia académica, en la sede La Salle, una franja para realizar el aprendizaje basado en proyectos. Pero más allá de ello, fueron encuentros donde la conversación y la escucha estuvieron presentes. Como parte de este proceso los voluntarios consideran que lograron: 1) Desarrollar un trabajo colaborativo que trajo consigo preguntarse sobre su labor, identificar cambios y aportar al colectivo; 2) Realizar una lectura más introspectiva de lo que es Piccolino, lo que los une y separa y desde allí proyectarse. 3) Reafirmar el compromiso y fortalecer la participación. 4) Romper esquemas sobre los roles de estudiante y docente, y desde allí estar *entre maestros* (Benavides, 2016, p. 2).

Estos fueron pasos importantes en la construcción de nuevos senderos para la Fundación pero que, según la voz de los participantes, dejaron como tareas pendientes: 1) integrar las sedes y articular procesos, 2) responder a otras necesidades e intereses de los voluntarios y la comunidad Piccolino, incluyendo nuevas apuestas metodológicas; y 3) reflexionar sobre el sentido mayor de la Fundación y las dinámicas que este trae (Benavides, 2016, p. 2).



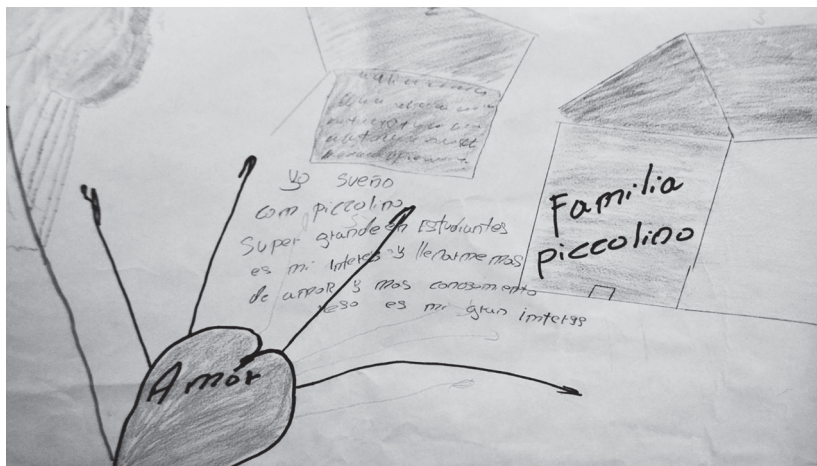
Fotografía 12. Encuentro de Planeación Estratégica

Fuente: Archivo Fundación Piccolino.

El ahora que dibuja las intenciones iniciales

Por su parte, y gracias a los instrumentos aplicados para la presente sistematización, se indagó a un grupo de participantes (2 voluntarios, 1 coordinador, 1 estudiante y el director) sobre el lugar donde se encuentra Piccolino. Así, de una manera más reflexiva, se escuchan sentires simbolizados en: una montaña, un sótano, una tau con tres caminos, un mapa de Bogotá con tres localidades resaltadas y un corazón que se une a un libro. Desde allí se puede observar una comunidad de aprendizaje, con individuos en construcción y re-construcción de saberes e identidades, que conviven como si fueran familia y cuyo conservar se permea a los territorios y comunidades. Así lo expresa Alexander Espinosa (2018), estudiante de la sede La Salle, quien ante la pregunta *¿dónde estamos?* dibuja un corazón y un libro:

Siento que estar en Piccolino es estar en el corazón de los estudiantes, de los voluntarios, es estar en una familia. Es una familia que viene desde el amor y está conformada de diversas maneras. El libro representa el conocimiento, pero no solo el disciplinar sino conocimiento de sí mismo. (Comunicación personal)



Fotografía 13. Dibujo estudiante, equipo base de sistematización

Fuente: Fotografía de Paulina Góngora, 2018.

Entonces, quienes han seguido el camino han encontrado que Piccolino es la oportunidad de servir y desde allí aportar a la equidad social y contribuir a un país más justo. Pero a la vez, se percibe cómo se construye una dinámica de corresponsabilidad, pues, según manifiestan algunos voluntarios, detrás del ánimo de servir se ha forjado una transformación personal que les ha permitido ver la vida de otra manera. Esto es lo que responde Edgar Andrés Rodríguez (2018), voluntario de la sede La Salle, quien al preguntarle desde cuándo existe Piccolino, dibuja un reloj que marca las 7:00 a. m. y la fecha 23 de febrero del 2015:

Fue la fecha en la que yo ingresé a Piccolino. Para mí fue un génesis, porque realmente yo venía de unas dificultades laborales y de pronto de autoestima, y llegué a Piccolino y todo cambió. Por las personas, uno llega y le brindan mucho cariño, mucho amor, digamos que eso me alimentó y me dio mucho ánimo para aprender a enseñar. (Comunicación personal)

Quizás sea por eso que una de las proclamas más recientes de la Fundación es “Estamos entre maestros”: todos tienen algo que aprender y algo que enseñar. En el caso de Andrés, llegó a dedicar su tiempo para servir

y a cambio recibió algo que no esperaba: la calidez de un estudiante que muy seguramente al no tener mucho que entregar, se entrega a sí mismo desde su curiosidad, humildad y sus narrativas que evocan las condiciones de marginalidad, exclusión y equidad que un día hicieron que la educación fuera un escenario donde no podía participar. “Devolverles ese espacio para convivir soñar y transformarse; entregarles un lugar”, esa es la intención. Así se interpretan las palabras de Johanna Rodríguez (comunicación personal, 2018), voluntaria de la sede San Francisco, quien conoció Piccolino desde el 2015, cuando su vecina, egresada de la escuela, le contó su experiencia. Al respecto, Johana añade: “estar en Piccolino también es la respuesta a una admiración a las mujeres que sin recibir educación han logrado sobresalir en su vida, es honrar el deseo que tienen de aprender”.

De igual manera, llegar a Piccolino para muchos voluntarios también ha sugerido aprehender nuevas posturas y actitudes y dejar de lado el rol de profesor rígido. Así lo cuenta William Fernández (comunicación personal, 2018), quien actualmente es coordinador de la sede Lisboa, pero que comenzó su voluntariado en la sede La Salle. William recuerda que llegó a cubrir el área de química, había trabajado con adolescentes y su actitud era muy rígida; el estar en Piccolino poco a poco lo fue convirtiendo en un profesor más flexible y cercano a sus estudiantes. “Hoy en día mucho de lo que soy como profesor se lo debo a Piccolino”.

Las narrativas aquí escritas invitan a comprender a una organización que convive desde las memorias de una escuela de niños que marcó el camino y que, tras la pregunta curiosa de una adulta, orientó conversaciones en pro de un educar con fundamentos participativos, pero que así mismo ha vivido la partida inesperada del co-inspirador de la obra y las múltiples preguntas y des-encuentros que con ella han surgido. Una organización que vive con base en el servicio y la certeza de que la educación transforma, una organización que valientemente se re-construye y aprende gracias al amor del convivir que allí se teje.



Fotografía 14. Taller de sistematización, equipo base

Fuente: Fotografía de Paulina Góngora, 2018.

Segundo relato: Actores del colectivo social, ¿con quién estamos?

Esta pregunta, que surgió en la organización desde sus inicios, se retomó con el ejercicio dispuesto para esta sistematización. En la Fundación se ha venido trabajando para responderla, hasta derivar en el concepto de *maestro*, rescatando que cada participante tiene saberes que forman parte de una construcción de conocimiento colectiva. Allí están los maestros voluntarios, que actúan como facilitadores de aprendizaje; los maestros estudiantes, que llegan con intenciones de aprender pero que con sus conocimientos previos y experiencias dinamizan las intenciones del maestro voluntario; los maestros egresados, con la experiencia de haber transitado en la escuela y obtenido título de bachiller y con la expectativa de retribuir lo aprendido. Y un grupo de maestros voluntarios que han asumido labores administrativas y académicas para tratar de dar un horizonte a las acciones de las escuelas. Para facilitar la narrativa, en adelante nos referiremos a los maestros estudiantes como M. Estudiantes, a los maestros voluntarios como M. Voluntarios y a los maestros egresados como M. Egresados.

La organización está inmersa en un sistema particularizado en cada sede, pero que se fundamenta en las memorias e intenciones del fundador, las gestiones administrativas y de los colaboradores, para desprender en dinámicas de enseñanza y aprendizaje dispuestas por los voluntarios y dirigidas a los estudiantes.

La pregunta *¿con quién estamos?* también puede responderse de acuerdo con la interpretación del director de la Fundación (2017-2019):

El colectivo es un grupo de personas en red, unidas en una esfera que irradia colores, que simbolizan virtudes, intenciones y egos particulares. El amarillo significa 'infinito', la esfera muestra a todas las personas unidas, a pesar de las diferencias de color y estructura. (Moncada, comunicación personal, 2018)

En la imagen que diseña el director (figura 3) se observa que las personas están dispuestas en ejes que buscan cumplir con una organización planeada por lo administrativo. Sin embargo, los ejes no tienen una forma estructurada en su parte interna, lo que permite que sean libres. Se grafica un último eje que representa los que vienen; estos sí están organizados en círculo, como queriendo representar un orden que puede llegar con nuevos participantes.



Figura 3. Dibujo del director del taller de sistematización, equipo base

Fuente: Archivo Fundación Piccolino.

El maestro estudiante

Un salón de la escuela Piccolino, un grupo de M. Estudiantes, un muñeco de trapo, retazos de tela, marcadores, pegamento, cartulina, papel de colores; una instrucción sencilla: “construyan al estudiante que asiste a Piccolino”. El silencio se rompe y comienzan a conversar entre ellos; algunas risas, “coloquémosle una ruana”, “hágale el pelo con esta lana”. Algunas preguntas: ¿De dónde vamos a decir que viene? ¿Cómo le hacemos los ojos? El tiempo transcurre, es hora de presentar a su muñeco. Se sienten cómodos, sin saberlo están hablando de sí mismos, de sus orígenes, entornos, intenciones al seguir estudiando, virtudes, temores y proceso en la escuela. La facilitadora de la actividad pregunta, sonrío y escucha más allá de las palabras. El resultado: muñecos de trapo ahora con identidad; miradas que reflejan curiosidad, bocas dibujadas en forma de sonrisa y vestimentas que simbolizan su humildad de corazón. Luego aparecen las narrativas que evocan sueños, agradecimientos, luchas, pero sobre todo la enigmática palabra *amor*.

Ahora: audios, videos, fotografías, diario de campo y apuntes. Se transcribe, analiza y triangula información; siempre, una sensación en el pecho que evoca nostalgia, admiración y nuevamente la enigmática palabra amor.

Se revisa el texto y ahora se piensa en el lector. ¿Cómo transmitir estas sensaciones que se derivaron en un salón de clase, en un audio, una imagen o un documento? No hay respuesta, solo sentires que se transmutan en el papel. Los deseos de quien escribe; que no solo se escuchen palabras, sino que se perciba la emocionalidad y fuerza que lleva consigo la sistematización de experiencias en la voz del educando.

En la voz de los estudiantes

En las tres sedes, los M. Estudiantes se observan como seres humildes, optimistas y fuertes. Trabajan en empleos informales, especialmente relacionados con servicios generales y construcción. Los de mayor edad se dedican a oficios del hogar, y en algunos casos asisten a actividades de

recreación y deporte ofrecidas por el Distrito. Existe otro grupo poblacional: los jóvenes, quienes asisten a la sede La Salle, se describen como personas que han desertado del sistema formal, en su mayoría por no sentir gusto por el mismo o por haber sido expulsados de las instituciones al presentar extraedad, dificultades académicas o disciplinarias: “A mí los colegios no me llaman mucho la atención... Yo no me sentía tan a gusto porque siempre me sentía... como que pensaba que me enseñaban lo mismo pero no les ponía cuidado, como que no me nacía el gusto” (García, comunicación personal, 2018).

Los M. Estudiantes mayores de 45 años se describen como personas que en su mayoría provienen de zonas rurales en donde no había acceso a la educación. Sus entornos están marcados por la discriminación y/o exclusión, muchos de ellos llegaron a la ciudad con la esperanza de mejorar su calidad de vida. Ahora se encuentran estudiando como una manera de cumplir un sueño y/o saldar una deuda personal que no había sido saldada debido a las responsabilidades adquiridas con la formación de los hijos y la manutención del hogar; “los hijos han crecido y se tiene la sensación de ya haber hecho lo suficiente por ellos”. En otros casos, el retomar los estudios es una manera de responder a las exigencias del mundo laboral, para otros; adquirir autonomía y evitar sentir humillación u opresión.⁹ En el caso de las primarias, se resalta de manera significativa el manifiesto de las mujeres, que dan especial interés a aprender a leer, ojalá con fluidez. Para algunas, no es solo aprender un código, es una manera de superarse; así lo manifiesta Sara (2018), estudiante de la sede San Francisco:

Todo el que toca la puerta de este salón o de Piccolino, siempre aspira a superarse, no importa la edad ni el tiempo, siempre la persona que llega, siempre busca un lugar donde puede superar sus metas, lo que quiere

9 Los términos *humillación* y *opresión* se recogen de la versión de una M. Estudiante de la sede Lisboa, quien expresa esa sensación en la relación con sus hijos —“los hijos a uno lo humillan, lo oprimen”—, para quien estudiar es salir de esa condición.

aprender, o sea, lo más básico, muchas de ellas y otros como yo; unas quieren la primaria otros queremos algo más, pero todos venimos con una idea de superación. (Comunicación personal)

Deseos de superación que hablan de un trabajo fuerte y valentía, los cuales en ocasiones se ven salpicados por ciertos temores, uno de ellos el que se vive el primer día de clase, en sus voces: “no fue fácil; se tenía cierto miedo en equivocarse o que le pasaran al tablero y no realizaran bien alguna actividad y los otros se burlaran”. Asimismo, manifiestan que estos miedos se disipan gracias al buen trato y la paciencia de los M. Voluntarios. Uno de los M. Estudiantes afirma: “Llegué a Piccolino un poco triste, un poco dudoso, pero cuando me dieron un abrazo, me sentí seguro” (Taller estudiantes, 2018).

Volver a estudiar y su proceso en Piccolino les ha permitido a los M. estudiantes darse cuenta de todo lo que pueden aprender, pero también observarse y valorar lo que son. Así lo manifiestan en los talleres de esta sistematización (2018): “como que nos sacan a frote [sic] las capacidades que tenemos y que no nos damos cuenta... los profesores nos dan esa confianza”. Una confianza que se implanta en el convivir y brinda la sensación de estar en una familia, que genera relaciones plenas de amor, alegría e inclusión. “Todo es con amor, aquí se recibe a quien llegue como es, y se le recibe como una familia”.

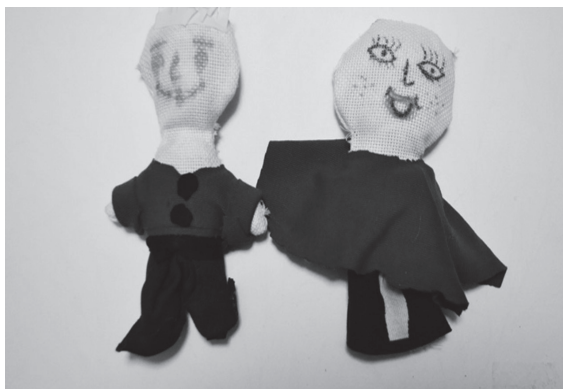
Es así como se evidencia que quien llega a Piccolino no solo encuentra contenidos y estrategias de aprendizaje: se topa con una comunidad donde tiene un lugar seguro, y desde allí puede reescribir su identidad, resignificar sus trayectorias y encaminar nuevas formas de vivir. En otras palabras, un antes y un después en su línea de vida. Así lo manifestaron en la sede Lisboa los M. Estudiantes participantes de la sistematización (2018): “Se siente como libre al salir de la casa, existe una confianza en los profesores y el cariño que los profesores tienen con uno, que a veces uno no lo tienen ni en la casa”.

En este proceso, los M. Estudiantes resaltan la labor de los M. Voluntarios considerando que ellos les dan fuerza y confianza; pero hay otro factor sobresaliente: la diversidad. En el caso de las sedes primarias, esta se evidencia al reunir población de diferentes regiones del país en la sede de bachillerato. Además de este factor, se encuentra el número de jóvenes que aumenta cada semestre. Resulta interesante escuchar cómo ellos mismos aprecian estos espacios e incluso los consideran beneficiosos: “El estudiar con personas adultas resulta ser muy productivo... es algo más hermoso porque yo le puedo enseñar, hasta me siento mejor porque uno se siente como útil” (García, comunicación personal, 2018). Como último componente de la diversidad, se identifica que en las tres sedes participan personas en condición de discapacidad cognitiva. Así, la inclusión que aparece en las memorias y cimientos de la Fundación se transmuta en la posibilidad de aprendizaje mutuo: un *todos vamos aprendiendo de todos*. Más allá de esto, como parte de esta dinámica incluyente, la mirada hacia el otro se transforma, es decir, los M. Estudiantes aprenden a convivir de manera comprensiva y afectuosa. En el caso de las personas en condición de discapacidad, se rompen las etiquetas, se forjan vínculos afectivos lejos de la lástima o la desconfianza. Un testimonio que así lo demuestra es el de Alexander Espinosa (2018), M. Estudiante de la sede La Salle y quien es representante de estudiantes en la Junta Directiva:

Yo antes de entrar a la Fundación, cuando veía un niño así [se refiere a la condición de discapacidad], me daba miedo y lástima y ahora conocer a Jeinson o a Alberto, son personas que me llenan... me marcan. Por ejemplo, hace ocho días cuando fui a San Francisco; Alberto¹⁰ siempre me abraza, pero el domingo me marcó, Alberto me abrazó y se quedó mirándome y me dijo “Alex, tú estás como dejado, ¿tú estás comiendo bien? Estás delgado”. Esas son cosas que marcan y transforman. (Comunicación personal)

10 Alberto es un M. Estudiante de la sede San Francisco, quien presenta un diagnóstico de autismo.

Entonces, hablamos de un colectivo social que convive en la diversidad y desde allí co-crea en la inclusión. En palabras de un grupo de M. estudiantes de La Salle (2018): “cuando un adulto que había sido discriminado llega a Piccolino logra encontrar: Unión, paz, humildad, amor, bondad, compartir, alegría y cierta luz que le ilumina como un ser pensante”. Se interpreta que estos valores traspasan los límites de un proceso educativo; se quedan plasmados en la memoria colectiva, de manera tal que ahora son parte de sus territorios. Entendemos *territorio* como un concepto que atraviesa lo geográfico, pero se concibe de manera más versátil como un espacio social; allí se reproducen las acciones de los actores sociales. Desde esta perspectiva podemos entender la razón por la cual Piccolino se queda metafóricamente en el corazón y ese corazón trasciende. Esta imagen y sus interpretaciones así lo manifiestan.



