

Retos y dificultades en la formación de los educadores de personas jóvenes y adultas.  
reflexiones desde la práctica pedagógica investigativa

Lizeth Del Carmen Gómez Sierra

Trabajo de grado presentado para optar al título de:

Licenciada en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Tutor:

Sergio Armando Lesmes

Línea de investigación:

Identidad, acción colectiva y poder local

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Bogotá, Colombia

2018

A mis estudiantes en Sierra Morena, hoy prófugos de los destinos, productos de esta sociedad que sanciona los sueños y las esperanzas, para que siempre encuentren un claro de luz, que la pobreza y la miseria no nos arrebatase la vida.

A todos los educadores de personas jóvenes y adultas en Colombia y en América Latina, para que sigamos construyendo juntos este camino de resistencias y de luchas.

A la Universidad Pedagógica Nacional por impedirme decaer en el fatalismo y el desencanto, por enseñarme la alegría.

## **Agradecimientos**

A mis padres, que siempre me acogen con calor, después de los más fríos inviernos, gracias por ese estar tan indispensable, tan irrenunciable.

A Nataly, mi mejor amiga y confidente. Has sido desde el día en que te conocí la única persona que puede soportar cualquiera de mis locuras y malos humores, aunque pasen los años y nuestros cuerpos empiecen a hacerse viejos siempre vamos a poder reír y brindar en algún bar de esta ciudad, tu con un tinto, yo con un té.

A María José, por enseñarme a amar la diversidad y a reconciliarme con la vida.

A Thore Aaron Bartsch, por cada uno de los sabores que agregaste a las comidas que preparaste mientras yo escribía este texto y por tu compañía en mis largos desvelos.

A mis educadores, Alejandro Gallego y Andrés Hortua. Gracias a ustedes el camino de la educación pudo convertirse en un viaje sin retorno.

A María Antonia y Sergio, dedicaron a este trabajo gran parte de sus tiempos y espacios. Gracias por compartir a mi lado, por su apoyo, por sus críticas siempre constructivas.

A la Casa de Colores, cuna de la diversidad y la resistencia, porque en ustedes pude tejer la esperanza de que es posible transformar este mundo empezando por nosotros mismos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>PALESTRINA DE INVESTIGACIÓN</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 4 de 116</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Retos y dificultades en la formación de los educadores de personas jóvenes y adultas: reflexiones desde la práctica pedagógica investigativa
<b>Autor(es)</b>	Gómez Sierra, Lizeth del Carmen
<b>Director</b>	Lesmes, Sergio Armando
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 112p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS; EDUCACIÓN COMUNITARIA; IDENTIDAD; FORMACIÓN;

<b>1. Descripción</b>
<p>Este trabajo surge con el objetivo de comprender los retos y dificultades en la formación de los educadores de personas jóvenes y adultas situado desde la experiencia de la práctica pedagógica investigativa que se realizó en la Corporación Educativa y Social Waldorf en donde participaron educadores en formación de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. A partir de ese ejercicio surgieron diversas tensiones en relación a la formación de los educadores que participamos en el Programa y lo cual permitió formular como pregunta de investigación: ¿cuáles son los retos y dificultades formativas del educador de personas jóvenes y adultas que participa en el Programa de Educación para Jóvenes y Adultos en la Corporación Educativa y Social Waldorf?</p>

<b>2. Fuentes</b>
<p>Blazich, S. y. (2013). Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica. Revista Interamericana de Educación de Adultos.</p>

- Campero Cuenca, C. (2015). La formación de los educadores y de las educadoras de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.
- Torres Carrillo, Alfonso. (2008). *La Educación Popular*. Bogotá: El Buho.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Limpieza social. Una limpieza mal nombrada*. Bogotá: CNMH – IEPRI.
- Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Revista de Estudios Sociológicos*.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México D.F: Paidós.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Messina, G. (2003). Educadores de adultos: acerca del proceso de su formación. *Decisio*, 3-11.
- Moncada, E. R. (2009). Reflexiones entorno a la reflexión y la práctica de educadores de adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*.
- Muñoz, G. (2007). ¿Identidades o subjetividades en construcción? *Revista de Ciencias Humanas*, 69-89.
- Posada, J. J. (2011). *Algunas reflexiones sobre la formación de educadores de personas jóvenes y adultas*. La piragua.
- Secretaria de Educación Distrital & Universidad Pedagógica Nacional. (2016). *Acompañamiento a los modelos educativos flexibles de la SED*. Bogotá: Informe Institucional.
- Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. Barcelona: Planeta S. A.
- Tomasevsky, K. (2004). *Manual on Rights-based Education: Global Human Rights Requirements Made Simple*. Collaborative project between the UN Special Rapporteur on the right to education and UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Bangkok: UNESCO.
- Wacquant, L. (2005). *Repensar los Estados Unidos. Para una sociología del hiperpoder*. España: Anthropos.

### 3. Contenidos

Este trabajo de grado está estructurado en tres momentos: (i) la caracterización del PEPJA en CESW: del contexto y sus actores para ello acudí a fuentes primarias y secundarias como el diario de campo y los documentos institucionales de algunas autoridades distritales, junto con las noticias de algunos periódicos de orden nacional. (ii) en segundo lugar analizo la identidad de los educadores de EPJA a partir de sus motivaciones, trayectorias pedagógicas, los roles asumidos,

las formas de participación y los perfiles de los educadores junto con las tensiones frente a su identidad y, (iii) la formación de los educadores de EPJA donde se identificaron diversas expresiones de la formación y de tensiones en la formación de los educadores acudiendo a autores como Jorge Jairo Posada, Dubet y Guilles Ferry.

#### 4. Metodología

El método que se utilizó para la ejecución de la investigación es el método cualitativo y como metodología la microetnografía educativa porque permite el conocimiento de la realidad social a partir de la objetivación y subjetivación de quienes participan dentro del proceso educativo, este método reconoce a los sujetos, rescata su lugar dentro de la investigación, sabe cuáles son sus voces, sus silencios y las diversas formas como interpretan su cotidianidad.

La microetnografía facilita las lecturas situadas y las interlocuciones para comprender no solamente lo que se dice sino, los símbolos, los rostros que hacen del lenguaje una práctica encarnada y profunda para comprender ¿quiénes somos?, ¿cómo actuamos?, ¿qué tensiones se generan entre el decir y el actuar?, entre otras preocupaciones que puedan responder a la pregunta de investigación.

Como fuentes para la recolección de información se utiliza el diario de campo, la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y los talleres con grupo focal. Al igual que la lectura de documentos institucionales y producciones de orden académico para ampliar la discusión a un contexto hermenéutico.

#### 5. Conclusiones

- La identidad de los educadores es un proceso de construcción y descubrimiento por parte del educador y en el cual median los escenarios de socialización donde se destaca principalmente la Universidad Pedagógica Nacional y la practica pedagógica.
- La formación de los educadores de personas jóvenes y adultas es un proceso a perpetuidad en el cual los educadores se dan forma a sí mismos desde la práctica y desde ejercicios de autoeducación y coeducación.
- Los escenarios de formación no son una totalidad, sino, un conjunto de lineamientos y de posibilidades que se complementan con la autonomía del educador para elegir y crear. Estos escenarios institucionales o no median en la formación, pero la formación es un proceso interno del educador.
- Las mayores fortalezas que tiene el educador comunitario es la lectura de contexto y su capacidad de establecer vínculos comunitarios, el ejercicio de la caracterización por ejemplo, le ubica en una realidad, con unos actores, derechos, necesidades y problemáticas. El educador debe identificar cuáles son los problemas o necesidades que tiene la comunidad en términos pedagógicos y capacitarse para orientar desde respuestas pedagógicas a esa necesidad, este ejercicio requiere que el educador participe de su proceso de formación, se capacite y dialogue con la comunidad desde su saber y el saber de los otros.

<b>Elaborado por:</b>	Gómez Sierra, Lizeth del Carmen
<b>Revisado por:</b>	Lesmes, Sergio Armando

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

## CONTENIDO

Introducción .....	10
Consideraciones metodológicas.....	13
Capítulo 1. El programa de educación para personas jóvenes y adultas: del contexto y sus actores	19
1.1 Ciudad Bolívar .....	19
1.1.1 Las autoridades en el territorio.....	23
1.1.2 Problemáticas sociales en Ciudad Bolívar .....	25
1.2 La Educación para Personas Jóvenes y Adultas.....	27
1.3 La Corporación Educativa y Social Waldorf .....	33
1.4 El Programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas -PEPJA-.....	34
1.4.1 Etapa 1.....	36
1.4.2 Etapa 2.....	37
1.4.3 Etapa 3.....	38
1.4.4 Etapa 4.....	41
1.4.5 Los estudiantes del Programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas .....	43
Capítulo 2. Los educadores de personas jóvenes y adultas: en el tejido de las identidades.....	48
2.1 Motivaciones y trayectorias pedagógicas de los educadores .....	53
2.1.1 De los educadores en formación .....	53
2.1.2 De los educadores profesionales .....	62
2.1.3 Tensiones en el desarrollo de la PPI.....	69
2.2 Los roles asumidos y las formas de participación.....	72
2.3 Perfiles de los educadores de personas jóvenes y adultas .....	78
Capítulo 3. La formación de los educadores de personas jóvenes y adultas: para darse forma a sí mismo.....	82
3.1 Perspectivas y modelos en la formación de los educadores.....	86
3.1.1 Tensión 1: entre la formación pedagógica y la formación disciplinar .....	89
3.1.2 Tensión 2: entre la formación como proceso y la formación como objeto acabado .....	96
3.2 La formación desde las miradas crítico-reflexivas.....	102
3.2.1 La formación sobre la marcha.....	103
3.2.2 La formación como espacio de reflexión sobre la práctica .....	103
3.2.3 La formación como capacitación para afrontar las dificultades de los educadores. ....	104
3.2.4 La formación desde el desarrollo de las investigaciones y trabajos de grado .....	104

3.3 La formación para el desarrollo de las capacidades .....	105
Conclusiones .....	109
Bibliografía .....	114

## Introducción

Durante el año 2015-II inicié mi proceso de Práctica Pedagógica Investigativa (En adelante PPI) de la Licenciatura en Educación Comunitaria en énfasis en Derechos Humanos (En adelante LECDH) en el Programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (En adelante PEPJA) en la Corporación Educativa y Social Waldorf (En adelante CESW), para ese periodo realicé una caracterización que me permitió dar cuenta de las condiciones, necesidades y particularidades de la población de jóvenes y adultos que participan de este programa educativo, en el proceso de caracterización comprendí algunas de las demandas que tiene la CESW pero particularmente encontré muchas necesidades de los educadores en formación de la LECDH porque nuestra participación mediada por las exigencias del escenario de práctica y la de los estudiantes jóvenes y adultos nos situaba ante una realidad educativa donde los estudiantes que llegábamos a este espacio nos encontrábamos sin las fortalezas o capacitaciones adecuadas para abordar la tarea de ser educadores de personas jóvenes y adultas.

Esto generó unas situaciones difíciles, porque entre mis compañeros de práctica y yo surgieron algunas preguntas que nos debatían entre el ¿cómo hacer que los adultos y jóvenes aprendan?, ¿cómo impartir estrategias y didácticas acordes para trabajar con personas jóvenes y adultas? y los requerimientos de la CESW en ¿cómo diseñar un currículo con lineamientos de la Pedagogía Waldorf? teniendo en cuenta que muchos de nosotros nunca habíamos trabajado con personas jóvenes y adultas y, que la Pedagogía Waldorf es una pedagogía poco conocida en Colombia y que no se enseña en las universidades del país.

Solo hay algunos pocos seminarios de formación en pedagogía Waldorf en Colombia, los que se llevan a cabo en el Colegio Luis Horacio Gómez en el municipio de Pance, en el Colegio Isolda Echavarría en el municipio de la Estrella; no existe en Bogotá este tipo de formaciones, ni siquiera para el trabajo con primera infancia y básica primaria. Existen algunos seminarios que se dan solo una vez al año y no se han socializado lo suficiente como para tener acceso a esa formación porque las organizaciones Waldorf son quienes quieren impartir estas formaciones.

Hasta ahora están empezando a repuntar algunos seminarios en la Universidad de Antioquia y otro en la Universidad del Valle. Entrevista 05 de mayo de 2018.

Es por ello por lo que una de las situaciones a las cuales nos enfrentamos los educadores en formación de la LECDH que decidimos escoger como espacio de práctica la CESW y el PEPJA es en primer momento el desconocimiento de esta pedagogía, en segundo lugar la identificación de los saberes que realmente adquirimos durante nuestra formación en la primaria y el bachillerato para acercarnos al proceso de formación de los jóvenes y adultos en los niveles de la educación básica o media, sumado a que no contábamos con herramientas para abordar procesos de alfabetización en donde los adultos no saben leer y escribir y no logran realizar operaciones de cálculo básico.

Después de haber identificado las necesidades de la CESW, las necesidades de los estudiantes jóvenes y adultos que participan en el PEPJA y de nosotros como educadores en formación, decidí focalizar los esfuerzos en realizar una investigación situada en la reflexión sobre la PPI acerca de lo que le significa a un educador en formación lograr una competencia dentro de estos programas, esta competencia interroga necesariamente ¿Cuál ha sido nuestra formación para abordar las problemáticas que se presentan en la EPJA?.

Así las cosas, este trabajo va a reflexionar a partir de las voces de los educadores en formación, las representantes de la CESW y de los estudiantes jóvenes y adultos ¿de que manera este educador va adquiriendo los elementos, herramientas y capacidades para ser competente en el PEPJA?, paralelamente adelantando un proceso formativo con los estudiantes jóvenes y adultos. Se puede decir que es un proceso simultaneo por un lado, el educador en formación se capacita así mismo con un proceso de autoeducación que adelanta consigo mismo y con otros colegas y de otro lado, esta participando en el proceso de formación de los estudiantes jóvenes y adultos (coeducación).

Mi reflexión se sitúa en las dificultades y retos que tienen los educadores en formación y las que eventualmente pueden generar preguntas a la Coordinación de la Practicas de la Licenciatura en Educación Comunitaria para que sean tenidas en cuenta a la hora de emprender un Programa de EPJA o de participar en estos programas educativos.

Este trabajo de grado esta estructurado en tres momentos: (i) la caracterización del PEPJA en CESW: del contexto y sus actores para ello acudí a fuentes primarias y secundarias como el diario de campo y los documentos institucionales de algunas autoridades distritales, junto con las noticias de algunos periódicos de orden nacional. (ii) en segundo lugar analizo la identidad de los educadores de EPJA a partir de sus motivaciones, trayectorias pedagógicas, los roles asumidos, las formas de participación y los perfiles de los educadores junto con las tensiones frente a su identidad y, (iii) la formación de los educadores de EPJA donde se identificaron diversas expresiones de la formación y de tensiones en la formación de los educadores acudiendo a autores como Jorge Jairo Posada, Dubet y Guilles Ferry.

Finalmente, mis conclusiones están orientadas a brindar un conjunto de estrategias para orientar las practicas formativas de los educadores en formación de la LECDH considerando que es la Licenciatura el escenario formativo que media en la formación de los educadores. Las estrategias fueron escritas en clave de la participación de los educadores.

## **Consideraciones metodológicas.**

### **Problema y contexto de la Investigación.**

El encuentro con la Práctica Pedagógica Investigativa (en adelante PPI) es un momento en el cual el saber teórico dialoga con la realidad educativa, social y cultural de un contexto, es un encuentro que trae consigo contradicciones que se expanden y contraen con el paso del tiempo. La práctica del educador le permite reconocer o refutar su propio saber, en ese proceso el educador puede registrarse ignorante o conocedor, el participar dentro del PEPJA en CESW durante tres años trae consigo muchas tensiones, especialmente frente a realidades que interpelan nuestros quehaceres y discursos.

En la CESW los trabajos de grado realizados por mis compañeros ya egresados Hans Baquero (2017), María Silenia Villalobos (2014), Yirlenis Rivas (2014) y Fabian Bonilla (2015) mencionaron en varias oportunidades las dificultades que han tenido los educadores a la hora de emprender su PPI y los esfuerzos formativos que ello les ha implicado, en otras ocasiones se mencionan situaciones que cuestionan a los educadores y que en su mayoría han surgido dentro del aula, estas dificultades están dirigidas a falencias metodológicas y especialmente a la reproducción que inicialmente los educadores hacen de los modelos de educación con los cuales ellos fueron formados en las escuelas regulares.

Una de estas tensiones es que la forma en que nosotros fuimos educados en las escuelas y la formación que estamos recibiendo nos permite identificar diferentes tipos de educadores de acuerdo con las miradas desde estos trabajos de grado: un tipo de educador que sabe mucho y puede transmitir a otros sus conocimientos, un segundo educador que aunque cuenta con conocimientos escolares de los niveles de básica primaria y bachillerato estos saberes se han desdibujado con el tiempo, y un tercer educador donde esos conocimientos no son lo suficientemente sólidos para volver a la escuela en condición de educadores y asumir áreas en saberes disciplinares como las ciencias sociales, naturales y las matemáticas, algunos hemos sido selectivos con esos saberes o privilegiamos los nuevos conocimientos que adquirimos en la Universidad de tal manera que algunos de estos saberes disciplinares ya no pertenecen a nuestras mayores fortalezas.

El educador en formación se encuentra con vacíos en su formación a nivel de esos saberes. Además trae consigo una impronta de los recuerdos de quienes fueron sus maestros, lo que no quieren ser de acuerdo con esas experiencias porque en algunas de ellas se encontraron con educadores autoritarios, directivos y arrogantes o reproducen una empatía por algunas de esas formas escolares o de sus educadores. Esa reproducción práctica y simbólica de sus anteriores experiencias de educación en el contexto de la PPI debe ser analizada en términos de la pertinencia y alcance que pueden llegar a tener dentro de los PEPJA.

Aunado a ello, los estudiantes que participan en el PEPJA de CESW, se encuentran inmersos en un contexto caracterizado por problemáticas sociales que hacen parte de su diario vivir, como el desplazamiento, la marginación y exclusión social, de tal manera que sortear estas dificultades en la formación de los educadores es un ejercicio válido y legítimo para establecer posibilidades a la hora de dignificar nuestros propios espacios comunitarios y dignificar lo que hacemos y lo que ofrecemos en medio de ese contexto que produce en el sentido de Eduardo Galeano (2002) sujetos sin derechos, los sujetos sin derechos son aquellos a quienes mediante los hechos sus derechos les son desconocidos.

La reproducción de las formas en que nosotros fuimos o estamos siendo educados en diferentes instituciones junto a esa visión restringida de exigibilidad del derecho a la educación y la posición de privilegio que le otorgamos a algunas miradas compensatorias de la educación nos aleja de brindarles a nuestros jóvenes y adultos la posibilidad de ser reconocidos dentro de su propio proceso educativo de enseñanza y aprendizaje. Nos limitan a la hora de construir propuestas educativas enriquecidas que pueda hacer del diálogo entre los educadores y los estudiantes una verdadera práctica de vida, además de ello, el pensarnos como sujetos significa que tenemos la tarea histórica e irrenunciable de generar cambios, este problema de investigación surge de haber mirado hacia adentro de nosotros mismos y aceptar que nuestra formación es insuficiente pero que igualmente debemos buscar o construir un camino de esperanza para confrontar nuestras dificultades.

### **Pregunta de investigación.**

¿Cuáles son los retos y dificultades formativas del educador de personas jóvenes y adultas que participa en el Programa de Educación para Jóvenes y Adultos en la Corporación Educativa y Social Waldorf?

## **Objetivos**

### **General.**

Analizar los retos y dificultades formativas de los educadores de personas jóvenes y adultas que participa en el Programa de Educación para Jóvenes y Adultos en la Corporación Educativa y Social Waldorf; en aras de visibilizar y fortalecer los escenarios de formación de los educadores que participan de este Programa.

### **Específicos**

1. Caracterizar las practicas formativas de los educadores de jóvenes y adultos que participan en el Programa de Educación para Jóvenes y Adultos en la Corporación Educativa y Social Waldorf, a partir de sus trayectorias pedagógicas y repertorios identitarios.
2. Analizar los escenarios de socialización y practicas formativas de los educadores de jóvenes y adultos en diálogo con los diferentes enfoques y comprensiones de la formación docente.
3. Proponer un conjunto de estrategias para la Licenciatura en Educación Comunitaria y el Programa de Educación para Jóvenes y Adultos de la Corporación Educativa y Social Waldorf que orienten las practicas formativas de los educadores.

### **Diseño Investigativo**

El método que se utilizó para la ejecución de la investigación es el **método cualitativo** porque permite el conocimiento de la realidad social a partir de la objetivación y subjetivación de quienes participan dentro del proceso educativo, este método reconoce a los sujetos, rescata su lugar dentro de la investigación, sabe cuáles son sus voces, sus silencios y las diversas formas como interpretan su cotidianidad. Facilita las lecturas situadas y las interlocuciones para comprender no solamente lo que se dice sino, los símbolos, los rostros que hacen del lenguaje una práctica encarnada y profunda para comprender ¿quiénes somos?, ¿cómo actuamos?, ¿qué tensiones se generan entre el decir y el actuar?, entre otras preocupaciones que puedan responder a la pregunta de investigación.

De acuerdo con lo señalado por Bogdan (1987) la investigación cualitativa se caracteriza porque el investigador trata de comprender a las personas dentro de su mismo marco de

referencia e interpreta todo lo que pasa en el campo social como una totalidad de interrelaciones, lo cual significa que se rescatan los sentidos y significados, pero se guarda distancia a la hora de generar una credulidad absoluta en la palabra, puesto que la comprensión compleja que propone el autor implica más bien el análisis del lenguaje y sus múltiples expresiones en los cuerpos.

Este método genera diálogos entre los sujetos, su contexto microsocioal y el contexto amplio de la EPJA, en las formas como sus prácticas reivindican o interpelan otras producciones teóricas abstractas o incluso marcos teóricos pre-establecidos en el abordaje de la formación de los educadores de jóvenes y adultos, estas diferencias a su vez van creando nuevas identidades y van relativizando los marcos rígidos y deterministas en los cuales se encuadran diversas prácticas que giran alrededor de la EPJA, el contexto comunitario brinda una riqueza de la realidad como antesala para construir teorías situadas porque reivindica los significados y motivaciones que cada sujeto otorga a las prácticas y la forma como se inmovilizan o movilizan tras interpretarlas. Tal como lo expone Bogdan (1987) la investigación cualitativa es una investigación inductiva que replantea hipótesis y teorías, al tiempo que se sitúa en la ampliación hacia categorías de análisis.

La pregunta de investigación acerca de los retos y desafíos formativos que enfrenta el educador de jóvenes y adultos, parte de la inquietud por conocer cuáles son esos retos y desafíos, las circunstancias que los han provocado, las realidades que los ponen en tensión. Es además propositiva, la investigación debe generar una reflexión profunda que genere transformaciones en nuestra formación, que poco a poco nos acerquen a superar esos retos y dificultades que la práctica nos impone.

Por otra parte, **la micro-etnografía educativa** como metodología es acertada a la hora de generar análisis sobre la práctica docente, sintetiza las intenciones de interpretación con las de descripción de la realidad, con la microetnografía existe un contacto directo con los educadores, los jóvenes y los adultos, tras la observación participante en el aula realizada directamente por la investigadora es posible tener un registro cotidiano de situaciones que quedan sustentadas en diarios de campo, fotografías, dibujos y documentos en general que aportan a esa descripción, y desenmascaran al sujeto, lo ponen en evidencia, en esos lugares

donde las acciones y las palabras no dan lugar a la simulación. La etnografía es “el arte describir comportamientos, producciones y creencias” (Angosino, 2007, pág. 17).

Me interesa que la etnografía pueda dar cuenta de una observación densa y minuciosa de los educadores y su formación, entendiendo que es en el momento de la práctica pedagógica cuando se puede evidenciar si el educador logra atender desde su formación a las necesidades pedagógicas de las comunidades con las cuales trabaja. Debe existir una auto reflexión frente al quehacer del educador y especialmente la forma en que asumimos nuestra formación, detrás de esas acciones existen igualmente historias para comprender lo que hacemos como educadores, sin dejar de lado el análisis crítico a la hora de desnaturalizar ese quehacer.

Las técnicas de recolección de información que se emplearon fueron principalmente los **diarios de campo** de los educadores y los que emergen de las observaciones en las aulas, porque el diario de campo representa un relato del saber que el educador ha generado al cabo de la experiencia, es una fuente con grandes riquezas porque en ella se plasman incluso sentimientos y motivaciones que son claves para entender los argumentos que movilizan las acciones del educador, igualmente, el diario es un ejercicio de reflexión sobre la práctica cuando nos referimos a un proceso de microetnografía educativa que puede generar aprendizaje reflexivo, son un instrumento de análisis que reafirma realidades o establece rupturas. El diario en este caso busca visibilizar las transformaciones que ha tenido el educador desde su arribo al programa educativo y la manera como poco a poco pudo ir sorteando o no sus dificultades formativas.

De igual forma, hacer un ejercicio basado exclusivamente en los diarios puede perder de vista la complejidad del campo, por ello además de los diarios realicé **entrevistas semiestructuradas** para conocer la palabra de los educadores frente a los desafíos y dificultades ya reveladas con los diarios y establecer lo que puede constituirse como un devenir del programa educativo para la creación de propuestas fundamentadas en la experiencia del educador. Las entrevistas se realizaron tanto a los educadores en formación como a los representantes de la CESW.

Para finalizar, y generar una congruencia con la necesidad de tener una formación pedagógica se realizaron dos **talleres** con grupo focal para reconstruir una visión colectiva

acerca de los retos y dificultades que enfrentan los educadores, en aras de identificar los elementos compartidos y diferenciados que elaboran las identidades de los educadores comunitarios y los educadores de jóvenes y adultos. En el primer taller se abordó la identidad de los educadores y en el segundo posibles propuestas para confrontar las dificultades formativas.

## Capítulo 1. El programa de educación para personas jóvenes y adultas: del contexto y sus actores



Foto: Floralba Suarez

### 1.1 Ciudad Bolívar

Bogotá está compuesta por 20 localidades, dentro de las cuales Ciudad Bolívar es la número 19, es la tercera más grande después de Usme y Sumpaz. Ciudad Bolívar limita al norte con la localidad de Bosa (Autopista Sur), al sur con Usme (Barrio Jerusalén), al oriente con Tunjuelito y Usme (Avenida Villavicencio) y al occidente con el municipio de Soacha (Altos de Cazucá). La localidad se divide en ocho UPZ (Unidades de Planeamiento Zonal), de las cuales cinco son de tipo residencial de urbanización incompleta (San Francisco, Lucero, El Tesoro, Ismael Perdomo y Jerusalén); una es de tipo residencial consolidado (Arborizadora); una de tipo predominantemente dotacional (Monteblanco) y una de tipo 4, destinada al futuro desarrollo de la localidad (El Mochuelo).

La UPZ Ismael Perdomo está conformada a su vez por 66 barrios dentro de los cuales destaco el Barrio Sierra Morena, lugar en donde está ubicada la Corporación Educativa y Social Waldorf. Geográficamente, el área donde se encuentra la Corporación es considerada la parte alta de Ciudad Bolívar. Estos 66 barrios de la UPZ Ismael Perdomo

son los que reconoce el Distrito Capital por su legalidad, pero se estima que esta UPZ cuenta con aproximadamente 96 barrios, restándole a esta cifra los que desaparecieron en el año 2008 por un deslizamiento de tierra en masa donde aproximadamente 15 barrios desaparecieron.