Fotografía 15. Personajes de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde la mirada de estudiantes

Fuente: Fotografía de Paulina Gongóra, 2018.

Muñecas creadas en el taller de sistematización de la sede La Salle.

“Viene del campo, crecer con amor es un ser lleno de luz que llega a Piccolino con una forma de ser y apariencia única, llega sin cabello, con una ruanita color azul y una hermosa falda, sus ojos son tan llamativos que dan la luz al espacio donde va, este hermoso ser su boca representa amor a todo lo que acoge, sus alpargatas hechas en fique muestran su humildad y trabajo.”



Fotografía 16. Personajes de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde la mirada de estudiantes. Muñecas creadas en el taller de sistematización (izq. sede Lisboa, der. San Francisco)

Fuente: Fotografía de Paulina Góngora, 2018.

Por otra parte, un grupo de M. Estudiantes expresaron un componente que afecta su proceso educativo y es la falta de continuidad o alta inasistencia. Ellos la atribuyen a problemas familiares o económicos que terminan creando cierto desinterés y desmotivación. Sin embargo, la decisión de quedarse se facilita por la acogida afectuosa que se les brinda, a pesar de su ausentismo.

De acuerdo con los voluntarios

Escuchar a los maestros voluntarios hablar sobre los M. Estudiantes es enriquecedor; el resplandor en sus ojos refleja admiración y respeto. Los definen como seres valientes y a la vez sensibles, golpeados pero resilientes, soñadores, pero con anhelos de búsqueda, sintiéndose solos y sin embargo queriendo cambiar su vida y sus entornos, ávidos de amor, pero capaces de generar sinergia para potenciar al otro. Son seres humildes de corazón, pues comparten un espacio y una percepción del mundo sin imponer la propia. En voz de Jonathan Gómez (2018), exprofesor de la escuela de niños y coordinador de la sede San Francisco:

Pues yo creo que tú lo percibes inmediatamente desde la mirada, desde las ganas de adquirir, de poseer un poco más, pero esa posesión puede ser en términos de atención, en términos de dedicación, en términos de conocimiento, en no creer que su experiencia prima sobre la del otro... Son cosas que yo creo que caracterizan la humildad y aquí se ven mucho: esa calidez humana, el no tener dinero y a pesar de eso poder dar de lo poco que tengo al otro, eso es un gesto enorme de humildad. (Comunicación personal)

En cuanto a sus orígenes y entornos, coinciden en afirmar que provienen de zonas rurales en conflicto armado y en condiciones de marginalidad y exclusión, por lo cual llegan a la ciudad en situación desplazamiento, pero además inmersos en realidades sociales complejas. En el caso de los adultos mayores, la discriminación no solo obedece a estas realidades, sino además al analfabetismo. Debido a las pocas oportunidades con las que contaron en sus regiones de origen, los M. Estudiantes en la ciudad se dedican a ocupaciones informales, por lo que su situación económica puede ser precaria y por lo tanto están rodeados de vulnerabilidad y pobreza. En el caso de los jóvenes que asisten a la sede La Salle, además de haber sido excluidos por el sistema, algunos presentan antecedentes de drogadicción y matoneo. La mayoría de la población estudiantil la conforman mujeres, lo que es considerado por una de las cofundadoras como una muestra del rezago, de la situación en la cual han estado inmersas. Por décadas, la sociedad ha estado marcada por el machismo: los hombres tenían derecho estudiar, salir de sus casas a buscar vida; en cambio las mujeres, sumisas, debían casarse y estar bajo el mando de un hombre, primero el padre y luego la pareja.

De acuerdo con la narrativa de los M. Voluntarios se puede prever que los M. Estudiantes son dueños de historias dolorosas que en muchas ocasiones callan, no elaboran y llevan consigo como si las merecieran. Esto les hace sentir que son seres que no tienen derecho a participar en la sociedad. Esta invisibilización da lugar a imaginarios que en muchas ocasiones están impuestos por la cultura, como el no sentirse capaces de aprender. En palabras de Olga Castillo (2018), maestra egresada y excoordinadora de la sede Lisboa:

Están frustrados. Recuerdo que Gonzalo decía permanentemente que tenía la cabeza tupida... pero ellos son muy valientes, porque la gente les dice que están muy viejos, ¿que para qué el estudio? y de eso mismo se contagian. Lo que hacemos es hacerles florecer esa incredibilidad [sic] que tienen, decirles que sí pueden; cuando se dificulta una suma, una multiplicación, una división, mira que sí puedes. El uso de la palabra: sí puedes, le esté alimentando que usted está bien, que sí se puede. Ellos tienen una capacidad impresionante, tú no me creerás, pero yo veía la vez pasada a mi mamá, mi mamá hace acá la primaria, yo la veía a ella, ella sabe sumar y restar, cuando llego acá era totalmente analfabeta, ahora ya lleva acá 2 años muy provechosos, uno puede decir que ahora escribe de corrido, uno ahora la llama y escribe de corrido un número telefónico. Ella no sabía nada de nada, ella no sabía escribir. Ahorita es para mí algo con lo que me siento muy orgullosa, ella ha hecho mucho, verla la vez pasada la llevé al optómetra y empezaron a hacerle el examen y ella empezó a deletrear las palabras, ahí me sentí tan orgullosa... Otros dicen “no han aprendido nada”... han aprendido mucho. Mi mamá dice: “yo le agradezco tanto eso mijita, yo estoy orgullosa de mí”. Antes decía “es que yo no puedo, es que yo no quiero”. Ella es la primera que llega y yo no vivo con ella, ella viene de Prado Veraniego y ella llega primero que yo. (Comunicación personal)

Ese orgullo de sí mismo surge de las dinámicas propias de las escuelas: el abrazo de bienvenida, que se les reconozca por su nombre, por sus fortalezas y virtudes; que sientan que tienen un lugar. Un lugar y convivir que se convierte en un nicho de confianza donde sus dolores se amortiguan, incluso pueden ser lo más silentes y profundos. Escuchemos la experiencia de la maestra voluntaria y coordinadora de la sede La Salle (Gómez, 2018):

Un día estaba en la puerta de la escuela de Lisboa, en frente de la iglesia, en el cuartico ese pequeñito y estaba ahí cuando llegó una señora y me preguntó ¿aquí qué hacen?, ¿aquí qué dan? y yo le dije: “te damos cariño y estudio todo lo que quieras”. “¿Sí? ¿De verdad?”, respondió ella; y se asomó y se quedó, estudiando. Tiempo después, algún día en un encuentro, en

algo así que hicimos, me decía: “yo ese día me iba a matar y cuando usted me dio ese abrazo y me recibió de esa manera, jmm... me cambió la vida”.
(Comunicación personal)

Los M. Voluntarios coinciden en señalar que la población de estudiantes es diversa. Especialmente en la sede La Salle se han venido recibiendo cada semestre mayor número de jóvenes, quienes tienen acceso, pero se tiene claridad acerca de que sus dinámicas educativas son distintas. En palabras de Esther Gómez (2018):

Aquí no hay imposiciones, no trabajamos bajo imposición porque tenemos que ser coherentes con la misión. Es de acuerdo con los intereses y necesidades de ellos. Entonces a los jóvenes se les aclara que requieren profundizar más para sus desempeños laborales o acceso a la educación superior. (Comunicación personal)

También, se aclara que en la sede La Salle se presentan tres grupos de M. Estudiantes, los cuales se clasifican de acuerdo con las intenciones de ingreso a la escuela: los adultos de mayor edad que asisten por gusto, por tener un espacio para ellos, salir de su casa; cambiar de ambiente, consentirse. La tarea es no observarlos desde el pesar sino desde la sabiduría y la riqueza de sus saberes, *siempre tienen historias por contar... ellos tienen voz*. En el segundo grupo se encuentran personas entre los 25 y los 40 años, quienes necesitan un título para mejorar sus condiciones laborales o acceso al mundo del trabajo,¹¹ también porque consideran que ya es tiempo de demostrar(se) sus capacidades, especialmente *las mujeres encuentran oportunidades donde son reconocidas*. El reto es atender su curiosidad, compromiso y deseos de superación brindando calidad. Finalmente, los jóvenes,

11 Según el Ministerio de Educación Nacional, el mundo del trabajo hace referencia a tres formas: El *empleo*, que se caracteriza por la relación entre un empleado y un empleador mediante un contrato formal que implica deberes para el empleado y obligaciones para el empleado, tiene remuneración y un contrato. El *autoempleo*, como forma de trabajo en la cual la persona genera sus propios ingresos desarrollando alguna actividad que sabe desempeñar muy bien; y el *emprendimiento*, en el cual se desarrollan actividades orientadas a la creación de empresas con ánimo de lucro o a organizaciones (o proyectos).

con quienes el ejercicio consiste en motivarlos a estudiar lo que necesitan y así “darse cuenta de que la vida va más allá de lo que se cree que a esa edad puede ser” (Gómez y Villalobos, comunicación personal, 2018).

De la voz de M. Estudiantes y M. Voluntarios se puede escuchar que los adultos y jóvenes que confluyen en las escuelas tienen orígenes, cultura, ideologías, virtudes e intenciones particulares, y que a su vez co-crean una diversidad que enriquece el convivir y el aprender. Esta diversidad está enmarcada en un tejido social que se entreteje entre el amor, la humildad y la valentía y que deriva en una fuerza por emprender un sueño personal, pero a la vez una lucha (tal vez invisible) por recuperar un lugar en la sociedad que les ha sido arrebatado. Una fuerza que trasciende a sus territorios y que nació a pesar de las carencias sociales, políticas y económicas de sus entornos, las cuales se desvanecen con un abrazo, una sonrisa, una mirada tras una puerta que se abre en forma de tau llamada Piccolino.

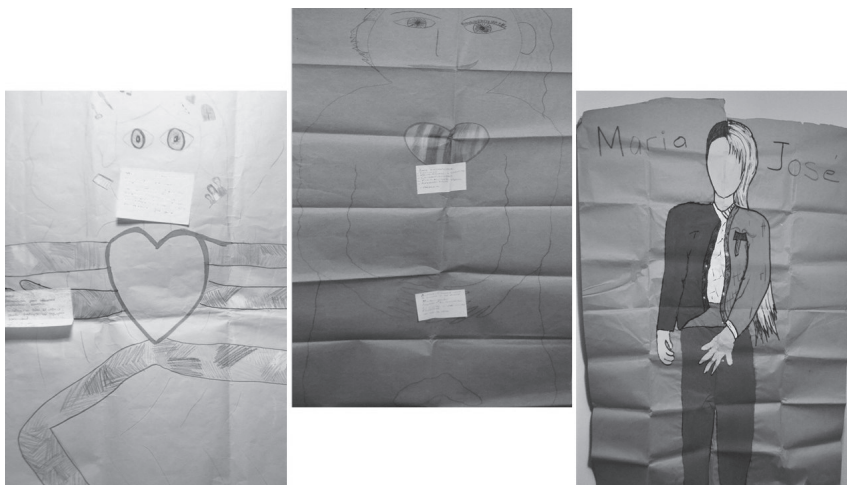
Maestro voluntario, desde imágenes que tienen voz

La palabra *perfil* puede traer consigo muchas interpretaciones, incluso puede llegar a pensarse en la descripción de una lista de ingredientes para una receta. La cuestión es que esta receta tiene múltiples sabores, tapices, colores y texturas que emergen del imaginario, la emoción y el quehacer de cada M. Voluntario. Cuando este asiste por primera vez a las escuelas, puede llegar con muchas preguntas y con la idea de que está allí para hacer el bien a otros; sin embargo, lo que tal vez suceda al terminar la jornada es que esté impregnado de una sensación difícil de explicar, pero que se relaciona con la enigmática palabra *amor*.

Los M. Voluntarios participantes en los talleres de sistematización y otros actores de la Fundación que dejaron su voz en una entrevista hicieron la tarea de describir quién es el educador en la organización. En imágenes quedaron plasmadas figuras humanas de diversas formas y colores, con ojos grandes, corazón gigante y multicolor, manos prestas para el servicio, raíces

y pies que se conectan con otros desde la empatía, la conciencia y el compromiso, oídos dispuestos a escuchar y comprender; pero sobre todo quedó claro que quien está en Piccolino, está allí para transformar y transformarse.

Nuevamente me contagio con la alegría de los maestros Piccolino. Algo que llamó mi atención fue que, al hablar del educador, de alguna manera hablaba de mí misma, sin embargo, me aparté de las preguntas cuya respuesta creía conocer, hablé más de la cuenta, pero de nuevo abrí mis oídos e intuición y sonreí. De nuevo, me pregunté ¿cómo transmitir esto al lector? ¿Cómo manifestar el agradecimiento con el cual hablan los estudiantes sobre sus profesores? ¿Con qué palabras se describe la luz en sus miradas? ¿Cómo sistematizar la pasión por el servicio que se escucha en los educadores y, desde allí, invitarlos a seguir caminando, pero tejiendo de manera articulada? No hay respuesta, solo una intención en firme: que lo escrito sea escuchado y visto con los mismos ojos curiosos y comprensivos que se diagramaron en un perfil y que las manos y el corazón acojan desde el amor y la conciencia las narrativas aquí plasmadas.



Fotografía 17. Figuras creadas sobre el educador (izq.) sede Lisboa, (centro), sede La Salle, (der.), sede San Francisco

Fuente: Fotografía de Paulina Góngora, 2018.

Saberes más allá del conocimiento

Los M. Voluntarios coinciden en afirmar que debido a las dinámicas educativas propias de las escuelas es necesario contar con conocimientos básicos de un área, pero más allá de esto, es preciso tener claridad sobre su rol como educadores. El saber disciplinar es necesario; de hecho, de allí se desprenden acciones importantes para el proceso formativo de los adultos, como la planeación de clase, el diseño didáctico de los encuentros y las formas de evaluación, *estrategias que guíen el camino*.

Asimismo, es importante que piense, sienta y viva la educación como una manera de transformar la sociedad y que, dentro de su rol, el M. Voluntario se convierta en actor de dicha transformación. Parte de su función es asumir que los conocimientos disciplinares son importantes, pero que no lo son todo. Aunque su cabeza esté llena de saberes, debe ser consciente de que no se las sabe todas y de que Piccolino es un escenario que evoca el aprendizaje mutuo.

Así, al observar la educación como medio transformador, también debe comprender que la educación para adultos sugiere procesos basados en la experiencia y saberes de los estudiantes, antes que en estándares del Ministerio o la Secretaría de Educación. Es decir, un conocimiento disciplinar derivado de la ciencia, pero con dinámicas que rescatan los entornos, vivires y sentires del M. Estudiante.

El pensar y saber de M. Voluntario no servirían de mucho si no están marcados por virtudes como la prudencia, la compasión, el respeto, la escucha y altísimas dosis de paciencia, comprensión, amor y compromiso, como lo mencionan los voluntarios de la sede San Francisco: “puede que una persona no tenga los saberes, las aptitudes o actitudes pero se pueden poner en marcha con el compromiso... el que está dispuesto a servir busca la forma; aprende lo que tiene que aprender” (Villalobos y Gómez, 2018).

Un sentir como motor del educador

Luego de preguntarles a los M. Voluntarios por el sentir del educador, en la sede San Francisco consideraron que este se puede ubicar en todo el ser. En las sedes Lisboa y La Salle, lo ubicaron en un corazón multicolor, que funciona como un motor para el pensar y el quehacer.

Las voces de los M. Voluntarios de las tres escuelas (2018) coinciden en que el sentir más predominante en el perfil del educador es el amor. *Un amor para permanecer en la labor educativa, un amor incondicional que llegue al otro en su diversidad de condición económica y/o social, raza, credo y género.* Junto al amor, una felicidad que se transmite y que surge al observar a *alguien que no ha tenido la oportunidad de estudiar y ahora lo está haciendo.* Un educador pleno de sensibilidad, que acompaña desde una paciencia con tintes de perseverancia, que requiere repetir una temática, buscar la estrategia para que el M. Estudiante comprenda contenidos, avance en su proceso, se observe, confíe en él, se empodere y rompa imaginarios como el *yo no puedo.* Un sentir pleno de comprensión en relación con las realidades, vivires y sentires del M. Estudiante. *Ponerse en los zapatos del otro y desde allí acogerlo.*

El término *M. Voluntario* parte de *voluntad*, una voluntad que no es exclusiva de quien entrega, sino también de quien recibe y que puede denominarse *corresponsabilidad*. Esta se construye por una mirada colmada de comprensión y empatía que busca dinámicas de equidad e inclusión donde en lugar de jerarquías entre el M. Voluntario y el M. Estudiante, se sienta el deseo de compartir saberes, experiencias, vida.

Por lo tanto, el M. Voluntario es invitado a confiar, admirar y respetar al M. Estudiante. Este respeto parte de la comprensión y permite entender el proceso de cada uno. Confianza para posibilitar el compartir de saberes y admiración por las experiencias de su vida.

Unas manos que transpiran servicio

Los M. Voluntarios de las tres sedes coinciden en que el hacer del maestro Piccolino se encuentra en las manos; unas manos grandes, abiertas, dispuestas a dar y recibir, listas para un servicio que no solo permea al M. Estudiante sino también sus territorios. Con un gran reto que no se limita a orientar contenidos, sino que busca comprender cómo el contenido orienta un proceso de vida (Naranjo, 2018). Un M. Voluntario debe preguntarse constantemente lo que necesita el estudiante. En palabras de Olga Castillo (2018), de la sede Lisboa:

No sirve que venga un voluntario con mucho estudio a mostrar todas sus capacidades. No, porque no es lo que ellos requieren, es mirar qué necesidad tiene cada uno [M. Estudiante], ¿qué quiere?, ¿será que quiere aprender a escribir?, hay algunos que llegan y dicen “es que yo no quiero aprender a sumar ni a restar”, tienen mucho miedo a aprender los números, a veces dicen “yo solo vengo porque quiero aprender a leer y escribir”.
(Comunicación personal)

Las imágenes diseñadas de los educadores hablan de seres flexibles que se acoplan a lo que ocurre en la experiencia, pero con claridad para el acompañamiento, con la capacidad de escuchar al otro de manera abierta y que se conectan con el M. Estudiante desde una mirada comprensiva, alejada de los juicios y en búsqueda de escuchar sus necesidades, realidades y expectativas. Es un ser acompañante y acogedor que apoya desde la intuición. Su hacer está marcado por una actitud de servicio que invita a entregar lo mejor de sí, siendo ejemplo para otros. Moviéndose desde la conciencia (vista como el darse cuenta de las realidades propias y de otros) logra reflexionar sobre lo que el adulto necesita para que su relación sea de adulto a adulto.

La inclusión fue un término que abundó como virtud del educador. Se requiere a un M. Voluntario incluyente, que disponga su tiempo los domingos,¹² pero también que también esté dispuesto a observar al otro desde la diversidad, haciendo del aula un lugar incluyente donde todos aprenden de todos, donde se convive entre pares.

Como se mencionó antes, el M. Voluntario está en constante aprendizaje, por lo tanto, la curiosidad es una de sus mejores herramientas.

Según las narrativas, el M. Voluntario es un educador que se reconoce por ojos grandes para observar comprensivamente, oídos abiertos para escuchar sin juicios, manos prestas para el servicio, pies que acompañan procesos inclusivos, flexibilidad, curiosidad y acogida para conectarse con el convivir amoroso que se respira en Piccolino. Hablamos entonces de que el educador Piccolino no solo entrega, también recibe; no solo edifica en otros, también se construye. Entonces, el voluntariado no encaja con acciones exclusivamente altruistas; llega a ser un propósito y proyecto de vida. Para muchos, Piccolino se convierte en una familia, un lugar de formación y crecimiento. “El que se queda en Piccolino está en capacidad de maravillarse con los maestros estudiantes, pero también consigo mismo... posibilita resignificaciones de vida incluida la suya” (Villalobos, 2018).

Maestro voluntario, desde otras miradas

Los M. Estudiantes observan al M. Voluntario como un ser cercano que orienta y acompaña, no lo ven en un nivel superior sino como colaboradores: “alguien que les gusta [sic] ayudar y compartir, son amables, afectuosos y muy pacientes”.

12 El tiempo de los domingos fue especialmente mencionado en la sede La Salle, donde al parecer hay un gran esfuerzo por convocar voluntarios los domingos. Curiosamente, en las otras dos sedes no hubo ninguna mención al respecto. Esto puede deberse a que los maestros voluntarios que asisten a las sedes primarias son egresados, habitantes del sector o voluntarios.

Desde los voluntarios administrativos se escucha que el M. Voluntario es una persona que tiene ganas de servir y colaborar, convencido de que su quehacer educativo puede cambiar la sociedad. Los caracterizan como seres flexibles y amorosos. Sin embargo, reconocen que parte de los retos de la Fundación está en la consecución de voluntarios que se acoplen a los procesos de la organización y que confluyan en el amor por la educación y el servicio. Debe tenerse en cuenta que cada uno vive el voluntariado de una manera propia y personal. De allí se derivan intereses particulares, pero también miradas únicas sobre lo que es Piccolino, lo que es la educación y quién es el adulto. El fundador decía jocosamente: “de diez a los que uno les cuenta el cuento, todos dicen ‘uyy, qué bonito’, cinco preguntan qué hay que hacer, hay tres que dicen que vienen y solo uno termina quedándose”. Los factores de deserción del voluntariado son variados; algunos lo hacen por factores externos (limitación de tiempo, ocupaciones personales o falta de dinero), otros por posibles miradas diferentes al proceso en Piccolino y algunos porque sus expectativas no se cumplieron.

Ahora bien, para los cofundadores entrevistados, los M. Voluntarios son personas con distintas motivaciones relacionadas con el servicio a otros, bien sea como una manera de sentirse útiles, *entregar un poco de lo que les fue dado* y así sentirse bien consigo mismos, o, por el contrario, porque sienten que pueden servir y tratar de mejorar la calidad de vida de otra persona. Otros, como reconciliándose consigo mismos por reparar algo que no estuvo bien, y otros pocos, por convicciones políticas como un ejercicio de empoderamiento social y de concientización (Molano, 2018).

En el caso de los practicantes o estudiantes que prestan el servicio social estudiantil obligatorio, se observa que la experiencia en Piccolino se convierte en una lección de vida, pues aprenden a valorar al otro y a conocer otras realidades sociales que en muchas oportunidades están fuera de su cotidianidad.

Los retos en relación con el maestro voluntario

Muchos de los maestros voluntarios consideran que su labor en Piccolino les ha permitido armonizar su convivir y crecer como personas, incluso hasta el punto de que el voluntariado es parte de su proyecto de vida. Existen además voces que se animan a hacer sugerencias.

Si bien es cierto que para ser un M. Voluntario Piccolino no existe un perfil de estricto cumplimiento, algunos opinan que es necesario que la organización cimiente un punto de partida donde se expliciten las metodologías y propósitos en la labor educativa del voluntario, para así lograr mayor articulación y trabajar hacia propósitos comunes. Así lo manifiesta una voluntaria de la sede San Francisco, que llevaba dos domingos asistiendo en el momento de realizar el taller de sistematización:

Yo sí quiero saber cómo podría hacerlo, o sino solo me voy a limitar a seguir a la persona que da la clase. Pero yo también quisiera llegar un día y hacer una actividad, llegar un día y hacerlo bien, pero no sé si lo que yo estoy haciendo sea lo que Piccolino quiere o necesita realmente. (Comunicación personal)

Asimismo, se conocieron sentires como la incertidumbre y el temor, en maestros voluntarios de otras sedes que no tienen formación o experiencia en educación. Al parecer, existe cierta incertidumbre, según lo sugieren preguntas como “¿Lo estaré haciendo bien?”, “¿Será que me entendieron?”.

Por otra parte, dentro de las narrativas sistematizadas se escuchó la necesidad de trabajar en equipo y crear una comunidad sólida de M. Voluntarios. Al parecer, en ocasiones el trabajo se centra mucho en el M. Estudiante y no se crea una común-unidad entre los voluntarios. Tejer esta red es fundamental para la organización, pues permite contagiar lo que cada domingo impacta a los estudiantes.

Finalmente, si bien es cierto muchos de los M. Voluntarios que asisten a las escuelas conocieron al fundador y continúan con su legado, hay una nueva generación que no tiene claro el horizonte con el cual se trazaron las dinámicas iniciales de las escuelas. Es decir, es necesario darles voz a

quienes no la han tenido, para que la educación sea el vehículo que conduzca la transformación social por medio del empoderamiento de un adulto que ejerce de manera consciente y dinámica este transformar y, por lo tanto, puede ser un actor político en sus entornos (Garzón y Góngora, comunicación personal, 2018).

Comunidad de egresados

Los egresados de una organización se convierten en el mejor veedor que puede existir. Ellos son quienes identifican si lo aprendido ha sido útil tras su paso por la escuela, son los que describen qué de lo vivido en el colectivo se quedó como parte de su ser y desde allí qué transformaciones se han hecho posibles. Pueden ser el ente medidor sobre qué más puede aportar la escuela al estudiante, qué se puede mejorar en el proceso o cómo se puede acompañar al estudiante actual en las siguientes transiciones que le esperan.

La Fundación Piccolino ha logrado entregar 14 promociones y 150 bachilleres. Anualmente se convoca a los egresados para compartir un momento de remembranza y crear comunidad. En esta oportunidad se les solicitó que plasmaran en un papel la imagen de un personaje que recordaran como parte de la Fundación.

Así comenzaron las conversaciones cargadas de emocionalidad y nostalgia, luego una galería de obras que no solo traen trazos, sino también, agradecimiento y admiración, ya que pareciera que lo vivido aún este impreso en ellos. Se escuchan risas y comadrería, pues el tiempo en ocasiones no enmohece esa sensación inexplicable de estar nuevamente en la familia Piccolino.

Los egresados narran a través de sus carteles los recuerdos que los unen a Piccolino. Se escuchan nombres que, curiosamente, coinciden con los de los cofundadores: Claudia, Milton y José Antonio. Asimismo, se expresa agradecimiento por las enseñanzas recibidas por la experiencia que les brindó esta *segunda familia*, recuerdan que al llegar a Piccolino eran

tímidos e introvertidos e incluso no les gustaba el estudio. La escuela les enseñó a ser más responsables, a socializar de otra manera pues encontraron un lugar para proyectar sueños. Así lo manifiesta Angélica Romero (2018):

[...] cuando yo entré a Piccolino yo no quería seguir estudiando, yo no le veía la utilidad al estudio, pero cuando yo llegué a Piccolino y ver su confianza y ver cómo se esforzaban, yo de a poquitos y sin darme cuenta empecé a hacer eso y pues ya estoy en la universidad. (Comunicación personal)

Considera que las ganas para continuar estudiando surgieron al ver a sus compañeros esforzándose. También destaca el ambiente que se vive pues: “es otra cosa es el ambiente porque Piccolino es diferente a otros colegios uno se siente una familia”. Otros sienten que gracias a ese lugar acogedor que se brinda, existió una transformación personal importante; así lo dice Mónica Muñoz (2018):

Yo, me visualizaba como una gran empresaria que me respetaran y valoraran todo mi trabajo y esfuerzo, con el pasar del tiempo no encontraba algo donde yo pudiera cumplir mi deseo o anhelo. Cuando entro a Piccolino me doy cuenta que [sic] puede existir otro mundo, otro entorno, que sí puede existir el amor y la tranquilidad y lo que es más importante para mí: una familia y sobre todo luchar por lo que más deseaba. Y es allí donde decido que ya es hora de que aquella imagen de mi cabeza se haga realidad. (Comunicación personal)

Recordaron con agrado que el estar en Piccolino les permitió afianzar su confianza en sí mismos: “fue la primera vez que alguien me dijo *very good*” [...] “nos hizo amar la matemática”. Así entonces, el adulto no solo accede a un conocimiento, sino que, a la vez, se siente capaz de aprender. Entonces, es un *very good* que se queda en su psique haciendo eco sobre sus fortalezas y virtudes.

Agradecen la acogida y los *buenos profesores*. Según sus voces, un *buen profesor* es aquel que es cercano, utiliza metodologías apropiadas para ellos, se esmera por que aprendan y les enseña para la vida. Aquí sus relatos sobre sus figuras acrisoladas:

José Antonio es todo lo que somos hoy en día, de él aprendimos a amarnos a sí mismos [sic] respetarnos a compartir, no discriminar. (Ochoa, comunicación personal, 2018).

El profe José... Todo lo que hizo él mientras tuvo vida fue para dejarnos cosas muy importantes, cosas que son muy difíciles para nosotros los humanos, como dar un abrazo, el perdón. Como en mi caso, para mí el perdón era lo más difícil de la vida, entonces él nos enseñó a perdonar para ser felices, porque ese rencor nos estaba carcomiendo, y nos creemos grandes porque ese perdón, uno dice “yo no me dejo” y, mentira, nos estamos matando a nosotros mismos. (León, comunicación personal, 2018).

Sus clases eran como contar un cuento... Milton era un profesor muy estricto, con los tiempos de entrega y presentación de trabajos [...] un profesor estricto nos enseña a ser más responsables, a exigirnos más y a tomar en serio materias como la filosofía. (Hurtado, 2018)

La profe Claudia es un ser de luz, llena de amor y ternura... es admirable y cercana... me enseñó a dejar mi mal genio. (Comunicación personal, 2018)

Cristian era el profesor de ciencias, era un partero... una persona muy cercana y gracioso. Sus clases eran clases divertidas y amenas... en un examen se dio cuenta que [sic] les estaba dejando copiar a mis compañeras, al final de la clase me habló... yo aprendí de él a corregir mis errores y aprender de ellos. (Montes, comunicación personal, 2018)

Recuerdos que confluyen con miradas sobre la Fundación, un lugar aún acogedor, pero donde les cuestionan metodologías actuales, como las de la Sede La Salle, pues consideran que esa lejanía con el bachillerato clásico no les aporta lo necesario a los actuales estudiantes.

Entre imágenes, relatos y recuerdos los egresados afianzaron el valor de Piccolino en su trayectoria de vida. Sienten que el convivir tejido en el pasado se quedó tatuado en su hoy y se refleja en sueños que vienen construyendo, incluso el ser un maestro egresado-voluntario.

Egresados... ahora maestros voluntarios

Muchos cofundadores coinciden en afirmar que José Antonio soñaba con que un egresado dirigiera la Fundación. Un anhelo que no se ve tan lejano a la realidad; la sede Lisboa ha estado coordinada en dos ocasiones por egresados: Luis Fernando Moreno y Olga Castillo. Las secretarías de la sede La Salle siempre han sido egresadas: Ángela Espitia, Leonor Leguizamón, Fernanda Montes y Mónica Julieth Muñoz. Otros se han animado a entrar al salón de clases y compartir sus saberes: Juliana Cuellar, Otilia Acuña, Blanca Buitrago, Lady Hernández, Emilce Salcedo, Sebastián González, Ana Josefa Ochoa, María Quica, Blanca Ramírez, Doris Hurtado, John Martínez y María Téllez.

La intención puede leerse como un deseo de no desvincularse de la escuela, de retribuir lo recibido, de sentir que siguen siendo parte de la familia o participar activamente en la organización. En palabras de Doris Guzmán (2018)

Yo siempre quise buscar una forma de integrarme a la escuela... porque si en algo yo puedo colaborar con lo que yo sé para qué les sirva a otras personas, eso también fue la enseñanza que nos dejó el profe. (Comunicación personal)

A lo cual añade Otilia Acuña (2018):

Yo era de las que decían cuando yo salga de mi bachillerato yo no vuelvo, pero mentiras, uno queda súper enamorado de la forma como lo tratan a uno, de la forma como lo reciben a uno, yo quedé chévere dictando las clases de tejido y de corsetería (comunicación personal).

Y, finalmente, Emilce Salcedo (2018):

Siento motivación y agradecimiento por la Fundación, es ver mi transformación en todas las áreas de mi vida y así como yo lo he logrado quiero que muchos puedan sacar esos miedos y puedan permitirse un avance en ellos. (Comunicación personal)

El M. Egresado-Voluntario, según sus narrativas, es un ser persistente, capaz de entregar lo mejor de sí mismo: amor, tiempo, inventiva. Quiere entregar al M. Estudiante herramientas que posibiliten la construcción de saberes y así mejorar la calidad de vida (Muñoz y Salcedo, 2018); pero, sobre todo, es un ser valiente que se arriesga a cambios y se enfrenta a sus propios temores. Así lo describe Mónica Muñoz (2018):

Algunas veces se habla en Piccolino de que sea posible entregar algo de lo que se ha recibido en el proceso de formación, apenas se termina como estudiante, se regresa como voluntario, pero cada vez que se plantea la idea salen muchos miedos a relucir: ¿Quiero, pero qué voy hacer allá? ¿qué puedo enseñar?, no tengo un título o conocimientos sólidos, estoy cansada y necesito un descanso. Y esto nos lleva, a que no nos atrevemos a ello por más amor que tengamos a la Fundación. (Comunicación personal)

Pero, finalmente, el amor por la Fundación y por la educación aminora los temores y los impulsa, incluso sin saber cómo enseñar. Así lo recuerda Olga Castillo (2018), quien un día pasó a visitar la sede Lisboa y, sin darse cuenta, a los pocos minutos estaba en un salón frente a adultos atentos por lo que les iba a enseñar: “cuando Luis Fernando me abrió la puerta, me dijo ‘hola, Olguita, ¿cómo estás?’ y me pasó el marcador, ‘qué bueno que viniste para que me colabores con un salón’, le dijo.

Como esta, existen otras historias de M. Egresados que se han capacitado para dar clases en las diferentes sedes y así han profundizado en temáticas como autoconfianza, emprendimiento, lectoescritura, ortografía, biología. Otros, de acuerdo con sus saberes han implementado talleres como italiano, tejido, costura, corsetería y arte.

En apartados anteriores se ha descrito la importancia de que los M. Estudiantes sientan cercanía con los M. Voluntarios, y se ha mencionado que el convivir sin jerarquías les permite sentir un ambiente de confianza donde se puede aprender y crecer. Si ahora se imagina que quien está como facilitador en el aula es un egresado, este factor se potencializa, se puede intuir que el educando verá en el otro un par que transitó por un proceso cercano al suyo; con dudas, retos y limitaciones similares, pero que ahora está al otro lado del salón y que lo inspira a no rendirse. Por su parte, el M. Egresado reintegra con un amor profundo al otro, lo comprende de una particular manera y le enseña que es posible.

Otros elementos actorales

Aparte de algunas apuestas de improvisación, una obra teatral siempre requiere un escenario y objetos establecidos. Si bien se ha mencionado que, desde los comienzos de las escuelas, la organización está compuesta esencialmente por las personas antes que por los ladrillos, el último apartado de este relato quiere dar vida a ciertos componentes que han surgido dentro de las narrativas de los actores.

El primero por rescatar por parte de la relatora, teniendo como referencia la experiencia de Olga Castillo (egresada): un marcador. Un marcador que pasa de una mano a otra, un marcador que habla de confianza: creo en ti, creo en que lo puedes hacer, esto es nuestro. Un marcador que dibujó parte de la transformación de la vida de una egresada y que marca en un tablero con números, signos, letras pero que traza los sueños que se reflejan en la mirada curiosa y bondadosa del M. Estudiante.