La localidad ha tenido un proceso de urbanización que se describe en 4 etapas por la Alcaldía Local (2018), la primera de ellas corresponde a los años 40 cuando se parcelaron las grandes haciendas que quedaban aledañas a la ciudad de Bogotá, esos asentamientos se ubicaban principalmente en las partes bajas y medias de la localidad; para esta época la localidad pertenecía al Municipio de Bosa y de estas haciendas, las de mayor relevancia eran la Hacienda Casa Blanca, Meissen y La Camelia (Gómez Pérez, 2014).

En la segunda etapa, a mediados de los años 70 surge el proceso de la urbanización pirata y en los 80 el programa de lotes con servicios financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo y la Caja de Vivienda Popular, del cual fue construido el Barrio Sierra Morena. Nemias Gómez (2014) considera que lo que motivó a las personas a poblar la localidad fueron tres fenómenos: (i) el ahorro de tiempos y distancias hacia el sector industrial que empezó a consolidarse en las partes bajas de la localidad, (ii) la minería ilegal basada en el extractivismo de materias primas para la fabricación de materiales de construcción y (iii) la urbanización a manos de piratas que le brindaba a la gente la oportunidad de adquirir un techo para vivir a muy bajo costo y (iv) el desplazamiento por el conflicto armado en virtud del cual las personas se desplazaron hacia las ciudades y conformaron barrios ilegales.

La tercera etapa, cuando en el año 1983 mediante el Acuerdo 14 del Concejo de Bogotá se crea la Alcaldía Menor de Ciudad Bolívar y se reconoce como parte de Bogotá. La cuarta etapa, es lo que concierne a la actualidad. Se da a partir del desplazamiento intraurbano, el alto costo de vida que tiene habitar en otras partes de la ciudad y por lo cual las personas “deciden”<sup>1</sup> vivir en esta localidad.

Ciudad Bolívar es una localidad donde ha existido un crecimiento territorial no planeado, mediado por la ilegalidad y el desplazamiento. La mayoría de los pobladores compraron sus terrenos a los urbanizadores piratas o ilegales cuando llegaron desplazados por el conflicto

---

<sup>1</sup> La palabra se encuentra entre comillas porque esa decisión de las personas de vivir en la localidad esta mediada por la necesidad y la pobreza.

armado, otros en cambio ocuparon algunos terrenos que no estaban incluidos en el Plan de Ordenamiento Territorial como terrenos habitables, por ello diversos barrios dentro de la localidad fueron anteriormente lugares de invasión, la invasión es la ocupación de un terreno de manera ilegal y de hecho, esta acción pone en cuestión la posesión de los titulares de los predios que generalmente son propiedad del Estado o de particulares, en el caso de los terrenos en Ciudad Bolívar estos pertenecen a la Caja de Vivienda Popular. Los nuevos moradores construyeron casas de madera, cambuches con techos de hojalata y cartones.

Para la década de los años 80 y 90 las vías de acceso eran escasas, las calles muy angostas, con trochas y caminos improvisados. Las viviendas no contaban con servicios, el sector no tenía escuelas ni centros médicos. Actualmente la situación ha cambiado un poco con respecto al contexto de los años 80' pero en las partes altas de la localidad aún subsisten muchas de estas necesidades. Esto se puede evidenciar en el relato de los estudiantes:

“Eso profe uno ya ve por lo menos una vía y los buses, pero cuando llegamos acá no había nada de eso, esto era solo tierra y arriba donde yo vivo hay partes que siguen igual, tenemos agua y luz, pero no hay señal de celular y el internet no lo mandan a todos los lados” Estudiante C. Diario de campo octubre de 2015.

Los jóvenes y adultos que participan dentro del programa educativo cuentan que gran parte del territorio había sido poblado a finales de los 90 de manera legal como los programas de la Caja de Vivienda Popular e ilegal por la compra de lotes a personas que nunca tuvieron la titularidad de los predios <t ierreros>. A Este último fenómeno le adjudican la responsabilidad de que a finales del año 2008 se produjera la remoción en masa más grande de América Latina (Gómez, Yolanda, 2010), por lo cual las familias fueron reubicadas, pero aun en estos terrenos subsisten algunas viviendas.

“Profe, eso usted llegaba y le compraba a los mismos que habían llegado antes, eso vendían los lotes hasta cuatro veces, por eso usted tenía que venirse rapidito, yo no salí afectada cuando la tierra se abrió porque yo pagaba era arriendo, pero aquí hubo muchos barrios que se acabaron” Estudiante M. Diario de campo septiembre de 2015.

Nemias Gómez (2014) asegura que entre los barrios que desaparecieron se encuentra San Antonio del Mirador, Cerros del Diamante, la Primavera, el Espino II y parte de la Estancia como consecuencia de un deslizamiento subterráneo, la reubicación se llevó a cabo en los barrios aledaños como Santa Viviana y Santo Domingo. Por su parte el Diario El tiempo informó:

“El cerro no dejará de moverse solo. Para estabilizarlo, y evitar que otros barrios desaparezcan, hay que intentar devolverlo a su estado natural, aunque las 110 hectáreas afectadas jamás podrán volver a ser utilizadas como vivienda, industria o comercio. Ni siquiera como sitios de parqueo. Se construirá un parque”. Gómez, Yolanda. (18 de junio de 2010). La montaña que se 'tragó' 15 barrios en Bogotá; el terreno se desplaza un milímetro por día. El tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7762090>

Por estos fenómenos gran parte de la localidad es considerada como Zona de Alto Riesgo. La remoción en masa del año 2008 impidió que otras familias ocuparan los terrenos, al tiempo que las autoridades encerraron el predio (no completamente) y actualmente son pocas las casas que faltan por reubicar (entre 4 y 8). Sin embargo, en la parte de atrás de la montaña (Altos de la Estancia) hay actualmente un proceso de urbanización ilegal que abarca los barrios de Caracolí y Santa Viviana denominada por sus habitantes como Invasión La Nueva Esperanza.

De acuerdo con el periódico El tiempo (2016) en el año 2010 fueron reubicadas las últimas familias que habitaban este territorio conforme a un censo realizado en el año 1999 (500 familias). En Julio de 2015 se reubicaron 30 familias. Para inicios del año 2016 este Diario estimó que había 400 asentamientos más. Actualmente no se cuenta con un censo, pero de acuerdo con las visitas realizadas a este territorio, estimo que hay cerca de 3000 habitantes. Al programa también están vinculados estudiantes que habitan este lugar.

“Ay mama! es que yo ya les he dicho Profe, que ellos de aquí no nos pueden sacar, nos tienen que reubicar, no importa si ya han hecho proceso de reubicación, es que nosotros tenemos un derecho. Nosotros votamos por Peñalosa con la promesa de que iban a legalizar, eso aquí vino y dijo y no hizo nada, los de Ambiental (se

refiere al IDIGER) dicen que no es posible, óigame que, si nos vienen a sacar, aquí va a correr sangre” Estudiante J. Diario de campo febrero de 2018.

En estos asentamientos hay todo tipo de habitantes, familias desplazadas que se vieron en la necesidad de vivir en la invasión para liberarse del pago de arriendo, familias que ya habían sido reubicadas en procesos anteriores, personas que ya cuentan con una vivienda. El estar en una Zona de Alto Riesgo significa que en cualquier momento puede haber deslizamientos de tierra; la Semana Santa de 2018 dos ranchos se vinieron abajo por la remoción de tierra, pero los mismos habitantes se rehúsan a informar a las autoridades porque eso significa el desalojo.

Los habitantes de la invasión son personas que han vivido en barrios aledaños, se resisten a ser desalojados por la esperanza de que el barrio sea legalizado, es decir, que sea reconocido por las autoridades locales y nacionales y les brinden la posibilidad de tener la titularidad de los lotes que habitan o puedan obtener una vivienda mediante un programa distrital de reubicación, pese a los deslizamientos no tienen una relación territorial que reconozca el Alto Riesgo como una condición que ponga en peligro sus vidas, debido a que llevan aproximadamente 3 años en este lugar y están aferrados a la posibilidad de que estos predios sean legalizados y a que no van a ocurrir accidentes graves.

Dentro de los procesos legales de urbanización se encuentra la acción de tutela que impulsó la Corporación Extramuros a finales de los 90', más de 51 familias fueron desalojadas de la invasión en otros lugares de la ciudad como La carrilera en Barrios Unidos y reubicadas en el barrio María Auxiliadora (barrio chino) para que se les protegieran los derechos fundamentales sociales y políticos que tenían los habitantes de calle. En este proceso participó la educadora María Antonia Zarate, y este antecedente fue uno de los motivos que dieron origen a la fundación de la Corporación Educativa y Social Waldorf.

Al territorio llegan constantemente personas desplazadas víctimas de los diferentes actores armados legales e ilegales, especialmente, personas que vienen de Nariño, Tolima, y Cundinamarca.

### **1.1.1 Las autoridades en el territorio**

El informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) estima que los mayores casos de exterminio social se llevan cabo en la UPZ El Lucero, seguida por Jerusalén, Ismael Perdomo, San Francisco, El Tesoro, Arborizadora Alta y El Mochuelo. De las 10 UPZ más violentas en Bogotá, Ciudad Bolívar tiene 4 de ellas. Entre las características de las víctimas, se encuentra en común que son jóvenes, relacionados con el tráfico y consumo de Sustancias Psicoactivas -SPA- o que pertenecen a un parche o grupo y, que los victimarios son grupos de limpieza social<sup>2</sup>, bandas delincuenciales, paramilitares y el Estado.

En lo que ha trascendido del este año, el Edil Christian Robayo informa a Contagio Radio (2018) que la violencia en el territorio se ha reflejado en la acentuación de las bandas de microtráfico, el asesinato a jóvenes y las amenazas a líderes comunales, sin que haya algún tipo de acción por parte de la Fuerza Pública o las instituciones distritales. En la localidad hacen presencia actores del conflicto armado legales e ilegales como el Ejército (presencia de bases militares como el Batallón Sierra Morena), la Policía (presencia de estación de policía como la Estación de Policía de Sierra Morena), Farc EP, ELN, AUC y grupos de limpieza social conocidos como Bandas Criminales pero que guardan relación con el paramilitarismo, también se incorporan las denominadas disidencias de las FARC. Estas presencias de grupos ilegales agudizan otros problemas sociales como el tráfico y consumo de SPA, la solución de los conflictos por parte de justicias privadas que emplean mecanismos como las vacunas en tanto modalidad de extorsión, además de las amenazas y los homicidios.

“Sí Profe al que mataron arriba es mi hermano, lo mataron los de otro parche ...<llanto>>, mi hermano si estuvo en la Banda de los Pitufos pero eso fue hace años porque eso se acabó cuando el duro se fue a la cárcel, él no se volvió a meter con nadie, ese día salió a bailar a Santo Domingo porque un amigo lo invitó, la

---

<sup>2</sup> De acuerdo con el Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013, pág. 46) el término de “limpieza” en general, refiere el asesinato de población civil desarmada, gentes exterminadas al amparo de su condición de estar al margen de la confrontación armada. Sin embargo, el acontecimiento que convoca estas páginas se refiere a la llamada “limpieza social”, un calificativo que configura una práctica dotada de la particularidad de incidir sobre los conflictos de los arreglos de la vida diaria. Así, se convierten en blanco de persecución y aniquilamiento personas dedicadas al robo, al comercio sexual, al consumo de sustancias ilegales o que son consideradas improductivas. De tal suerte, la “limpieza” en abstracto debe ser calificada, su perfil específico se delinea dentro de un contexto y una intencionalidad definiendo desde allí varios tipos: la política, la étnica, la social. Cada una posee sus peculiares atributos, sus actores y estrategias específicas.

gente dice que saco a bailar a la novia de un tipo y otros dicen que fue un ajuste de una vieja cuenta” Estudiante M. Diario de campo julio de 2017.

Además, son grupos que están fuertemente vinculados con el loteo ilegal, le garantizan a las personas que habitan en las invasiones servicios de seguridad para que no entren otros ocupantes al terreno o les sean robados los enseres a las familias, se encargan de llevar los servicios públicos como la luz y el agua, por el acceso a estos servicios cada familia paga entre \$10.000 y \$15.000 quincenales y también se articulan a las organizaciones de viviendistas o de los líderes que buscan legalizar los predios. Es una confluencia de autoridades al mando, que operan en la ilegalidad, y en algunos casos con la complicidad de actores del Estado que actúan mediante el asistencialismo o la represión.

### **1.1.2 Problemáticas sociales en Ciudad Bolívar**

Adicional a las muertes de los jóvenes a manos de la limpieza social y los ajustes de cuentas, otra de las tasas de violencias en Ciudad Bolívar es la violencia intrafamiliar. De acuerdo con la recepción de casos que hace La Secretaría de la Mujer y el Instituto Colombiano de Medicina Legal al comparar las localidades que mayor tasa de agresiones presentan con las de mayor cantidad de casos registrados, se encuentra Ciudad Bolívar (segundo puesto, con 1.013 episodios), en esta cifra no están contemplados los casos que no son denunciados, los que guardan en silencio las personas porque ven amenazada la vida familiar de sus hogares, aquellos que no son denunciados por no exponer a la familia, a los hijos o por la dependencia económica y afectiva con el agresor. Los principales delitos a los cuales se adecuan estas conductas son las lesiones personales, los delitos sexuales, tentativas de homicidios y feminicidios. Particularmente para el periodo de Enero – Abril del año 2018 la CESW en su Programa de Trabajo Social recibió 12 casos de mujeres en condición de violencia intrafamiliar y de violencia basada en el género y solo uno fue denunciado.

La segunda problemática social más recurrente está relacionada con el derecho al trabajo, la falta de oportunidades laborales para los jóvenes y adultos conlleva al desempleo (pauperizando sus posibles condiciones de vida digna) y de otro lado, la informalidad que desencadena en no recibir las remuneraciones justas y que la mano de obra sea

descalificada y fácilmente reemplazable. De acuerdo con las Bases de Datos de Visitas Domiciliarias 2017 de la Corporación Educativa y Social Waldorf, las principales ocupaciones de la población son el servicio doméstico, los servicios generales, el trabajo en construcción, la venta ambulante, la vigilancia y el reciclaje.

Otro de los problemas sociales que más aquejan a los habitantes de la localidad es la dificultad en acceder a la salud como derecho. La mayor parte de la población pertenece al régimen subsidiado, un 80% de acuerdo con la citada Base de Datos, los procesos de afiliación son demorados, las citas médicas no son asignadas de manera oportuna y los tratamientos médicos no siempre están cubiertos por el Plan Obligatorio de Salud; estas dilaciones injustificadas junto con los malos manejos dejan a los pobladores sin motivación y por ello muchos de los estudiantes que participan dentro del proceso educativo en la Corporación Educativa y Social Waldorf declinan de sus intenciones para hacer exigible su derecho a la salud.

Vinculado al derecho a la salud encontramos varios casos de embarazos no deseados, cuando ingresamos al programa era común ver 1 o 2 jóvenes embarazadas en todo el Programa, actualmente por aula encontramos a 2 o 3.

La estudiante M de 18 años relata que quedó embarazada a los 16 y que menos mal el papa tiene que ver con el niño pero que ella nunca quiso quedar en embarazo “es que uno no sabe profe de todo lo que existe para planificar y a veces es bobo y le da pena y mejor se queda callado” Estudiante M. Diario de campo noviembre de 2015.

Como en el caso de esta estudiante los embarazos no deseados se asocian al desconocimiento oportuno de métodos de planificación y la iniciación de la vida sexual a temprana edad. En el caso de las mujeres la maternidad también se convierte en motivo de desescolarización y el rechazo por parte de sus familias. Otra razón común a los jóvenes fue el haber perdido años consecutivos en las instituciones educativas distritales y la extraedad.

La Encuesta Multipropósitos para Bogotá, realizada por el DANE en el año 2014 establece que las principales causas por las cuales las personas en edad de estudiar de la localidad no lo hacen es por (i) la falta de dinero y (ii) la necesidad de trabajar. En el proceso de matrículas para participar del Programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas en

la Corporación Educativa y Social Waldorf del año 2017 encontré que esas causas están más vinculadas a los hombres adultos que a las mujeres; las mujeres señalaban que la causa por la cual dejaron de estudiar fue porque sus familias decidieron darle prioridad a la educación de sus hermanos hombres y por la maternidad. En el caso de los jóvenes, estas causas convergen con problemas de pandillas o parches en las instituciones educativas y la incapacidad de corresponder a las obligaciones escolares.

## 1.2 La Educación para Personas Jóvenes y Adultas.

La EPJA representa un escenario de exigibilidad del derecho a la educación que no ha sido prioridad dentro de las preocupaciones educativas estatales, aun cuando existe en Colombia un marco normativo que regula la EPJA, sus consideraciones y disposiciones son escasas a la luz de todo el escenario de complejidades que contiene este campo, en otros procesos, la legislación no es solamente insuficiente sino perjudicial para lograr la satisfacción del derecho a la educación que tienen los jóvenes y adultos y, en el peor de los casos, la legislación en tanto discurso jurídico-formal no da cuenta de la realidad que atraviesa el escenario educativo.

En consecuencia, las problemáticas de la EPJA han sido minimizadas a la accesibilidad, abandonando otras dimensiones de la exigibilidad de los derechos que ponen en cuestión las formas como se permite ese acceso, la pertinencia de los métodos y metodologías educativas que se emplean, las intencionalidades con que se imparten los contenidos, las maneras como se tienen en cuenta a los sujetos, sus historias y contextos, el currículo y los tipos de evaluación pertinentes, la formación de los educadores, las didácticas y pedagogías, entre otras tantas preocupaciones que urge abordar para que este campo pueda ser enriquecido y que pueden ser leídas desde las cuatro Aes en el pensamiento de Katarina Tomasevsky (2004):

<b>Comprensión del derecho a la educación desde las 4 aes</b>	
<b>Asequibilidad</b>	Significa dos obligaciones estatales: como derecho civil y político, el derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación. La educación como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida. Como derecho cultural, significa el respeto a la diversidad, en

	particular, a través del reconocimiento de las identidades y comunidades.
<b>Accesibilidad</b>	Obligación de eliminar todas las exclusiones basadas en los criterios discriminatorios actualmente prohibidos (raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional, origen étnico, origen social, posición económica, discapacidad, o nacimiento), permitir el acceso a la educación gratuita facilitando el acceso de las personas jóvenes y adultas.
<b>Aceptabilidad</b>	Obligación de proporcionar una educación con determinadas calidades consecuentes con los derechos humanos. Obligación de asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén conformes con derechos humanos.
<b>Adaptabilidad</b>	Obligación de suministrar de una educación a las personas jóvenes y adultas donde se puedan adaptar. Obligación de ajustar la educación al interés superior de cada jóvenes y adulto. Obligación de mejorar todos los derechos humanos a través de la educación, aplicando el principio de indivisibilidad de los derechos humanos.

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, la accesibilidad es un gran avance porque actualmente existen programas educativos en EPJA dentro de los colegios distritales, y otros espacios como la Universidad Pedagógica Nacional que cuenta con una Red de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, además que en el marco de la firma del Acuerdo de Paz para la terminación del Conflicto Armado y esta etapa de posacuerdo, la EPJA también ha sido una problemática que abordar para la reinserción y reincorporación social de los excombatientes.

El desarrollo legislativo de la EPJA en Colombia inició en el año 1994 con la expedición de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), el capítulo segundo contiene escasamente cinco artículos destinados a la EPJA referentes al concepto y objetivos de la educación de adultos junto a sus modalidades y consagrando de manera expresa la obligación del Estado, el gobierno nacional y las autoridades territoriales de fomentar la educación de adultos. Sin embargo, los cinco artículos son disposiciones precisamente generales que no organizan este tipo de educación, al contrario, con el funcionamiento de programas particulares, el acceso al derecho a la educación que tienen las personas jóvenes y adultas ha estado mediado por su capacidad económica.

En 1997, es decir, tres años después de expedida la Ley General de Educación el Decreto 3011 del mismo año (Normas para el ofrecimiento de la educación de adultos), reglamentó la prestación del servicio de educación de adultos centralizándose en los aspectos administrativos que regulan los tiempos y espacios para que esta educación se lleve a cabo, por su parte, el Decreto recalca esa responsabilidad del Estado para fomentar los Programas Educativos, pero las reflexiones más profundas siguen sin aparecer en la oficialidad, de tal manera que las prácticas se han constituido a partir de cada proceso y la EPJA ha terminado siendo una promesa que el Estado no atiende o lo hace inadecuadamente justificándose en el núcleo progresivo de este derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas.

Acompañando la escasa legislación, el Ministerio de Educación Nacional ha reconocido mediante los Lineamientos de Política para Atención a la Población Vulnerable (2005) seis modelos educativos para impartir la EPJA: el Servicio Educativo Rural (SER), El Programa de Educación Continuada con metodología Cafam, El Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), el Programa A Crecer y el Programa Transformemos.

La fuente oficial reconoce que estos seis modelos educativos agrupan las siguientes características:

- Se fundamentan en los intereses y necesidades de las personas jóvenes y adultas.
- Por lo general son de carácter semipresencial.
- Sus currículos son flexibles, permitiendo ajustes según el nivel de conocimientos y destrezas alcanzados por los estudiantes, respetando los diferentes ritmos del aprendizaje y teniendo en cuenta los saberes, conocimientos, prácticas, destrezas y habilidades previamente adquiridas por las personas en el transcurso de la vida.
- Los materiales de trabajo se diseñan con temas, contenidos e ilustraciones ajustados a la realidad de los adultos, facilitando su empleo por fuera del aula, de manera autodidáctica.
- Los horarios implican menor número de horas presenciales en la escuela; en muchos casos, el trabajo se realiza en jornadas nocturnas o fines de semana, atendiendo las ocupaciones laborales de los estudiantes.

- Los calendarios de trabajo no dependen de los calendarios escolares convencionales, puesto que se organizan según las necesidades de atención educativa, a su vez determinados por cambios laborales y desplazamientos.
- Los docentes requieren en la mayor parte de los casos una capacitación específica para el adecuado manejo de los modelos. Los modelos responden a las características y necesidades socioculturales de aprendizaje de estas poblaciones y cuentan con programas de capacitación docente, metodología apropiada y materiales educativos propios, así como sistemas de evaluación y seguimiento.  
(Ministerio de Educación Nacional, 2005, pág. 44)

<b>Modelo</b>	<b>Descripción</b>	<b>Consideraciones</b>
Servicio de Educación Rural - SER-	Modelo educativo de educación básica primaria, secundaria y media para personas jóvenes y adultas (Decreto 3011/97) de los sectores rurales y campesinos.	Parte de la realidad y de las potencialidades existentes en cada comunidad, definen las líneas de formación y núcleos temáticos que integran las áreas fundamentales de la educación y organizan los saberes con un enfoque interdisciplinario y de pertinencia curricular con sentido de desarrollo humano personal y social, comunitario y productivo, cultural, lúdico, estético, científico y tecnológico.
El Programa de Educación Continuada con metodología Cafam	Modelo educativo de alfabetización para estudios de primaria y bachillerato.	Busca que los jóvenes y adultos sean capaces de asumir autónomamente los desafíos del desarrollo y propiciar la integración de la educación con el trabajo y los procesos de la comunidad.
El Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)	Este modelo busca que los jóvenes y adultos (Decreto 3011/97) de las zonas rurales del país completen la educación básica secundaria y media	Metodología que posibilita la integración de la educación con el trabajo y los procesos de organización social y comunitaria. Está sustentada en la conformación de grupos de trabajo veredales la formulación de proyectos de desarrollo social y proyectos productivos.
Programa A Crecer	Diseñado específicamente para atender la alfabetización y básica primaria en el departamento de Arauca	El Programa se sustenta en el constructivismo, en el que los saberes, las prácticas y las experiencias de la vida diaria de los jóvenes y los adultos son validadas y se integran a su desarrollo curricular. Además, parte de referentes

		regionales, que les permite a las comunidades fijar procesos de desarrollo colectivo y de convivencia, basados en la participación y la reflexión frente a las nuevas exigencias sociales. Asimismo, conocer y usar elementos de la cultura local, como la literatura y las costumbres, con lo que se logra mayor identidad y pertenencia.
Programa Transformemos	Se hizo para atender jóvenes iletrados entre los 13 y los 17 años en el departamento de Norte de Santander.	Transformemos, es un modelo de educación básica y media para jóvenes y adultos en condiciones de vulnerabilidad o con dificultades para acceder al sistema educativo formal. Es un modelo regionalizado o adaptado a las necesidades de sectores sociales específicos y orientados a generar crecimiento personal, participación, desarrollo social y convivencia ciudadana, que fue creado por Ardila Segovia Comunicaciones.

Fuente: elaboración propia.

Sin el desconocimiento de los aportes que eventualmente puedan hacerle estas prácticas a la EPJA, es necesario que a los análisis de los PEPJA el Estado incorpore otras experiencias que quizá no se inscriben en sus modelos, que son desconocidas en los escenarios macrosociales pero igualmente relevantes como el PEPJA en CESW y otras organizaciones que participan dentro de la Red de Educación para Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad Pedagógica Nacional. Sin embargo, la sistematización de estos modelos es de gran relevancia porque son los referentes históricos que dan cuenta de que manera se ha venido desarrollando la EPJA en el país, pero urge una actualización y sistematización que abarque un mayor número de experiencias para dar cuenta de un contexto más amplio nacional y distrital.

Uno de los acercamientos a estas experiencias es el informe final sobre acompañamiento a los modelos educativos flexibles de la Secretaría de Educación del Distrito (2016) que analiza la experiencia de los EPJA, El Programa Volver a la Escuela y el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. En los EPJA del Distrito se identificaron dos modelos educativos de EPJA: (i) los Programas en las Instituciones Educativas Distritales y

(ii) los Modelos Educativos Flexibles -MEFs-. Esta investigación cuenta con un panorama más amplio sobre la EPJA particularmente en la ciudad de Bogotá. Uno de estos resultados se expresa a continuación:

La importancia de la flexibilidad educativa dentro de este modelo es fundamental para que la estrategia tenga sentido, no se trata simplemente de una flexibilidad curricular orientada a la adaptación de uno contenidos curriculares, para ser vistos en menos tiempo, sino que señala también la flexibilidad que se tiene en el aula debido a los distintos problemas que existen en la vida cotidiana de los jóvenes y adultos que cursan este programa, de allí que sí se entiende bajo los parámetros de asistencia y control de la escuela tradicional, el programa no cumpliría con su función. (Secretaria de Educación Distrital & Universidad Pedagógica Nacional, 2016, pág. 24)

Es interesante la apuesta por los modelos flexibles porque buscan desde esfuerzos en términos de pertinencia, calidad y cobertura la adaptación de los PEPJA a las necesidades de los estudiantes en consideración de sus realidades, espacialidades, tiempos y condiciones de vulnerabilidad, en aras de que la flexibilidad educativa atienda a la adaptabilidad del derecho a la educación en las personas jóvenes y adultas y que las ofertas de programas educativos no se limiten al acceso y participación de los jóvenes y adultos.

Sin embargo, es importante que los jóvenes y adultos asistan sea en modalidad semipresencial a los PEPJA porque aunque la preocupación es lograr satisfacer el derecho a la educación de estas personas, la educación de adultos no es solamente un espacio de conocimientos o de procesos de alfabetización, la educación en sí representa un espacio de socialización que desarrolla en el diálogo y en la construcción de proyectos comunitarios y sociales otros impactos en la subjetividad de quienes participan.

Para garantizar el acceso a la EPJA, en el país han existido programas nacionales como el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica y Media de Jóvenes y Adultos que desde el año 2003 hasta 2009 lograron atender a 1'017.934 de personas “iletradas” en 68 de las 83 entidades territoriales certificadas del país; la meta definida para 2010 era alfabetizar a 200.000 más. De acuerdo con la fuente oficial, los modelos implementados que coinciden con los anteriormente enunciados son pertinentes porque fueron construidos

especialmente para la educación de adultos teniendo en cuenta sus particularidades y aprendizajes previos a través de la vida y los educadores requieren en la mayor parte de los casos una capacitación específica para el adecuado manejo de los modelos flexibles.