El segundo, la tau. Esta representaba para el fundador su fe católica, pero se quedó en las memorias del colectivo como el símbolo que sigue imprimiendo la espiritualidad que se vive en Piccolino. Es una cruz en madera con una cadena de hilo que semestral o anualmente se entrega a maestros voluntarios y estudiantes y que fue plasmada en los productos resultantes de los talleres de sistematización. Se convierte entonces en un símbolo sinónimo de lo que les une y transforma, como afirma Moncada (2018):

Me sorprende mucho las personas que llevan siempre puesta la tau, a veces me las encuentro en la calle y la tienen puesta... es un símbolo que va más allá de lo físico, es como un orgullo que se lleva puesto. (Comunicación personal)



Fotografía 18. La tau y ceremonia de entrega

Fuente: Archivo Fundación Piccolino.

Tercero, el abrazo. No es un objeto, tampoco un símbolo, pero compone lo que identifica a Piccolino. Un abrazo que representa la acogida, el afecto, la familia. “Uno no se imagina a Piccolino sin el abrazo, siempre hay un abrazo siempre hay ese cómo estás” (Alexander Espinosa, 2018, comunicación personal).

Como cuarto elemento tenemos la campana de La Salle: los M. Voluntarios partícipes cuentan que se extravió por unas semanas y cuando no la encontraban se dieron cuenta del significado especial que tiene: era de José Antonio y da cierto aspecto típico, ya que no se usa en las instituciones de educación, por lo tanto, simboliza cómo en Piccolino se construye desde otro lugar.

Finalmente, un elemento fundamental es el momento de los grados. El fundador hacía de estos un evento cargado de espiritualidad, donde se evidenciaba el esfuerzo mancomunado y la realización de un sueño. Para los participantes del equipo base, los grados de bachillerato y primaria son la muestra de que ha finalizado el proceso de los M. Estudiantes, pero más allá de esto se ve la reunión de la familia, las emociones que se desprenden en cada uno de los miembros de la familia. Así lo expresa la maestra voluntaria María Consuelo (2018):

El adulto en su momento fue quien vio a su hijo graduarse y ahora vienen esos hijos reconocen y dignifican ese momento y viene a acompañarlo, se ve la unión familiar, el logro de unas expectativas, tal vez no lo hacen por trabajar o mejorar su calidad de vida, sino que lo hacen por el orgullo de estudiar, puede ser que no les sirva para nada material, tal vez no les dé un mejor trabajo o una mejor casa, pero sí les da ese valor que no tiene precio. (Comunicación personal)



Fotografía 19. Experiencias como comunidad Piccolino

Fuente: Archivo Fundación Piccolino.

Tercer relato

Construir caminos desde la claridad y la coherencia

Al escribirse este último relato se agudizó la escucha y emergieron otras miradas críticas y constructivas de los procesos que se desarrollan en la organización. Esto con el interés de que la sistematización no quede plasmada en el papel, sino que sea un motivo para preguntar, replantear y encaminar; en otras palabras, para que haga eco. Incluso si esto sugiere mostrar sombras y hablar de lo que no se habla o se habla en baja voz.

Sebastián Castañeda, educador comunitario que realizó su trabajo de grado por medio de una sistematización de experiencias, comentaba:

La sistematización es un momento de reflexión y cuestionamiento profundo que puede generar tensiones fuertes, pero es: mirarnos. Lo más sencillo es que cada uno hace lo que quiere y nadie pelea con nadie y aparentemente el ambiente es sano y es agradable pero cada uno hace lo que quiere y no hay un objetivo real. (2018, p. 38)

Al respecto, este último relato busca lanzar preguntas reflexivas como: ¿Qué escuela es la que se le quiere entregar al maestro estudiante? ¿Cómo participa el maestro estudiante en su proceso: solo agradece, o tiene la oportunidad de ser veedor de la apuesta educativa? ¿Qué educador se necesita en el proceso? ¿Cuál es la apuesta formativa de la organización: educación para jóvenes y adultos, educación popular o acciones personalizadas para generar autoayuda? ¿Cómo pueden co-crear los diferentes actores de la organización? ¿Hacia dónde va la organización? ¿Cómo se construye ese camino?

Para tales reflexiones, se tuvieron en cuenta los mismos instrumentos aplicados y analizados para los dos relatos anteriores, pero se sumaron las entrevistas realizadas a Sebastián Castañeda y Ana María Guzmán, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional que acompañó las prácticas de maestros en formación del programa de Educación Comunitaria durante los periodos 2015-01 a 2016-01. Al respecto, refiere que la experiencia fue

interesante pues permitió hacer participar en una experiencia de educación para jóvenes y adultos, sin embargo, es importante aclarar que la lectura fue matizada desde la mirada de educación popular y comunitaria. También vale la pena anotar que Ana María (2018) refiere que existieron desencuentros con la organización: “Siempre nos recibieron fraternalmente pero no logramos hacer acción”. Según ella, en algunos casos se observaron resistencias en el momento de formular una propuesta de trabajo en el aula, por lo tanto, no se lograron realizar las actividades programadas. Sin embargo, en dos sedes hubo recepción de los practicantes y existió apoyo en el proceso. Por otra parte, Ana María considera que es importante que la organización promueva debates necesarios para evitar contradicciones internas y evaluar el proceso, pues como en toda organización los procesos no son perfectos.

Así entonces se invita al lector, especialmente si es actor de la Fundación Piccolino, a interpretar las siguientes líneas como una manera de aportar a la organización, como una voz que surge desde la motivación de construir con claridad; y en ocasiones esa claridad debe exponerse en voz alta y buscando coherencia, una coherencia inspirada en la vida del fundador.

La intencionalidad y las memorias de la organización, el punto de partida de factores disonantes

La revisión de las memorias realizada para la presente sistematización y los relatos de los cofundadores indicaron que la intención de las escuelas obedece a una apuesta política que utilizando la educación como herramienta busca el empoderamiento del adulto. Este es visto como un ciudadano que puede mirar críticamente sus realidades y desde allí encaminar transformaciones sociales en sus entornos. Las narrativas escuchadas danzan en medio de términos como *dignificación del ser, calidad de vida, justicia y equidad social*; la educación actúa como un medio para que el estudiante no solo aprenda unas letras, números y fraseo, sino para que a la vez sea capaz de *leer discursos desiguales que están inmersos* en la cultura y sociedad y que les han dejado en condición de marginalidad. Si bien es cierto que el discurso del fundador estaba permeado por la espiritualidad y religiosidad, es

importante recordar que sus convicciones se encontraban relacionadas con la teología de la liberación, por lo tanto, la creación de las escuelas surgía bajo la idea de “dar a voz a quienes no la tenían y construir desde los últimos para así resolver problemas de inequidad e injusticia social” (Garzón y Molano, comunicación personal, 2018). En palabras del fundador:

Piccolino tiene un gran horizonte y trabajo que es dignificar y mejorar la calidad de vida de los que perdieron la oportunidad de estudiar, que no saben leer y escribir, que se les han cerrado muchas puertas, por no tener educación, Piccolino está permitiendo un proceso donde los adultos encuentren sus sueños, sus esperanzas, razones para continuar, siendo mejores esposos, papás, mamás, trabajadores. (Torres, 2014)

Con relación a lo descrito por los M. Voluntarios se encuentra una amalgama de intenciones, algunas concuerdan con las de los cofundadores en cuanto a la búsqueda de igualdad social en poblaciones marginadas, otorgando un lugar y un espacio reflexivo para que el adulto amplíe su mirada y contemple posibilidades de vida distintas a las que ha transitado, incluso comprendiendo que sus realidades pueden ser transformadas desde su accionar. Otros, sienten que el estar en Piccolino les permitió formarse como educadores y poner sus habilidades al servicio de los demás, logrando incluso que la Fundación sea parte fundamental de su proyecto de vida, dejando entrever que en el colectivo se viven transformaciones mutuas. En los administrativos se escuchan las intenciones de crear una escuela, pero atendiendo las particularidades que sugiere una organización. En general, las manifestaciones concuerdan en que la razón de las escuelas es brindar oportunidades a quienes no han logrado acceder a la educación, esto permeado por términos como *servicio, amor y comprensión*.

En lo que respecta a los M. Estudiantes, se indagó sobre la manera como ellos perciben las intenciones de la escuela. Según sus narrativas, se encontró conexión en cuanto a que Piccolino es un lugar que ofrece educación a quienes no han tenido esta oportunidad, pero a la vez constituye un convivir amoroso y acompañante. En sus voces:

Pues para mí la Fundación Piccolino es una institución que quiere sacar adelante al adulto mayor porque pues cuando estábamos jóvenes no tuvimos la oportunidad de estudiar, muchas veces por el trabajo y otras veces, porque de pronto algunos venimos de provincias y allá era como difícil para estudiar. (Comunicación personal)

Otra añade: “En Piccolino nos dan educación para responder a las exigencias de hoy en día, para que no nos engañen”. Un maestro estudiante joven: “Dar amor, ellos no reciben nada, la gente está acá porque quiere”. Y, finalmente:

Piccolino me ha aportado mucho porque por ejemplo yo la pasaba como si fuera sola, no aquí, me siento como acompañada, como más acompañada que en mi propia casa. Porque aquí llego y todas las compañeras y los profesores son muy buenas personas. Y entonces pues me siento más acompañada que en la propia casa. (Talleres de sistematización, 2018)

Así se escucha una percepción relacionada con una escuela que no solo les brinda procesos de alfabetización y formación en bachillerato, sino que configura un lugar donde pueden apoyarse para creer en ellos mismos, crecer y soñar.

Finalmente, se interrogó a sujetos que en ocasiones pueden pasar como invisibles en el proceso: los vigilantes de las sedes. Al preguntarles cuál creían que era el propósito que la Fundación perseguía con su accionar, se encontraron narrativas plenas de admiración, en las cuales destacaban la importancia de atender las necesidades de personas que han estado *marginaladas o en condición de vulnerabilidad y que ahora tienen la experiencia de venir a coger un lápiz y leer*. Así relata su experiencia Freddy Murcia (2018), vigilante de la Universidad de La Salle:

Me impactó hace un año, yo ya llevo ratito en la Universidad, y fue ver a una abuelita, verla venir llorando de la felicidad porque se había graduado, y era la felicidad más grande y ver a los nietos abrazarla... esa felicidad que se irradia al sentir un logro. Pienso yo que eso algo bonito, ¿no? Y me quedó

grabado, fue hace mucho, eso fue un sábado, recuerdo que eso era así; esto lleno de gente y todos quieren estar, fue una ceremonia muy sencilla, pero muy sentida porque eso es lo bonito. (Comunicación personal)

En las narraciones anteriores se puede evidenciar que existe una fusión de intenciones, por parte de los actores del proceso, que permiten cierta cercanía para conocer sus sentires y pensares, que pueden derivar en tres lugares de comprensión:

- Aunque se escucharon voces de maestros voluntarios que consideran que su labor le apunta a formar una sociedad más justa y equitativa, este discurso se escucha con mayor fuerza en los cofundadores, quienes lo ven como el principal propósito, que se encamina por medio del empoderamiento de un adulto crítico y consciente de sus realidades, un actor político y transformador de sus entornos. Narrativas relacionadas con prestar un servicio, formarse como educador, estar en una organización con un convivir armonioso son válidas, pero son divergentes respecto de los objetivos fundacionales de la organización.
- Las intenciones de los maestros voluntarios resultan ser una amalgama. Cada uno observa la educación de una manera particular, por lo tanto, la escuela que le devuelven al adulto se configura de acuerdo con esa mirada. Las intenciones del voluntariado son valiosas, pero están desarticuladas.
- En las narrativas de los M. Estudiantes no se aprecia claridad en relación con las apuestas políticas iniciales que sustentaron la creación de las escuelas y que esperan de ellos no solo que sean mejores personas, sino que a la vez sean actores sociales y políticos que intervienen en torno a la dignificación, inclusión, equidad y justicia social.

Ahora bien, surge la pregunta ¿cómo afecta esta amalgama de propósitos al accionar de la organización y a sus procesos educativos? En principio puede verse como una situación no perjudicial para el colectivo, pues de alguna manera, cada uno mira la organización desde sus distinciones y

expectativas. Sin embargo, de acuerdo con la interpretación de las voces de asesores externos y algunos cofundadores y voluntarios, se estima que esta pluri-intencionalidad se convierte en el punto de partida de una serie de factores de riesgo para la organización y su proceso educativo. Sebastián Castañeda (2018) recalca la importancia de marcar rutas que generen resonancia, pero con claridad:

El problema es que no hay intenciones claras. Todos quieren transformar y todos llegan desde el amor, pero desde comprensiones distintas. Lo ideal es tener un equilibrio y estructura clara; que no sea una camisa de fuerza. No es un recetario, es concebir una apuesta transversal desde la apuesta común. Hay voluntad y amor, pero no hay casi con qué meterle diente. (Entrevista sistematización)

Se habla entonces de la necesidad de que el colectivo a pesar de las diferentes intencionalidades logre conversar sobre lo que busca con el ejercicio del educar y qué está dispuesto a construir como apuesta colectiva y transversal. De lo contrario, puede leerse como una dinámica equívoca el hecho de que cada uno le apueste a lo que cree que está bien, en forma de un “granito de arena”. Al respecto, Ana María Guzmán (2018) afirma:

El lugar del maestro debe ser clarísimo. Debe ser un lugar que lo pone no solo como que está haciendo un favor, sino a la vez lo responsabiliza del proceso formativo de la gente... No veo que haya una apuesta colectiva de maestros que pueda orientar el ejercicio formativo que pueda darle intencionalidad y horizonte. (Comunicación personal)

Sumado a lo anterior se trae a colación lo citado en el segundo relato de este documento: “el maestro voluntario tiene unas miradas únicas de lo qué es Piccolino, la educación, el adulto y unos intereses particulares de su gestión en Piccolino”. Así entonces, vale la pena indagar hasta dónde esas miradas, intereses y expectativas diversos no confluyen en una articulación que permita co-inspirar y co-crear. ¿Hasta qué punto el proceso se queda en apuestas personales que, aun cuando son válidas, no contribuyen a una construcción grupal? Y finalmente, ¿cómo aportan estas intenciones desarticuladas a las necesidades de los M. Estudiantes?

En búsqueda de reflexionar sobre la pluri-intencionalidad y las preguntas mencionadas, y profundizar sobre posibles factores disonantes o de riesgo,¹³ se presenta la figura 4.

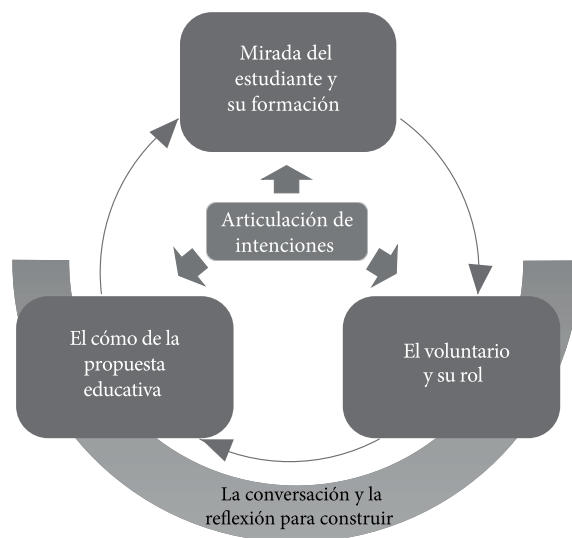


Figura 4. Tríada propuesta para minimizar los factores de riesgo de la Fundación Piccolino

Fuente: Archivo Fundación Piccolino.

En la parte central de la figura aparece enunciado como desafío la articulación de intenciones y claridad en el horizonte. Este es el eje de los otros factores que a su vez interactúan entre sí. La invitación es a que el primer paso sea articular intenciones, luego decidir qué tipo de estudiante se quiere formar y con el acompañamiento de qué voluntario. Luego, identificar qué metodología se utilizará para hacer realidad las intenciones y, finalmente, se observa de manera transversal la conversación como medio. A continuación, se profundiza en cada uno de estos aspectos.

13 Los denomino *factores de riesgo* o *disonantes*, pero se pueden leer como desencuentros que amenazan el proceso. Sin importar el rótulo, se quiere evidenciar la afectación que estos factores tienen en la organización y los posibles caminos para su reconstrucción.

MIRADA DEL ESTUDIANTE Y SU FORMACIÓN

El primer aspecto por tener en cuenta es la diversidad existente en las escuelas. Según la información recolectada en esta sistematización, en Piccolino confluyen poblaciones de diferentes territorios, el joven desahuciado por el sistema, el adulto entre los 35 y 45 años que siente que necesita un título, el adulto mayor de 50 años para quien el estudiar es un sueño por cumplir. Por lo anterior, se puede proponer que el estudiante que ingresa a la escuela debe ser visto desde su diversidad intencional, pero también desde la étnica, social e ideológica.

Otro factor que se evidenció en la sistematización es la mirada que tiene el voluntario en relación con el estudiante, a quien define como un ser valiente, capaz, amoroso y comprensivo. Si bien es cierto, no se trata de que todos los voluntarios generen las mismas miradas, dinámicas y relaciones con los estudiantes, parte del análisis de esta investigación es recomendar que la organización defina: ¿Cuál es el tipo de ciudadano que quiere formar? ¿Qué se espera de un adulto al terminar su primaria o bachillerato? ¿Cuál es el valor agregado de un egresado Piccolino en relación con el de otras organizaciones educativas? Dentro de las dinámicas de la sistematización se escucharon dos miradas a la apuesta educativa: la primera, la formación de mejores personas, reparando de manera individual; y la segunda, el posibilitar narrativas de los estudiantes que rescaten sus realidades y, desde allí, hacerlos conscientes de ellas. Esta divergencia también sugiere una problemática, pues como lo dice Castañeda: “si la fundación no tiene claro hacia dónde va, pues el estudiante tampoco”. Si bien es cierto que cada sede posee una población estudiantil particular, la forma como la organización la mire y encauce sus intereses posibilita que se potencialice al adulto. Para Ana María Guzmán (2018):

Muchas experiencias de educación para jóvenes y adultos se pierden por limitar la intencionalidad a procesos de formación individual. Se pierde en potencia lo que pueden hacer los adultos más allá, se pierde en la medida en que el adulto va, hace las tareas, recobra lo de la memoria de la escuela y se queda ahí instalado. (Comunicación personal)

LEALTADES INVISIBLES QUE HAY QUE DEVELAR

Se ha descrito que el M. Estudiante proviene de territorios en condición de vulnerabilidad y que sus contextos contienen realidades complejas. El hecho de que no haya logrado terminar sus estudios es una muestra de inequidad social y falta del fundamento de la adaptabilidad en el derecho a la educación. Por lo tanto, se puede augurar que cuando el joven o adulto asiste a la escuela y se encuentra con maestros voluntarios que donan su tiempo y trabajo, que los acogen amorosamente, no solo se posibilita un regreso a la escuela, también crea vínculos afectuosos valiosos. Este hecho incluso puede relacionarse con un convivir amoroso y la idea de un convivir democrático donde desde la educación se busca que los educandos aprendan un convivir antes que una disciplina, un convivir en la plenitud de la confianza. Ese es un gran logro que el colectivo ha construido y merece todo su reconocimiento.

Sin embargo, se recomienda que la organización contemple hasta dónde ese convivir puede generar lealtades enganchadas al agradecimiento y por lo tanto el M. Estudiante pierda fuerza en la mirada crítica de su proceso.

Como sustento a esta distinción, Sebastián Castañeda (2018) afirma:

Una lectura que el estudiante debe tener es que él responde a dinámicas del Estado, y están donde están porque hay un Estado re-injusto, esa lectura hay que hacérsela al estudiante... porque cuando él tiene esa comprensión: exige. Porque ahorita ellos nos quieren mucho, no que muchas gracias... Yo siento que el estudiante es muy, muy condescendiente con nosotros, demasiado, a un exceso que permiten que hagan con ellos lo que quieren... el estudiante agradece mucho, pero hay que pensarse tanto romanticismo y debatir entre maestros y ese debate no puede arrancar desde un maestro estudiante que está diciendo gracias cada 10 minutos. (Comunicación personal)

Esto no significa que el convivir construido deba alejarse de vínculos afectuosos. La invitación es a que la experiencia en Piccolino posibilite un empoderamiento del estudiante, pero como un sujeto merecedor de

derechos, por lo tanto, el adulto observará al voluntario como un medio en la restitución de estos y así no estará en deuda con él y será el dueño de su proceso.

EL VOLUNTARIO Y SU ROL

El M. Voluntario se convierte en el facilitador que transmite las intenciones del colectivo. Los M. Estudiantes lo describen como un ser pleno de servicio y acogida que entrega desde el amor. Muchos de ellos se relacionan con los estudiantes desde la cercanía; conocen sus realidades e historias de vida, bien sea porque los visitan en sus casas, escuchan sus problemáticas, o generan dinámicas en el aula para que deriven en narrativas. Se escuchó que para ser voluntario de la Fundación no se debe contar con mayores requerimientos, solo la intención de servir en los tiempos y lugares determinados.

Entre los desafíos mencionados por los mismos voluntarios se encuentra la necesidad de realizar una capacitación sobre educación para adultos. Esto deja entrever que la Fundación está abierta a lo que el M. Voluntario traiga como apuesta de servicio. Si bien por aspectos logísticos la organización depende en gran manera del número y la disposición de los voluntarios, es importante considerar la posibilidad de que a estos se les escuche para conocer sus intenciones y saberes, pero a la vez que se les brinde un punto de partida, para que así se encamine su quehacer con las intenciones articuladas del colectivo. Pero sobre todo para que asuma el rol de un educador consciente de la trascendencia de lo educativo en el adulto. De igual manera, es importante que la organización se pregunte sobre cuál es el rol del educador que se requiere y cómo se puede acoplar a la apuesta educativa. Al respecto, Ana María Guzmán (2018) opina:

Seguir pensando en el voluntariado como que cada uno venga y dé su granito de arena, que pareciera es por ingenuidad, es equívoco, pues desde la concepción que nosotros tenemos de lo educativo; la educación tiene unas implicaciones trascendentales en los sujetos, en los territorios en las colectividades, en las conciencias, en los procesos potentes de organizar y movilización que podría tener la gente para que entender que haber sido excluido del sistema educativo no es un problema que tuvo que irse, no

es un problema personal, sino un problema de desequilibrio social y de la distribución inequitativa de la riqueza y en ese sentido la educación tiene que hacer conciencia de eso... se necesita un maestro, un maestro que no necesariamente haya estudiado licenciatura, un maestro que en el ejercicio de su experiencia se esté formando, pensando, cuestionando y construyendo colectivamente con otros maestros una apuesta formativa educativa que logre no solo intentar restituir un derecho sino que le ayude a entender en dónde estuvo la causa de eso y por qué hay que salir de allí a trascender. (Comunicación personal)

Antes de pasar al tercer factor, es importante analizar un aspecto que reúne el rol del voluntario y la mirada y formación del estudiante. Surge al recordar que las escuelas Piccolino nacieron de la voz de los adultos: una adulta curiosa que pregunta al fundador *¿y nosotros qué?* y una organización que apoyo esa voz. Esa memoria da fuerza a que la apuesta educacional y sus formas metodológicas y curriculares partan del estudiante, es decir, él es el centro del proceso, como lo manifestaba José A. (2013):

Los profesores no nos creemos los dueños del saber, no creemos que tengamos la sabiduría y ahora les vamos a dar la sabiduría a los estudiantes. Yo creo que los profesores somos facilitadores del aprendizaje y mediadores de ese proceso. La esencia de Piccolino son los estudiantes, quienes construyen sus procesos y se apropian de su vida. (Comunicación personal)

Por lo tanto, es importante reconsiderar planteamientos como los que se escuchan en la organización, en cuanto a que cualquier apuesta que traiga el voluntario es útil para el proceso, de manera que no se pierda el verdadero foco: el adulto.

EL CÓMO DE LA APUESTA EDUCATIVA

Teniendo en cuenta los anteriores factores, este punto reflexiona sobre cómo llegarles a los estudiantes. ¿Cuál es la línea por seguir que encauza intenciones? ¿Qué piso epistemológico se le brinda a la apuesta educativa? ¿Cuál es el proyecto educativo institucional que enmarca la experiencia? En las narrativas de los voluntarios se escuchó la preocupación por construir

un PEI que logre implementar un plan de contenidos, ciertos parámetros curriculares sin perder de vista el camino construido. Se considera que esta gestión debe tener en cuenta los tres factores anteriores narrados: intencionalidad, estudiante y voluntario. Si bien es cierto que en la sede La Salle se revelan esfuerzos con relación a construir una malla curricular y diversificar la metodología, es necesario que las tres sedes co-creen desde la apuesta educativa. Así opina Sebastián Castañeda (2018):

No podemos seguir partiendo del “yo creo”, que no está mal, el nivel experiencial brinda una cantidad de posibilidades y herramientas, pero no le ves lógica, sino le ves derroteros académicos que puedan encauzar. No es descabellado si se decide por talleres o clase magistral, si hay todo un engranaje caminando con eso, el problema es que el engranaje no se ve. (Comunicación personal)

En las relatorías anteriores se mencionó que la propuesta educativa de la organización es *estar entre maestros*. Esto significa que todos aprenden de todos y que el maestro voluntario no aparece como el dueño del saber, sino inmerso en una dinámica que rescata los saberes de los M. Estudiantes. En voz del voluntario Juan Torres (2018):

La señora que ha pasado 30 años en la casa y que cree que no tiene ningún saber posiblemente ella me puede enseñar cosas que cree que no sabe, pero ella es una administradora verraquísima porque es capaz de hacer con muy poco dinero comida para muchos, es una chef completa porque con pocos ingredientes o con muchos ingredientes que nosotros a veces no somos capaces de hacer. (Comunicación personal)

Por otra parte, en el perfil educador que se describió en el relato 2, se destacó la necesidad de aterrizar las dinámicas educacionales en los saberes, experiencias y sentires de los estudiantes, teniendo en cuenta sus entornos. Al respecto, las narrativas indicaron que esto se evidencia con mayor fuerza en la sede Lisboa; allí, las conversaciones en el aula permiten develar las realidades sociales del adulto y así construir, además de conocimiento, conciencia social. Esta sede cuenta con el apoyo del desarrollo

del semillero de investigación del programa de Comunicación Social de la Uniminuto, denominado Convergencia, cuyo objetivo le apunta a formar en las nuevas tecnologías sin perder de vista la mirada integral del adulto desde sus entornos y realidades. Un posible resultado de lo anterior son las afirmaciones de dos estudiantes participantes en la sistematización: “ellos [la escuela] lo que quieren es que no nos engañen”, “estudiar me permite que no me humillen”.

Por su parte, en la sede San Francisco, hasta el primer semestre del 2018 el ejercicio epistolar se planteaba como una manera en que el adulto a través de sus narrativas reconociera sus entornos sociales y culturales. Debido a que esta metodología no continúa en esa sede, se recomienda enlazar los nuevos mecanismos de intervención sin perder esa mirada, pero a la vez generando avances en el proceso lectoescritor, el cual es valioso para los estudiantes.

Finalmente, en la sede La Salle se entiende que el aprendizaje por proyectos tiene, entre otros, el propósito de que el estudiante se acerque a un tipo de contenido que tenga que ver con sus realidades y deseos, pero que además sea una construcción autónoma. Desde otra perspectiva, esta sistematización permite profundizar aún más en este aspecto, teniendo en cuenta, en primer lugar, que la sede no está ubicada en los territorios de la población educanda, y en segundo lugar rescatando las apuestas iniciales de la Fundación respecto de formar un ciudadano que actúe política y socialmente en sus entornos. Por lo tanto, la invitación es a que el aprendizaje basado en proyectos se encamine en torno a las realidades de los territorios de los educandos; por ejemplo: en el proyecto de autocuidado una estudiante averiguó sobre una enfermedad específica. Sería importante que además de indagar sobre las causas, evolución y posible tratamiento, investigue sobre la manera en que en su localidad o barrio las instancias de salud trabajan en programas de promoción y prevención de dicha enfermedad, y se cuestione, entre otros aspectos, sobre lo que pasa cuando una persona de su región o localidad se enferma, cuánto es el tiempo de espera en el hospital o centro de salud más cercano de la localidad, en cuánto tiempo se programan citas de control y seguimiento, o cuáles son los mecanismos

ciudadanos que un adulto como ella puede instaurar para mejorar las condiciones de atención de salud de su localidad. En el proyecto Eco Arte el adulto que hizo un jardín vertical en su casa, además del proyecto artístico y ecológico, podría analizar aspectos como de dónde vienen las intenciones de tener un jardín en su casa, cuál es la relación que él y su familia ha tenido con los territorios rurales, cuáles fueron las condiciones de vida en los territorios rurales que habitó, cómo se observaba el cumplimiento de derechos en estas zonas rurales, cómo se vivió el conflicto armado. Así, el proyecto no solo estará indagando sobre una enfermedad y sus remedios ancestrales o de un jardín vertical y la técnica para su construcción —aspectos que son importantes en el proceso, porque reúnen las intenciones de aprendizaje de los M. Estudiantes—, sino que a la vez se estará descubriendo y comprendiendo desde dónde el estudiante ha elegido estos proyectos y cómo hablan de sí mismos y de sus historias personales, ancestrales, sociales y políticas. Esto beneficiaría al estudiante pues comprendería cómo sus preguntas e inquietudes pueden generar conversaciones que transformen la sociedad y la cultura, reconociendo el valor de sus saberes y a la vez empoderándose de su rol como ciudadano. Por su parte, el M. Voluntario reconocerá quien es el adulto y cómo construir conocimiento mancomunadamente y logrará un “desde lo que tú sabes aprendemos lo que tú quieres construir”.

En cuanto al campo disciplinar, es importante que se tengan en cuenta las narrativas e intenciones del fundador con relación a la calidad educativa que se brinde al estudiante. Ofrecer contenidos útiles y apropiados de acuerdo con las expectativas de formación futura, trayectoria de vida y ocupaciones, entre otros. La Fundación ha promovido que la escuela es una excusa para formar mejores seres humanos, pero esto no debe perder de vista que un estudiante con herramientas disciplinares suficientes logra desenvolverse de manera más apropiada en sus entornos y a la vez posibilita disminuir la desigualdad y discriminación de la que ha sido partícipe.

Finalmente, se invita a los M. Voluntarios, M. Estudiantes y cofundadores que posiblemente sean encargados en construir el PEI que tengan en cuenta la planeación estratégica y filosofía institucional realizada en el 2014, las memorias de las escuelas narradas en las sistematizaciones del

colectivo, posibles ejercicios de caracterización de toda la población participante (incluyendo a los egresados), los posibles autores y corrientes que identifican la experiencia.¹⁴ Pero ante todo, la importancia del PEI en la vida, trayectoria y horizonte de la organización. Si bien es cierto se puede creer que el PEI es una exigencia externa, este constituye la carta de navegación de cualquier institución y sin ser una camisa de fuerza refiere la común-uniión de sus actores. Su construcción sugiere conversaciones que derivan en un producto final, observar esas conversaciones como parte de un proceso que posibilita la escucha, comprensión y debate es el mejor regalo que puede darse el colectivo.

LA CONVERSACIÓN Y REFLEXIÓN COMO MEDIO PARA CONSTRUIR

En la gráfica 2 se describe este factor de manera transversal para los cuatro factores anteriores. Esto se debe a que todo lo planteado requiere que se abran espacios de reflexión y conversación. Un conversar que conserve la intención de estar en común-uniión y coherencia con los valores del colectivo y desde allí trabajar en equipo, comunicarse asertivamente, co-inspirar y co-crear.

Durante el desarrollo de los talleres con M. Voluntarios, como parte de las variables emergentes, apareció en dos ocasiones la pregunta sobre si todo ese amor y armonía que se ofrece a los estudiantes se vive entre los voluntarios. Las respuestas señalan que se acoge mucho al M. Estudiante pero se olvida crear una comunidad sólida de maestros voluntarios; metafóricamente la organización se observa como una red multicolor, libre pero dispersa. Si bien, las organizaciones sociales de todo tipo sufren desencuentros, tensiones y rupturas, en este caso las mayores se han presentado desde el fallecimiento del fundador, pues él era el articulador de lo vivido

14 Desde la metodología se observan ejercicios plenos de constructivismo en cuanto al rescate de saberes previos del estudiante, aprendizaje colectivo, autonomía en el proceso, el maestro visto como facilitador. Por otra parte, en las raíces de la Fundación se escuchan discursos plenos de la filosofía freireana en cuanto a la búsqueda de justicia social, políticas educativas en torno a mitigar la desigualdad educativa, prácticas en el aula donde se valoran las experiencias de los estudiantes y estos vistos como sujetos sociales capaces de leer sus realidades y actuar en ellos.

en cada sede y actor. Pero, como toda organización, especialmente de tipo social y misionalmente comprometida con la educación, está llamada a la conversación; reconociendo la diversidad de sus participantes, pero también haciendo de ella una oportunidad para construir. La conversación sugiere que se reconozca que el otro puede pensar, sentir y actuar la experiencia de manera diferente, pero no por esto deja de ser valiosa. Conversar sugiere escuchar las apuestas en común y encauzarlas, negociar desde la cooperación, no desde la competencia, siendo coherente con las memorias y con los valores institucionales que hablan del amor, la espiritualidad y el servicio. En palabras de Olga Castillo (2018):

Deberíamos acercarnos un poco más a trabajar e intercambiar el trabajo y prácticas, no solamente que el voluntario es de La Salle y que pertenece a La Salle y que tiene que estar allá o que el de Lisboa no puede ir a San Francisco, a La Salle. Nooo, nos llamamos voluntarios, aquí no tenemos una etiqueta, de pertenencia a tal escuela, simplemente estamos donde nos toca, pero esto no quiere decir que no nos podamos mover y de acuerdo con esto sacamos las posibilidades de formación. (Comunicación personal)

Estas conversaciones pueden planearse como inamovibles en un cronograma pues acarrearán el ser comunidad en una común-uniión. Al respecto, cuando Milton Molano (2018) observó la línea de tiempo de la Fundación recordó con agrado los encuentros de principio de año con los voluntarios, los interpretó como espacios para el re-conocerse en una misma misión:

Eran momentos de una carga emocional, espiritual, muy fuerte. O sea, de una vinculación muy dura ¿sí?... Entonces creo que esos encuentros de inicio de año eran muy importantes para mantener el espíritu, para planear, proyectar...no tenían solamente un sentido operativo. (Comunicación personal)

Dentro de las dinámicas organizacionales y estatutarias existe la figura de una asamblea como ente que rige la Fundación, pero también la figura de un director. En este sentido, es importante que el colectivo reflexione sobre qué tipo de líder es el que requiere la organización, ¿uno que gerencie desde la autoridad, o uno que escuche encauce y posibilite el trabajo en equipo,

la participación y cooperación? Un líder que recuerde que Piccolino fue construido por, para y con las personas antes que desde los muros y el cumplimiento de parámetros estrictos. En palabras de Adriana Garzón (2018):

Dejemos de pensarnos en quién dirige esta vaina, pensemos más bien hacia dónde la queremos llevar entre todos ¿no? Porque... que tú lo haces, que yo lo hago... Esas son cosas que nos hacen perder el horizonte, y en lugar de estar pensando hacia dónde ir, ¿cierto? y en cómo meterle, pues digamos, toda la fuerza del mundo a eso, nos detenemos en el conflicto y ahí se queda la cosa, ahí se quedan las buenas intenciones. Pero eso sí, para eso hay que alejarse definitivamente de los egos, de decir yo, es que esto conmigo esto sí va a andar, ahora sí es que antes estaba haciendo. Yo creo que las cosas sin pluralismo no funcionan, y si se están manejando así es porque no aprendimos nada y hay que parar y decir qué estamos haciendo mal y reconocer qué estamos haciendo mal. (Comunicación personal)