### **1.3 La Corporación Educativa y Social Waldorf**

La Corporación Educativa y Social Waldorf nace jurídicamente en el año 2003, pero a su fundación antecede la participación de su Directora y educadora María Antonia Zarate Camargo en el proceso de reubicación de los habitantes de calle que iban a ser desalojados de la carrilera en Barrios Unidos por las autoridades distritales en el año 1997 y a partir del cual se crea el Barrio María Auxiliadora. El sentido que le dieron a esta fundación fue continuar con el proceso que ya se había iniciado en el año 1997 para que cerca de 159 familias, que ahora contaban con una vivienda básica emprendieran un proceso pedagógico que les permitiera habitar su territorio de nuevas formas.

La primera preocupación fue los niños y niñas. Nace así en el año 2001 el Jardín Infantil como guardería. Para ello se tomó en arriendo una casa cerca al monumento, en el mismo año se inició un Programa de Refuerzo Escolar. En el año 2002 junto con el apoyo de Helmut Von Loebell<sup>3</sup> se compran siete lotes a la Caja de Vivienda Popular y se da inicio a la construcción de la nueva sede. En el año 2003 nace el Programa de Trabajo Social y la Corporación desde la formalidad jurídica.

Para el año 2004 se da inicio al Programa de Apoyo Educativo y Social -PAES- cuyo antecedente fue el refuerzo escolar y ayuda en tareas. Participaron 90 niños y niñas en los talleres de Música y Artes Plásticas. Actualmente el PAES cuenta con 3 talleres más (Letras y Números, Teatro y Tejido) y participan 150 niños y niñas entre los 5 y 18 años. En el año 2006 nace el Programa de Promoción y Prevención en Salud y, en el 2011 el Programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas.

Entre las claves para el trabajo de la CESW con la población se encuentra el fortalecimiento de vínculos con las familias y con la comunidad. El Programa de Trabajo

---

<sup>3</sup> Es el fundador de la Corporación Educativa y Social Waldorf, Helmut von Loebell, nació en Berlín en 1937. Se dedicó alrededor de su vida a la administración de empresas industriales y a la fundación de proyectos sociales en Colombia, Su lema personal: “Mi interés desde muy temprana edad fue ayudar a niños y jóvenes en estado de abandono y pobreza, probablemente con base en las experiencias que viví en la ciudad de Berlín en los años de la post-guerra 1945/1946.

Social a través de diferentes metodologías de intervención basadas en el estudio de caso y comunidad realiza visitas domiciliarias, seguimientos, asesorías y acompañamientos a las familias o miembros de la comunidad para que puedan hacer exigibles sus derechos ante instituciones públicas o privadas.

Otra de las claves es la atención integral a la comunidad, lo abraza múltiples dimensiones y está pensado para dignificar las vidas de los habitantes del sector y que la Corporación asume una postura neutral frente a los grupos políticos y de Derechos Humanos; no participa de ningún tipo de actividad adscrita a algún partido político, no tiene preferencias frente al trabajo con víctimas o victimarios y aunque es una pedagogía humanista apoyada por pensamientos cristianos, no discrimina entre las creencias de las familias y respeta abiertamente la diversidad de pensamientos. La neutralidad se expresa en la atención que hace la CESW a todo tipo de población, de acuerdo a sus identidades y diferencias sin discriminación.

Según la Base de Datos de Visitas Domiciliarias del año 2017 las familias que participan de alguno de los programas educativos viven principalmente en el Barrio Sierra Morena, Santa Viviana, Santo Domingo, María Auxiliadora, La Unión Divino Niño, Caracolí, Potosí, Tres Esquinas y La Invasión Nueva Esperanza, pero específicamente en el PEPJA participan estudiantes del Barrio Perdomo Alto, Candelaria La Nueva y de la localidad de Bosa pese a las distancias, motivados por el reconocimiento local del PEPJA, las referencias de los familiares y las recomendaciones de otras personas que han participado en el Programa.

El Programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas surge por la necesidad de las madres y padres de los niños de estudiar para ayudar a sus hijos en las tareas y mejorar sus oportunidades laborales; los intereses que motivan sus ingresos al Programa son la superación laboral y personal, la oportunidad de tener sus propios negocios, la gratuidad del Programa y en sí la búsqueda de un ascenso social que se expresa en tener un mayor reconocimiento dentro de sus comunidades o familias.

#### **1.4 El Programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas -PEPJA-.**

De acuerdo con el trabajo de grado de Hans Baquero & Alejandro Mora (2017) a partir de un diagnóstico de las necesidades de la comunidad que se realizó en el periodo de 1997 – 2011 establecen que PEPJA surge de:

(i) Las preocupaciones de los padres de familia por sus limitaciones y pérdida de autoridad ante los hijos expresado en no poder acompañarlos en la elaboración de sus tareas y procesos académicos, los padres de familia tenían un nivel de escolaridad muy bajo (en algunos casos el analfabetismo) y sus hijos ya se encontraban cursando educación media.

(ii) Los padres de familia se sentían intimidados por las autoridades distritales y nacionales para realizar sus propios tramites de exigibilidad de sus derechos que oscilaban en cuestiones simples como sacar un cupo por la página web de las entidades, pedir una cita médica, presentar un derecho de petición o firmar las listas de asistencia a las reuniones de entrega de boletines de sus hijos en el colegio.

(iii) Dificultad para emplearse en algunas empresas de servicios generales, vigilancia o trabajos técnicos puesto que exigen una escolaridad mínima de ser bachiller. El no poder obtener ascensos en sus lugares de trabajo, el ser despedidos y no contar con informaciones que les orientaran a realizar trámites ante instituciones privadas o públicas.

Este conjunto de motivaciones puede ampliarse en una situación más que propongo a partir de la llegada de los jóvenes al Programa:

(iv) La desescolarización de los jóvenes producto de la pérdida consecutiva de años académicos, la condición de extraedad, el desplazamiento y problemas personales con bandas, pandillas o parches de sus colegios o barrios; el Programa en EPJA se convierte en una opción para “Nivelarse” y luego volver al sistema educativo regular o terminar sus estudios con la facilidad de trabajar entre semana.

Para explicar estas transformaciones a continuación describiré las diferentes etapas por las cuales ha atravesado el Programa desde su apertura, apoyada en el trabajo de grado de Hans Baquero & Alejandro Mora y (2017) y a ellas propongo una quinta etapa en aras de actualizar hasta el día de hoy lo que ha acontecido en el Programa:

### **1.4.1 Etapa 1**

Esta etapa inicia en el año 2011 cuando la Profesora María Antonia Zarate convoca a los padres de familia a participar de la iniciativa. Participaron 20 mujeres, las cuales propusieron como horario los días lunes a viernes de 7.30am -9:00am, el proceso funcionó bajo estas características durante un semestre, pero existía la dificultad de que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria asistieran todos los días en el horario propuesto, el proceso educativo estuvo enfocado al aprendizaje de la lectura, escritura y la realización de operaciones básicas de matemáticas con la intención de que las participantes pudieran presentar una prueba de validación ante el ICFES y esta institución les otorgara las certificaciones correspondientes a la básica primaria y el bachillerato.

El citado trabajo de grado señala que entre las dificultades que surgieron en esta primera etapa se encuentran: (i) que los horarios de los estudiantes de la Licenciatura no se adaptaban al horario propuesto por la comunidad, (ii) la prueba de validación ante el ICFES solo era una expectativa y era necesario buscar un convenio que les permitiera mayor libertad al proceso educativo, (iii) los estudiantes de la Licenciatura tenían muchas dificultades formativas para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual estaban participando y no contaban con una formación que les permitiera fortalecerlos. Al respecto de esto último la Profesora María Antonia Zarate señala que los educadores sostuvieron una relación de verticalidad con las mujeres que participaban, carecían de estrategias didácticas y lúdicas para la enseñanza de la lectura y escritura, no contaban con un conjunto de conocimientos en las áreas básicas que les diera seguridad en los contenidos, especialmente de matemáticas.

En aras de adecuar los horarios, el proceso pasó a los días sábado, conllevando a la deserción, las razones de la deserción se debe a que: (i) quienes participaban asistían una hora semanal porque en su mayoría eran mujeres madres de los niños que pertenecían a otros Programas de la CESW y con el cambio de horario estas mujeres no encontraban fácilmente una red de apoyo o cuidadores para sus hijos, (ii) estas mujeres presentaban problemas de autoestima y no se sentían capaces de aprender, en algunos casos la desescolarización fue producto de situaciones traumáticas como las violencias por parte de los educadores y alrededor de sus vidas habían experimentado otro tipo de vulneraciones.

Estas dificultades de la comunidad sumadas a los vacíos formativos en saberes disciplinares de los educadores dieron lugar a que la Profesora María Antonia Zarate cerrara temporalmente el espacio y priorizara la realización de un trabajo interno con los educadores en formación, antes de que nuevamente participaran del trabajo en las aulas.

La Licenciatura semestralmente asignaba los practicantes, así que este nuevo grupo se dedicó a capacitarse de forma doble, de un lado aprender contenidos básicos de español, matemáticas y ciencias al tiempo que se hacían reuniones para comprender a las personas adultas, sus formas de aprender, como se movilizan en la ciudad, como pueden anclarse sus vidas a un proceso educativo, quienes son los habitantes de estos barrios, y cuáles son las dificultades que enfrentan todos los días.

#### **1.4.2 Etapa 2**

Esta etapa inicia en el año 2012, se establece como horario el sábado de 8:00am a 12:00pm. Se organiza a los estudiantes por niveles (básico, medio y avanzado) y el Programa busca establecer mejores vínculos entre los educadores y los estudiantes, la participación continuó siendo en su mayoría femenina. Fueron 4 los educadores que retomaron el proceso y dirigieron sus esfuerzos a mejorar y superar las contingencias que había presentado el Programa en su etapa anterior.

Uno de los elementos a resaltar de esta etapa es el encuentro de los practicantes con sus estudiantes, el fortalecimiento de herramientas artísticas, 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. Asumieron también el reto de generar un equipo de trabajo con sus compañeros para lo cual el almuerzo y la formación después de clase se convirtió en uno de los espacios de socialización más importantes.

En cuanto a la formación, la dirigieron a la caracterización de las historias de vida de los estudiantes, la Profesora María Antonia tuvo que enseñarles a los estudiantes de práctica contenidos de matemáticas y español para que luego ellos pudieran aplicarlos en sus planeaciones de clase. Se les permitió a los educadores en formación que primero realizaran observación participante y luego ellos asumirían el liderazgo de las clases. Destaco este

acontecimiento porque la experiencia de quienes tenían una gran trayectoria social en este campo fue un elemento clave para que nuestros compañeros de la Licenciatura observaran y participaran de sus estrategias pedagógicas, que pudieran tener la oportunidad de ver como lo hacían los demás y luego hacer sus propuestas.

También fue posible en esta etapa la primera promoción de personas jóvenes y adultas que reciben su certificación de bachilleres la cual es avalada por FUNDEICON y de esta manera el Programa ganó en autonomía, así como los estudiantes no tenían la presión de que si no pasaban la validación ante el ICFES se les desconocía el proceso educativo en el cual ya participaban. Esto significó para el Programa una mayor estabilidad en la población y en la oferta formativa incluyendo la credibilidad que de parte de los estudiantes le asignaron al PEPJA.

### **1.4.3 Etapa 3**

Esta etapa inicia en el año 2015 y coincide con mi ingreso al Programa, antes de participar en el mismo estuve un semestre acompañando otros Programas de la CESW como el programa de Trabajo Social y el PAES. Para esta etapa se crea la función de la Coordinación a cargo de Daniel Angulo, egresado de la LECDH. Participaban a esta fecha aproximadamente 70 personas jóvenes y adultas de la localidad, la dirección estaba a cargo de la profesora María Antonia Zárate, aunque siempre ha realizados más funciones además de las directivas, el apoyo pedagógico de la Profesora Bertha Zárate para la enseñanza de la lectura y escritura, un profesor voluntario de matemáticas y 8 practicantes de la Licenciatura.

El Programa se organizó de la siguiente manera: ciclo I (Grado Primero, Segundo y Tercero), ciclo II (Grado Cuarto y Quinto), ciclo III (Grado Sexto y Séptimo), ciclo IV (Grado Octavo y Noveno), ciclo V (Grado Decimo y Undécimo) y un Grupo de repaso. Yo estuve a cargo del ciclo III, en el cual solo había dos estudiantes, Don Jesús y la Señora Tania. El Programa funcionaba los días sábado de 7:00am – 1.00pm y la metodología fue trabajar todas las materias todo el tiempo, de lo cual surgió la dificultad de realizar una planeación por área, al tiempo que continuaban las capacitaciones en adquirir conocimientos disciplinares (conceptuales) y pedagógicos.

Para orientar lo pedagógico la formación hizo el intento de incorporar elementos artísticos de Pedagogía Waldorf como la urgencia de generar aprendizajes significativos a partir de trabajos manuales, se ampliaron las áreas y además de las 4 materias básicas que se abordaban en el Programa se incorporó ética, filosofía, tecnología e inglés. Toda la formación se orientó a fortalecer la planeación de clases para que contaran con tres componentes: lo disciplinar, lo pedagógico y lo social-comunitario.

Las formaciones de los educadores se realizaban en principio los días sábado por las tardes, pero los tiempos y necesidades de los practicantes no se ajustaron muy bien a esta demanda, en consecuencia, la formación se realizó solamente un sábado a fin de mes, pero los practicantes debían enviar a tiempo las planeaciones y corregir con las sugerencias de la Coordinación del Programa. Los tiempos del PEPJA en CESW exigían que los educadores en formación dedicáramos a la PPI más tiempos de los que el Programa Curricular de la LECDH establecía y esta situación generaba molestias a los practicantes o simplemente era difícil que nuestros tiempos se adaptaran a los tiempos institucionales de la CESW porque los practicantes se encontraban trabajando o realizando otro tipo de actividades.

La mayor parte de los practicantes tuvo mucha dificultad para cumplir con estos compromisos lo cual desencadenó en un conjunto de incumplimientos: las planeaciones no llegaban en las fechas establecidas, las planeaciones no eran enviadas, los educadores no llegaban puntuales el sábado a las clases, los educadores no atendieron al llamado de la formación por cuenta propia en los contenidos, como habían varios practicantes a cargo de un mismo curso entre ellos no existía un trabajo en equipo y cada uno trataba de imponer su “versión” en la clase.

“JE está muy molesta porque ella tenía preparado algo para la clase y LI llegó a hacer las cosas como a ella le parecieran desconociendo el trabajo de planeación de JE, corrigiendo y confrontando a JE en clase, delante de los estudiantes. La hizo ver como la que no sabe, al tiempo que los estudiantes están molestos por la arrogancia de LI”. Educadora L. Diario de campo agosto de 2016.

Las planeaciones debían dirigirse a un grupo de entre 10 y 15 estudiantes del PEPJA, estar adecuadas de acuerdo con los temas priorizados por la organización para cada ciclo y ser enviadas con anterioridad a la fecha de ejecución para que la Coordinación del PEPJA

revisara su pertinencia, hiciera sugerencias u observaciones, entre los componentes de las planeaciones se encuentran: (i) fecha para la cual se proyecta llevar a cabo la planeación, (ii) el nombre de la persona responsable de la planeación, (iii) el tema y subtema por abordar en la clase, (iv) los objetivos generales y específicos, (v) los contenidos, (vi) los indicadores de evaluación, (vii) la metodología, (viii) la evaluación de la clase y (ix) las observaciones: compuestas por los aprendizajes o retroalimentación de lo que sucedió al llevar a cabo esa planeación y las tareas a realizar conforme a la reflexión sobre la práctica.

**CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF**  
**PROGRAMA EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS**  
 CICLO: \_\_\_\_\_ IV \_\_\_\_\_

PLANEACIÓN DE CLASES (FECHA): \_\_\_\_\_ JULIO 25 DE 2015 \_\_\_\_\_ MAESTRO A CARGO: \_\_\_\_\_ MARIA JOSÉ & LIZETH \_\_\_\_\_

TEMA EL TEXTO NARRATIVO					
SUBTEMA EL CUENTO					
OBJETIVOS		CONTENIDO	INDICADORES DE EVALUACIÓN	METODOLOGÍA	
GENERAL	ESPECÍFICOS				
Comprender los textos que yacen en el lenguaje cultural de las canciones andinas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar la comprensión de lectura de textos que están en la cotidianidad.</li> <li>• Valorar la realidad cultural que exponen las canciones andinas</li> <li>• Distinguir la información principal de la secundaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideas principales y secundarias</li> <li>• Lo implícito y explícito</li> <li>• Glosar los textos</li> <li>• Palabras desconocidas</li> <li>• Parfraseo</li> <li>• Lectura oral</li> </ul>	Reconoce el propósito de un texto y su lenguaje implícito.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leemos en grupo dos canciones colombianas de la región andina.</li> <li>2. Socializamos la historia que la canción nos cuenta, quien, como, porqué</li> <li>3. Buscamos las ideas principales y secundarias (palabras desconocidas)</li> <li>4. Puntualizamos en situaciones que no se hayan tenido en cuenta pese a conocer la canción</li> <li>5. Tarea: realizar un dibujo del escenario que inspira estas canciones</li> </ol>	
<b>OBSERVACIONES</b>		<b>APRENDIZAJES</b>			
		<b>TAREAS</b>	Fotocopias de las canciones		

Fuente: elaboración propia

Para este año se implementó el cierre de ciclo como espacio en el cual los estudiantes socializaban lo aprendido o los trabajos que habían realizado en el transcurso de cada 3 meses. Los cierres de ciclo se constituyeron en una buena estrategia para que los estudiantes tomaran su voz en público y se dirigieran a sus compañeros, fueran perdiendo el miedo a cometer errores y desde lo formativo obligaba a que el educador en sus planeaciones incorporara elementos artísticos y prácticos para la explicación de los contenidos curriculares. En esta etapa el profesor voluntario de matemáticas se retiró porque iba a cursar una maestría en este horario.

Se renuncia al trabajo de todas las materias a lo largo de todo el año porque era necesario que cada área se concentrara en unos contenidos básicos, se vuelve a trabajar solo con las materias básicas y por épocas. Las épocas son concentraciones de las asignaturas en periodos de cuatro semanas y en su forma se equiparán al trabajo por proyectos o centros de interés, se encaminan los conocimientos de las diferentes disciplinas a un proyecto

#### **1.4.4 Etapa 4**

Debido a otros compromisos académicos, en el primer semestre de 2016 yo me retiré del Programa. Volví en el mismo año y encontré situaciones similares a las anteriormente descritas. Había cambiado el sistema de prácticas en la LECDH producto de un nuevo programa curricular, en el anterior Programa los educadores en formación encogíamos un escenario de practica después de realizar nuestra caracterización y allí desarrollábamos nuestro trabajo de grado, no acudíamos a más espacios a menos que se presentaran situaciones particulares.

Con el nuevo currículo los practicantes debían realizar un año y medio de practica en PEPJA, pero a diferencia de quienes estábamos con el antiguo pensum, su práctica en este contexto era de carácter transitorio, luego harían un practica en escuela y finalmente en territorio, los practicantes de este programa curricular ingresaron en el primer semestre de 2016 y se despidieron a mediados del año 2017. Para el primer periodo de 2016 la Coordinación había cambiado, ahora estaba a cargo de Greeicy Arboleda egresada de la LECDH, quien priorizó los contenidos que eran básicos para enseñar en cada una de las áreas.

A mediados del año 2017 hubo transformaciones muy profundas en el Programa, por toda la cadena de incumplimientos que ya he mencionado. La Dirección y Coordinación del Programa se vieron en la necesidad de no recibir más estudiantes de práctica hasta que no exista una mejor manera de articularlos al trabajo, el campo de practica no se cierra pero sí se posterga la participación de los educadores; esta decisión también es fruto de las demandas cada vez más grandes de los estudiantes del PEPJA, quienes aspiraban a una EPJA lo suficientemente fortalecida que les permitiera poder ingresar a la educación superior y el Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA-.

Lo que venía sucediendo en el Programa es que los estudiantes no lograban avanzar en los contenidos disciplinares porque los educadores no contaban con la preparación para permitirlos, prácticamente avanzaban hasta el límite de los conocimientos con los cuales contaba el educador. Y aunque los jóvenes y adultos siempre reconocieron en los practicantes sus potencialidades, hubo quejas expresadas en la autoevaluación que se realiza al finalizar cada semestre lectivo, en la cual los estudiantes expresaron que: (i) se nota que los educadores están improvisando, (ii) no había un trabajo articulado entre todos los practicantes dentro de una misma aula y, (iii) cada educador tenía una metodología diferente y la diversidad de expresiones confundía a los estudiantes.

Cuando el Programa toma esta decisión, hay un grupo de 4 personas que continuamos porque ya estábamos cerca de iniciar con la elaboración de nuestros trabajos de grado. Yo me siento una sobreviviente de todos estos cambios y en mora de realizar este trabajo de grado que cierra una etapa en la vida del Programa. Cuando esto sucede yo empiezo a realizarme un tipo de cuestionamientos en términos de la pertinencia de mi trabajo de grado; vi a todos mis compañeros despedirse y aunque yo me había adelantado y realizado avances en la investigación como mis observaciones participantes y diarios de campo, me cuestionaba el ¿para qué hablar de la formación del educador?. Debido a que mi trabajo estaba principalmente dirigido a mis compañeros de práctica que ya no estaban participando en el PEPJA y fueron nuestras tensiones las que dieron lugar al problema de investigación.

A estos acontecimientos le sumaría que a mediados del año 2017 se contrataron 4 (trabajo remunerado) educadores profesionales en sus disciplinas, entre ellos un profesor de matemáticas y una profesora de básica primaria, una profesora de biología y un egresado de la Licenciatura en Educación Comunitaria. En el 2018 se unieron un nuevo profesor de matemáticas y una nueva maestra de español porque los educadores anteriores tenían otros compromisos por los cuales se retiraron del PEPJA, la movilidad docente se debe a que la participación en los PEPJA esta mediada por la necesidad de los educadores que trabajan en el sistema educativo regular de desempeñar trabajos complementarios los fines de semana porque les representa una remuneración adicional pero no es prioritaria para algunos de ellos.

Siento que debo informarle al lector que yo asumo esta llegada como una gran pérdida para la Licenciatura porque el PEPJA siempre constituyó un buen escenario de PPI, pero comprendo que la CESW le haya dado prevalencia a la comunidad y comparto que era imposible prolongar el trabajo de los practicantes en esas condiciones de improvisación e irresponsabilidad.

Sentí con todos estos cambios que mi trabajo no tenía lugar. Con los nuevos educadores el trabajo se transformó radicalmente, se ha avanzado en la construcción de toda la malla curricular, los educadores no tienen esas angustias ni falencias en los conocimientos disciplinares porque siempre se han desempeñado en este campo, pero hasta ahora están construyendo una experiencia en el trabajo con personas jóvenes y adultas, lo cual me llevó a pensar si sus potencias en los conocimientos disciplinares y experiencias en el sistema regular son suficiente para que tuvieran una identidad como educadores de Personas Jóvenes y Adultas, y esa situación es la razón por la cual existe este trabajo de grado.

#### **1.4.5 Los estudiantes del Programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas**

A diferencia del trabajo de grado de quienes para el año 2015 fueron mis compañeros de práctica, Hans Baquero (2017), Maria Silenia Villalobos (2014), Yirlenis Rivas (2014) y Fabian Bonilla (2015) quienes construyeron una mirada de los estudiantes desde sus propias voces, yo quise construir una mirada de los estudiantes a partir del trabajo que hice con los educadores. ¿Cómo perciben los educadores a sus estudiantes?. Para la construcción de este apartado fueron protagonistas los registros de información, especialmente el diario de campo que no solo refería a los discursos o preguntas directas que se les hicieron a los educadores, sino, a como ellos se comunicaban con los estudiantes jóvenes y adultos en el aula para dar cuenta de sus miradas. Esas miradas develaron un conjunto de preocupaciones o lecturas de contexto en el educador, es decir, que los educadores dieron cuenta de las situaciones que podríamos denominar compartidas de los estudiantes, tales como sus necesidades económicas, los conflictos familiares, los estigmas de la localidad y un criterio de selectividad que hace el educador frente a esas situaciones para establecer las que consideran de mayor relevancia.

Los educadores hacen distinciones de los estudiantes en varios criterios, como el género, la edad, o la participación a corto o largo plazo dentro del Programa Educativo. En el caso del género, esta distinción quizá en otros momentos del Programa, como en sus inicios fue fundamental, porque como lo aseguran los trabajos de Maria Silenia (2014) y Yirlenys Rivas (2014) era mayor el número de mujeres que de hombres que participaban en el Programa en tanto expresión del accionar resiliente; las mujeres hemos tenido mayores dificultades para acceder a la educación que los hombres, esas dificultades se traducen en una política de sexo-género que organiza los roles sociales y culturales de las mujeres asignándonos responsabilidades tales como la crianza de los hijos, el cuidado de nuestras parejas o familiares, el trabajo doméstico no remunerado en el hogar, entre muchas otras referidas por las estudiantes como las razones por las cuales no pudieron continuar sus estudios en las escuelas.

El segundo criterio es la edad, pero una edad anclada a la generación y a un conjunto de cualidades. Los educadores diferenciaron siempre a los jóvenes de los adultos por los ritmos de aprendizaje, por sus motivaciones a participar en el PEPJA, por sus preocupaciones y problemáticas. En el caso de los jóvenes expresan que su desescolarización obedece a dificultades para insertarse en la trama de obligaciones que la escuela demanda frente a la necesidad económica de trabajar para aportar al sostenimiento de sus hogares o el de sus padres, otros quedaron por fuera del sistema escolar tras haber perdido los años lectivos y superar los rangos de edad para cursar el grado al que deben ingresar; igualmente mencionaron algunas situaciones de seguridad por las cuales se vieron obligados a abandonar la escuela o porque no pudieron adaptarse al contexto escolar.

En los adultos los educadores diferencian a los estudiantes por sus aspiraciones sociales o búsquedas personales, entre quienes ven en el PEPJA una forma de ascenso social y los que participan en el Programa porque se sienten acogidos y reconocidos. El Programa les ha permitido tener otras aspiraciones o sentirse valiosos. Destacan que sus ritmos de aprendizaje distan de los jóvenes y expresan que los adultos siempre conservan una actitud muy respetuosa hacia el educador y su proceso de enseñanza-aprendizaje. Mencionaron además que ellos mismos tuvieron ciertas preferencias en el trabajo con los adultos y algunas resistencias para trabajar con los jóvenes y viceversa porque los jóvenes son

irreverentes ante la autoridad del educador y llegan a cuestionar fuertemente el proyecto pedagógico del educador, pero han estado planteándose estrategias como el aprendizaje colaborativo para que pese a la brecha generacional tenga lugar al diálogo de saberes.

Algunas expresiones de los educadores frente a sus miradas sobre los estudiantes fueron las siguientes:

“Los adultos están realmente preocupados por aprender, les angustia mucho no entender algo, ellos siempre preguntan y participan, hay quienes se sienten muy orgullosos de estar en este Programa; es posible que al principio toque motivarlos mucho porque no es fácil para ellos tomar la decisión de estudiar, cuando sus familias no les apoyan o sus hijos se burlan de estas decisiones; es muy recurrente escuchar “Eso para que ponerse a estudiar a estas alturas”. A los adultos les preocupa encontrar a tantos jóvenes en el Programa y que de pronto los educadores sean demasiado exigentes con ellos y no sepan encontrar las estrategias para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Educadora B. Diario de campo agosto de 2016.