En consecuencia, el *re-conocerse* es uno de los principales retos como organización, luego se puede pensar en crear más escuelas en el territorio local o nacional, posibilitar el emprendimiento, profesionalizar al adulto y hasta en tener una sede propia. Si se aprende a conversar y llegar a acuerdos se podrá atender desafíos como la deserción de los M. Estudiantes, la formación de los jóvenes para la educación superior o la falta de voluntarios.¹⁵

Teniendo la disposición de conversación y de reconocimiento, se puede llegar a acuerdos y desde allí aparecerá la planeación. Según Jonathan Gómez (2018):

Pues yo desde lo que he vivido dentro de la Fundación diría que primero es la participación y que haya una planeación conjunta donde cada uno de los actores se sienta escuchado y vea reflejado sus ideas en esa planeación y objetivos que se tienen en común. Si eso se logra —vuelvo e insisto—, convocando a todos los actores participantes, podemos llegar muy lejos como

15 Los proyectos y desafíos presentados surgen de las narrativas de los maestros voluntarios frente a las preguntas: ¿Cómo ve a Piccolino en diez años? Y ¿qué podría ser mejor?

fundación... y sentarnos a planear, o sea: qué queremos, como lo queremos, cuando lo queremos, a dónde. ¿Sí? Que se respondan preguntas claves dentro de una planeación. (Comunicación personal)

Sugerencias finales

Los factores mencionados y las propuestas planteadas invitan a la organización, a encontrarse y revisarse, de manera tal que la sistematización vaya más allá de una narración de lo que sucede, y permita autoevaluarse y replantearse. Cada factor disonante ha sido planteado desde diferentes miradas, pero también recogiendo voces y sentires de los actores presentes en la sistematización. Si la organización decide escuchar y aplicar lo aquí escrito, se recomienda que se conforme un grupo interno con la participación de diferentes actores del colectivo y un asesor externo, que posibiliten la escucha y la articulación. En palabras de Sebastián Castañeda (2018):

Siento que lo que le falta a la Fundación es concentrarse en lo que se quiere hacer realmente y para eso “la formula” es tener en cuenta la diversidad de voces que hay, colocarle un tiempo y limite y que haya un doliente sincero, si no, va a ser muy complicado... es importante tener un agente externo que sea odioso de manera profesional. (Comunicación personal)

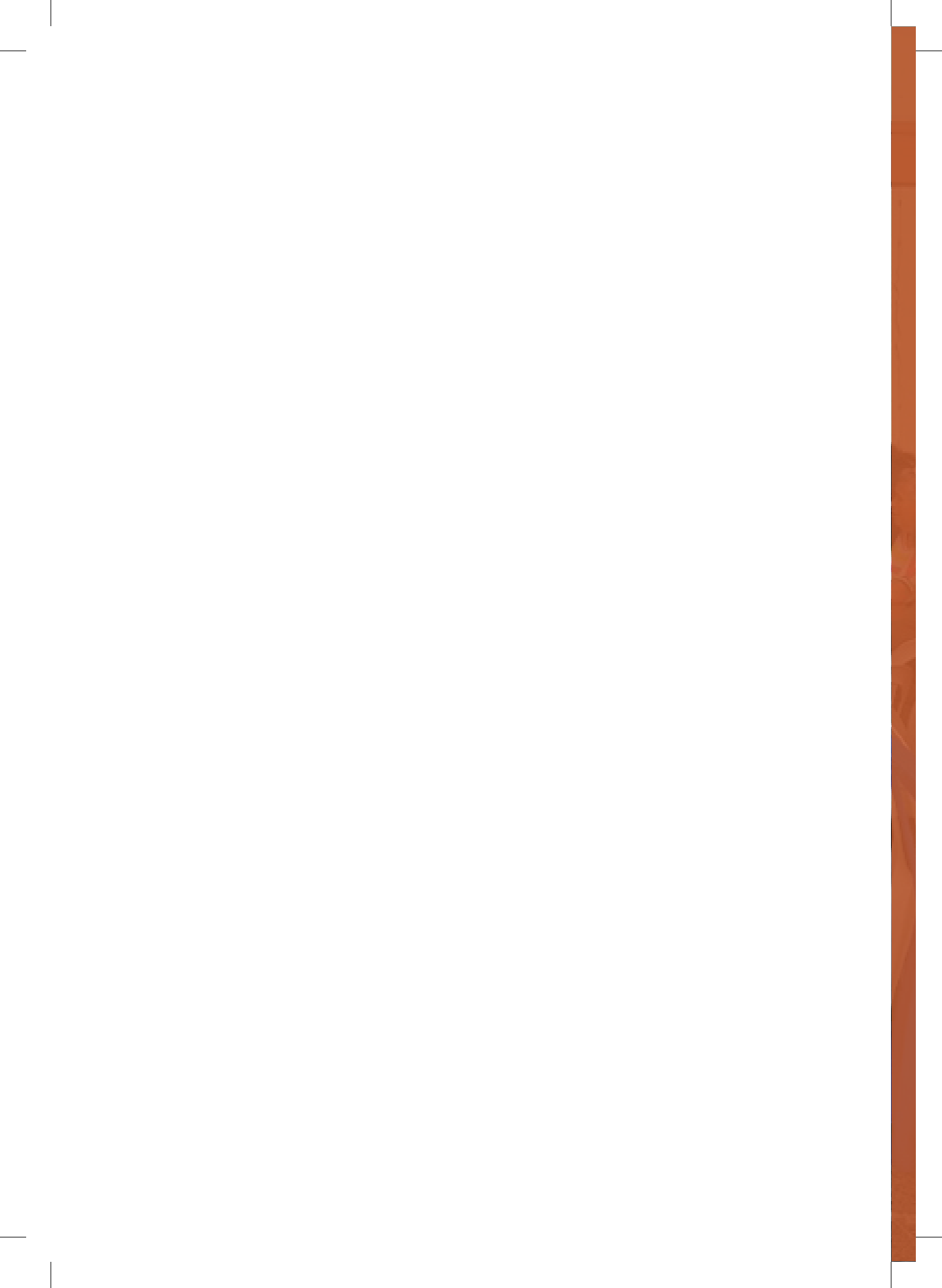
Finalmente, no se puede terminar este apartado sin reconocer quiénes pueden ser los posibles apoderados de las transformaciones de la organización: los maestros egresados, quienes desde la mirada de la investigadora son la muestra de cómo las dinámicas de las escuelas se traducen en actores políticos que transformen sus entornos y realidades. Estos hombres y mujeres que hoy en día se han apropiado de las escuelas, por medio de un taller o clase en el aula, la coordinación de una sede, la secretaría de la Fundación, no solo cumplen un sueño del fundador; volver a la escuela a enseñar lo aprendido, le dan un sentido más profundo al proceso del voluntario. La Fundación está convocada a apoyar sus acciones por medio de acompañamiento, orientación y capacitaciones, como lo ha venido haciendo, pero

sobre todo garantizando que su autonomía y legitimidad estén intactas, para que así nunca se aparten de lo que un día fueron: un adulto curioso por trascender en sus trayectorias de vida y esperanzado en que sus acciones tienen eco en la transformación social que tanto anhelaba un hombre llamado José Antonio Torres.

José Antonio el soñador, maestro y amigo que se hace presente desde la ausencia. Un amigo que un día me invitó a visitar a una escuela en los cerros noroccidentales de Bogotá, accedí con muchos temores e incertidumbres, que pronto fueron desvaneciéndose gracias a la confianza de mis compañeros y la mirada tierna de los niños.

Referencias

- Benavides, G. (2016). *Valoración final Fundación Piccolino*. Documentos de trabajo planeación estratégica.
- Castañeda J. (2014). Sistematización de la experiencia pedagógica de la Fundación Piccolino: una apuesta de transformación curricular desde la Escuela de Adultos No- Formal Piccolino [tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Comunidades de Aprendizaje Mutuo para el Desarrollo de la UPZ San Cristóbal Norte Parte Oriental-Localidad de Usaquén-Territorio UPZ San Cristóbal parte oriental. (s. f.). <https://ceds2013.wordpress.com/territorio/>
- Escuelita Piccolino (s. f.). Video. Fundación el Candil.
- Garzón, A. (2011). *Caminar la educación, la experiencia de las escuelas Piccolino. Vivir Freire: Diálogos con trabajo social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Lesmes, A. (productor). (2014). *Fundación Piccolino*. https://youtu.be/Glo6Cc1_tow





Fotografía 1. Taller con estudiantes, servidores sociales, practicantes y docentes del Programa EPJA-IPN

Fuente: Fotografía de Yennifer Villa, 2018.

Capítulo 5

Instituto Pedagógico Nacional.

Educación de personas jóvenes y adultas: nuevos retos para viejas trayectorias

Óscar Mauricio Torres González

Este capítulo busca dar una imagen sobre el qué de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) hoy en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), indagar sobre sus memorias, las trayectorias que se han tejido, sus dificultades y posibilidades como espacio de educación no formal dentro de la institucionalidad, además de que sea un espacio para que dialoguen las voces de los distintos sujetos que forman, formaron y formarán parte del programa.

Es un intento de sistematización inacabado, desde el cual invito a los lectores a comentar, evaluar, criticar y seguir construyendo en el marco de un horizonte de esperanza. Procura recoger la memoria de algunas épocas por las que ha pasado el programa, pero se queda corto en cuanto a experiencias de la coordinación de la maestra Consuelo Reyes o a todas las andanzas, propuestas y luchas de la maestra María Antonia Zárate durante doce años como tutora de prácticas del Departamento de Lenguas. También faltan párrafos para describir los enormes esfuerzos del maestro Danilo Tovar por mantener en pie el proceso y con la motivación de las personas

adultas en los diez años que lleva al frente de la coordinación del programa. Sobran páginas en blanco en las que se deberían recoger las historias de distintas vidas que se han transformado gracias a la propuesta educativa del IPN. Además, hay una riqueza experiencial en la escritura del relato gracias a la cercanía que tuve primero como maestro en formación en este espacio de práctica y ahora como asesor de investigación del proyecto CIUP, lo que logra darle contrastes y matices desde vivencias personales que se plasman en el siguiente escrito.

Al norte de Bogotá, en la localidad de Usaquén, se encuentra el Instituto Pedagógico Nacional, colegio de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que brinda a niños y jóvenes educación formal pública en los niveles de primaria, secundaria y media entre semana. Los sábados desde el mediodía acoge a personas adultas de varias partes de la ciudad, especialmente mujeres trabajadoras del servicio doméstico que trabajan y viven en los conjuntos residenciales de Unicentro y de las localidades de Usaquén y Suba.

El programa EPJA es un escenario que se compone de distintos actores que interactúan de diversas maneras, acercándose en la práctica, tal vez sin ser muchas veces conscientes de aquella premisa del maestro Paulo Freire: “Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo— las personas se educan entre sí con la mediación del mundo” (p. 82). Se cuenta con un equipo de profesores del IPN (a veces uno por cada área) y un maestro a cargo de la coordinación, estudiantes adultas, a quienes nombraré en femenino durante el texto ya que actualmente el 99 % de las personas beneficiarias del proceso son mujeres; estudiantes de grados décimo y undécimo de educación regular, que prestan su servicio social comunitario, y maestros en formación de las licenciaturas en Matemáticas, Electrónica y Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta última licenciatura cuenta con maestros en formación de dos fases de práctica del periodo de fundamentación y profundización.

Las clases están programadas de una a cinco de la tarde. Se brindan los espacios académicos de matemáticas, español y tecnología e informática, cada uno con niveles básico, intermedio y avanzado que procuran ajustarse a las diversas necesidades de las adultas; además existe una franja opcional de música de doce a una de la tarde. En el primer semestre del 2016, con la llegada del profesor Alejandro Álvarez a la dirección del colegio, se le dio apertura a una franja de Educación en Derechos Humanos a cargo de maestros en formación de la Licenciatura en Educación Comunitaria; asimismo se dio la posibilidad de realizar un acompañamiento y sensibilización a los estudiantes que están prestando su servicio social, por lo general en el horario de cuatro a cinco de la tarde.

Las estudiantes que a paso tranquilo llegan al IPN suelen reunirse antes de entrar a clases en las bancas frente a la cafetería —que no funciona los sábados— para hablar y compartir sobre sus experiencias de la semana, adelantar las tareas pendientes y hacer bromas mientras esperan el inicio de clases. Los salones que las albergan quedan entre la biblioteca y a lo largo del pasillo de la sala de informática, cercanos a la cabina¹ de la dirección de Educación de Adultos del Instituto. son salones amplios que entre semana funcionan para jóvenes de bachillerato. El sábado después del mediodía los edificios del IPN van llenándose de silencio a la par que se van quedando vacíos; este día se diferencia bastante de los demás pues los adultos disfrutaban casi de manera exclusiva de las instalaciones del colegio. Hay un descanso de media hora entre tres y media y cuatro de la tarde.

El Proyecto Educativo Institucional del IPN en su versión de junio del 2018 define el programa EPJA de la siguiente manera:

El objetivo principal es lograr la restitución del derecho a la educación de adolescentes, jóvenes y adultos que han sido excluidas del servicio público educativo regular. Este proceso educativo se construye teniendo en cuenta

1 Eran salas que funcionaban para la observación del trabajo en campo de los maestros en formación de la UPN que se dividían con vidrio-espejos de los salones de clases. Ahora funcionan como oficinas para los profesores del IPN.

principios básicos del desarrollo humano integral, la pertinencia, la flexibilidad y la participación, a través de un proceso holístico y una metodología cualitativa que contextualiza los saberes de acuerdo con las necesidades sociales de los estudiantes. Se asume al estudiante de este programa como un sujeto crítico, con saberes previos significativos que les permite apropiarse de su proceso de aprendizaje.

A través del Acuerdo 006 del 27 de abril de 2017, el Consejo Superior de la UPN aprobó la creación del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media para Adolescentes, Jóvenes y Adultos, el cual será coordinado de manera conjunta por la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, el Instituto Pedagógico Nacional, a través del Programa de Extensión Social, la Vicerrectoría de Gestión Universitaria y la Vicerrectoría Académica. El programa que se realiza en el IPN beneficia a jóvenes y adultos, entre los 18 y los 80 años, provenientes de estratos 1, 2 y 3, en su mayoría en condición de vulnerabilidad social y con bajos recursos económicos.

[...] está liderado por diferentes áreas, con la participación de maestros titulares del IPN, maestros en formación de la UPN acompañados de sus asesores, estudiantes de Educación Media del IPN vinculados a través del Servicio Social Obligatorio y un maestro dinamizador (Instituto Pedagógico Nacional-Universidad Pedagógica Nacional, 2018).

El programa ha existido “desde siempre” en el PEI, pero no constituía un insumo para su desarrollo. Dejó de ser relevante. En el colegio y en la UPN, muchos ni siquiera saben que existe este programa. Por eso fue necesario revivirlo y actualizarlo:

Hicimos todo el camino para que se incluyera (el programa) en el PEI, se hicieron todas las aprobaciones del consejo estudiantil, del consejo académico y del consejo directivo, eso lo facilitó todo Alejandro Álvarez, estuvimos en todas las asambleas, hicimos todo lo requerido para

presentar el programa y creo que ya se terminaron las modificaciones en el PEI para que exista como tal en el IPN (María Antonia Zárate, comunicación personal, 2018).

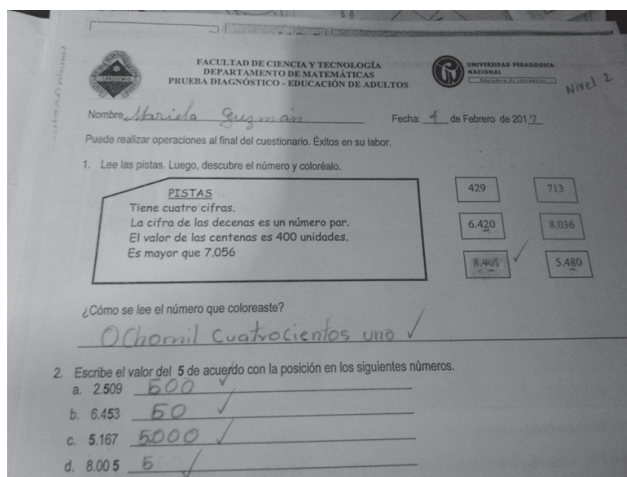
Esta presencia actualizada cada tanto del Programa EPJA en el PEI del IPN en buena medida es lo que ha posibilitado su permanencia en el tiempo, el uso de las instalaciones y la asignación de tiempos para los profesores. El equipo de profesores con el que cuenta el IPN para la EPJA hace parte del grupo de maestros regulares del colegio entresemana, en su vinculación con el colegio se le asignan cuatro horas para los sábados que pueden ser descargadas para el día que ellos mismos escojan entre semana. Los docentes que participan del Programa no son de dedicación exclusiva para este, así que cada semestre el coordinador del programa debe realizar las inducciones del caso cuando cambian los maestros, viene con ello la dificultad de que hasta ahora no existe un plan de estudios diseñado para el programa y por lo tanto es difícil mantener un proceso integrado como propuesta del IPN.

Esta dinámica de asignación institucional para los maestros que conforman el equipo EPJA genera dificultades en cuanto a la continuidad del proceso, pues se está renovando a cada semestre o cada año con el equipo que hace el acompañamiento, lo que ocasiona interrupciones en los contenidos que se dictan y afecta los ejercicios de autoevaluación de los distintos espacios académicos que se brindan. Es de gran importancia resaltar que siempre han existido maestros comprometidos con su labor que permanecen por más tiempo en el proceso y logran darle continuidad a los espacios que acompañan.

En el límite de la no formalidad

El mismo día que una persona interesada llega al IPN “se hace una prueba diagnóstica, es una prueba sencilla, para saber si saben leer o escribir y lo otro que se busca es, saber a qué nivel debe ingresar y desde dónde se le debe enseñar al adulto” (Danilo Tovar, comunicación personal, 2018).

Las personas suelen reaccionar con temor ante el anuncio de una evaluación de sus conocimientos pues piensan que es un paso dentro de un proceso de selección, aunque la finalidad es tener claridad sobre las necesidades de la estudiante (véase la fotografía 2).



Fotografía 2. Prueba Diagnóstico Matemáticas

Fuente: Archivo EPJA Instituto Pedagógico.

A pesar de que el IPN es una institución reconocida a nivel distrital y de que el proceso EPJA forma parte de una apuesta de la UPN que cuenta con la incidencia, el acompañamiento y la intervención de distintas licenciaturas, tiene una dificultad que expresa el maestro Danilo Tovar:

Lo que tenemos acá es que la gente que entra no está inscrita, no se oficializa una matrícula, no se vincula al Pedagógico de manera formal. ¿Qué hacen? Pues viene, asisten, disfrutan de todas las instalaciones, del equipo que apoyamos. No se da ni constancia ni certificado ni se les da diploma. Cuando yo entré se da la propuesta de que podían validar los adultos sin importar su año de escolaridad, si de 100 puntos saca 30 le dan el título de bachiller a los dos meses, algunos lo han logrado. Desde que yo estoy acá, hace diez años, han sido como unos cinco o seis adultos los que han logrado tener ese

certificado, algunos no lo han logrado y no vuelven, inclusive me quedo sin saber si sí o no, es por comentarios de sus compañeros que me entero, pero a unos no les interesa volver porque ya tiene su título, así como he tenido tres casos, que han venido y se ha dado el testimonio con los adultos que sí es posible, que sí tienen el título y que sí quieren seguir a la universidad lo pueden hacer. (Danilo Tovar, comunicación personal, 2018).

Desde el 2015, con el liderazgo de la Licenciatura en Educación Comunitaria, el programa del IPN entró a formar parte de la Red Pedagógica de Educación de Adultos, en la que confluyen además otras organizaciones de Bogotá y de otros lugares del país. Un propósito central de la Red es el reconocimiento del Estado a todos los programas de educación EPJA de carácter comunitario que no cuentan con la asignación del Simat por parte del Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de Educación. Este es, paradójicamente, el caso del IPN. Esto afecta a los estudiantes en el reconocimiento del derecho a la educación, como lo ilustra el profesor Danilo a continuación:

Yo llegué a tener en el 2010 y 2011, como 150 estudiantes, que era un número desbordado, porque realmente no había mucha gente para atenderlos, los practicantes eran siete, de Servicio Social yo pedía 20, pero muchos de ellos vienen por las horas [...] Más o menos la cantidad de adultos comienza a bajar en el 2015, se afecta porque siempre vienen a lo mismo, me da una constancia para llevar al trabajo, no, no se puede, me da una certificación que diga que estoy acá, no, no se puede, me va a dar el título aunque sea de primaria, no, no se puede, yo hice hasta décimo, necesito que me certifique once, no se puede, eso ha sacado mucha gente. En principio venía mucha gente porque no eran tan jóvenes eran de 40, 50, 60 años, no buscaban el título de bachiller, sino buscaban un espacio primero para recordar sus temas, aprender a leer o a escribir o lo otro era que en su casa ya comenzaban a ver la necesidad de que el nieto le está preguntando por tareas, otros por ejemplo en el trabajo les dicen: “si usted no estudia se acaba el trabajo porque necesito que sea bachiller”. Entonces qué hacen, se van a unos institutos que son de validación o donde les garantizan que les

dan el título de bachiller, se van a eso, solo son los sábados por la mañana o por la tarde, pagan x cantidad y ya saben que en dos o tres años tienen su título de bachiller y eso hace que se hayan perdido muchísimas personas, hoy estamos entre 35 a 40 personas y eso es difícil sostenerlos porque la única motivación es decirles, usted va a repasar unos temas, usted tiene unos equipos acá, un personal, usted mismo mírese, cuando usted llegó a como está hoy, cuáles han sido sus cambios que ha tenido, ellos valoran mucho y ha sido la forma de sostener y de motivarlos. (Danilo Tovar, comunicación personal, 2018)

No es solo una lucha por certificar los programas de educación de personas jóvenes y adultas, también es una lucha por el reconocimiento y la divulgación de estos procesos educativos. Existe la necesidad de crear interés en las licenciaturas de la Universidad que pudieran incidir y potenciar el programa desde las prácticas pedagógicas y la investigación, exigir a la institucionalidad preocuparse por las problemáticas de la EPJA-IPN y encontrar soluciones que puedan garantizar la certificación de los espacios académicos, incidiendo directamente en el nivel de cobertura que podría tener el programa. En palabras del profesor Camilo Jiménez, esto tiene más una dimensión política que pedagógica, puesto que esto tiene:

Implicaciones en el orden de la política pública de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, porque al negarse por parte de las autoridades educativas competentes la asignación de un código Simat, para la EPJA en el IPN se informaliza un Programa que por el carácter nacional, y de laboratorio pedagógico del Instituto y el carácter Asesor y Autónomo de la UPN se informaliza un proceso que inherentemente ya cuenta con las condiciones de formalidad que exige la Ley 115, y el Decreto 3011 del 97, inhibiendo la potencialidad del Programa para responder a las necesidades que la sociedad, las comunidades y el Estado tienen que resolver. Los términos de la Constitución Política de 1991, aquí el Estado no tiene como uno de sus fines esenciales “servir a la comunidad”, sino que la comunidad tiene que someterse a los caprichos de las burocracias gubernamentales. (Camilo Jiménez, comunicación personal, 2018)

Surgimiento y algunas trayectorias

El actual programa para personas jóvenes y adultas de la UPN, el IPN y la Red Pedagógica con organizaciones sociales cuenta con antecedentes de por lo menos cuatro décadas. Conscientes de que este trabajo no tuvo como propósito la reconstrucción histórica de estos trayectos y de que esta es una tarea por realizar, nos permitimos señalar los siguientes momentos de la EPJA en la UPN y el IPN:

- Década de los setenta: Creación del Centro de Educación de Adultos (CEA) UPN, liderado por el profesor Mario Sequeda, con el fin de atender las necesidades educativas de los trabajadores de la UPN.
- Década de los ochenta: El CEA se proyecta a nivel distrital en alianza con la Coordinadora Distrital de Educación Popular de Adultos atendiendo organizaciones locales y de madres comunitarias.
- Década de los noventa: La UPN y el IPN se proyectan a nivel nacional como líderes en el proceso de formación de población reinsertada en los procesos de paz ligados a la Constitución de 1991 (M-19, EPL, Quintín Lame) y por la misma época empieza a funcionar el programa sabatino de Educación de Adultos en el IPN.
- Primera década del siglo XXI: Búsqueda por reconstruir evaluar y proyectar estas experiencias con el surgimiento de la Licenciatura de Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.
- Segunda década del siglo XXI: Creación de la Red Pedagógica Intercultural y Comunitaria de Educación de Personas Jóvenes y Adultas UPN-IPN y organizaciones sociales. Formulación del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas y su aprobación por los órganos colegiados de la UPN (Consejo Académico y Superior) y del IPN por parte del Consejo Directivo.

Como hemos dicho, estas etapas no son más que indicativas para posteriores trabajos. En este texto nos interesa remitirnos a dos de estos momentos: el surgimiento del CEA y el inicio del programa sabatino del IPN por medio de los lineamientos de Cafam.

El Centro de Educación de Adultos-CEA

Aunque hay algunos testimonios que narran el nacimiento de iniciativas de alfabetización desde 1939 en el Instituto Pedagógico Nacional, el hecho más reciente que permitió el surgimiento de lo que hoy es el programa EPJA del Pedagógico, lo narra el maestro Mario Sequeda:

En el año de 1973 [...] iba a mi clase, y cuando de pronto ahí en la plaza que ahora se denomina Darío [Betancourt], cierto, en el cruce se me atravesó un funcionario de la Universidad, el doctor Hernán Rico Achurí. [...] Él se me acercó y me dijo:

—Mira, profesor, usted que es el Quijote de la Pedagogía acá, me pudiera decir ...

—Ah —yo le dije—, ¿por qué me dice así?

—Porque usted es el único que habla de pedagogía, porque ahorita esto va a convertirse en un centro de tecnología educativa; entonces usted que es eso, me puede decir: ¿Qué año es este, desde la Unesco?

—Yo no había oído hablar de la Unesco, le dije.

—Pues este es el Año Internacional de la Alfabetización.

—¿Ah, sí?

—Le voy a hacer una segunda pregunta, profesor: ¿usted sabe cuántos iletrados, o como dicen a veces, analfabetas, hay en la Pedagógica?

—Mira eso sí que, ahí volvió a rajarme usted.

—Pues mire existen, entre 54 y 57, le tengo el listado en mi oficina. Y tercera pregunta: ¿podríamos hacer algo?

—¡Pues claro! Bueno, yo seguí y llegué a la clase, [...] y estaban todos juiciosos con su hoja ahí, y les dije mira: pueden guardar los ensayos porque hoy vamos a hablar de otra cosa y les dije el rollo, ¿Ustedes saben que año es hoy a nivel internacional desde la Unesco? —Azules... — estamos hablando del 15 de mayo, porque este para mí es como la semilla, es el nacimiento, es la iniciación, el 15 de mayo de 1973. [...] Les hice la segunda pregunta, ¿cierto? [...] Entonces, y luego terminaron diciendo, pero bueno, pero ¿qué pasa? y yo les dije, ¿bueno ustedes creen qué podemos hacer algo?, y ahí fue Troya, porque siete estudiantes de un grupo de 28 levantaron la mano —¡Sí! ¡Podemos! Entonces yo les dije, si están de verdad dispuestos, los espero mañana en la oficina del Dr. Hernán Rico Achurí para que ustedes y nosotros miremos qué es lo que pasa. (Morales y Clavijo, 2018, p. 2)

En 1979 el Consejo Superior Universitario (CSU) realizó un cambio en la dirección del Centro de Educación de Adultos-UPN. A partir de este hecho se dio un plebiscito comunitario distrital firmado por más de 1500 personas, en el que se hicieron tres solicitudes al CSU:

- Que se ubicara el CEA-UPN en la estructura orgánica de la Universidad y que se expidiera una resolución de articulación con el Instituto Pedagógico Nacional para la certificación en Educación Básica y Media para adultos.
- Que se asignara presupuesto para el funcionamiento del CEA-UPN.
- Que los trabajadores que asistieran al CEA-UPN tuvieran una hora de compensación en su trabajo.

Nunca hubo respuesta a estas solicitudes por parte de los administrativos. El 19 de noviembre de 1979 se les otorgó a más de veinte funcionarios de la Universidad el título de Educación Básica y Media por parte del

Centro de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional. (Sequeda, Intervención en el encuentro: “Construyendo memoria de tres experiencias en Educación Comunitaria”, 2018).

¿La educación de adultos del IPN con las cartillas de Cafam?

Por muchos años (1995-2005), el programa EPJA del Instituto Pedagógico estuvo adscrito a Cafam en cuanto a capacitaciones, formaciones y certificación, utilizando estas cartillas para los diferentes niveles de lectura, escritura y matemática.

Pero encontramos un problema, encontramos una dificultad común para enseñar a leer escribir y era que la situación de los adultos de ese momento requería que pensáramos algo así como un curso previo, entonces así pensamos y nos tocó llegar a hacer un trabajo de pre-lectura, pre-escritura y pre-matemáticas para poder acceder a esos módulos [...] las estudiantes iban a Cafam a presentar un examen y ese examen de Cafam era el que les daba las certificaciones de primaria o de bachillerato [...] ya hacia el año 2005 el colegio no había vuelto a mandar a las actualizaciones de Cafam o no se renovó la inscripción en Cafam y en últimas no se podía certificar. Y eso fue una pregunta grande, entonces se seguía preparando con esos módulos, pero ya la preocupación era por la certificación [...] La otra cosa que yo siempre busqué es que no fuéramos repetidores de Cafam, sino que empezáramos nosotros a diseñar una propuesta curricular en todas las áreas para Educación de Adultos, porque no concebía que la Universidad Pedagógica, siendo pedagógica no tuviera un programa de Educación de Adultos y que tuviera casi que pagarle a Cafam, incluso que estuviéramos haciendo el programa de Cafam nosotros, como si no tuviéramos la capacidad de hacerlo [...] Entonces nos preocupamos mucho y decidimos que si las personas no podían presentarse a Cafam porque no estaban inscritos, entonces preparamos a las personas lo suficiente para que presenten al examen del Icfes. (María Antonia Zárate, comunicación personal, 2018)

Varios años estuvieron criticando, entre otros docentes la profesora María Antonia, que no estaban de acuerdo con esas cartillas Cafam. También los practicantes, los asesores y los titulares, porque eran usadas mecánicamente y no las contextualizaban:

Muchas de esas cartillas, los practicantes y los profesores no las usaban, entonces las tenían como de tarea para ellos, hacían sus cartillas en la casa, había problemas como de que el hijo o la persona que sabe leer y escribir en la casa la solucionaban, entonces la cartilla era como traerla y mire que sí hizo, pero no hacían nada, se las hacían o muchos llegaban con la cartilla sin hacerle absolutamente nada, así como se la llevaban así la traían, entonces no se justificaba, pero a muchos les gusta mucho, si uno la saca, a muchos les gusta, debe ser por lo que es mecánico, no sé, a muchos no les gustaba mucho la clase, no les gustaba que les preguntaran, que los pusieran a hacer sino a llenar la cartilla, era lo que les gustaba [...] Cuando estuvo la profesora María Antonia ella montó una propuesta temática, didáctica, metodológica de Español, entonces sacó un libro para cada grado: primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, eso mirado un poco desde el Español, pero contemplaba Sociales, Matemáticas, digamos en los ejercicios los vinculaba, específicamente para Español, pero vinculando las materias. Bonito porque eso era como el trabajo de grado de los practicantes, entonces trabajan de a dos esos textos y se montaron quedaron bien, yo estuve incluso en las sustentaciones de ese material. (Danilo Tovar, comunicación personal, 2018)

Evaluación de procesos y búsqueda de alternativas

El paso de maestros en formación de diferentes licenciaturas ha hecho posible que hayan quedado trabajos de grado que reflejan el estado del arte de la educación de adultos, revisan otros programas y proponen diseños metodológicos y curriculares para la EPJA en el IPN. Se pudieron recuperar los trabajos de grado de estudiantes del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional:

Yo busqué en Lenguas que por favor, me pudieran revisar ese documento, que por favor se pudiera publicar ese currículo, que pudieran salir las cartillas, pero Lenguas no estaba interesado en ese trabajo, nunca realmente estuvo interesado en ese trabajo, siempre existía la creencia de que el buen maestro es el que se encuentra en aula, no el que se encuentra en comunidad [...] cuando los estudiantes se inscribían a mi práctica de trabajo en comunidad, les decían: “¿Y a qué va usted allá si no tiene ningún reconocimiento? Usted tiene que estar mejor en el IPN, donde uno da clase de verdad y ahí ustedes si son maestros, en el resto ustedes son damas sociales o damas grises, eso es para estudiantes mediocres, desadaptados que no tienen posibilidades de tener un ritmo”, eso se los decían a los que eran buenos estudiantes que querían hacer algún trabajo con adultos, entonces después me buscaban a mí y me decían: “profe, no me dejaron registrar su materia”. Entonces yo iba a preguntar: venga, tengo ocho cupos y solo tengo dos estudiantes y este estudiante quiere estar, entonces eso era como a las malas realmente, pero en Lenguas no encontré ese respaldo para ver qué se hacía con ese currículo. (María Antonia Zárate, comunicación personal, 2018)

A pesar de estas dificultades se realizaron trabajos de grado, como *Investigación, diseño y desarrollo de una propuesta curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos*, proyecto iniciado en el 2005 y finalizado en el 2007, que “pretende la formulación de una propuesta curricular para la enseñanza de la lengua materna en jóvenes y adultos fundamentada en su experiencia de mundo” (Baquero et al., 2007, p. 5).

El programa de EPJA que se trabaja en el IPN, se basa en el modelo Cafam, pero la praxis general ha permitido tomar, crear y experimentar con otros métodos que buscan acercar más la realidad de los estudiantes a los temas que se ven en el aula de clase. Los Módulos de Cafam aunque, sí bien útiles en su momento, con el paso de los años se hacen más generales y descontextualizadas a dicha realidad [...] en el cual aparecen varios textos extensos y con tecnolecto, con los que el estudiante debe resolver una serie de

ejercicios, tanto de comprensión lectora como de producción escrita. Obviándose la no familiaridad del estudiante con el léxico y con los temas propuestos en dichos textos. (p. 14)

También existe como insumo el *Diseño metodológico y didáctico de una propuesta curricular de lengua castellana para la educación de jóvenes y adultos*, fruto de un trabajo investigativo realizado entre el 2005 y el 2010, coordinado por las maestras María Antonia Zárate y Pilar Cuevas, con la participación de diferentes grupos de estudiantes de la Facultad de Humanidades. Este trabajo parte desde la pregunta cómo desarrollar una propuesta curricular para la educación con jóvenes y adultos que partiera de la caracterización de las condiciones sociales y educativas de la población participante (Cuevas, 2007).

El diseño da cuenta de seis módulos que integraban los contenidos reunidos en lo que se denominó Ciclo Lectivo Especial Integrado (CLEI). El CLEI 1 y el CLEI 2 articulaban el plan de estudio y los núcleos generadores que dieron lugar al material que se denominó *Imaginación*. Se trató de una apuesta conceptual y metodológica basada en una perspectiva andragógica y popular, que tomó como herramienta fundamental el análisis cualitativo y etnográfico (Cuevas, 2007).

En este caso lo *andragógico* se refiere a que existe la necesidad de entender al adulto a partir de categorías como la socioafectiva, la psicomotriz, la cognoscitiva, la axiológica y la comunicativa. Esto marcaba una diferencia a la hora de construir un currículo para personas jóvenes y adultas. Partiendo desde lo que Freire denomina *lectura del mundo*, se asumió como una condición de análisis del contexto y los saberes del adulto (Cuevas, 2007).