En estas expresiones de los educadores se encuentran valoraciones diferenciadas y preferencias de los educadores respecto a los estudiantes, por ejemplo, se privilegia el trabajo con los adultos y a los jóvenes, aunque se les reconocen cualidades y potencialidades se consideran el sector que más inquietudes generan a los educadores. Entre los problemas que presentan los jóvenes que participan en el PEPJA se encuentra: el consumo de SPA, la delincuencia, el abandono familiar, el desempleo, la escases de recursos económicos, las carencias afectivas, la soledad y la baja autoestima o el no sentirse valorados. Además, los educadores consideran que estas situaciones de vulnerabilidad afectan el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de tal forma que en determinadas ocasiones es necesario hacer una contingencia para lograr avances en los procesos educativos.

Los educadores responsabilizan en muchos casos a los padres del presente de los jóvenes, pero también al contexto social, familiar y la relación con el Estado y otras autoridades que operan en el territorio, los jóvenes que concurren al PEPJA en CESW lo hacen excluidos o autoexcluidos del sistema escolar regular porque la escuela en algunas ocasiones no considera de manera específica las situaciones de los jóvenes y estos se encuentran situados

en una serie de problemáticas como el consumo de SPA y el sistema de responsabilidad penal adolescente.

Aunque no justifican las condiciones de vulnerabilidad a la cual se exponen los jóvenes en responsabilizar a otros actores, los educadores expresan comprender esas situaciones y en buscar formas para que estos jóvenes tengan mayores oportunidades, para la realización de sus proyectos de vida. Otros en cambio, aunque quieren y desean desde sus discursos poder emprender esas búsquedas en sus trabajos de aula son evidentes las tensiones que tienen con los jóvenes y a quienes le adjudican cualidades negativas como la indisciplina o la falta de atención.

Otro aspecto por considerar es que el PEPJA tuvo grandes transformaciones respecto a la participación de los jóvenes debido a que con el paso del tiempo la participación de esta población fue incrementándose y al tiempo que esto sucedía se fueron transformando las miradas de los educadores. El primer momento de encuentro con los jóvenes fue un momento de tensiones, resistencias e incertidumbres, pero a medida que en el programa estos jóvenes iban participando los educadores empezaron a replantear sus prejuicios. De los cuatro años de diarios de campo analizados entre 2015-2016 se denotan el mayor número de dificultades para el trabajo con los jóvenes porque es la época con la cual coincide la llegada de los primeros jóvenes al PEPJA. Entre 2017-II y 2018-I las expresiones de los educadores denotan un panorama más optimista y un mayor grado de adaptación de los jóvenes al Programa.

Los lugares de procedencia no son un criterio de selectividad de los educadores pero con base en algunas características esenciales que se han atribuido a las regiones o departamentos de Colombia hay un imaginario de cualidades positivas o negativas acordes con esas representaciones, tales como: que a las personas negras se les dificulta más la escritura porque son más orales, que quienes proceden del interior del país son personas más prudentes o reservadas que quienes vienen de lugares costeros, que quienes vienen de Santander son personas con carácter fuerte.

Los jóvenes y adultos que participan en el PEPJA son una población muy diversa en el sentido de sus historias, trayectorias y lugares de procedencia. Conforme a la información suministrada en los formatos de matrícula e inscripción para finales del año 2017 en el

Programa participaban personas principalmente procedentes de los departamentos de Boyacá, Cundinamarca, Magdalena, Valle del Cauca, Caldas, Risaralda, Tolima, Santander y Nariño. Bogotá es el lugar de procedencia de los jóvenes, los adultos proceden en mayor proporción de Cundinamarca y Tolima.

En la mayoría de los casos los jóvenes y adultos desertan de colegios ubicados en la localidad y cercanos a la CESW, o de instituciones educativas de orden municipal que ya no existen, el promedio de desescolarización es de 10-40 años en los adultos y entre 2-10 años respecto a los jóvenes. La desescolarización fue producto del desplazamiento, las limitaciones de las escuelas rurales que no contaban con mayores ofertas educativas más allá de la básica primaria, la necesidad de trabajar y la maternidad.

## Capítulo 2. Los educadores de personas jóvenes y adultas: en el tejido de las identidades



Foto: Lizeth Gómez

*La identidad puede cristalizarse y endurecerse hasta producir fatiga y aburrimiento. Uno se puede cansar de la propia vida, de lo que has llegado a ser. Uno puede quedar atrapado en la telaraña de los roles sociales, sus expectativas y relaciones. Entonces parece que no hay salida ni posibilidad de cambio. O, por el contrario, uno puede quedar atrapado en tan diferentes y hasta conflictivos roles, que uno ya no sabe quién es. Germán Muñoz. (2007, pág. 83)*

El abordaje de la identidad fue uno de los temas más importantes para el desarrollo de las ciencias sociales durante la década de los años noventa y que aún continúa siendo objeto de investigación, aunque con grandes transformaciones. Dentro del desarrollo que ha tenido la identidad en el campo de las ciencias sociales existen algunas tensiones y disputas cuando se emplea para el análisis de problemas sociales contemporáneos. Brubaquer y Cooper (2005) señalan que la categoría de identidad ha comportado para las ciencias sociales una forma de rendición y expresan su descontento en que el constructivismo social como corriente de pensamiento se propuso “suavizar” el concepto a tal punto que el mismo ha

perdido valor; considerando que ahora la identidad es un tema volátil, que todo puede ser nombrado identidad y esa falta de solidificación acarrea una gran pérdida, puesto que comporta el paso del esencialismo a una total fluidez que hace del concepto un algo inservible o que es funcional para nombrar cualquier cosa.

Al pensamiento de Brubaquer y Cooper (2005) se le suman otros autores que preocupados por la falta de precisión conceptual de la identidad en el constructivismo social prefieren emplear esta categoría desde su versión dura, es decir refiriéndose a elementos compartidos fijos, sólidos y estables que históricamente fueron empleados para la realización de trabajos asociados a la etnicidad, el género, y la raza enfatizando en características esenciales de los sujetos y las comunidades . Estos usos implican para la identidad una fractura que oscila en medio de binarismos universales. Por su parte; el constructivismo social además de suavizar el concepto lo emplea para generar un puente conceptual entre los fenómenos macrosociales y los comportamientos individuales.

La identidad en su versión suave sirve para problematizar la idea de que el individuo es un sujeto lineal y unidimensional, que alrededor de su vida puede experimentar crisis en el proceso de adaptación cultural y política, que la identidad está sujeta a la transformación y que guarda estrecha relación entre lo que tenemos en común y lo que nos hace diferentes respecto a los demás. En lo macrosocial la categoría de identidad sirve para dar cuenta de un contexto, que lo que vive el sujeto en la construcción de su identidad individual puede dar cuenta de una realidad social.

Mi decisión por la identidad suave emerge de la necesidad de realizar un análisis complejo y no fragmentar las identidades de los educadores de jóvenes y adultos como si se tratara de un único gran sujeto; al contrario, mi opción por la identidad suave es producto de la necesidad de establecer conexiones entre lo abstracto y lo concreto, lo universal y lo particular, entre la teoría y la práctica en un dialogo constante con sus mecanismos de subjetivación y la forma en que son producidas las estéticas de ser educador. Permanentemente el educador se acerca y distancia de la tradición, escoge que quiere reproducir en el mundo social, se arrepiente de sus elecciones, transforma sus elecciones, la identidad es un proyecto existencial del sujeto fruto del conflicto para consigo mismo y para con su entorno social-cultural. En medio de estas elecciones el sujeto se hace extraño

entre conocidos o conocido entre extraños, la construcción de identidad no está exenta de generar ansiedad buscando validez social por parte de los otros o experimentándose extraño a sí mismo.

De acuerdo con lo anterior, la identidad es tanto individual como colectiva, es un proceso que consta de dos movimientos constantes y simultáneos, lo que logramos pensar de nosotros mismos y lo que es producto de las interacciones sociales con otros actores o colegas sin que exista una desconexión. Es decir, que frente a esa categoría social del ser educador de jóvenes y adultos existen elementos compartidos que me hacen pertenecer a esta categoría y en otras situaciones nos concebimos como individuos únicos y refutamos o cuestionamos nuestro lugar en medio de esa comunidad. La identidad que se genera respecto a un campo específico como la EPJA a su vez implica el establecimiento de semejanzas o elementos comunes entre esa colectividad y de diferencias con respecto a otros actores sociales.

Para Dubet (1989) la decadencia de las identidades colectivas en el periodo de la posguerra trajo consigo la preocupación por construir y afirmar identidades individuales, pero a su vez hay una lucha por el reconocimiento de las identidades y los derechos donde nuevamente la identidad es un elemento político de cohesión social. Esto puede explicarse en que los educadores tienen una subjetividad e historicidad más allá de ser educadores, pero además tienen una lucha por el reconocimiento de sus derechos laborales y la igualdad salarial, aunque tengan trayectorias sociales y condiciones de clase, género y raza disímiles.

La identidad sirve para comprender cómo el sujeto se ha desarrollado en el proceso de integración social y normativa, pero también en como el sujeto logra generar una independencia con respecto al campo social en el que participa. Creo además que el asumirse y nombrarse educador de jóvenes y adultos no está desprovisto de imaginarios, estereotipos y representaciones sociales; las clasificaciones y los juegos de separación como lo expone Dubet (1989) en Tajfel, pero el contexto de las identidades y de las luchas por el reconocimiento se ubica en medio de las relaciones de dominación y de control. Que los procesos de integración fracasen se debe a su incapacidad para integrar, pero también se debe a la incapacidad de reconocer el gobierno de las diferencias. La internalización de un orden social, económico, global y educativo es también un proceso de subjetivación. La

apuesta por la identidad débil es enemiga del pensamiento sociológico de Brubaquer y Cooper (2005) porque aun buscan develar un esencialismo irrefutable.

Un esencialismo que quiere definir al sujeto y no da cuenta de la organización de la identidad no puede estar sociológicamente definida, porque al igual que la cultura, la identidad es cambiante y los sujetos ordenan sus experiencias a partir de repertorios variables y diversos. Recurro a Dubet (1989) porque es el autor que a mi juicio logra expresar en los sujetos las diferentes expresiones de la identidad individual y social; que hoy en las ciencias sociales se hable de subjetividad es producto de la insuficiencia epistemológica de la identidad en su versión fuerte. Lo que está en juego al nombrarnos educadores de personas jóvenes y adultas no radica en la defensa de una única forma y expresión de ser educador; radica en el derecho a construirnos, en la preocupación de sí, en un trabajo sobre nosotros mismos.

Mi opción por la identidad en lugar de la subjetividad es que el camino mediante el cual llevo a los educadores de personas jóvenes y adultas es reconstruir esos elementos con los cuales se hacen semejantes o se hacen diferentes en el escenario de la formación de educadores. La identidad es un camino mediante el cual los individuos o colectividades se construyen como sujetos, no es una cosa fija sino un *llegar a ser*, en ¿cómo se llega a ser lo que se es?, diferente a ¿cómo se posiciona el sujeto en relación con los otros?, de acuerdo con German Muñoz (2007) la subjetividad es:

El conjunto de condiciones que hacen posible el hecho de que instancias individuales y/o colectivas estén en posición de emerger como territorio existencial en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad, ella misma subjetiva. (pág. 85).

Este capítulo está dedicado a la comprensión de ¿quiénes son los educadores de personas jóvenes y adultas?, y para ello realizo un análisis de las motivaciones, perfiles y roles de los educadores de personas jóvenes y adultas en dialogo con sus experiencias y trayectorias pedagógicas. Hago énfasis en sus trayectorias pedagógicas inspirada en sus relatos de vida y con el propósito de develar como se construyen los educadores de personas jóvenes y adultas. Recurro al análisis de sus trayectorias y motivaciones porque esta mirada me permite complejizar las versiones duras de la identidad y favorece la complejidad de

situaciones, relaciones y tecnologías que atraviesan el reconocimiento del educador de personas jóvenes y adultas como educador en este campo.

Este capítulo se organiza en tres apartados: el primero de ellos dedicado a las motivaciones y las trayectorias pedagógicas de los educadores en el cual establezco los sentidos que los educadores otorgan a su labor como educadores y las historias que se encuentran detrás de sus primeros encuentros con este escenario educativo. Los educadores otorgan sentidos diferentes a su PPI que se expresan en conductas y formas de hacer que los distancia o acerca de otros repertorios de identidad con relación a los educadores que se desempeñan en otros campos o que trabajan con otras poblaciones y comunidades. Además, en esos sentidos existe una clara diferencia generacional entre los educadores en formación y los educadores profesionales.

En el caso de los educadores en formación sus sentidos están atravesados por una aparente precariedad para autodefinirse como educadores de personas jóvenes y adultas y viven en un constante proceso de negociación y tensión con relación a este campo que cada individuo resuelve por sí mismo. Sus expresiones comportan una serie de cuestionamientos y actitudes desafiantes y en otros casos un gran esfuerzo de integración para asumirse dentro de una red de significados, algunos tradicionales otros en transformación, desde el trabajo empírico los educadores expresaron las tensiones de la identidad en el establecimiento de las diferencias entre la Educación Popular, la Educación Comunitaria y la EPJA. En consecuencia, detrás de las trayectorias y motivaciones surgen cuestionamientos entre el tener otra profesión diferente a la de educador, el ser educador popular y el ser educador comunitario, ser educador de personas jóvenes y adultas y ser educador de infancias.

Diferente, al caso de los educadores profesionales (aunque no sea en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas) debido a que sus motivaciones parten de la necesidad de realizar trabajos complementarios que les permitan la subsistencia por la trama de responsabilidades en la cual están inmersos y han internalizado un poco más la labor de ser educadores y en algunos casos de ser educador de personas jóvenes y adultas. Aunque sus expresiones comportan tensiones entre el cuestionar el campo y el asumirse dentro del mismo, hay un panorama más esclarecedor con relación a la experiencia pero

adquirir competencias en el campo de la EPJA les ha implicado un esfuerzo por desarrollar metodologías y estrategias acordes con las poblaciones que trabajamos para que sean pertinentes, adecuadas y accesibles.

En la segunda parte de este capítulo trato de describir y caracterizar los roles que asumen los educadores dentro del PEPJA a partir de sus quehaceres; me intereso por sus acciones porque en ellos los educadores dan cuenta de muchas riquezas a nivel de la identidad y de las tensiones que generan frente a su desempeño como educadores de personas jóvenes y adultas que asumen no contar con muchas herramientas para participar en los PEPJA.

Cuando analicé los roles que desempeña el educador tuve hallazgos muy importantes con relación a las representaciones sociales que existen del educador de personas jóvenes y adultas y por las cuales muchos educadores atraviesan; Los interrogantes por los procesos formativos y la manera como se pueden contrarrestar esos interrogantes para que el educador gane competencias dentro de estos Programas.

Y, por último, en el tercer apartado construí algunos perfiles de los educadores basándome en esa heterogeneidad que ya había reconocido y en perspectiva de la formación del educador. Al ser el educador de personas jóvenes y adultas un sujeto de muchos rostros su actividad dentro del campo de la EPJA está basada en la formación en la práctica; es por ello por lo que estos perfiles son muy diferentes entre sí. Igualmente, establecí algunas diferencias entre el perfil ideal y el perfil real; aquel que está más cercano al quehacer y a la cotidianidad.

## **2.1 Motivaciones y trayectorias pedagógicas de los educadores**

### **2.1.1 De los educadores en formación**

En las trayectorias pedagógicas de los educadores en formación del PEPJA encontré dos situaciones muy relevantes: (i) que para muchos de ellos la decisión de ser educador no hizo parte de sus proyectos de vida al terminar la escuela, que ingresan a la Universidad Pedagógica Nacional porque no lograron ingresar a otras universidades de carácter público (no cuentan con los recursos para asumir los costos en la educación privada) y (ii) que han participado de otros escenarios de formación institucional en pregrado, pero la LECDH

representa una búsqueda personal que otros procesos formativos no garantizaban, especialmente por el trabajo educativo con las poblaciones, las comunidades barriales y en sí por la observancia de la educación como una herramienta capaz de transformar la sociedad.

Solo tres de los educadores a quienes acompañé mediante la observación participante ingresaron a la Universidad Pedagógica Nacional inmediatamente terminaron la escuela, los otros cuatro lo hicieron después de haber estado en el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA-, dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, pero en otra Licenciatura, en la Universidad Distrital o haciendo preparaciones para ingresar a la Universidad Nacional. Conocieron de la Licenciatura gracias a sus espacios culturales o círculos sociales de amigos, quienes les dieron referencias de la carrera, en búsquedas personales para realizar sus proyectos de vida, otros lo hicieron por haber estado con anterioridad vinculados a algún proceso organizativo universitario o comunitario. Actualmente cada vez son más los jóvenes que concurren a la carrera para iniciar sus estudios, en especial las personas del nuevo programa curricular.

**L.: ¿Por qué decidió estudiar Licenciatura en Educación Comunitaria?**

**G:** La verdad es que no fue algo planeado, yo me presenté dos veces a derecho en la Nacional y no pasé, estuve buscando que más podía estudiar, y vi que la Pedagógica tenía este programa en Derechos Humanos, yo me interesé por eso, nunca pensé en que iba a ser docente. Fragmento de entrevista, marzo de 2018.

Entre los intereses que los llevaron a participar de esta oferta formativa se resalta dos miradas que motivaron su ingreso a la Licenciatura: a tres de ellos lo que les llamó la atención del programa curricular que ofrece la Licenciatura fue el énfasis en los Derechos Humanos y no el componente pedagógico que otorga la nominación de “Licenciado”, en dos de las entrevistas mencionaron que no tenían conocimiento de la formación como educadores, otros en cambio, se interesaron más por la labor educativa, pero manifestaron que no lo consideran uno de los componentes más fuertes de la Licenciatura, como si se lo atribuyen a la formación política (especialmente en lo discursivo).

Esta formación política desde la mirada de los educadores se debe a que la LECDH busca acciones en el plano social y crítico que transformen y construyan propuestas con la comunidad y desde la comunidad. De acuerdo con el Documento Maestro para la Renovación de Registro Calificado (2013) la apuesta de la LECDH se fundamenta en una estrategia pedagógica transdisciplinar y la formación política es uno de los elementos que atraviesan la construcción curricular y el proyecto pedagógico, al respecto este documento enuncia:

Busca generar aperturas en la comprensión de los procesos sociales que enriquezcan la identidad, la cohesión, la formación y la acción de nucleamientos colectivos con el cultivo del pensamiento crítico. (Comunitaria, 2013, pág. 7).

Para los educadores en formación, la multiplicidad de pensamientos que puede orientar la labor del educador y que es una propuesta de la Licenciatura fundamentada en la transdisciplinariedad es concebida como un factor positivo, en tanto que hay un campo de apertura que les permite trabajar con todas las comunidades desde niños hasta adultos mayores, en contextos comunitarios, rurales, urbanos hasta dentro del sistema educativo regular de la escuela o en instituciones del Estado (no es una visión compartida por todos).

Tenemos educadores que ven la diversidad como una oportunidad para elegir con que población pueden trabajar, enfocar sus proyectos de grado y, educadores en formación que comprenden la diversidad de las comunidades, pero, hacen especial énfasis en que es necesario potencializar más las herramientas pedagógicas diferenciadas. Uno de los relatos del Educador S expresaba que la mayor tensión no estaba en si la Licenciatura contaba o no con una formación pedagógica, que las didácticas y estrategias se han ido construyendo en el camino de la PPI al igual que en el contexto de la formación individual, la mayor dificultad estaba en articular el planteamiento político a la práctica pedagógica, en que el educador lograra dar sentido a su quehacer educativo y además buscara acciones en el plano social y crítico para transformar y construir una propuesta con la comunidad.

Esto se debe a que el educador llega al escenario de la PPI con un saber cotidiano que logran comprender a partir de unas categorías conceptuales, ese mundo de las categorías es percibido lejano a la cotidianidad de tal forma que al buscar las estrategias y construir esa propuesta desde la comunidad el educador presenta dificultades en suturar ambas tipos de

saber y transitar fácilmente dentro de sus propuestas sin fragmentar la realidad de los discursos y teorías que le aportan a sus comprensiones.

De todas las observaciones, los educadores si bien se asumen más como educadores comunitarios y no como educadores de EPJA, ninguno expresó inconformidad en trabajar en este campo y con esta población, ven la potencialidad de nombrarse educadores comunitarios en el pluralismo de sujetos y de contextos con los cuales pueden trabajar además de las personas jóvenes y adultas. En la mayoría de los casos lo que les otorgó esa identidad de “educador comunitario” fueron los discursos de la educación comunitaria como antagónicos a la educación escolar, el campo o la comunidad de sentido que se crea a partir del escenario universitario y los sujetos con los cuales se lleva a cabo la práctica pedagógica.

La educación escolar es percibida como un conjunto de actividades pedagógicas que se realizan en medios cerrados y donde prevalecen la organización y las estructuras. Aunque el ser educador para algunos fue algo inesperado, que no obedeció a sus aspiraciones iniciales todos argumentaron estar conformes con esa decisión porque es algo que se va construyendo en el camino. Es un gran aporte porque cuestiona la moralidad que hay y que se ha construido históricamente frente a las representaciones sociales de los educadores de quienes se espera la vocación a ser educadores. La democracia de motivaciones logra dar cuenta de que ser educadores es un proceso de construcción de identidad.

**L: ¿Qué le permite reconocerse como educador comunitario y no como educador de personas jóvenes y adultas?**

**S:** Yo nunca he visto esa división como algo tan separado, siento que lo que me hace ser educador comunitario es los contextos en los cuales trabajamos, en algunos empezamos de cero y construyendo esa “comunidad”, lo que me hace educador de personas jóvenes y adultas es la práctica, no tengo un título para eso. Fragmento de entrevista, septiembre de 2016.

Para afirmar la identidad como educadores comunitarios, especialmente se diferencian de los educadores de escuela y de las Licenciaturas en Educación Infantil. En esta medida, tienen una visión crítica del sistema escolar regular y describen la educación escolar como

una educación bancaria, conciben a la educación comunitaria en un espacio y tiempo que está al margen de esas instituciones, que se ubica en fundaciones, organizaciones gremiales, movimientos políticos, consejos comunitarios, ONG etc. Siempre la frontera de la identidad estuvo marcada por la exclusión de la escuela y en una perspectiva de clase social, el trabajo focalizado hacia los oprimidos, los marginados, los miserables.

Aunque los educadores tienen una lectura de la Educación Comunitaria en tanto educación alternativa, cabe aclarar de acuerdo con el Documento Maestro para la Renovación de Registro Calificado que la Educación Comunitaria también cuenta con una lectura desde el racionalismo ilustrado que se posiciona antagónica a la Educación Popular, la mirada contraria establece que la Educación Comunitaria puede ser considerada como una modalidad de la Educación Popular.

Esta última identidad es más determinada en quienes participaron del antiguo programa curricular de la Licenciatura, el cual no contemplaba el paso imperativo por la escuela y era una elección del educador en formación. Poco a poco esto ha venido cambiando con el nuevo programa curricular y con las nuevas apuestas de las transformaciones en los contextos escolares a partir de propuestas que desde la innovación educativa tratan de transgreden los roles, las formas y las estéticas escolares de la escuela de fin de siglo. En últimas, los desacuerdos con la escuela radican en las limitaciones de autonomía y libertad que agencian.

Para esclarecer el diálogo que existe entre la Educación Comunitaria, la EPJA y la Educación popular, el Documento Maestro para la Renovación del Registro Calificado de la LECDH (2013) define a la Educación Comunitaria como una educación que considera a los nuevos escenarios y sujetos de la educación y los cuales trascienden de la escuela, lo cual quiere decir que en escenarios escolares es posible llevar a cabo procesos de Educación Comunitaria. Este documento es claro al complejizar estas relaciones y reflexiona acerca de los debates y discusiones que han orientado la posibilidad de generar diferencias entre estos campos; lo que propone es cambiar nuestro lugar a la hora de identificar esas categorías y más bien situarnos en una mirada compleja de los elementos que estas apuestas formativas comparten.

Contrario a las comprensiones de lo comunitario que hicieron los educadores, el nuevo programa curricular de la Licenciatura libera esa tensión entre los medios abiertos o cerrados como la escuela, no se posiciona lo comunitario en las formas estéticas de las estructuras sino desde los sujetos y contextos con los cuales se vive lo comunitario o se construye la comunidad. Se asume la Educación Comunitaria como una categoría emergente o punto de partida que se alimenta y mueve desde las experiencias y las realidades contextualizadas.

**MA:** Pienso que la Licenciatura es un muy buen programa, pero si nos queda mucho por transformar. Hay algo que deben preguntarse los estudiantes y es ¿qué significa ser educador comunitario?, que no es solamente ir a hacer actividades a medio abierto y sin escuela, sino que uno cuando va a una comunidad se encuentra con una necesidad y tiene que volver rápidamente para formarse, capacitarse en vía de esa necesidad. El educador hoy en día debe estar preparado no solo para estar en el aula o en el medio abierto, sino, para establecer relaciones entre el aula y el medio abierto. No puede ser el educador un funcionario al margen del contexto de la escuela ni entre los muros de la escuela. Fragmento de entrevista, marzo de 2018.

Entorno al diálogo entre Educación Comunitaria, Educación Popular y EPJA Alfonso Torres Carrillo (2008) define la Educación Popular como una práctica social que se lleva a cabo en el mundo popular con la intencionalidad de apoyar la construcción del movimiento popular a partir de las condiciones y objetivos de los sectores populares. La EPJA aparece en la Educación Popular anclada a los procesos de alfabetización concientizadora y liberadora, que buscaban más allá de la realización de procesos de enseñanza-aprendizaje generar a partir de la educación una practica de libertad donde lo alternativo se teje desde una lectura crítica al orden social vigente.

Por su parte, la Educación Comunitaria emerge en el contexto de las sociedades contemporáneas y para articular propuestas educativas que potencien los modos de vida social, cultural y política en escenarios que tienen expresiones comunitarias o sus identidades giran alrededor de construir comunidad. A juicio de este autor lo comunitario debe constituirse como una dimensión del trabajo pedagógico, pero no puede recaer en lo comunitarista o dicho de otra manera en sobrevalorar exclusivamente las acciones

pedagógicas que fundadas en la construcción de identidades colectivas desmeriten identidades individuales y la diferencia.

Frente a la relación entre Educación Comunitaria y Educación Popular en la CESW, el trabajo de grado de Fabian Bonilla (2015) esclarece este diálogo epistemológico fundamentado en que en este espacio de practica convergen elementos que hacen parte tanto a la Educación Popular como a la Educación Comunitaria, es por esta razón que los educadores no identifican características esenciales en una y otra apuesta educativa. Entre los elementos que comparten se encuentra:

- Reconocer condiciones del contexto desde su complejidad, develando circunstancias estructurales, locales que sostienen el sistema dominante y la importancia de la resignificación de subjetividades desde lo educativo y la vida cotidiana.
- Problematización de escenarios de dominación mediante estrategias pedagógicas y comunitarias orientadas a legitimar la dignidad humana.
- Comprensión del carácter político de la educación, en cuanto no es neutra y se desenvuelve en relación a un proyecto de presente y futuro.
- Relevancia de la práctica pedagógica investigativa, cuyo sustento compromete dos sentidos necesarios para el quehacer pedagógico: autoformación constante del educador y producción de conocimiento colectivo a través del reconocimiento de problemas comunes en la comunidad y sus respectivas alternativas.
- Autoevaluación constante, entendida como forma de recuperar nuevos saberes, (estos saberes pueden desprenderse de fallas o conflictos, no necesariamente de logros), y mecanismo para no descuidar objetivos de los proyectos o propuestas.
- Diálogo de saberes cuyo origen se encuentra en la alteridad, como cauce de encuentro entre la historia de vida de las personas con quienes nos relacionamos, haciendo que el sentido de la escucha sea el derrotero fundamental para la creación de sentidos compartidos.

- Recuperación de la historia no oficial de nuestros pueblos, implicada en pensar un trabajo intergeneracional, para la reconstrucción histórica de comunidades y el entendimiento de situaciones de contexto que han sido pasadas por alto.

- Construcción y fortalecimiento de tejido social propio para la construcción de redes de solidaridad, de fraternidad y respeto en una comunidad para su consolidación. Consta de la construcción colectiva del ¿Quiénes somos?, ¿Por qué somos quienes somos? ¿Para dónde vamos?, y otorga sentido de horizonte a propuestas desde la comunidad. (pág. 36).

El citado trabajo de grado analiza la Educación Comunitaria, la Educación Popular y la EPJA en CESW basados en dos planteamientos: existe una lectura restringida de la Educación Popular que la considera “educación para sectores populares” con una mirada atomizada de esos sectores, frente a esta lectura la Educación Comunitaria es un campo emergente y más abarcante, que se abre a las posibilidades de comprensión del “sujeto comunitario” el cual puede estar emergente e irse construyendo en el camino. La Educación Popular que no intersecciona sus luchas y cierra el abanico de posibilidades identitarias puede verse viciada de los dogmatismos y las ideologías intransformables. La Educación Comunitaria representa la posibilidad de relacionarse con nuevas identidades, incluso dentro de la escuela y de las instituciones estatales, aunque autores como Alfonso Torres (2008) reconocen que hay una nueva lectura desde los desafíos de la Educación Popular que redefine a ese lugar del sujeto popular.

En cuanto a la Licenciatura en Educación Infantil destacaron en sus experiencias el diálogo con compañeras de la Universidad que participan en esta Licenciatura, así como los espacios que concurren juntos como las asignaturas de núcleo común, estableciendo juicios hacia las metodologías que emplean y sus posturas políticas calificando sus trabajos de “tradicionales y escueleros” porque a su juicio estas educadoras no cuestionan el orden educativo de las instituciones escolares y las reproducen. En el marco de la PPI se refirieron a la educación infantil como antagónica a la EPJA argumentando que el uso de sus estrategias y formas de aprendizaje pueden infantilizar al adulto y desconocer su realidad.

“Es muy diferente la EPJA que la educación infantil, aquí tenemos que aprender estrategias, juegos, lúdicas, pero no podemos tratar al adulto como si fuera un niño,

al adulto hay que comprenderlo como adulto” Educador S. Diario de campo febrero de 2015.

La identidad es algo que se construye y se va transformando con el paso del tiempo, el proceso de identificación de los educadores esta mediado por la Universidad y por sus lugares de práctica, la Universidad representa el mayor escenario de participación y de socialización como educadores, el segundo, son los contextos de práctica a los cuales asisten; aunque se autoperceben como educadores comunitarios, se diferencian entre ellos por sus potencialidades o dificultades, entre quienes destacan por su formación política y discursiva, activistas de organizaciones sociales, los defensores de derechos humanos, las que están orientadas por el arte o el feminismo, los que ven más como profesores universitarios o académicos, quienes tienen aptitudes para trabajar con la infancia o con adultos mayores.

Para la identificación se emplean características acordes con las líneas de investigación que tiene la Licenciatura: a quienes participan de la línea de comunicación le atribuyen muchas cualidades artísticas o literarias, a la línea de territorio le atribuyen su pertenencia para hacer lecturas de contextos y de conflictos, a la línea de cuerpo, cualidades espirituales o de equilibrio, a quienes participamos de la línea de identidad acción colectiva y poder local la educación feminista y el trabajo en los contextos urbano-populares y, a la línea de escuela cierta responsabilidad y exigencia académica.

Las motivaciones para elegir la CESW y el PEPJA estuvieron mediadas por tres situaciones: (i) la búsqueda de mayores herramientas pedagógicas, (ii) la formación para el trabajo comunitario desde lo organizativo y (iii) el cumplimiento de requisitos académicos articulados a la Licenciatura. Algunos de los educadores tienen imaginarios o representaciones de las didácticas y lúdicas como herramientas de poco valor para el despliegue de acciones pedagógicas

“Mi motivación para participar en el programa siempre ha sido el potencial pedagógico que tiene la CES Waldorf, en especial su Directora; la maestra María Antonia Zárate, pero a mí me hace falta mucho de eso “pedagógico-alternativo”, por eso me gusta la escuela, es más fácil, las cosas son así y punto, claro que con el componente crítico y reflexivo, yo soy malo para las maricaditas de los dibujitos y

las pinturitas y eso, aquí trato de hacerlo pero la verdad es que no soy profesor de preescolar, soy muy abstracto y María Antonia me ha pegado unas levantadas, también porque nosotros no estamos formados para enseñar todas las disciplinas, yo puedo ser buen profesor, pero de sociales” Educador S. Diario de campo febrero de 2015.

Quienes mencionaron que su ingreso estuvo mediado por la búsqueda de mayores herramientas pedagógicas tienen una visión de la CESW como una organización con amplio potencial educativo, cargado de sentidos, estrategias y herramientas articuladas al trabajo de su Directora y de los lineamientos educativos de la Pedagogía Waldorf, los que se motivaron por la formación para el trabajo comunitario observan en la CESW el impacto que tiene la organización en el escenario barrial.

Aunque las motivaciones son individuales, en ellas se encuentran elementos externos como las referencias de amigos, familiares, profesores o personas de la comunidad y estuvieron dirigidas a solucionar o resolver una búsqueda individual. Todos manifestaron que en su arribo a la organización se les explicaron los roles que desempeñarían, pero su motivación inicial no osciló en medio de esos roles, es por ello por lo que las motivaciones están determinadas por su temporalidad, no todo nos motiva todo el tiempo, las motivaciones son prescriptivas o sufren un proceso de transformación a lo largo de la vida y de las experiencias de los educadores al igual que la subjetivación.

El educador comunitario puede ser un educador de personas jóvenes y adultas, el encuentro con la EPJA en todos los casos entrevistados estuvo mediado por la PPI al ofrecerles la posibilidad de participar en estos programas. Asocian la EPJA a la Educación Popular porque consideran que el trabajo en comunidades vulneradas o que habitan en sectores marginados y estigmatizados parte de un ejercicio político de resistencia a la pobreza y a los destinos.

### **2.1.2 De los educadores profesionales**

Cuando realicé las observaciones participantes aun no estaban participando del PEPJA los educadores profesionales en sus disciplinas que llegaron a ocupar los roles que antes desempeñaban los educadores en formación, pero siempre estuvieron presentes personas

con formación profesional tales como la Directora María Antonia Zarate, la Coordinación del Programa Greissy Arboleda y la anterior educadora de los ciclos I y II de primaria que corresponden a los grados de alfabetización y de la primaria en la escuela regular, Berta Zarate.

De las tres profesionales que participaron en el PEPJA solo una educadora es profesional egresada de la Licenciatura en Educación Comunitaria, las otras dos personas estudiaron (i) Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y (ii) Licenciatura en Educación con Estudios en Español en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad Javeriana respectivamente.

Las tres entrevistadas coinciden en que ser educadoras no fue precisamente una decisión, o que si así se le puede considerar esta provista de muchas historias detrás de las cuales hay un conjunto de acontecimientos que poco a poco fueron acercándolas a la educación, a la educación de adultos y a la Universidad Pedagógica Nacional. En dos de ellas primero estuvo su trabajo como educadoras y la formación profesional sobrevino al rol que ya venían desempeñando como educadoras, en una de ellas estuvo primero la profesionalización y luego el trabajo educativo.

**L: ¿Por qué decidió ser educadora?**

**MA:** Casi que decidir no es la acción, fueron un conjunto de situaciones, en ese tiempo no se hablaba de escuelas, sino, de concentraciones, estudié en la Concentración República del Salvador en la Perseverancia. Ya con ese nombre uno puede imaginar el tipo de relacione que se establecían, siempre el maestro con la regla, el maestro que tiene la razón, el maestro ante el cual uno llega y se sienta y no puede hablar, para evitar esos castigos yo siempre me veía en la necesidad de explicarles a mis hermanos y compañeros para que no tuvieran que pasar por eso.

Cuando por razones personales perdí el grado once, tuve que repetirlo en un colegio religioso que era manejado por la comunidad de los escolapios, en ese colegio llamado San José de Calasanz estaban tratando de hacer una educación alternativa, con maestros interesados en que realmente aprendiéramos y estaban muy de la mano con la Educación Popular y la teología de la liberación, los maestros hicieron

un trabajo de nivelación en dos meses y en esos dos meses *yo pude entender cuán importante es tener un buen maestro*, en el sentido de que yo ya entendía todo y lo que no entendía me sentía en la capacidad de poder aprenderlo.

En las noches estaba realizándose en esta misma institución un programa educativo de educación de adultos en el cual yo prestaba mi servicio social y los maestros nos acompañaban, tuve por ejemplo de maestro a Jorge Posada, Marco Raúl Mejía, Lola Cendales, eran maestros de lujo, *el entender cómo se puede enseñar de otra manera fue lo que me permitió darme cuenta que era una actividad que estaba presente en mí y que fácilmente fluía*, la vida me fue conduciendo a ser educadora y luego me condujo a estudiar en la universidad. Fragmento de entrevista, marzo de 2018.

El desempeñarse como educadoras consistió en encuentros vitales, en historias, en el descubrimiento de sí, para ninguna de las entrevistadas ser educadora fue un proyecto al terminar la escuela, si no, que fue circulando en la marcha, en las vivencias, en los acontecimientos que poco a poco erigieron sus propios caminos, ser educadoras y más tardíamente lograr la profesionalización es una situación muy presente en la EPJA, en principio, los educadores de jóvenes y adultos no eran profesionales sino, personas de la comunidad, líderes sociales, sacerdotes o misioneros, es una situación presente porque aun en Colombia tenemos educadores de EPJA que no son profesionales (Campero Cuenca, 2015), sin desconocer que se ha venido transformando con el tiempo, por las exigencias del mundo global y del orden jurídico educativo, e incluso en las luchas de los educadores de EPJA por profesionalizarse para que sus trabajos sean reconocidos como trabajo o para participar dentro de las exigencias que en términos de la acreditación impone el Estado.

**MA:** Yo ya tenía 2 años de experiencia en Educación de Adultos y un día me llamaron para hacer un reemplazo a una maestra de sociales en bachillerato, con el compromiso que debía continuar mi formación universitaria porque si llegaba el distrito o la Secretaria de Educación y se daban cuenta que yo no era titulada podía haber problemas para la institución. Fragmento de entrevista, marzo de 2018.

En la pregunta por las motivaciones a ser educadoras dicen estar comprometidas con esta labor, consideran el ser educadoras una profesión digna y siempre destacan la necesidad de la formación permanente y una conciencia real de las implicaciones de su profesión. Las

motivaciones estuvieron mediadas por situaciones en las cuales se reconocieron las necesidades de ser buenas educadoras y de emplear estrategias de aprendizajes que les permitieran a los estudiantes acercarse al conocimiento de otras formas y con otros métodos.

En cambio, las motivaciones para ser educadoras de EPJA se localizan en la identificación de necesidades, marginaciones y vulneraciones a las comunidades con las cuales venían desarrollando trabajos comunitarios y barriales, surgen los encuentros con la EPJA de situaciones donde las familias de los niños, los habitantes de calle, las madres comunitarias, los campesinos o las mujeres de las comunidades sufren de varias exclusiones por no saber leer y escribir, empleando la lectura y escritura como estrategia/camino para lograr otras transformaciones humanas, como la preocupación de sí: que los padres y madres de familia lograran carácter, empoderamiento de sí mismos frente a sus hijos, frente a su comunidad, que pudieran orientar sus vidas y hacerse cargo de construir sus propios destinos, que el mundo no se reduce a la calle, al barrio, que hay un conjunto de culturas, de posibilidades, de conocimientos a los cuales pueden acceder y que las carencias económicas, la violación de sus derechos se los impide.

**MA:** En el trabajo con los habitantes de calle primero fue el encuentro con los niños, allí es cuando nos damos cuenta de que debíamos realizar un trabajo educativo con los padres, porque no contaban con estrategias y herramientas para tratar a sus hijos diferente, ayuda mucho la educación. Realmente no es que me haya mantenido en la Educación de Adultos, sino que necesitamos contar todo el tiempo con las familias y trabajar con las familias, por eso la EPJA a mi manera de ver es un área que siempre se debe abordar cuando realizamos un trabajo social. Fragmento de entrevista marzo de 2018.

Dado que las personas entrevistadas que son educadoras profesionales fueron quienes inicialmente impulsaron la creación del PEPJA, su encuentro con la EPJA estuvo mediado por corresponder a las necesidades de la comunidad, al igual que los educadores en formación es un acercamiento intervenido por la práctica. Coinciden en que las tres educadoras profesionales habían trabajado antes con personas jóvenes y adultas, no en el mismo contexto, pero sí contaban con una experiencia anterior en este campo.

**L: ¿Cómo fue su primer acercamiento con la Educación para Personas Jóvenes y Adultas?**

**G:** El primer acercamiento fue cuando hicimos todo el proceso de convocatoria para que participaran los padres de familia en este Programa, aquí en la CESW, yo llegué a realizar mi práctica, pero no fue posible y el Programa se cerró. Participé de la Línea de educación, territorio y conflicto en la Universidad e inicié con una compañera un trabajo educativo en la región del Catatumbo, habíamos pensado inicialmente trabajar con niños y jóvenes, porque era el trabajo preliminar que ella había realizado, pero al hacer la caracterización nos dimos cuenta que los campesinos no sabían leer y escribir, entonces empezamos con la alfabetización y en nuestro trabajo de grado hicimos como propuesta una cartilla para facilitar ese acercamiento a la lectura y escritura. Fragmento de entrevista, marzo de 2018.

Para aclarar las diferencias entre la EPJA y la Educación Comunitaria, una de las preguntas que le realicé a las educadoras fue: ¿si se reconocen como educadoras comunitarias o como educadoras de personas jóvenes y adultas? dieron respuestas a partir de las cuales no consideran esa distinción como algo importante para sus trabajos con las comunidades, desde sus miradas se ha tejido un diálogo interseccional a partir del cual esas clasificaciones son irrelevantes. Las tres educadoras han trabajado con diferentes poblaciones y a esa diversidad la nombran educación comunitaria, pero, retoman del campo de la EPJA la preocupación por comprender a los jóvenes y adultos, ¿quiénes son?, ¿cómo aprenden?, ¿qué es posible enseñarles?, etcétera. Esto le aportó al trabajo investigativo que más que un antagonismo entre la EPJA y la Educación Comunitaria existe un diálogo, que entre los PEPJA esta presente la construcción de comunidad al igual que la búsqueda de formaciones que permitan comprender mejor la humanidad de las personas jóvenes y adultas.

El reconocerse como educadoras comunitarias y a la vez como educadoras de EPJA les permite generar <identidades de fronteras>. Las identidades de fronteras en el sentido de Liliana Navas (2008) buscan romper con los purismos culturales y los esencialismos étnicos, en el caso de las educadoras entrevistadas, no pretenden inscribirse en uno solo de estos campos, y al contrario, rechazan el criterio de autenticidad porque las cierra, las puede

confinar, puede desembocar en la exclusión, en el “solo trabajamos con niños” o el “solo trabajamos con adultos mayores”.

**L: ¿Se reconoce como educadora comunitaria o como educadora de personas jóvenes y adultas?**

**MA:** La verdad eso para mí nunca ha sido importante, a mí algunos me llaman educadora popular, comunitaria, escuelera, curandera, hasta santa o bruja y ... creo que tengo de todo eso. Si te refieres a las personas con que trabajamos, pues aquí trabajamos con todo tipo de comunidad, desde niños, jóvenes, adultos, habitantes de calle, recicladores, madres cabeza de hogar, víctimas, excombatientes, desplazados, y gente de todos los colores. Fragmento de entrevista, marzo de 2018.

El lugar de encuentro de sus identidades personales de estas educadoras profesionales que son tan diversas y disimiles reside en la “Pedagogía Waldorf” no en sus programas de profesionalización, ni en el PEPJA, igualmente ubican la profesión en el escenario de la práctica y no de los programas curriculares de sus pregrados:

**L: ¿Qué significa la pedagogía Waldorf para ti?**

**MA:** Bueno la pedagogía es un lugar de encuentro, estamos orientados por sus lineamientos, pero esto no es un colegio Waldorf y tampoco lo considero como un modelo único y absoluto, hay quienes reciben todas estas informaciones y se lo toman como si se tratara de una evangelización, confluimos en esta propuesta porque sus expresiones buscan la autonomía, la libertad, el respeto por la diversidad de pensamientos, está centrada en el pensar, sentir y actuar del ser humano. Fragmento de entrevista, marzo de 2018.

La Pedagogía Waldorf se convierte en un lugar de enunciación alternativo a la educación regular y a otras corrientes de pedagogía activa. Pertenece a una corriente de pensamiento denominada antroposofía, ciencia espiritual y universal del ser humano, la Pedagogía Waldorf es difícil de definir por toda la complejidad en que aborda al ser humano y la educación. A continuación, enunciaré algunos de los elementos que mencionaron las educadoras en las entrevistas y lo que pude observar a partir del ejercicio de Práctica Pedagógica Investigativa:

- Aborda el desarrollo del ser humano por septenios: a cada septenio le corresponde una preocupación acerca del mundo y le atribuyen una cierta moratoria en términos de conocimientos y de contenidos. “lo que debe permitírsele a los niños o adultos de acuerdo con sus edades”.
- La educación está dirigida al desarrollo de los sentidos (son 12 para la pedagogía Waldorf), cada sentido es una pista para comprender a los sujetos, sus limitaciones, sus aciertos, en aras de equilibrar y trabajar en lo que a los estudiantes les hace falta para habitar en el mundo.
- Se destaca el lugar de la práctica y no el de los discursos, por esta razón, al momento de educar debe permitírsele al sujeto tener una experiencia viva, el conocimiento no es transmisible. Es una pedagogía rica en recursos, en arte.
- El educador es un sujeto consiente de sus actos, debe contar con una formación permanente y estar en la capacidad de transformarse transformando. Es una pedagogía humanista.

Para los educadores en formación las tensiones giraron entre considerarse educadores comunitarios, populares o educadores de adultos, en el caso de las educadoras profesionales comparten su intención en la Pedagogía Waldorf, pero no se denominan educadores Waldorf, sin embargo, cuentan con una formación que atiende a la comprensión de elementos en esta pedagogía. La frontera de la identidad respecto a otras pedagogías es demarcada por su preocupación centrada en el ser humano y en permitirle un desarrollo integral en su sentir, pensar y actuar.

A diferencia de otras organizaciones que trabajan con la Pedagogía Waldorf a nivel mundial, la CESW es una iniciativa que cuenta con un modelo flexible que le permite integrar al mismo tiempo otras herramientas y componentes de corrientes pedagógicas no tradicionales y lo lleva a cabo con población en condición de vulnerabilidad de derechos. Esto es un aspecto muy importante porque la Pedagogía Waldorf es una educación aunque humanista de alto costo, a la cual solo accede un grupo limitado de población, en algunos países escandinavos este modelo hace parte de la educación pública.

Los escenarios que median esa construcción de identidad son los espacios de capacitación en Pedagogía Waldorf creados por la Corporación. Igualmente sucede con las redes y

organizaciones a nivel nacional y mundial donde participan. La CESW es un lugar que potencia esa identidad, donde las personas buscan un reconocimiento a partir de la comprensión de los planteamientos de esta pedagogía desde discursos y prácticas.

### **2.1.3 Tensiones en el desarrollo de la PPI**

Una situación particular que sucedió con el PEPJA en CESW fue la postergación del espacio de Práctica Pedagógica Investigativa a mediados del año 2017. La decisión fue tomada por parte de la Dirección y Coordinación del Programa. Fueron varios los argumentos que se emplearon para tomar esta decisión, la Coordinadora del Programa aseguró que se debió a que el Programa no contaba con un currículo que orientara al practicante, entonces todo quedaba a su libertad y no todos tenían el mismo nivel de compromiso y conciencia acerca de su labor y del Programa.

La Dirección por su parte, manifiesta que hizo falta por parte del PEPJA brindarles a los educadores en formación una hoja de ruta curricular y cada vez las aspiraciones de los estudiantes jóvenes y adultos eran más altas y el Programa debía corresponder a esas demandas de los estudiantes. En el interrogante acerca de la identidad fue ardua la tarea de comprender esa realidad de lo que estaba pasando en el Programa y que detonó en diferir la participación de los estudiantes de la Licenciatura en el PEPJA.

Los educadores que participaron de este proceso en general asumen una visión crítica del Estado y de los derechos, reconocen la importancia de la labor educativa con los sectores menos favorecidos, marginados o que viven en condiciones de miseria y precariedad, cuentan con una formación crítica que les ha permitido desnaturalizar el sistema de injusticias sociales. En el caso concreto de los educadores comunitarios en formación que participaron en el PEPJA siempre manifestaron su admiración por los estudiantes, en la capacidad que han tenido para sobreponerse a la injusticia y a la indignidad.

La admiración que expresan los educadores desde una perspectiva ético-política se expresa en ver que las personas en medio de sus dificultades tienen el coraje de lograr alcanzar sus metas, la admiración radica en la condición de resiliencia de las personas jóvenes y adultas que participan del PEPJA en la CESW. Sin embargo, se presentaron dificultades en los educadores en formación para asumir algunos compromisos como la puntualidad en el

horario propuesto, la planeación de clases, la presentación de evaluaciones, estas dificultades obedecen a lo que ellos mismos expresan como dificultades formativas, en no saber como atender a los requerimientos y demandas del PEPJA y de los estudiantes.

Para el trabajo con los jóvenes destacaban la estigmatización hacia ellos y los abusos de autoridad por parte de la policía. Nunca expresaron inconformidad hacia los estudiantes, en general hubo un trato respetuoso y de agradecimiento recíproco, todos hicieron una caracterización de los estudiantes y del contexto; pero a la hora de asumir los compromisos como la planeación de clases, la puntualidad, la formación autodidacta en temas disciplinares, pedagógicos y sociales, el pensarse el lugar de esos sujetos, era notorio que el discurso de los Derechos Humanos, las críticas al Estado y a la educación regular y demás, no estaban articulados a sus acciones. Voy a expresarlo con una de las entrevistas y las observaciones que hice el aula:

**L:** ¿Qué retrospectiva puede hacerse de la participación de los educadores en formación en el PEPJA?

**MA:** Yo siento que los estudiantes de la Licenciatura no han desarrollado una suficiente conciencia sobre su labor como educadores comunitarios, se quedan con el estudio de algunas informaciones y como yo soy universitario y tengo todo un saber enciclopédico y vengo a enseñarle a estos adultos que hasta ahora saben leer y escribir, puedo salir con cualquier cosa. Fragmento de entrevista marzo de 2018.

Los educadores desde la práctica no estaban asumiendo en su totalidad las responsabilidades que el Programa requería, esta realidad coexistía con una autopercepción de sí mismos en superioridad con relación a sus estudiantes. Desde varias situaciones se argumentaban las ausencias, los incumplimientos y el vacío que dejaba el no asumir el compromiso con la comunidad desde el derecho y no desde la compensación. Las principales justificaciones eran atribuidas a situaciones personales como: “no tuve para el bus”, “tengo que trabajar el sábado”, “tengo otros compromisos”, “no tuve tiempo”, “el transporte no pasó” etc. Aunque estas justificaciones no son suficientes para comprender las limitaciones de los educadores en formación, si existe entre los estudiantes de la Licenciatura condiciones sociales y económicas que afectan sus desempeños, muchas de las situaciones que mencionaron eran ciertas, otras no. El estudiante de la Licenciatura en

Educación Comunitaria, especialmente quienes al igual que los estudiantes del Programa viven en sectores urbano-populares y no tienen garantizadas las condiciones económicas para su sostenimiento en la Universidad, al igual que sus estudiantes comparten situaciones de indignidad y de violación de derechos.

No es una situación que se extienda a todos los estudiantes, hay quienes cuentan con el apoyo de sus padres, familiares o parejas y esto les ayuda a solventar sus necesidades económicas y algo del sostenimiento en la Universidad, pero si es una situación de muchos educadores en formación de la Licenciatura, el vivir al corriente en la búsqueda de los pasajes, el dinero para las fotocopias, o algún tipo de ingreso para aportar a sus familias o para sus propios hogares. Solo uno de los educadores a quienes realicé la observación participante presentó una condición socioeconómica relevante: una educadora que estaba muy enferma de salud, lo cual le impedía corresponder las demandas de la práctica. Los demás educadores si bien estaban en la búsqueda diaria de su sustento, no era un impedimento para desarrollar sus labores.

Entre los hechos que dieron origen a estas situaciones se encuentra que la mayoría de los educadores realizaba el ejercicio de la planeación de clases a última hora, sin una capacitación consiente de los conocimientos que iban a dialogar con los estudiantes, aunado a ello diseñaban algún ejercicio manual que les tomara tiempo de clase sin una intencionalidad social clara. Esto detonaba en un ejercicio de improvisación, el educador no planeaba sus clases porque se sobreponía a sus estudiantes, a que fácilmente iba a poder sortear cualquier pregunta o incluso repetir temáticas a la manera como fueron abordadas en algún espacio de la Universidad. La dificultad para el aprendizaje de contenidos disciplinares era algo renunciable al igual que la búsqueda de estrategias y metodologías, componía la tarea de exponerse al no-saber y nadie quería asumir este rol.

Es importante que el lector sepa que en medio de estas situaciones yo buscaba entender que sucedía con mis compañeros, con la práctica, necesitaba saber si sus incumplimientos obedecían a que no tenían dinero para asistir a las clases, a que estaban pasando por situaciones afectivas difíciles, a que tuvieron problemas con los estudiantes, yo necesitaba saber que los había des-motivado. Reconozco que mis esfuerzos en algunas ocasiones fueron igual de precarios, a que en varios momentos yo tampoco lograba entender la

importancia de mi labor como educadora, y lo que es peor: que impartía estrategias y didácticas a veces descontextualizadas o heredadas de mi formación como abogada.

Me costó acercarme a los estudiantes y entender sus realidades, pero el gran potencial que tuvo la Práctica Pedagógica fue mi conjunto de frustraciones y errores; no quería darme por vencida ante las matemáticas ni ante la búsqueda de herramientas apropiadas y pertinentes para trabajar con los estudiantes. Este fue un reto que no solamente asumí yo, hubo otras personas que ya no están hoy en el espacio o algunos compañeros de Práctica, nosotros decidimos acudir a procesos de autoformación frente a los aprendizajes disciplinares, en pensarnos las pedagógicas y didácticas adecuadas para el trabajo con esta comunidad.

## **2.2 Los roles asumidos y las formas de participación**

Se entiende como roles de acuerdo con Susana (Blazich, 2013) lo que los educadores asumen en el desarrollo de sus tareas y los sentidos que le atribuyen al rol docente. El interrogante principal fue ¿qué funciones realizan los educadores?, a lo cual los educadores respondieron: “somos profesores de aula en el programa educativo”, “soy un facilitador de aprendizajes”, “somos mediadores culturales de situaciones sociales que aquejan a la comunidad”. De esta manera, los roles de los educadores son diversos, no solamente participan como docentes de áreas, son gestores comunitarios, animadores sociales, orientadores a situaciones de conflicto, mediadores, e incluso psicólogos.