Es por esto que la formulación pedagógica se redimensionó para hacer un híbrido entre la andragogía y los fundamentos de la educación popular, ya que estos están direccionados a construir el reconocimiento de los vínculos que establece el “yo social” y la construcción de “comunidades de sentido” alrededor de la satisfacción de necesidades, ilusiones, proyectos

que lleven a la transformación de las condiciones de vida que esclavizan al ser humano. “La educación popular alimenta esta visión andragógica porque surge en el caminar diario de las comunidades por lograr mejores niveles de subsistencia; es el resultado de ese reflexionar cotidiano para transformar su realidad” (Cuevas, 2007, p. 12).

Si bien es cierto que la mayoría de los maestros tanto en ejercicio como en formación no tienen un acercamiento previo a la EPJA, en la inmersión con las estudiantes adultas van logrando comprender cuáles son las necesidades didácticas y metodológicas que requiere la población con la que interactúan, así como poder enfocarse en su motivación y ajustar sus clases para atender las necesidades físicas y cognitivas de los educandos.

La gran mayoría de mis clases y eso fue un proceso que yo como docente traté de mirar, porque yo al principio empecé mostrando mi autoridad de que yo era conecedor y eso no funcionó mucho y ya después uno se va abriendo a los espacios y tratando de hacer una cosa social, mostrar los ejemplos. Yo les mostraba ejemplos sociales porque pues aislados a su sociedad ellos no se van a fijar, obviamente yo me sentaba con ellos, hacíamos una mesa redonda y hacíamos algo mucho más fraternal para que ellos sintieran un apoyo, que tienen un conocimiento que yo no tengo, si son adultos de 40 o 50 años, yo no les voy a enseñar más de lo que ellos ya saben sino simplemente les voy a mostrar caminos diferentes a los que ellos ya han conocido, obviamente por la cuestión de edad, ellos tienen 60 yo tengo 27 y pues ya ahí hay una brecha y la cuestión es mostrarles que tienen un conocimiento diferente. (Alberto Díaz, comunicación personal, 2018)



Fotografía 3. Celebración del Día del Amor y la Amistad. Estudiantes adultas, maestros IPN, maestros en formación UPN, servidores sociales y asistentes de la electiva Educación de Adultos y Construcción de Paz, 2018

Fuente: Archivo EPJA-IPN.

En el desarrollo del trabajo ha sido muy bueno, uno procura buscar ciertos contenidos que sean útiles en su experiencia real y cotidiana, es decir, yo no enseño ortografía pues la ortografía de qué le va a servir a un adulto mayor, yo prefiero enseñar comprensión de lectura, prefiero enseñar escribir una carta, hacer una receta, son ejercicios que se aproximan más a su experiencia, cómo entender una noticia. (Julián, comunicación personal, 2018)

No había tenido un acercamiento a la alfabetización y, en este caso, en su gran mayoría con adultos mayores, quise dejarme impresionar por el espacio porque no tenía ninguna noción. Es muy curioso porque a las personas que se les está brindando el proceso de formación prácticamente es como si fueran mis abuelos y es curioso darse cuenta de que a pesar de que mis abuelos sepan leer y escribir, hay personas que no tuvieron la oportunidad de acceder a la educación. Pero detrás de todo esto hay un trabajo de pedagogía, didáctica y de contexto, porque en este momento la educación de adultos, más que la alfabetizarse, resulta siendo una reivindicación de los derechos.

La mayoría de las personas son adultas mujeres, lo que lo lleva a uno a pensar qué sucedió con las mujeres. Se piensa que la mujer debe dedicarse al cuidado del hogar, de la casa, de sus familiares [...] pero hay una lucha y una conquista personal de cada una por alcanzar un propósito en su vida

y que se trazan unas metas altas. No siento que haya tanto apoyo por parte del IPN, por tanto, se ve quedado un poquito el proceso, porque los niveles que se están diferenciando en el proceso no resultan ser tan claros, no responden o no muestran verdaderamente en que ciclo está cada adulta. Pienso que debe haber un trabajo por parte de la Universidad y del IPN para que el proceso tenga una acreditación y que las personas puedan certificar y llamar a más personas que quieran participar. Hay un potencial enorme en cuanto a los servidores sociales, pero siento que nuestras prácticas están más centradas hacia los adultos, sería una buena propuesta que la fase II de práctica “Escuela sin fronteras” de la Licenciatura en Educación Comunitaria abriera un espacio allí porque sería otra perspectiva de trabajo en la escuela, pero en pro de la formación de ellos hacia la Educación para Jóvenes y Adultos. (Gineth Nieto, comunicación personal, 2018)



Fotografía 4. Cierre de clases 2018

Fuente: Archivo EPJA-IPN.

Sujetos de la educación en el Programa EPJA-IPN



Fotografía 5. Taller Tejido de la Palabra, 2018

Fuente: Archivo EPJA-IPN.



Fotografía 6. Taller Nuestros Cuerpos, Nuestras Experiencias; “Las Hermanas Ferrucho”, 2018

Fuente: Archivo EPJA-IPN.

Mi nombre es Martha Lucía Ceballos, yo ya llevo tres años aquí, yo ya saqué mi bachillerato estudiando acá, pero sigo porque quiero seguir aprendiendo sistemas, en este momento voy a empezar a retomar clases de español y matemáticas porque mi idea es presentarme a la universidad, prepararme para el año entrante estar en la universidad. Para mí, este espacio ha sido especial, desde que yo llegué yo creo que si he faltado dos o tres veces es mucho, porque me gusta estar con mis compañeros, reír, aprender las cosas de las que nos cuentan y de pronto ellos también aprenden de los que yo les cuento. Vengo desde Funza, Cundinamarca. (Martha Lucía Ceballos. Audio, Taller Tejido de la Palabra, 2018)

Mi nombre es Florinda Ferrucho, vengo desde Suba. Hace ya dos años que estoy acá, me gusta matemáticas. Necesito aprender más, porque hasta para una conversación o una charla se necesita saber hablar, las cosas que he aprendido un poquito. Me encanta acá. (Florinda Ferrucho. Audio, Taller Tejido de la Palabra, 2018)

Me llamo Alba Lilia Fajardo, una compañera de grupo me trajo acá. Yo necesito aprender a leer y escribir porque a nosotros no nos dieron escuela, me gusta aprender cosas, mejor dicho lo que no sé, todo. Vengo de Lucero Alto, nosotros asistimos a un grupo de la iglesia a las 9:30, entonces salimos de allá y nos venimos para acá, aprovechando entonces para no coger más buses. (Alba Lilia Fajardo. Audio, Taller Tejido de la Palabra, 2018).

Mi nombre es María Ceballos, mi intención de venir aquí es aprender. Llegué este año por mi hermana que me trajo; al principio no quería, al tercer sábado no quería volver, pero pues me animé y seguí viniendo y ahora otra vez. A mí nunca me ha gustado el estudio, la verdad, para mí leer es horrible no he podido, nos mandaron a leer un libro y leí la mitad. No me gusta porque lo que leo no lo entiendo, me gusta leer cosas de medicina, toda esa cosa lo leo y me encanta, pero un libro en sí para mí es... ahí lo estoy tratando de hacer. Es como el espacio, porque estaba leyendo bien y salimos a vacaciones y no puede más. (María Ceballos. Audio, Taller Tejido de la Palabra, 2018)



Fotografía 7. Taller Nuestros Cuerpos, Nuestras Experiencias, 2018

Fuente: Archivo EPJA-IPN.

Mi nombre es Berta Muñoz. Hoy vengo por primera vez. Vengo a tomar los cursos porque vi la importancia, la necesidad, antes no le vi la necesidad porque yo pensaba que eso no es para mí y ahora vengo porque sí lo necesito. (Berta Muñoz. Audio, Taller Tejido de la Palabra, 2018)

Mi nombre es Yolanda Díaz, soy santandereana, vivo en Prado Veraniego. Hace tres años que estoy acá. Vine porque de la iglesia hay una compañera que vende cosas por catálogo, un día me preguntó que si quería ir a lo de sistemas, yo ya hice el bachillerato con nietos y todo, desde el 2011 al 2013. Ella me comentó lo de sistemas, usted sabe que la tecnología es tan avanzada y todo, para uno manejar un celular, no por ponerse a chatear sino por la necesidad, en la casa hay computadores, yo ni los miraba porque pensaba no eso de mirarlos solo se daña, yo no sabía que esa flechita se llamaba cursor, eso se me iba para allá. Estoy haciendo un curso de música también muy

chévere, me hacen falta cuando no vengo las compañeras, hablo con ellos, cualquier cosa y acá estoy hasta donde mi Dios me lo permita. (Yolanda Díaz. Audio, Taller Tejido de la Palabra, 2018)



Fotografía 8. Taller Nuestros Cuerpos, Nuestras Experiencias, 2018

Fuente: Archivo EPJA-IPN.

Mi nombre es Pedro Otálora, estoy viniendo aquí como hace dos años. Yo vine por una compañera, nos presentamos en una cooperativa, se llama Ampis, allá la alfabetización también la había, pero eso se acabó allá, entonces Mariela estaba acá y me dijo que me viniera para acá y me presentó al profesor Danilo. Yo estoy amañado porque a mí, como le digo, se me dificulta un poco el oído, pero así he podido, por ejemplo para las charlas por eso es que me toca levantarme y mirar el tablero, ahora que me están fallando las vistas y las EPS que están tan malas, yo vengo de San Francisco, California, sí [todo el salón se ríe], no de allá de Cundinamarca, todos los sábados me vengo de allá a estudiar, esta mañana me levanté a las cinco de

la mañana, pasé al baño, me metí a la ducha y enseguida me desayuné y me vine, se demora más en Transmilenio de la 80, que del portal de la 80 a San Francisco. (Pedro Otálora. Audio, Taller Tejido de la Palabra, 2018)



Fotografía 9. Taller Nuestros Cuerpos, Nuestras Experiencias en EPJA 2018

Fuente: Archivo EPJA-IPN.

Mi nombre es Janeth Manios. Ya llevo dos años y medio aquí en este colegio. Vine porque la señora donde yo trabajo me impulsó a venir, la hija de donde yo trabajo estudiaba acá, ella se graduó hace dos años, y yo desde ahí empecé a venir, me ha gustado mucho, mañana me presento otra vez al Icfes a ver si paso. (Janeth Manios. Audio, Taller Tejido de la Palabra, 2018)



Fotografía 10. Taller Tejido de la Palabra, 2018

Fuente: Archivo EPJA-IPN.

Uno de los horizontes de esperanza que se van tejiendo desde esta apuesta política es la vinculación nuevamente de la fase inicial de las prácticas de la Licenciatura en Educación Comunitaria al trabajo en campo en el IPN. Este había quedado suspendido durante el primer semestre del 2018.

También es importante resaltar la articulación entre la línea de investigación Género, identidad, acción colectiva y poder local y el IPN, que posibilita el espacio de práctica para estudiantes de la licenciatura que desarrollan su trabajo de grado desde la implementación de propuestas pedagógicas en vía de la educación popular y comunitaria. La incidencia de distintas fases de prácticas permite el diálogo entre maestros en formación en etapa de fundamentación y profundización.

Las primeras reflexiones que se dieron en torno al enfoque de género empiezan desde que un grupo de maestros en formación de la primera fase de prácticas de la Licenciatura en Educación Comunitaria, en el primer semestre de 2016 vieron con preocupación que no había un interés por atender de manera diferencial las necesidades que requiere la población mayoritariamente de mujeres. Anterior a estas reflexiones no se encontraron registros. Según la maestra María Antonia Zárate, en los momentos que ella hacía parte del programa no se planeaba con enfoque de género, pero se formulaban las clases y propuestas didácticas y curriculares basadas en lo que requería la población.

Desde el 2016 hasta el primer semestre del 2017 la franja de Educación en Derechos Humanos procuró estar atravesada por un enfoque de género entre las que se destacaban temáticas como la memoria, recuperación de saberes populares, reflexiones en torno al porqué este Programa ha estado habitado por mujeres en su mayoría, además de propiciar discusiones sobre los trabajos que ha desempeñado durante su vida y en la actualidad. (Liliana Chaparro, comunicación personal, 2018)

Con la presencia de la línea de investigación “Género, identidad, acción colectiva y poder local” se logró darle una mayor importancia e incidencia al enfoque de género, pues los maestros en formación que la integran realizan su trabajo de grado desde una mirada y un acompañamiento diferencial que prioriza este enfoque.



Fotografía 11. Maestros en formación de la línea de investigación Género, identidad, acción colectiva y poder local, de la Licenciatura en Educación Comunitaria

Fuente: Archivo EPJA-IPN.

Encuentro allí una posibilidad de hacer otras cosas, pues depende mucho de cómo las líneas y el fundamento que pudiera dar el programa. Entonces creo que ahí es donde nosotros en Comunitaria tenemos una lectura diferente, una esperanza de alguna manera en términos de incidir y proyectar en el espacio quizá una práctica que supere esas restricciones, que supere el hecho de que tengan que reproducir la misma formalidad de la estructura desde lo académico y curricular del colegio: en los niños, niñas y jóvenes. Y que sea un espacio diferente que se involucre por ejemplo una perspectiva de educación en adultos y adultas, que responda por ejemplo a otras necesidades como el tema de derechos humanos, como el tema del enfoque de género, o cómo la necesidad de una reflexión sobre lo ambiental. (Liliana Chaparro, comunicación personal, 2018)



Fotografía 12. Cierre de clases 2018

Fuente: Archivo EPJA-IPN.

A mí me gusta todo, porque la paso muy bien aquí, me enseñan cosas que nunca sabía como a leer, las matemáticas, cosas que nunca he visto, pues nunca he estado en un colegio. Mi madre que me entró al colegio sólo ocho días, no más, pero ella estaba trabajando y me sacaron y nos fuimos para el pueblo. Yo estaba en una vereda, Loma larga en una montaña. Pero a ella le salió un trabajo en el pueblo y de ahí para allá me tocaba quedarme con mi hermana entonces yo me desentendí y pasó el tiempo y yo ya no quise estudiar más. (María Elena Cruz, comunicación personal, 2018)



Fotografía 13. Taller Nuestros Cuerpos, Nuestras Experiencias, 2018.
María Elena Cruz con una de sus nietas

Fuente: Archivo EPJA-IPN.

Estas palabras no son solo un recuerdo anecdótico. Las palabras de la señora María Elena Cruz, mujer que lleva trece años en el proceso EPJA en el IPN, son una expresión clara de la vulneración al derecho humano a la educación, que expresa las brechas estructurales del sistema educativo, con una concepción restringida del derecho a la educación (como derecho de la persona y servicio público con función social); un reflejo de las inequidades socioeconómicas, exclusiones políticas y territoriales, segregaciones étnicas y discriminaciones por cuestiones de género (Zárate *et al.*, 2017).

Es imposible luchar contra la pobreza si no hay inversión en educación, dicha inversión debe ser aplicada en perspectiva de los derechos humanos, y estos últimos no se pueden concebir sin la perspectiva de género y sin respeto a la diversidad y la diferencia. Es así que la educación se entiende como un fin en sí mismo que posibilita la realización de otros derechos para dignificar y realizar al ser humano (Álvarez, 2014).

Referencias

- Álvarez, A. (2014). *Claves para leer la educación como un derecho humano*. <http://alejandroalvarezgallego.blogspot.com/2014/03/claves-para-leer-la-educacion-como-un.html>
- Baquero, C., Callejas, A., Ibáñez, A., Quimbayo, L., Rojas, D. y Urrego, C. (2007). *Investigación, diseño y desarrollo de una propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cuevas, P. (2007) *Diseño metodológico y didáctico de una propuesta curricular de lengua castellana para la educación de jóvenes y adultos* [documento inédito]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Editorial América Latina.
- Morales, A. y Clavijo, A. (2018). *El Centro de Educación de Adultos: una experiencia pionera de educación comunitaria en la UPN*.
- Sequeda, M. (2018). Intervención en el Encuentro “Construyendo memoria de tres experiencias en Educación Comunitaria”. <https://www.youtube.com/watch?v=nfZMMtdOt6s>
- Universidad Pedagógica Nacional-Instituto Pedagógico Nacional. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*.

Sobre las autoras y los autores

Yenny Alejandra Álvarez Gaitán

Licenciada en Biología por la Universidad Pedagógica Nacional.

Imelda Arana Sáenz

Asesora pedagógica de Fundecom. Magíster en Sociología de la Educación, y en Estudios de la Mujer por el Centro Duoda de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Greissy Paula Arboleda Lasso

Licenciada en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Universidad Pedagógica Nacional.

Isabel Camacho Salamanca

Fundadora de Fundecom. Directora del programa de Educación Básica y Media por Ciclos. Técnica profesional en Promoción Social.

Gloria Paulina Góngora Herrera

Psicóloga Social, Universidad Nacional Abierta y A Distancia (UNAD). Magíster en Educación, por la Universidad Sergio Arboleda.

Francisca Leal de Dueñas

Fundadora de Fundecom. Asistentes administrativa y operativa del programa de Educación Básica y Media por Ciclos. Estudios de Licenciatura en Educación Preescolar.

Diego Mauricio Rodríguez Vivas

Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional.

María Inés Romero de Montenegro

Fundadora de Fundecom. Administradora del programa de Educación Básica y Media por Ciclos. Bachiller egresada de Fundecom.

Óscar Mauricio Torres González

Licenciado en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional.

Luis Carlos Vargas Rodríguez

Licenciado en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos por la Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a magíster en Estudios Sociales Latinoamericanos por la Universidad de Buenos Aires.

Yennifer Paola Villa Rojas

Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, magíster en Educación, Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial por la Universidad Pedagógica Nacional.

María Antonia Zárate Camargo

Magíster en Creación Literaria por la Universidad Central. Licenciada en Educación con estudios en Español por la Universidad Pedagógica Nacional.

Este libro se editó y publicó en 2021
por el Grupo Interno de Trabajo Editorial UPN,
en Bogotá, Colombia