Los roles que manifestaron los educadores en formación permiten dar cuenta de una perspectiva muy particular desde la cual ellos se asumen. Cuando los educadores exploran en otras labores además de las de ser educador buscan no limitarse ni reducir sus acciones a actividades de orden académico. Quieren tener un relacionamiento más amplio con las personas jóvenes y adultas, reconocer sus contextos e historias de vida, hablan de esta diversidad porque se sustraen a esa relación clásica de verticalidad entre el educador y el estudiante, el educador en formación pasa por conocer los sufrimientos y alegrías de sus estudiantes para generar zonas de desarrollo próximo aunque puedan eventualmente verse afectados por las situaciones que los estudiantes tienen.

La CESW frente a estas situaciones genera espacios de socialización para que la Corporación pueda hacer una atención integral cuando el educador encuentra situaciones de

alta vulnerabilidad, de tal forma que los demás Programas de la CESW puedan aportar a la búsqueda de transformación de los conflictos, el interés es que el educador pueda emprender caminos que le aporten tanto al estudiante como a su proceso formativo. La sensibilidad no puede ser sancionada pero hay que emprender acciones de mediación y resolución.

“Mis primeras veces en la montaña fueron muy difíciles, yo recuerdo que cada vez que salía de practica me iba casi llorando y muy aterrada por las condiciones de vida de mis estudiantes, también siento que quería ser heroína y salvarlos a todos, hoy en día tengo otra mirada de la realidad”. Educadora L. Diario de Campo marzo de 2017

“Me dolió cuando murió Oscar, eso para mí fue tan duro, sentí que a nadie le importó y mucha frustración, donde ese chino se hubiera quedado aquí lo hubiéramos salvado, de pronto estaría viviendo” Educadora LI. Diario de campo agosto de 2016.

La EPJA surge de las demandas de quienes se encuentran excluidos del sistema educativo; sus principales destinatarios son jóvenes y adultos a quienes desde distintas formas su derecho a la educación ha sido vulnerado, incluyendo aquellas situaciones sociales que les impidieron estar escolarizados. Entre las preocupaciones iniciales de la EPJA radica el ofrecer la posibilidad de acceder al derecho a la educación desde la alfabetización, la educación primaria y secundaria a quienes han estado al margen del sistema educativo. Sin embargo, esta perspectiva de derecho a la educación no emerge con las primeras propuestas de Educación de Adultos, de acuerdo con Graciela Messina (2003), en un primer momento llevar a los pobres la oportunidad de educarse es más un tipo de compensación social.

Este “principio de compensación” o de reparación social que se fundamenta en brindarle a los menos favorecidos o grupos marginados la oportunidad de alfabetizarse o educarse alcanzando un grado mayor de escolaridad es lo que inspiró las primeras intenciones que tuvieron los programas educativos, mediados además por las instituciones religiosas, gremiales y barriales. La compensación es una mirada pecaría de la educación que busca remediar, reparar esa anomalía social que constituye el estar por fuera de la escuela, ello no significa que sus intenciones u objetivos no sean válidos, pero el centro de la discusión es que este tipo de miradas han servido como excusas para no avanzar en términos de la

calidad educativa (Las 4 Aes) y de la formación de educadores o dicho de otra manera; constituye un riesgo, el riesgo de justificar la precariedad en los fines nobles de las intenciones.

El principio de compensación de acuerdo con Jorge Jairo Posada (2016) está siendo reemplazado por un modelo social emergente que amplían perspectivas de la EPJA hacia un conjunto de enfoques que superan la discusión de limitarnos a brindar oportunidades de educarse a los jóvenes y adultos pensando en el lugar que pueden ocupar dentro de la relación pedagógica:

<b>Enfoques</b>	<b>Fundamento</b>	<b>Ideas centrales</b>
<b>Conductista</b>	Positivista	Dar conocimiento, culturalizar, desarrollar habilidades
<b>Experiencial</b>	Pragmatismo	Aprender desde la experiencia
<b>Experiencial de acuerdo a estilos de aprendizaje</b>	Pragmatismo	Los adultos tienen diferentes estilos de aprendizaje
<b>reflexión de la práctica</b>	Pragmatismo	Reflexión de la práctica
<b>Andragogía</b>	Humanismo Liberal	Autoaprendizaje, autoevaluación
<b>Constructivismos</b>	Constructivismo	Se construyen conceptos, valores y procedimientos
<b>Aprendizaje transformativo</b>	Teoría crítica, Interaccionismo	Transformar creencias para transformar su vida
<b>Educación Popular</b>	Teorías críticas	Comprender la realidad para transformarla

Fuente: Ponencia Jorge Jairo Posada en el marco del Diplomado en EPJA, junio de 2016.

Es posible comprender que en sus orígenes el principio de compensación se halla constituido en una opción de trabajo, puesto que en medio de la necesidad los escenarios que impulsaron la EPJA buscaron solventar de la forma más inmediata lo que se requería para los programas educativos, pero la EPJA tiene la tarea de reflexionar sobre esas miradas y emprender otras búsquedas más cercanas a la comprensión de la educación como un derecho. Si bien, un propósito de la EPJA ha sido equilibrar la falta de oportunidades que padecen los jóvenes y adultos por la desescolarización, la compensación resta oportunidades a los estudiantes en términos de su autonomía y capacidades que superan las

aptitudes compensatorias, o tal como lo expresa Grassiela Messina (2003) “no es posible sostener que la EPJA siga siendo una educación de pobres para pobres”. (pág. 6).

Para esta autora, la Educación Popular Freireana se caracterizó por ir un poco más allá de la reparación social al plantearse la organización de los sectores populares coexistiendo dos tipos de prácticas, los programas que impulsaba el Estado para remediar el analfabetismo y la desescolarización y los programas que desde la sociedad civil se impulsan con otros fines que iban más allá de la escolaridad, lo cual significaba que detrás del proceso educativo estaban latentes además de la escolaridad fines políticos y organizativos muy visibles. La autora si bien asegura que el principio de compensación es una característica de los programas educativos de EPJA estatales, ello no significa que dejen de existir otras prácticas que estén mediadas por el mismo, debido a que la EPJA es un escenario muy heterogéneo y plural. En esta medida, lo que parecen ser situaciones aisladas y que solo hicieron parte de las realidades de la EPJA en los años 80' y 90' siguen actualmente determinando este campo educativo, es así como los educadores tienen herencias y permanencias de esa estética compensatoria que modela a la EPJA.

Ahora bien, la compensación logró impactar significativamente las formas de ser de la EPJA, pero algunos de los avances en este campo se han planteado en aras de superar esas herencias, siendo una de sus mayores riquezas la práctica y la experiencia, porque a diferencia de otros campos donde aparentemente todo está dicho y resuelto la EPJA es un campo de aperturas y no un punto de llegada, eso no es fácil de desarrollar porque al encontrar tantas problemáticas, tenemos muchos movimientos que hacen de la EPJA un campo dinámico que nos imponen el reto a la innovación permanente porque hay una democratización de los sujetos, los escenarios, las fronteras, los márgenes en los cuales trabajamos y debemos buscar las metodologías y las maneras de confrontar esas situaciones que se presentan en el contexto local y nacional.

Otro interrogante que ocupó al trabajo investigativo fue el tipo de relación que establecen los educadores con sus roles, es decir; ¿cómo se sienten con esos roles que desempeñaron en las aulas? En especial, con la enseñanza de áreas disciplinares, en las palabras de los educadores radicó una gran tensión; los educadores manifestaron estar conformes y sentirse bien con la profesión que escogieron pero explicitan hacer un tipo de sobreesfuerzo porque

en su momento el PEPJA en CESW requería que los educadores se hicieran cargo de áreas en diferentes especialidades tales como la enseñanza del inglés o de las matemáticas a lo cual los educadores especialmente los estudiantes de practica tenían un conjunto de resistencias.

“A mí me gusta ser educadora pero no estoy de acuerdo en que tengamos que hacernos cargo de áreas en las que de verdad no somos buenos y nos cuesta muchísimo como las matemáticas, hay cosas que se nos facilitan pero si no comprendemos nosotros vamos a confundir a los estudiantes” Educadora JE. Diario de campo marzo de 2017.

A su vez también y pese a esa inconformidad manifestaron una gran satisfacción al trabajar con los jóvenes y los adultos:

“Yo a veces no quiero venir, es sábado en la mañana y el cuerpo lo sabe, pero hago el esfuerzo, luego llego aquí y uno los ve tan bellos esperando por su clase. Especialmente, la pareja de paisas, Betty y Jhon son un amor... me gusta lo que hago” Educadora MJ. Diario de campo noviembre de 2015.

La tensión que generaba el tener estudiantes de práctica que no están satisfechos con su forma de participación fue bastante relevante para el Programa porque de allí surgieron las que anteriormente he mencionado como tensiones frente al proceso de PPI. Las experiencias de los educadores giraron todo el tiempo en torno a una gran contradicción, por un lado; sentirse conformes con su labor como educadores y a la vez desde sus prácticas deslegitimar sus propios discursos con sus quehaceres.

Algunos practicantes y educadores persistieron en el proceso estableciendo otra mirada acerca de su forma de participación, asumiendo el desafío que constituyó la enseñanza de áreas disciplinares para las cuales otros expresaron no estar lo suficientemente “formados”. Esta posición se tejió a partir de la historia de la EPJA, (en la cual los educadores se forman en la práctica). Es interesante el acontecer de estas situaciones porque de acuerdo con Carmen Campero (2015) Colombia no es el único país que no cuenta con un programa de formación de educadores para personas jóvenes y adultas e incluso para la enseñanza de

áreas disciplinares los educadores se han formado en la práctica, con proceso de autoeducación y a lo largo de toda la vida.

La Coordinación del PEPJA en CESW expresó que el contar con educadores que tienen formación profesional disciplinar es una ganancia para el Programa porque ahora la formación está direccionada hacia las herramientas que brinda la Pedagogía Waldorf y que, a diferencia de los practicantes, son educadores con mayor continuidad temporal en el proceso. ¿Es posible que el educador comunitario participe dentro de un PEPJA a sabiendas que no tiene un énfasis disciplinar? o ¿de qué manera puede el educador participar en un PEPJA?

**L: En el contexto de América Latina los educadores de EPJA no cuentan con una formación disciplinar. ¿De qué manera considera que puede el educador comunitario participar en este Programa si no es en el aula con clases de matemáticas, español y ciencias?**

**G:** Pues son dos cosas, la necesidad de tener educadores con énfasis disciplinares se hace en la búsqueda de construir un currículo y de mejorar la calidad en la educación, y considero que el educador comunitario tiene su potencial en lo social, por esta razón es una bisagra que articula todo eso disciplinar con lo comunitario, lo cooperativo, y lo sintetiza en una realidad, en un contexto.

La formación en la práctica actualmente es considerada una tensión para el campo de la EPJA, las organizaciones sociales están impulsando fuertemente la profesionalización de los educadores para que sus labores sean reconocidas como un trabajo y en que a la falta de formación profesional se le atribuyen carencias en la calidad educativa, al igual que la impertinencia de metodologías y estrategias pedagógicas.

Lo que se busca con la profesionalización de los educadores EPJA en muchas regiones latinoamericanas es que ante la necesidad de tener una acreditación de sus saberes existan ofertas de profesionalización para que su experiencia sea reconocida y se puedan cualificar sus labores. La profesionalización funda un reconocimiento y estatus social a la EPJA para que no sea considerada una educación de segundo orden, además que les permite a los educadores actualizarse en sus formaciones y herramientas.

La Coordinación del PEPJA en CESW considera que para lograr esa calidad educativa era necesario formular su propia propuesta curricular, facilitarle a los adultos conocimientos para que puedan continuar con sus proyectos de vida y ampliar sus posibilidades de ingreso a la educación superior, iniciar con un proceso de formación en Pedagogía Waldorf dirigido a los educadores y que existiera mayor continuidad en los educadores debido a que los practicantes son de carácter transitorio y tomaba tiempo que lograrán la dinámica autoformativa en esos conocimientos con los cuales no contaban al momento de enfrentarse a al PPI.

Entre las proyecciones de la CESW en relación a la participación de los practicantes se propone que puedan construir una caracterización o lectura de contexto a partir de una observación participante y la formulación de proyectos que potencien las habilidades sociales y comunitarias en los estudiantes en simultáneo a emprender un proceso de formación acerca de la EPJA para que los practicantes puedan ir desarrollando aptitudes y competencias que les permitan enfrentar sus retos.

### **2.3 Perfiles de los educadores de personas jóvenes y adultas**

Para la construcción de este apartado, se tomaron como insumos los relatos de los anteriores educadores y uno de los talleres con grupo focal; en este taller a los educadores se les hizo la lectura de una fábula que contaba con 5 personajes principales que eran animales de la playa, cada animal representaba un tipo de educador y entre todos debían dirimir un conflicto que giraba en torno a ¿qué perfil de educador consideran que son? y ¿cuál es el perfil que debía tener un educador de personas jóvenes y adultas?.

En la primera parte de esta actividad los educadores constituyeron varios perfiles de los educadores de jóvenes y adultos, una de las particularidades en el campo de la EPJA es que existen al igual que el PEPJA en CESW muchas formas de ser de los educadores y sin duda el Programa ha presentado tensiones frente a esos perfiles, los educadores manifestaron distanciamientos frente a sus propios ideales.

Entre los perfiles construidos se destaca que un educador de personas jóvenes y adultas puede ser un gestor comunitario, un animador socio-cultural, un maestro de escuela, un profesional voluntario, un facilitador de aprendizajes o un estudiante en práctica, esta

diversidad denota que el educador es un sujeto con historia y con trayectorias sociales diferenciadas, el educador de personas jóvenes y adultas proviene de diferentes campos y búsquedas personales de opciones políticas e ideológicas, tras el problema de la desprofesionalización de la educación de adultos ha sucedido que los educadores tienen otras “profesiones” y circulan en varios campos de conocimiento.

La pluralidad de perfiles profesionales de los educadores no es una excusa o pretexto para renunciar a la urgencia que demanda la existencia de mayores escenarios de formación; todo lo contrario, esta diversidad implica que desde todas esas miradas pueden construirse diálogos de saberes y lugares de encuentro, ser educadores de EPJA es una profesión distinta al campo primario donde el educador se ha formado. La práctica pedagógica es el principal lugar de formación del educador de personas jóvenes y adultas, los educadores de la CESW que nominamos como los educadores con formación profesional efectivamente cuentan con carreras profesionales en algunos casos son licenciaturas, en otros no, para algunos de ellos la EPJA es una opción de especialización después de haber terminado sus pregrados o se acercaron a este campo tras terminar sus estudios profesionales.

La formación los educadores de personas jóvenes y adultas se han dado de múltiples maneras, completamente heterogéneas, el establecimiento de perfiles representa un verdadero desafío porque detrás de un educador de personas jóvenes y adultas encontramos, un profesional de alguna ciencia o disciplina, un profesional licenciado, un estudiante universitario e incluso un miembro de la comunidad con la cual se trabaja. Adicionalmente, cada uno de estos sujetos tiene un conjunto amplio de experiencias que sería muy pretensioso describir. Así que cuando pregunté a los educadores por los perfiles, ellos dieron respuestas que estaban más ancladas a establecer un conjunto de características que tienen o que consideran debe tener un educador de EPJA.

En medio de todo este abanico de colores, los educadores resaltaron algunas cualidades que son necesarias para trabajar con las personas jóvenes y adultas:

**Las focas:** Representan a los educadores que se caracterizan porque emplean estrategias didácticas y que buscan ir más allá en su formación pedagógica. A las focas le atribuyen cualidades cooperativas y de fraternidad por la fuerza de su trabajo en manada, trabajar en equipo y crecer de manera constante. Un educador o educadora foca es alguien que cuida

del otro y establece fácilmente vínculos de unión y amistad, lo cual es fundamental para el trabajo comunitario.

**Los pelícanos:** Los educadores pelicanos son personas que se ven atraídas por la curiosidad, la exploración constante y la búsqueda exhaustiva de innovaciones para enseñar y aprender. Su intermitencia es una limitación que a la vez le permite tener una visión amplia de la educación y una lectura amplia del contexto en el que habitan. El educador pelicano nutre su práctica a partir de la investigación y se construye en su propio camino.

**Los caracoles:** Representan a los educadores reflexivos y pacientes, saben que las transformaciones en educación tardan tiempo, el ir despacio les permite afianzar muy bien las temáticas y valorar el ritmo de los estudiantes adultos. El educador caracol es protector de sí y está tranquilo del trabajo que realiza en el aula, confía.

**Los cangrejos:** Es un educador riguroso en su autoformación, disciplinado y comprometido. El retroceder está anclado a lo evaluativo, fácilmente reconoce avances y errores, es quien asume su propio proceso educativo y fácilmente se hace cargo de sí. Privilegian los conocimientos disciplinares y son conscientes de su historia, todo el tiempo están revisando al antes y después.

**Las tortugas:** Se caracterizan por su sabiduría, esperanza y disciplina, las tortugas llegan a donde quieren llegar y son persistentes en sus objetivos. En ellas se reflejan los educadores que validan sus saberes en las experiencias y que son Defensores de los Derechos Humanos. Asumen la formación a lo largo de toda la vida.

Resultado del grupo focal los educadores en formación y profesionales revelaron que un educador de personas jóvenes y adultas debe ser alguien que reúna todas las características de los animales anteriormente expuestos. Se necesita ser un poco de todo y cada persona puede aportar algo al Programa. Que entre sus mayores limitaciones se encuentra encerrarse en alguno de esos perfiles y no dar paso a la apertura; el educador debe reconocer los diferentes enfoques, perspectivas y dialogar con ellas, debe tener claro el contexto y desde allí poder aportar a los procesos, debe ser alguien constructor de comunidad, hacerse de vínculos fraternos y de relaciones de alteridad. Necesita reconocer al otro, verlo en sus diferencias y semejanzas, la formación pedagógica y didáctica es

fundamental, brindan la posibilidad de vencer los prejuicios para trabajar con la comunidad, mientras que la centralización de la formación disciplinar fácilmente desencadena en el autoritarismo.

### Capítulo 3. La formación de los educadores de personas jóvenes y adultas: para darse forma a sí mismo.



Foto: Lizeth Gómez

*Para llegar a ser lo que se es, hay que ser el artista de uno mismo.* **Jorge Larrosa** (2003, pág. 136)

*Tener como tarea “realizar una formación” está justificado. Pero realizar una formación no es más que, en el mejor de los casos una ocasión para formarse. Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona. Formarse no puede ser mas que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.* **Guilles Ferry.** (1990, pág. 43)

Cuando surgió mi interés investigativo por el problema de la formación docente debo decir que lo hice pensando desde un enfoque instrumental; mi preocupación en ese momento como educadora en formación era que la Licenciatura en Educación Comunitaria no me había brindado las herramientas que yo consideraba necesarias para emprender un proceso de enseñanza-aprendizaje en el Programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas en la CESW. Consideraba para esa época (2015-I) que como educadora me hacían falta herramientas y estrategias que me permitieran tener éxito en el trabajo de aula porque las

que había recibido durante mi formación universitaria eran impertinentes, prescriptivas y poco acordes para trabajar con las personas jóvenes y adultas. Mi discusión giraba en dos dimensiones; una ausencia de estrategias pedagógicas y de conocimientos disciplinares y en segundo lugar la dificultad tras emplear metodologías instruccionales y autoritarias que no eran analizadas desde su grado de pertinencia.

También sabía que me estaba refiriendo a un tipo concreto de formación: la formación profesional, y esto en ocasiones me generaba un cierto malestar porque encontraba lecturas bastantes reducidas de formación del profesorado, o formación docente que estaban escritas desde una mirada neoliberal de la calidad de la educación para este siglo. Aunque con cierta ingenuidad la práctica pedagógica me hacía dudar de que la formación se redujera a meros estándares y mediciones para alcanzar logros educativos. La formación docente se atomiza en creer que es un proceso instruccional para preparar a una persona en la adquisición de conocimientos que le permitan desempeñarse en el campo de la práctica profesional o de la práctica universitaria cuando lo aborda a manera de receta.

“Nada nos garantiza que con hacer un proceso de “formación” ya estemos “formados” y lo digo así porque yo estudié filosofía y aunque tengo un conocimiento disciplinar sigo sintiendo algunas incertidumbres cuando debo ser profesor”. Educador S. Diario de campo marzo de 2016.

Para Guilles Ferry (1990) la formación es un trabajo sobre sí mismo, es una forma de subjetivarse. La formación como subjetivación y perspectiva con la cual siento afinidad se realiza mediante un proceso en el cual el sujeto se transforma y adquiere capacidades de sentir, estar, imaginar y actuar. Es cierto que la formación de los educadores se ha sometido a la adquisición de las llamadas competencias y a la realización de cursos, pero la formación es extensiva de todos los escenarios sociales, nos formamos en la calle, en la escuela, en el bar, nos formamos como educadores, como mujeres, como hombres, como políticos y que a su vez como enuncia Ferry (1990) en Heirdrich Dauber y Etienne Verne “la formación es una escuela a perpetuidad”. (pág. 45).

No obstante, la formación ha sido un tema de especial preocupación para los educadores y de ello han proliferado cantidades de sistemas de formación y programas para el fortalecimiento de la formación docente diseñados por los Estados o los gobiernos para

atender a los valores prescriptivos que tiene la formación inicial de los educadores, pero esos modelos triunfan o fracasan de acuerdo con el cumplimiento de sus objetivos, porque de la formación hay varias lecturas que provocan contradicciones y es por ello que la formación no es un tema que se agote en la función social de la transmisión del saber-poder. De alguna manera, las lecturas instrumentales no hacen que desaparezcan los centros de formación, los procesos de formación ni las angustias de los educadores.

Existen dos tradiciones muy fuertes desde la cual se comprenden los procesos formativos, una de ellas es la tradición basada en la paideia griega a partir de la cual la formación se reduce a la acción que realiza el maestro sobre el alumno, el esculpir al otro a mi imagen y semejanza, pero contra dicha visión está la imposibilidad de que otro pueda formarme a mí, no radica la formación en el moldeamiento exterior porque la formación es un trabajo de sí y no del otro. Sé que esta premisa no es fácilmente comprensible porque además está atravesada por la Bildung (Moncada, 2009) (formación) desde una pedagogía hermenéutica de tradición germana donde la educación es un esfuerzo personal autobiográfico y de reflexión constante. Además, no quise agotar la formación en un mero esfuerzo personal (aunque reconozco que es un proceso que requiere de voluntad), porque tal como sucede con la categoría de identidad (Dubet, 1989) la formación es producto de interacciones sociales, integraciones, procesos de internalización, disputas y de resistencias.

Desafortunadamente nuestra educación ha operado y opera más en perspectiva de la tradición griega y de esa herencia también somos producto los educadores, es la manera como nos formaron, como acompañamos los procesos de formación de nuestros estudiantes y como se piensan los programas de formación para los educadores. Si nos situamos desde los aportes de la Bildung (2009) cuestionamos el lugar de poder de los educadores y el de la ignorancia para los estudiantes, la verticalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también nos exige el trabajo sobre sí mismos y para agenciar autonomía en nuestros estudiantes.

Por otra parte, y no menos importante en el campo de la EPJA la formación tiene connotaciones muy propias. Una de ellas es la escases de formación pedagógica para la EPJA que propicia la desprofesionalización del educador y perpetua la pobreza de la educación, y en otros casos los procesos de formación que desconocen los contextos y las

condiciones en las cuales los educadores realizan sus prácticas. Pese a mis reticencias con el concepto de formación profesional la óptica que ofrece la EPJA demuestra que es una necesidad, y por tanto mi tema de debate no es la formación profesional sino, su carácter instrumental, lo cual quiere decir que de la formación profesional hay otras miradas que se rehúsan a la instrucción y, al contrario, están buscando reflexionar y complejizar la EPJA (Posada, 2011).

La formación es un elemento muy importante para la profesionalización, es una lucha que está enmarcada en la búsqueda de una educación de calidad que obedece a políticas internacionales de las cuatro Aes (accesibilidad, asequibilidad adaptabilidad y aceptabilidad), pese a ello creo aun en la posibilidad de pensarnos que significa la calidad educativa en la EPJA y la respuesta sin lugar a dudas va a sugerir pensar en que necesitamos educadores que asuman su formación, que lo hagan a lo largo de la vida, que puedan responder a las necesidades y a las particularidades contextuales que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas jóvenes y adultas. Nos urge la redefinición del proceso de formación en tanto subjetivación de los educadores; podemos hacer programas formativos de recetas y de técnicas acabadas, pero esta presente la oportunidad de dignificar la vida de los educadores y de nuestros estudiantes trabajando sobre nosotros mismos.

Es cierto que en muchos casos se piensa en la educación formal o en el proceso de profesionalización es capaz de subsanar las “carencias formativas” de los educadores. Los procesos educativos institucionalizados o no, median en la producción de subjetividad y dependiendo de los deseos y las intenciones que les asistan pueden contribuir a la formación del sujeto educador, pero también pueden ser escenarios en los cuales los educadores reciben un conjunto de informaciones de las cuales no están seguros como aplicar en sus contextos y aulas. Es por ello que la formación desde la Bildung está atravesada por el grado de participación del sujeto, en su capacidad de construir, de desaprender, de repensar, de dejarse interpelar por la realidad, por los errores, por los contextos.

Pude entender que hay muchas cosas que la escuela y la Universidad no nos enseña y al principio esto me generaba desesperanzas y muchos miedos. La Universidad es un

escenario que media en la formación pero no compone la totalidad de las mediaciones formativas. Y qué bueno que no todo nos lo enseñan en la escuela y por eso adquirimos saberes y conocimientos cotidianos que son igualmente válidos y gracias a esto participamos de nuestro propio proceso en múltiples dimensiones. Es cada uno de nosotros quien decide darse forma y esculpirse a su manera, la formación no está limitada a un escenario educativo, es un conjunto de interacciones.

En este capítulo voy a abordar ¿cómo se han formado los educadores de personas jóvenes y adultas?, y espero dar cuenta de las tensiones que han surgido de la práctica pedagógica, así como de sus posibles umbrales. Para realizar este análisis recurro a las diferentes perspectivas que se han tejido acerca de la formación de los educadores: modelos, y en segundo lugar de la caracterización de los problemas de la formación de los educadores en EPJA y de la búsqueda de una formación anclada al desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

En el primer apartado haré un recorrido por las diferentes perspectivas pedagógicas de la formación de los educadores soportada en una confluencia de relatos que oscilan entre una y otra mirada de la formación que además fueron el resultado del planteamiento del problema de investigación. En la segunda parte estableceré cuales son las concepciones de formación que están ancladas en la formación crítica y del desarrollo de las capacidades, para explicar y comprender las implicaciones que tiene la formación en el desarrollo de las capacidades humanas y lo que se necesita eventualmente para impulsar un escenario de mediación pedagógica que permita su emergencia.

### **3.1 Perspectivas y modelos en la formación de los educadores.**

Los teóricos de la formación para personas jóvenes y adultas han planteado múltiples modelos, perspectivas y clasificaciones sobre la formación de los educadores y son tantas y tan infinitas que su funcionalidad es cuestionable; principalmente analicé los modelos que propone Maria Cristina Davini (2005) y Guilles Ferry (1990) las cuales sin lugar a dudas estaban fuertemente conectados con la experiencia de la práctica pedagógica en la CESW; pero eran modelos que en algunos momentos consideraba inadecuados porque los educadores desde sus relatos y practicas no se enmarcaban o se inscribían fácilmente en

uno solo de los modelos o de las perspectivas que los autores proponían; la complejidad del accionar de los educadores era el tránsito frecuente entre una y otra tradición.

<b>Modelos de formación de educadores de acuerdo con María Cristina Davini</b>	
<b>Modelos</b>	<b>Expresiones</b>
<b>Tradición normalizadora-disciplinadora: el buen maestro.</b>	La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento. Si bien se insistió en la imagen del docente como difusor de la cultura, esta cultura se definió por la inculcación de formas de comportamiento y por el conocimiento mínimo básico, susceptible de ser enseñado y considerado “útil” para las grandes mayorías.
<b>Tradición académica: el docente enseñante</b>	La mayor parte de los embates de la tradición, a nivel internacional, se dirigieron a cuestionar los cursos de formación pedagógica considerándolos triviales, sin rigor científico, destinados a “ahuyentar la inteligencia”. Desde este enfoque tales conocimientos podrían conseguirse en la práctica, en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación y “sentido común” conseguiría orientar la enseñanza, sin la pérdida de tiempo de los cursos “vagos” y “repetitivos” de la formación pedagógica.
<b>Tradición eficientista: el docente técnico</b>	Las políticas de perfeccionamiento docentes se centraron en bajar a la escuela “paquetes” o documentos instruccionales preparados por especialistas, que los docentes debían ejecutar, ello fue acompañado por intensivas reformas curriculares producidas por los expertos y se expandió el mercado editorial de los libros-texto, que ya presentaban no sólo qué enseñar sino, también y fundamentalmente, cómo hacerlo.
<b>Tendencias no consolidadas en tradiciones</b>	<b>La pedagogía crítico social:</b> En esta tendencia, el docente es visto como un mediador entre el material formativo (materias) y los alumnos, contextualizando críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza
	<b>La pedagogía hermenéutico-participativa:</b> Centrada en la modificación de relaciones de poder en la escuela y en el aula, tanto en la revisión crítica de la organización escolar como en rituales de la clase, las formas y las condiciones de trabajo, los dogmatismos y la estructura internalizada en los docentes como producto de toda una historia de deformación. En esta tendencia, se busca que el docente revise críticamente las relaciones sociales en la práctica escolar, el verticalismo, la pasividad, las formas latentes de discriminación.

Fuente: elaboración propia

<b>Modelos de formación de los educadores de acuerdo con Guilles Ferry</b>	
<b>Modelos</b>	<b>Expresiones</b>
<b>Modelos centrados en las adquisiciones</b>	El modelo establece que la formación consiste en convertir al profesor en un intelectual que domina las disciplinas científicas con la finalidad de impartirlas. Entonces, el profesor genera prácticas en las que se aplique la teoría disciplinar y su propia didáctica para trasmitirla. En este sentido, la formación consiste en adquirir el saber, la técnica, las actitudes, el comportamiento, con la finalidad de saber trasmitirlos
<b>Modelos centrados en el proceso</b>	El fundamento de este modelo es que la formación concierne más a la naturaleza de los procesos que a las adquisiciones, a la vivencia correspondiente que da lugar a aprendizajes inesperados. Los dispositivos de formación se valoran por la experiencia que proporcionan a los futuros profesores de manera deliberada. En este sentido, concierne al programa de formación y a los formadores que acompañen el proceso de desarrollo personal alimentándolo con las experiencias sociales e intelectuales, vividas individual o colectivamente, dentro del campo profesional o fuera de él
<b>Modelos centrados en el análisis</b>	El modelo postula que quien se forma emprende y prosigue, a lo largo de su carrera, un trabajo sobre sí mismo, que consiste en la desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad, con lo cual concibe proyectos de acción adaptados a su contexto y a sus propias posibilidades. Implica, por tanto, investigar su práctica y formarse

Fuente. Elaboración propia

Estuvo presente en los educadores los modelos basados en las adquisiciones por la necesidad de tener conocimientos disciplinares-conceptuales en las diferentes áreas de la educación básica y media, la tradición del docente enseñante por algunas infravaloraciones que hubo de los educadores en formación acerca de la formación pedagógica, modelos centrados en el proceso por el valor que tuvo la experiencia de la PPI y modelos centrados en el análisis por la presencia de la Educación Comunitaria que todo el tiempo cuestionaba las metodologías y didácticas en términos de pertinencia para la comunidad y el contexto en que habitan.

A continuación, haré énfasis en las tensiones que surgieron desde la practica frente a la formación de los educadores y por supuesto que, si tienen relación con las propuestas de los

autores, pero pretendo demostrar que no es una escisión fácil de hacer en su intención clasificatoria:

### **3.1.1 Tensión 1: entre la formación pedagógica y la formación disciplinar**

El educador de personas jóvenes y adultas es un sujeto portador de muchas herencias formativas que parten desde la escuela hasta los repertorios culturales que van creando y definiendo estereotipos en las formas de ser del educador. A veces, esas formas o representaciones que se tienen del educador son puestas en el entredicho por la práctica pedagógica llevada cabo con personas jóvenes y adultas en Sierra Morena. La Universidad y la escuela dieron forma a un sujeto en perspectiva de la adquisición de conocimientos y los impulsó a demostrar ¿cuánto saben? por esta razón se considera como un buen educador a quien sabe más. Pero ¿cuáles son los conocimientos y capacidades con las cuales debe contar un educador?

“Yo recuerdo mucho que en una capacitación la profe Totis nos decía que no nos angustiáramos si los estudiantes nos preguntaban sobre algo que no sabíamos, a mí personalmente eso me preocupaba mucho porque yo era la maestra y no iba a saber algo del tema que había preparado. Totis nos decía que cuando eso pasara uno podía o echar mano de los estudiantes y hacerle la pregunta al grupo y si uno no tenía la respuesta podía decirles que ya iba a indagar y buscara un diccionario o les traía una información para la próxima clase, pero la verdad es que cuando alguien preguntaba algo y yo no podía responderle me sentía en un paredón, como si yo no tuviera derecho a equivocarme” Educadora MJ. Diario de Campo agosto de 2015

El no-saber fue una de las preocupaciones que generaban mayores inseguridades a los educadores, pero a su vez se convirtió en una situación que era transgresora de la concepción de la formación desde una mirada academicista y enciclopédica a partir de la cual la formación es pensada en términos de la adquisición de saberes disciplinares y culturales. Si había algo que preocupaba a los educadores en formación era que nuestra Licenciatura en Educación Comunitaria no contaba con ningún tipo de énfasis disciplinar basado en las ciencias exactas o sociales. De alguna manera la Licenciatura tiene un

enfoque hacia el trabajo pedagógico con las comunidades y hacia la defensa de los Derechos Humanos.

Aunado a ello, existen miradas de la educación que limitan las exploraciones en diferentes campos del conocimiento disciplinar y no-disciplinar, hay una apuesta tal por la fragmentación del conocimiento que se crean parcelaciones y estructuras rígidas a partir de las cuales el que es educador comunitario solo puede trabajar con determinada comunidad, el que sabe de matemáticas no puede enseñar español, el profesor de ciencias sabe de ciencias y no de artes. Es así como la complejidad y dimensionalidad de lo humano se somete a un solo tipo de conocimiento, se restringe a un solo tipo de saber y se encarcelan otras posibilidades.

Desde las miradas de la Bildung, es improbable que el sujeto se forme en cualquier epistemología o área si no le antecede un trabajo previo de voluntad y de querer hacerlo, es por ello por lo que en la exploración de otras áreas o disciplinas se busca antes que aprender contenidos y volverse experto, el querer explorar en esos conocimientos, asumir el desafío y sentirse en la capacidad de aprender algo nuevo, exponerse constantemente al autodescubrimiento. Es posible que el educador no cuente con todo el conocimiento del mundo, pero como educadores podemos proponernos saber, aprender y capacitarnos. Hay un miedo generalizado en que el educador no es capaz de abordar otras áreas, en que solo puede desempeñarse en áreas afines o en las que se considera “bueno”, adicionalmente, a que el no-saber nos localiza en una posición de inferioridad frente al que si sabe.

**MA:** Una discusión que yo tuve un día con una maestra de química de la Universidad intentando hacer un plan curricular fue que le dije: hagamos proyectos pedagógicos en ciencias donde tengamos es aparte de la biología, las ciencias naturales, la química, el medio ambiente y me dice “yo no soy bióloga, yo soy química”, entonces yo decía ¿cómo es posible que yo solo sepa que la acidez como formula y no que en el estómago se produce por un desbalance en el ph producido por la ingesta de alimentos?, que esos alimentos hay sido fumigados y cultivados de x o y manera. Parece ser que la química solo es de tablero, de enlaces, de neutrones y no es la vida misma sino, como si se tratara de una asignatura lejana a nuestros cuerpos. Fragmento de entrevista, marzo de 2018.

De acuerdo con Jairo Posada (2011) una de las expresiones de esta tendencia es la desvalorización del saber pedagógico y la sobreposición del conocimiento que se deriva de las disciplinas. Particularmente, en la experiencia de CESW no existió ese rechazo, al contrario, los educadores manifestaron que tener más conocimientos de las disciplinas les permitiría llevar a cabo mejores estrategias pedagógicas y adecuarlas a la población para que fueran pertinentes. “es que si yo puedo aprender las ecuaciones voy a tener un terreno ganado y ahora lo que voy a pensar es en para que les sirven a mis estudiantes e inventarme estrategias de aprendizaje” Educadora A. Diario de campo Julio de 2015.

Es interesante que los educadores lo asuman de esta manera porque su formación, aunque la ubican en el plano de las adquisiciones, no la limitan a que solo deba abarcar esa dimensión, la formación es interpretada como un aprendizaje de contenidos, pero también como un aprendizaje que teje saberes porque al tiempo que están pensando en capacitarse en términos de contenidos de matemáticas, español o inglés también están discutiendo la idoneidad que tienen esos contenidos para el trabajo con personas jóvenes y adultas. Por ello emerge un movimiento de reciprocidad donde la teoría va a la práctica, pero de la práctica también surge teoría.

Es claro que los educadores de personas jóvenes y adultas tengan este interrogante porque o sienten que no cuentan con los conocimientos suficientes para desarrollar su labor como educadores o sobrevaloran sus capacidades y prescinden de la formación pedagógica considerando que la adquisición de conocimientos es suficiente. Cada una de estas tendencias marca una delicada frontera que nos aleja de la integralidad, el pensar que solo se necesitan los contenidos o el pensar que basta con tener un cumulo de saberes pedagógicos que no dialogan con conocimientos disciplinares.

La LECDH tiene la conjugación de tres tipos diferentes de conocimientos y aptitudes: el primero de ellos es el pedagógico, que recoge las formas de trabajo con las comunidades, de lograr conocer quiénes son los sujetos participantes en los procesos y en los proyectos y de las formas en que las personas aprenden, comprenden el mundo y lo transforman. El segundo es el conocimiento de lo comunitario para entender el desarrollo y construcción de los vínculos que permiten las transformaciones colectivas y comunitarias en ese proceso de construcción de identidad, de la formación en ciudadanía y los públicos, el tercer

conocimiento son los Derechos Humanos porque son comunidades excluidas marginadas o en altos grados de vulnerabilidad. De esta manera la LECDH es una propuesta muy integral que permite desde tres tipos diferentes de conocimientos lograr atender las necesidades de estas comunidades a medida que van surgiendo.

El aporte que hace la LECDH a los PEPJA es que estos programas demandan del educador no solamente los saberes disciplinares sino que el educador facilite a las comunidades comprender el mundo y transformarlo, de tal suerte que el educador comunitario tiene la capacidad de articularse a programas formativos comunitarios y barriales porque cuentan con las herramientas que les permiten desplegar su trabajo pedagógico desde la integralidad.

Hay necesidades expresas de los educadores en la metodología y la didáctica, especialmente porque la CESW sugiere incorporar el arte y generar proyectos de conocimientos integrados para lo cual la CESW propuso un espacio de formación por las tardes pero hubo tensiones acerca de la participación de los educadores en formación, porque para algunos educadores el escenario de formación que dispuso la CESW en las tardes después de clases se convertía en un momento no adecuado por el cansancio de la jornada “algo muy mamón, uno ya está cansado” Educador S. Diario de campo agosto de 2016. Este descontento se veía expresado en la falta de planeación y en asumirlo como una obligación o carga para cumplir con todas las responsabilidades universitarias, no es una apreciación que le sea extensible a todas las personas que participaron del Programa, pero lo que devela esta desmotivación es que el educador no estuvo conforme con sus obligaciones y responsabilidades para con el Programa.

Desde una perspectiva ética, es fundamental que la formación del educador le permita escoger los espacios en los cuales desea trabajar, y elegir dentro de estas organizaciones el alcance de sus compromisos para que puedan ser coherentes con ellos, y exijan a las organizaciones y a la Licenciatura los elementos que ellos sugieren para llevar a cabo sus acciones, que poco a poco construyan posición frente a las propuestas de los PEPJA y evalúen su participación dentro de estos Programas desde la autorreflexión.

La insuficiencia de escenarios de formación institucional para los educadores no es una excusa; sirve para explicar cómo se considera a la EPJA una educación de segundo orden.

Ha estado en el sentido de (Messina, 2003) marcada la formación de los educadores como una externalidad, algo que viene de afuera y se ha convertido en un mecanismo de regulación y control por parte de las instituciones educativas y el Estado basados en grandes capacitaciones y eventos que definen las necesidades educativas sin hacer una mirada contextual de las necesidades que tienen los educadores y las personas jóvenes y adultas, pero eso ha sucedido en el mejor de los casos, porque para la EPJA los escenarios institucionales son totalmente limitados incluso en las iniciativas estatales.

Ante ese vacío que nos deja la falta de escenarios para la formación las organizaciones que llevan a cabo programas de EPJA como la CESW tratan de generar espacios y tiempos que medien en la formación del educador: Hacia el año 2015-I la parte de formación se llevaba a cabo por las tardes después de clase y estaba dirigida a la enseñanza de contenidos en el área de matemáticas porque es un área en la cual la mayoría de los educadores que participaban no tenían muchos aprendizajes y conocimientos que les pudiera orientar su labor como educadores. En un segundo momento (2015-II) esa capacitación giro entorno a la búsqueda de estrategias pedagógicas, siempre teniendo en cuenta ¿cómo aprenden los jóvenes y adultos?, ¿quiénes son?. En el año 2016-II la capacitación era un espacio para la planeación de clases al igual que en el 2017-I cuando el proceso hizo algunos cambios y se despidieron los últimos estudiantes de práctica de la Universidad. El educador que no cuenta con las herramientas viene a construirlas junto al Programa.

“Me siento mucho mejor conmigo misma por las maneras en que me he acercado a las matemáticas, que en el pasado tanto atormentaron esta práctica, y en especial por hacer parte de un Programa donde este tipo de conocimiento es muy necesario. Sé que la Universidad no nos brinda todas las herramientas, pero trato de afrontar el reto de buscar didácticas que vayan acorde con mis estudiantes y si no me las invento” Diario de campo 18 de febrero de 2017”. Educadora L. Diario de campo febrero de 2017.

La formación tal como se expresa en el relato de la educadora es una búsqueda constante, inagotable y que se va construyendo; “no hay un camino para la formación, la formación es el camino”. A esa conquista inalcanzable de la formación le son más cercanas los modelos de formación de educadores que están basados en la recuperación de la experiencia, la

investigación y la reflexión crítica. Es una perspectiva de la formación que aunque tiene mucho soporte teórico no se ha consolidado del todo en las prácticas de otros campos educativos pero en la cual según Jorge Jairo Posada (Posada, 2011) se están tratando de encaminar los procesos de formación de educadores.

Empero, estos escenarios son escasos, limitados y solo se desarrollan a nivel local y casi que con los educadores que participan de un solo programa, en muchos casos el pensar la formación como un trabajo sobre sí se convierte en una excusa para no ser considerado un trabajo por parte del educador. Ya expresaba (Messina, 2003) que urge iniciar programas de formación en distintos países de América Latina y articulados en red, a esto yo le añadiría que urge también la sistematización de las experiencias de EPJA en Colombia y que esos espacios se constituyan de acuerdo con modelos flexibles y puedan llegar a poblaciones lejanas de la geografía nacional como los educadores rurales, falta que sus saberes nutran este campo que se está disputando en nuestra sociedad la capacidad de pensarse y de crear sus propuestas formativas. Es necesario hacer una lectura de los programas de formación de los educadores desde las cuatro Aes y de socializar estas ofertas para que sean más visibles a nivel nacional.

Fue importante en el desarrollo de la práctica pedagógica que el espacio de formación siempre estuvo dirigido a analizar lo que había sucedido en el aula y en la observancia de los errores como una oportunidad para superarlos y para aprender. En esta dimensión tuvo gran relevancia los que son considerados como perspectivas de formación sobre la práctica y los modelos de formación centrados en el proceso y no en la adquisición de conocimientos. Los formatos de planeación de clases siempre contaron con un tipo de retroalimentación o espacio para el análisis reflexivo y de los aprendizajes donde el educador hace una evaluación de su quehacer. A esto se le articulan los aportes de la Pedagogía Waldorf que siempre fungió como una gran herramienta de la cual podía disponer el educador para realizar proyectos de aula y diseñar didácticas orientadas hacia el aprendizaje desde una experiencia significativa y vital.

“Para la enseñanza de los números primos yo me leí el libro de malditas matemáticas en el capítulo de la criba de Eratóstenes, pero pensaba en cómo hacerlo algo práctico y vivo, así que se me ocurrió que cada uno hiciera su tablero, lo más

interesante es que a medida que los números primos iban apareciendo los estudiantes decían que todos teníamos una tía que solo tuvo un hijo y ese era el número primo: un individualista <risa>” Educadora L. Diario de campo febrero de 2017

“Al finalizar las clases siempre nos preguntamos ¿cómo nos fue?, y por ejemplo yo tengo muchas dudas para trabajar con los jóvenes, hicimos una reunión y construimos entre todas pistas para el trabajo con ellos: de los jóvenes hay que ganarse su respeto, hay que hacer ejercicios de proyecto de vida y ponerles retos todo el tiempo” Educadora B. Diario de campo febrero de 2017.

Entre los aportes de la Pedagogía Waldorf al PEPJA se encuentra en primer lugar facilitar un espacio de autoreflexión sobre la historia de aprendizaje del educador en formación para identificar estilos y modelos de ser educadores, el segundo aporte es que contando con esa reflexión los educadores podían elegir con cual o cuales de esas miradas quería trabajar y en tercer lugar, el incorporar a sus planeaciones elementos de exploración artística, que no existiera una sobreposición de los conocimientos disciplinares sino que se lograra con estrategias pedagógicas y proyectos pedagógicos alcanzar esos conocimientos y reflexiones.

De esta experiencia es posible sintetizar algunas ideas acerca de los modelos de formación del educador entre lo disciplinar y lo pedagógico:

- La importancia de realizar un trabajo reflexivo que no se limite a la teoría (conocimiento disciplinar) ni a la práctica (conocimiento pedagógico).
- El educador es portador de un saber y de una experiencia, sus conocimientos superan lo disciplinar.
- Los educadores interpretan que la formación disciplinar se lleva a cabo en los escenarios institucionalizados como la escuela y la Universidad y el conocimiento pedagógico surge de la práctica, pero es un proceso integral que no puede fragmentarse ni confinarse a un espacio y tiempo.

- La participación en escenarios que median la formación sea institucional o no, no son una garantía de que el educador llegue a estar “mejor formado”, sin dejar de constituirse como espacios de subjetivación.
- Los modelos de formación en que transitaron los educadores fue la formación academicista, la formación técnica, la formación crítica y la formación en la práctica.

### **3.1.2 Tensión 2: entre la formación como proceso y la formación como objeto acabado**

Una de las distinciones que se realiza en las teorías de la formación son las de formación inicial y formación permanente o continua (aprendizaje a lo largo de toda la vida): el término en la EPJA aparece por primera vez en la CONFITEA V Hamburgo, 1997 que incorpora el aprendizaje a lo largo de toda la vida como derecho y necesidad para que todo el tiempo la EPJA este replanteando sus contenidos, que la EPJA y sus programas puedan dar cuenta de un momento histórico y de una lectura contextual de los sujetos, sus edades, su cultura: la educación es considerada un proceso. El aprendizaje a lo largo de toda la vida reconoce a todos los procesos educativos formales y no formales, que el aprendizaje no está confinado a un solo espacio ni tiempo, y que abarca todos los escenarios de socialización y las mediaciones en la producción de subjetividad. “Uy mk, esto de ser Profe implica que uno ande todo el tiempo buscando herramientas y actualizándose” Educadora K. Diario de campo agosto de 2015.

La educación como proceso conlleva a una apertura: abrirse a un abanico de posibilidades y de métodos de formación que no están institucionalizados y que la escuela no administra en su totalidad. Entenderla como proceso a perpetuidad es hoy una ganancia porque aprueba la desescolarización del conocimiento, asumiendo que no solo el conocimiento académico es válido y que existe un conocimiento popular, valores, creencias y saberes que no aparecen en los libros, que no nos enseña la escuela, pero que son igualmente válidos.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida nos lleva a una temporalidad “toda la vida”, esto contribuye mucho a nuestras prácticas en educación porque, así como los educadores no podemos limitarnos a pensar que la Universidad nos va a enseñar todo, nuestros estudiantes tienen la posibilidad de acceder a la educación sin importar su edad. Su moratoria social

con los procesos de formación del sistema escolar es vencida por la oportunidad de estudiar pese a los años, los trabajos, los tiempos, la falta de apoyo. El aprendizaje a lo largo de toda la vida vence las autosentencias que tenemos los educadores y nuestros estudiantes, fundadas en que los cambios no son posibles y nuestras vidas siempre serán las mismas, “que nada va a cambiar o que no hay nada nuevo por aprender”.

La desescolarización del conocimiento y de la formación

“El adulto sabe, yo me quedo impresionada con Tania, ella no puede aún leer y escribir, pero tiene un café internet y ella misma lo administra, desarma esos computadores y se da mañas para arreglarlos, esa mujer ha llegado hasta aquí y lo lejos que llegará, si uno tiene alguna duda de algo de cocina ella se lo resuelve, sabe hacer todos los platos habidos y por haber” Educador A. Diario de campo abril de 2015.

El reconocimiento del saber popular:

“Hoy en la clase estábamos hablando de los aspectos que uno debe tener en cuenta para evaluar un proyecto de gobierno de cualquier político. Les di a todos una orden a manera de juego la reina manda; la primera pregunta era ¿qué necesita el ser humano para vivir en un lugar digno y seguro?, los estudiantes respondieron (entre otras cosas) ...<risa> que una casa debe tener servicios domiciliarios y yo les pregunté qué ¿cómo hacia uno cuando le cortaban el gas? (La semana pasada me lo cortaron y es la primera vez que me pasa) fueron ellos quienes me enseñaron como hay que hacer cuando eso pasa (todo el trámite ante la empresa de gas) e incluso como se abre la llave para cocinar alguito esta noche y que yo no me quedara sin comer”. Educadora L. Diario de campo marzo de 2018.

La EPJA como oportunidad:

“Ay Profe yo estoy más contenta de estar aquí, mire que antes de venir yo lo pensaba y lo pensaba porque con todo el oficio que tengo en la casa y que la gente a uno no lo apoya y le dice que tan viejo y estudiando, uno piensa que va a venir aquí y que va a ser el único, o que los profes no le van a tener paciencia, pero ya uno esta

acá y se da cuenta que es diferente”. Estudiante JU. Diario de campo septiembre de 2016.

Otra de las conquistas del reconocimiento del aprendizaje a lo largo de toda la vida es la capacidad de los Estados para disponer de un sistema educativo que garantice la participación y el acceso a la educación, en cualquier edad, tiempo y espacio. La EPJA primeramente fue considerada solamente como Educación de Adultos y como procesos de alfabetización, pero actualmente también pertenecen a este campo los bachilleratos y pre-icfes populares, las ofertas de formación técnica tecnológica y universitarias, porque, aunque el Estado no ha asumido estos compromisos internacionales son las organizaciones sociales y civiles las que han impulsado garantizar parte de ese proyecto del aprendizaje a lo largo de toda la vida como un derecho de todos.

En el aprendizaje a lo largo de toda la vida el sujeto se concibe en transformación y en contacto con muchos saberes, no es solamente lo disciplinar-conceptual lo que marca la pauta y lo que motiva a los estudiantes a participar. El proceso educativo debe tener la capacidad de agenciar aprendizajes en derechos, en ciudadanía, en ética. No son conocimientos abstractos y descontextualizados, la educación es un lugar de encuentro de intereses y de subjetividades. En algo nos tiene que interpelar, la estudiante que sabe de cocina, el que trabaja en vigilancia, la señora que tiene una tienda, el joven que hace rap al igual que nosotros como educadores y en proceso de formación profesional nuestros estudiantes han estado todo el tiempo en contacto con la historia, la cultura y han vivido y llegado a estos espacios para tener autonomía, para cuestionar e interrogar el mundo.

“Es que la Señora MA me preocupaba mucho, a diferencia de los demás ella nunca pudo aprender a hacer las divisiones y lo intenté sabiendo que ella vende huevos e hicimos el ejercicio con las canastas y yo siempre estuve tan preocupada porque ella aprendiera, allí no solo me di cuenta de que nunca iba a poder “esculpirla” sino, que hay muchas personas que vienen aquí y no porque quieran aprender a dividir, ella solo asiste al espacio porque aquí se siente valiosa, escuchada, reconocida, hace amigos y alguien siempre puede darle un abrazo, ha aprendido cosita, no lo desconozco, pero este lugar para ella significa más que las divisiones” Educadora J. Diario de campo febrero de 2017.

Los estudiantes jóvenes y adultos que asisten al PEPJA en CESW reconocen claramente que la educación no es solamente la adquisición de conocimientos y muchas de sus motivaciones oscilan en lo que representa la educación como escenario de socialización y para su reconocimiento, especialmente porque trabajamos con personas que en otros escenarios no son valoradas o tienen una baja autoestima, eso no quiere decir que no aprendan, siempre pueden aprender algo, pero hay que darle lugar desde nuestros procesos al reconocimiento y orientarlo en un proceso que no deja de ser educativo.

### El lugar de la profesionalización

De acuerdo con la práctica pedagógica desarrollada en CESW los educadores que participaron son profesionales o educadores en formación, los que son profesionales no lo son específicamente en el área de las ciencias de la educación, sino también en áreas con enfoques disciplinares (como licenciados en literatura y lengua castellana, en matemáticas y biología). Ninguno es Licenciado en EPJA, quienes han tomado este camino lo hacen desde la práctica, realizando especializaciones o porque dentro de su formación universitaria de pregrado se encontraba el trabajo con estas comunidades y se decidieron por este camino.

Una de las luchas que ha impulsado la CREFAL<sup>4</sup> es la profesionalización del educador en EPJA. Los educadores en CESW no tienen bajos niveles de escolaridad y el trabajo para quienes ya son profesionales es remunerado. Desde la CREFAL el interés en profesionalizar a los educadores es generar transformaciones en cuanto a la calidad de la educación, la dignificación de la vida de los educadores, la construcción de su identidad y la resignificación de la finalidad de su conocimiento y de su práctica (Campero Cuenca, 2015). Pese a la existencia de una óptica neoliberal sobre la calidad de la educación en la EPJA, la calidad es anhelada en tanto requisito para satisfacer el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas. Nérida Céspedes hace uno de los trabajos que diagnostica esta problemática de la siguiente manera:

“Existe una mala formación docente, con una educación inicial deficiente y escasa formación en ejercicio, así como una débil oferta específica para la EPJA, agravada

---

<sup>4</sup> situación actual de la educación de personas jóvenes y adultas a la luz de las producciones académicas del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y el CEAAL en 2005: Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe (CARUSO y otros, 2008).

por condiciones precarias de contratación y trabajo y por la existencia de promotores o voluntarios con baja formación” (Rossel, 2013, pág. 5)

Aunque como mencioné anteriormente los educadores en CESW cuentan con una formación profesional, sus profesiones no son en EPJA y por esta razón la formación es una posibilidad para que los educadores tengan un aprendizaje a lo largo de toda la vida y sus conocimientos ahora sean interpelados para trabajar con los jóvenes y adultos. La formación profesional de los educadores les permite adquirir conocimientos y habilidades para que más adelante realicen un ejercicio de práctica profesional dentro de sus carreras, y en ocasiones eso que nos da la profesionalidad es un conjunto básico de herramientas, no son una totalidad.

En unos escenarios más que en otros esa formación institucional compone de teoría y práctica<sup>5</sup>, como ocurre con la Licenciatura en Educación Comunitaria y casi con todas las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional, es una ganancia porque el educador deja interpelar su conocimiento teórico y el camino le da la posibilidad de construir y complementarse en aquello que siente que “no sabe”, en lo que la Universidad no le enseñó y la práctica le cuestiona.

Entre los Lineamientos de la Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria de la Licenciatura se caracteriza la práctica como una acción donde el pensamiento se hace concreto, donde el trabajo intelectual debe ser anclado a la acción reflexiva, práctica y transformadora. En este documento se considera que el educador debe realizar una lectura situada del contexto donde se identifiquen las problemáticas de las comunidades para luego enfrentarlas con acciones pedagógicas. Este documento destaca que la PPI es un diálogo y no una transferencia de valores y conocimientos.

Una de las apuestas de la Licenciatura en Educación Comunitaria ha sido la profesionalización de los educadores comunitarios, líderes sociales, madres cabeza de hogar y todo tipo de población que llevan a cabo procesos educativos, de formación política, defensores de derechos humanos, activistas en la defensa de derechos para que

---

<sup>5</sup> Las dimensiones de la profesionalidad proponen que el ser profesional está atravesado por tres tipos de compromisos: los compromisos éticos, los compromisos comunitarios y las competencias profesionales. Pero, de acuerdo con las prácticas se han privilegiado alguna de esas dimensiones.

logren un reconocimiento institucional de sus trayectorias y saberes al tiempo que enriquecen sus apuestas. Igualmente, la Licenciatura ha tratado de unir esfuerzos y generar escenarios de formación para los educadores de EPJA.

En este sentido para el año 2015-II surgió la Red de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, en el año 2016 el Diplomado de Educación para Personas Jóvenes y Adultas y el año 2017 el Programa de Profesionalización.

#### *Red de Educación para Personas Jóvenes y Adultas*

Tiene como propósito el fortalecimiento de las organizaciones participantes de la Red, así como la potenciación de procesos populares y barriales que han proyectado su trabajo comunitario en el desarrollo de propuestas pedagógicas que partan de las necesidades educativas de esta población.

#### *El Diplomado en Educación para Personas Jóvenes y Adultas*

Diplomado en EPJA se gesta a partir de las necesidades formativas de los maestros y maestras que acuden a él, así como a los intereses pedagógicos y didácticos de las organizaciones pertenecientes a la red. Ello contribuirá a la construcción conjunta de currículos de formación en educación de jóvenes y adultos, desde los enfoques particulares de las organizaciones.

#### *El Programa de Profesionalización*

El objetivo es que esos grupos sociales puedan contar con personas calificadas que coadyuven al fortalecimiento del tejido social, la estructuración de sujetos políticos, la potenciación de los vínculos territoriales y socioculturales y el ejercicio de valores comunitarios como la diversidad, la solidaridad, la defensa del territorio y la participación.

Con estas propuestas de formación que la Licenciatura ha facilitado se han generado muchos movimientos la EPJA ( la realización de encuentros nacionales y distritales, la participación de educadores EPJA en los diplomados, la Universidad le está dando un lugar a la EPJA), está contribuyendo a que los educadores de EPJA sean reconocidos, está generando condiciones para que se lleven a cabo procesos de formación institucional, hay

una apuesta política por el reconocimiento de los saberes, las trayectorias, las experiencias y prácticas. Hay un compromiso fuerte por apoyar las organizaciones sociales y por dignificar a los educadores y a las comunidades con las cuales trabajan. Aunque en estos procesos han existido tensiones, la Licenciatura junto con ese cuerpo humano que la compone ha visibilizado y resignificado el campo de la EPJA.

### **3.2 La formación desde las miradas crítico-reflexivas.**

Al igual que los modelos de formación basados en la instrucción, las miradas críticas de la formación han planteado algunas luces de cómo pueden llevarse a cabo las mediaciones en los procesos formativos de los educadores. Hay muchas propuestas tales como la educación popular, la pedagogía crítica, el constructivismo social, la investigación educativa, entre otros miles. Traté de establecer que elementos guardaban en común todos estos enfoques y perspectivas, de qué manera coincidían y como incluso en sus propuestas no hay una forma sólida, esa parte en movimiento obedece a como desde nuestras particularidades vamos creando las formas y no dejamos que se queden estables, vacías, solidas, irrenunciables. Para ello a continuación enuncio algunas de las ideas que se presentan en el pensamiento de (Messina, 2003) y (Posada, 2011):

- Desde los enfoques críticos se considera que la formación tiene una posición política y que la actividad de los educadores es una actividad compleja que se determina por el contexto, un contexto cargado de conflictos ante los cuales los educadores requieren de opciones éticas.
- Que la formación del educador nunca va a poder atender de manera sistemática a todas las contingencias que se presenten en el aula, el educador enfrenta el conflicto o las situaciones difíciles que son imprevisibles con su saber-pedagógico (no hay una variable o una constante que se pueda aplicar a todas las situaciones de aula).
- El educador hace el ejercicio de reflexión sobre la práctica y la base de sus investigaciones es utilizar el resultado de sus reflexiones para mejorar la calidad de sus intervenciones.

- Busca fortalecer los proyectos políticos y la construcción de sujetos sociales autónomos. El educador es investigador y transformador de la practica
- El educador reconoce el carácter prescriptivo del conocimiento y por ello se anima a la construcción constante de proyectos de investigación en su campo
- El conocimiento teórico no es el fundamento de la acción, sino, un elemento que enriquece las interpretaciones.
- La formación del educador parte de las necesidades en la práctica, y de los estudiantes. Un proceso formativo debe tener la capacidad de permitir el intercambio de saberes con otros educadores.
- La formación es reflexiva cuando el educador puede explicar su saber, se reconoce como un sujeto histórico, puede diagnosticar un contexto, pero sabe que la formación es un proceso a perpetuidad.
- La formación es reflexiva cuando saca al educador de sus propias comodidades y lo lleva a cuestionarse, investigar, crear.

Si bien el PEPJA en CESW no contaba con un espacio “institucionalizado” de formación, la formación desde la informalidad se llevó a cabo de todo el proceso y de la practica educativa, ello nos da pistas en algunos de los elementos que se consideran critico-reflexivos:

### **3.2.1 La formación sobre la marcha**

La formación se fue mediando a medida que iban apareciendo las necesidades, por ello la formación tuvo momentos en los cuales se abordaron unos contenidos y no otros.

“Nosotros llegamos aquí y todo lo que tenemos en términos de contenidos y currículo se ha ido construyendo en el camino, también gracias a los trabajos de grado de nuestros compañeros, yo sé que ahora estamos enfocados a fortalecer las operaciones básicas, cosas básicas de español y matemáticas que no aprendimos bien en la escuela” Educadora MJ. Diario de campo octubre de 2015.

### **3.2.2 La formación como espacio de reflexión sobre la práctica**

El proceso de planeación de clases estuvo diseñado para hacer un ejercicio consiente de reflexión y retroalimentación, antes de planear la nueva clase, primero se evaluaba lo que había sucedido en la clase anterior, los registros iban evidenciando los errores y las frustraciones, que luego trataban de corregirse y de fortalecerse. Este ejercicio no siempre se hizo de forma muy consiente, en muchas ocasiones se le sobrepuso la improvisación y la desvalorización del programa y de sus actores.

“Los estudiantes no están avanzando porque los educadores no están haciendo un ejercicio serio de planeación de las clases, de su propio proceso de formación”  
Educatora MA. Diario de campo julio de 2016.

“Adriana se dio cuenta que los estudiantes no ven y como no ven las letras de las guías tenían que ser más grandes para que ellos tuvieran esa facilidad, aunque se busca que se activen las rutas en sus EPS para que tengan sus gafas” Educatora L.  
Diario de campo agosto de 2016.

“A mí me pasó que llevé un parqués para trabajar las tablas de multiplicar y en clase me di cuenta de que los estudiantes no sabían jugar parqués, así que no pude llevar a cabo la planeación, lo que hice fue primero explicar las reglas del parqués y luego jugamos”. Educatora J. Diario de campo Septiembre.

### **3.2.3 La formación como capacitación para afrontar las dificultades de los educadores.**

Los espacios para la formación que se gestionaron dentro del PEPJA en CESW estuvieron dirigidos a complementar y mediar en la formación del educador, compartir la experiencia y brindar algunas pistas sobre el trabajo en lo disciplinar y lo pedagógico. También es un elemento que fortalece los vínculos entre los educadores y permite el trabajo en red. El programa en cada momento histórico tuvo una preocupación diferente y la formación a manera de capacitación orientó la transformación de esas realidades.

### **3.2.4 La formación desde el desarrollo de las investigaciones y trabajos de grado**

Una de las apuestas de la Licenciatura en Educación Comunitaria es que los trabajos de grado obedezcan a temas situados y ubicados en la reflexión sobre la práctica, los trabajos de grado que se han desarrollado en el PEPJA en CESW surgen del ejercicio de la práctica

pedagógica investigativa, entre estos trabajos hay una tendencia muy marcada a abordar temas relacionados con la subjetividad, el género y la pedagogía, en estos se ubican “educación de adultos(as) y resiliencia: análisis desde la perspectiva de los derechos humanos de las mujeres en un programa de la ces-w” realizado por Yirlenis Rivas, “nociones, conceptos y posibles herramientas que posibilitan el empoderamiento de las personas que hacen parte del programa de educación de personas adultas de la CES WALDORF” de María Silenia Villalobos, “relatos de vida como estrategia pedagógica” de Laura Torres y Fabian Bonilla, “el papel del maestro hombre en las relaciones pedagógicas de género en el aula” de Hans Baquero y Alejandro Mora.

Cada uno de estos trabajos de grado entregan al PEPJA algunos lineamientos o estrategias que pueden ser útiles para resolver algunas tensiones, en términos de la formación se resalta que los educadores investigues su quehacer y formulen lineamientos o planes de trabajo que constantemente están haciendo aportes y actualizando las lecturas acerca de los programas educativos.

### **3.3 La formación para el desarrollo de las capacidades.**

Lo que motivó a realizar este trabajo fue la gran tensión que comportaba en el grupo de trabajo utilizar en EPJA metodologías que fueran acordes para los jóvenes y adultos. Nuestras estrategias no pueden ser una copia de lo que se emplea en otros campos, algunas sin lugar a duda son útiles, pero ¿serán pertinentes?

“La Profesora llegó y empezó a dictar las reglas ortográficas dándoles a los estudiantes conceptos de cómo se utiliza la puntuación, los estudiantes escribían y no entendían nada de lo que la maestra decía” Educadora J. Diario de campo agosto de 2016.

Es la reflexión pedagógica de la práctica la herramienta que puede generarle al educador la oportunidad de tensionar y controvertir su propio quehacer. El educador debe permitirse dejarse afectar por el contexto, por los sujetos y considerar las estrategias que son impertinentes en su trabajo educativo y comunitario. Pero, además, esa reflexión debe ser contante porque su práctica no puede estar atada a modelos inmóviles o acabados.

He señalado que la manera de relacionarnos con la formación crítica ha sido más desde el desencuentro porque como educadores no nos hemos permitido esa reflexión que pone en tela de juicio la pertinencia de todas nuestras acciones en relación con la EPJA, en otros momentos, si se han tenido algunas reflexiones, pero luego son olvidadas y el educador retorna fácilmente a metodologías con las cuales siente afinidad. El mayor reto no ha sido la reflexión de la práctica, sino, en darle vida a esa reflexión desplegando nuevas prácticas, des-aprendiendo, aventurándose, explorando. El trabajo con la formación disciplinaria es en ocasiones un elemento potencial que lleva al educador hacia la búsqueda creativa de herramientas didácticas y de reflexiones como, por ejemplo: ¿cuál es la importancia comunitaria de los contenidos matemáticos?, pero las limitaciones de los educadores se pueden tornar en excusas para no pensar lo reflexivo, para no abrir la pedagogía y la didáctica hacia un campo de nuevas luces.

La educación centrada en el desarrollo de la libertad está basada en la eliminación de todo lo que impide al ser humano ser libre, la teoría del desarrollo como libertad busca la eliminación social de las desigualdades, en el aula y en nuestra práctica significa eliminar la directividad e instruccionalidad, combatir los elementos que en nuestras prácticas nos impide ser autónomos y generar condiciones de autonomía, en la escuela tradicional no se busca la autonomía porque el educador es maestro, no necesita que los estudiantes exploren sino que repitan.

La falta de libertad en los seres humanos está relacionada en no contar con las herramientas suficientes para hacerse libres, la falta de educación, por ejemplo, genera analfabetismo, y el analfabetismo más allá de no saber leer y escribir significa la anulación de esos seres que no leen y escriben, les hace dependientes de quienes pueden hacerlo, les produce miedos, les reprime la posibilidad de participar en la vida social, económica y política de su comunidad. La educación como libertad no es más que permitirle al ser humano desarrollar sus capacidades, pero se necesitan acciones para que desarrollen esas capacidades.

El educador de EPJA tiene la opción de ser un educador de la escuela tradicional y arcaica, pero si queremos que ese educador desarrolle al máximo sus capacidades necesitamos generarle condiciones y acciones para que pueda elegir, el educador que se decide por la educación bancaria participó de un proceso formativo que lo fue subjetivando a tener esta

escogencia, si lo que pretendemos desde nuestras prácticas es la formación de educadores críticos, debemos brindar posibilidades para que la formación critico-reflexiva sea la elección del educador, las preferencias son adaptativas, el educador que no ha experimentado la educación crítica, los métodos alternativos, las sub-estrategias difícilmente va a aspirar a ser un educador de este enfoque.

Si lo único que los educadores en formación han experimentado ha sido la exclusión y desvalorización de sus saberes y conocimientos, sus aspiraciones no van a ir más allá de tener mejores oportunidades laborales y condiciones de bienestar. Se necesita cultivar las aspiraciones de los educadores, desde la educación comunitaria, tenemos que crear un conjunto de posibilidades que desarrollen al máximo las aspiraciones humanas de los educadores y de los estudiantes, que los educadores se sientan en la capacidad de poder aprender de otras disciplinas así no le sean afines, que nuestros estudiantes sientan que pese a sus años y trayectorias pueden salir de nuestros programas educativos y hacerse técnicos, profesionales, ingenieros, jugadores etc...ese es el desarrollo humano.

Es posible juzgar a los educadores porque no atienden a una formación crítica, lo hacemos así porque estamos demasiado enfocados en los resultados y no en el proceso, lo que cabe preguntarnos es ¿qué le hemos posibilitado a ese educador para que sea de esa forma y no de otra?, ¿qué oportunidades le hemos brindado para que pueda darse forma así mismo desde otras miradas y enfoques?, hemos basado nuestra formación desde elementos externos y no internos.

Cuando yo realicé esta investigación había pensado en que hay que cultivar al educador para que desarrolle en los estudiantes sus capacidades, luego y a partir de la lectura de Amartya Sen (2000) pude notar que era una disparidad, porque no somos los educadores los que damos forma a los demás, o esa no es la mirada en la cual pretendemos inscribirnos desde la educación comunitaria, somos los educadores sujetos que generamos condiciones para que los estudiantes tomen la vida en sus manos, pero son ellos quienes deciden sus rumbos y sus pensamientos, nuestra formación desde la teoría del desarrollo de las capacidades busca generar ambientes, experiencias, facilitar aprendizajes, más no en trasladar a los otros nuestras preferencias.

Es una apuesta difícil de concretar, por nuestras herencias, pero también por nuestra arrogancia y prepotencia. Tal como se enuncia en los Lineamientos de Práctica Pedagógica Comunitaria de la Licenciatura, la práctica debe ser un lugar de encuentro subjetivo e intercultural, nuestros encuentros no logran ese diálogo si nos limitamos a mostrar a los demás nuestras elecciones ideológicas, el educador como sujeto político no desaparece cuando damos lugar a las múltiples posibilidades en que se puede expresar el mundo, pero hacerlo requiere de humildad y de respeto por las voces de los otros, por considerarlos sujetos interlocutores válidos, capaces de llegar a sus propias conclusiones y preguntas.

## Conclusiones

A lo largo de toda esta investigación, he podido dar cuenta de las diferentes tensiones que surgen en el contexto de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas, en dos escenarios claves que median en la formación del educador comunitario: (i) la Licenciatura en Educación Comunitaria y (ii) la participación en el Programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas en la Corporación Educativa y Social Waldorf. Pero, no son espacios aislados a un contexto nacional e internacional compartido donde la formación de los educadores revela un fenómeno de amplia exclusión social que hacen de la EPJA una educación de segundo orden.

En ese proceso de exclusión de la formación de los educadores se evidencia que las ausencias de escenarios que medien en la formación de modo formal y no formal es un dispositivo clave para reproducir la pauperización de las practicas formativas y la visión de la EPJA como educación compensatoria. Negar la formación de los educadores sirve para legitimar la ausencia del analfabetismo y para soportar los grandes avances educativos en los países como el nuestro para “demostrar” el desarrollo.

En este sentido, son pocas las ofertas de formación para los educadores de EPJA, mientras que hay programas formativos que solo operan a nivel comunitario, haciéndose casi invisibles e inaccesibles para toda la comunidad de educadores. En medio de estas acciones, las disputas y resistencias que ha tejido la Licenciatura en Educación Comunitaria es un gran avance, aunque insuficiente. Es valioso este esfuerzo porque la Licenciatura se ha dado a la tarea de fortalecer el campo de la EPJA generando esos escenarios de formación que tanto nos urgen y permitiéndole a los educadores en formación desarrollar sus PPI en los PEPJA. Pero considero insuficiente algunos de los ejercicios de PPI que los educadores en formación realizamos porque nos faltan más elementos desde la formación ética para que nuestras intenciones trasciendan de la buena voluntad y se conviertan en un ejercicio de reivindicación del derecho a la educación que tienen los jóvenes y adultos.

Mediante el análisis de las trayectorias sociales, motivaciones y repertorios identitarios de los educadores en formación y los educadores profesionales se evidencia que a la formación en EPJA se llega después de habernos formado como educadores en cualquier

otro campo de conocimiento y con otras epistemologías e incluso sin la motivación de ser educadores; llega el educador comunitario, el educador popular, el educador de ciencias básicas, el educador de la primaria escolar, el voluntario, el profesional abogado, enfermero etc. Ese campo prestado o primario condiciona la formación del educador y no siempre de la mejor forma, en algunos casos puede ser una potencia, pero en otros, una barrera para ir construyendo un camino propio para la EPJA. Aunque nos deja un gran aporte y es que ser educador es algo que se va construyendo en el camino, más que una declaración es un descubrimiento.

Igualmente, estimo los esfuerzos que hacen los educadores de formarse en su propia práctica, es uno de los desafíos que los educadores en formación de la Licenciatura en Educación Comunitaria no pudimos asumir de la mejor manera, sumado a la falta de conciencia de nuestra labor como educadores comunitarios. Sin embargo, los escenarios de formación propios son irrenunciables, necesitamos reflexionar y construir nuestras propias propuestas, explicitar nuestra historia, nuestras necesidades, para valorarlas, para enfrentar los desafíos e irlos superando. Los escenarios que median en la formación deben reconocer nuestros saberes y nuestros no-saberes, hay que reivindicar la práctica pero también hay que tomar distancia de ella para cuestionarla y crecer.

La profesionalización es una propuesta que muchos educadores en América Latina han formulado para contrarrestar la falta de escenarios de formación, mejorar la calidad de la educación y buscar el reconocimiento de la labor de los educadores como un trabajo y no como un servicio de asistencia social, además de las herramientas que estos escenarios les brindan para fortalecer sus propios procesos comunitarios. Sin embargo, considero que si estas propuestas de profesionalización no son escritas de la mano de los educadores, en diálogo con sus preocupaciones, pueden desencadenar en ejercicios descontextualizados e impuestos.

Las trayectorias y experiencias de los educadores no pueden ser analizadas solo en términos de lo malo y lo bueno, eso sería un ejercicio de reducción y simplificación que dejaría por fuera elementos que no podemos postergar y abandonar en una caja de recuerdos, lo que hay de fondo en esas participaciones una cuestión más profunda: lo que encontré con el ejercicio investigativo es que para algunos educadores no es clara su participación en los

PEPJA, al igual que la especialidad o quehaceres que deben desarrollar los educadores comunitarios, independientemente del escenario donde realicen sus prácticas pedagógicas pero que es más una dificultad que parte de los miedos o tensiones de los educadores y no de las apuestas de la Licenciatura porque estos documentos institucionales si comprenden una hoja de ruta o acción que parten de los sentidos de lo comunitario y de las lecturas de contexto.

Reconozco que me siento con la tarea de volver a todo este proceso y generar algunas estrategias para la participación que pueda llegar a realizar a futuro el educador comunitario en el PEPJA y en la formulación de escenarios de formación. En primer lugar, considero que el educador comunitario está en la capacidad de participar en los PEPJA y de ser educador de jóvenes y adultos, algunas de esas pistas se encuentran en los Lineamientos de Práctica de la Licenciatura y en la experiencia de este trabajo.

La mayor fortaleza que tiene el educador comunitario es su lectura de contexto y su capacidad de establecer vínculos comunitarios, el ejercicio de la caracterización por ejemplo, le ubica en una realidad, con unos actores, derechos, necesidades y problemáticas. El educador debe identificar cuales son los problemas o necesidades que tiene la comunidad en términos pedagógicos y capacitarse para orientar desde respuestas pedagógicas a esa necesidad, este ejercicio requiere que el educador participe de su proceso de formación, se capacite y dialogue con la comunidad desde su saber y el saber de los otros. Adicionalmente, si nuestro énfasis son los derechos humanos, debemos escribir propuestas en perspectivas de derechos.

Si bien en los escenarios de practica nos puede interrogar situaciones en las cuales no sentimos estar capacitados al igual que la comunidad, debemos estar en la disposición de querer aprender y de hacerlo a lo largo de toda la vida, la formación de cada uno de nosotros es un proceso inacabado. La Universidad y la Licenciatura nos brinda muchas destrezas en la lectura y la escritura que nos va a permitir facilitar ese proceso. No podemos satanizar al educador en formación porque acepté que no-sabe, pero no podemos condenarnos al no-saber.

Una de las situaciones presentes a la fecha de escritura de este documento es que para el PEPJA el desafío más grande que enfrenta la formación de los educadores en este momento

es la formación desde los lineamientos de la pedagogía Waldorf para la construcción de un currículo Waldorf. Aunque es una de las apuestas del PEPJA y de la CESW yo personalmente no estaría en la capacidad de formular un programa de formación para los educadores en términos de esta pedagogía porque tal como se expresó en el Capítulo I es una pedagogía donde los escenarios de formación de los educadores no se han socializado lo suficiente y que nosotros como educadores en formación aún desconocemos. Sin embargo, alrededor de toda la experiencia y de estas tensiones me permito formular un conjunto de pistas para tener en cuenta cuando se piense en cualquier proceso de formación al interior de un PEPJA.

La formación debe integrar elementos teóricos y elementos prácticos, esa disyuntiva que se crea entre la formación disciplinar y la formación pedagógica debe superarse, urge generar un diálogo constante entre los saberes académicos, asignaturistas y las metodologías que se emplean para abordarlos, para aproximarlos a los estudiantes y a sus realidades.

La Licenciatura debe generar didácticas y estrategias metodológicas para que los conocimientos teóricos que se imparten en la Licenciatura sean también una caja de herramientas para el educador en formación, que además se diferencien los métodos en términos de la pertinencia y de los contextos. Que las didácticas y metodologías no se reduzcan a ciertas asignaturas de pedagogías y didácticas, sino en todos los componentes del plan de estudio.

Otra propuesta en relación con la formación integral es agenciar mayor libertad de pensamientos en la formación de los educadores para evitar la parcelación de sus miradas sobre el mundo, brindar la posibilidad de aceptar la diferencia y de trabajar con ella, esto implica conocer la diversidad y no negarse a la apertura. Esto nos sugiere aceptar que el otro es diferente, que hay una alteridad, que un buen educador no es aquel que hace que los estudiantes piensen como él, sino como un sujeto que les permite generar sus propias visiones del mundo, aunque no coincidan con las propias.

Además de los espacios que medien en la formación de los educadores, el educador debe preocuparse por su autoformación, los escenarios de formación no son una totalidad, sino, un conjunto de lineamientos y de posibilidades que se complementan con la autonomía del

educador para elegir y crear. La formación del educador debe concentrarse en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, en formarnos a perpetuidad.

En ese sentido propongo a la LECDH que (i) al Plan de Estudios en el ambiente pedagógico y didáctico del núcleo problemático I y II se le incorpore la posibilidad de realizar la electiva en EPJA para complementar la practica I que se desarrolla en educación de adultos, jóvenes y procesos culturales comunitarios y, (ii) que en esta práctica primero el educador en formación tenga la posibilidad de realizar una observación participante y de lectura de contexto, para en un segundo momento formular sesiones o talleres con base en su ejercicio de caracterización, de esta manera, el educador puede identificar las necesidades de esa comunidad y proponer proyectos o pautas pedagógicas para mejorar esa condición.

Propongo a la Red EPJA dar mayor socialización y divulgación a los programas de formación para los educadores EPJA así como lo ha venido haciendo con el Diplomado en EPJA para que los diferentes educadores que participan en esta modalidad puedan participar de estos escenarios, además porque la propuesta del diplomado está transversalizada por el diálogo de saberes y con la experiencia de los educadores, es un escenario de formación que fue pensado desde los educadores EPJA y para los educadores EPJA.

## Bibliografía

- Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. (30 de Marzo de 2018). *Ciudad Bolívar*. Obtenido de Ciudad Bolívar: <http://www.ciudadbolivar.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>
- Angosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Blazich, S. y. (2013). Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 43-53.
- Bogdan, S. T. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de información*. Barcelona: Paidós.
- Campero Cuenca, C. (2015). la formación de los educadores y de las educadoras de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 501-517.
- Carrillo, A. T. (2008). *La Educación Popular*. Bogotá : El Buho .
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Limpieza social. Una limpieza mal nombrada*. Bogotá: CNMH – IEPRI.
- Colombia, C. d. (08 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. Ley 115 de 1994.
- Comunitaria, L. e. (2013). *Documento Maestro para la Renovación del Registro Calificado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*, 519-545.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Mexico D.F: Paidós.
- Galeano, E. (2002). *Ni derechos ni humanos*. Quito: Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina.
- Girola, L. (2011). Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos. *Revista Sociológica*, 13-46.
- Gómez Pérez, N. (2014). *Partir de lo que somos. Ciudad Bolívar, tierra, agua y luchas*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Gómez, Yolanda. (18 de Junio de 2010). La montaña que se 'tragó' 15 barrios en Bogotá; el terreno se desplaza un milímetro por día. *El Tiempo*, pág. 9.

- Hans Baquero & Alejandro Mora. (2017). *El papel del maestro hombre en las relaciones pedagógicas del aula. Tesis de Pregrado*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jorge Jairo, P. (2016). *Enfoques teóricos y teorías del aprendizaje de las personas jóvenes y adultas. Documento presentado en la cuarta sesión del diplomado de Educación para Personas Jóvenes y Adultas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Mexico D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Messina, G. (2003). Educadores de adultos: acerca del proceso de su formación. *Decisio*, 3-11.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención a población vulnerable*. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional.
- Moncada, E. R. (2009). Reflexiones entorno a la reflexión y la práctica de educadores de adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 137-150.
- Muñoz, G. (2007). ¿Identidades o subjetividades en construcción? *Revista de Ciencias Humanas*, 69-89.
- Nacional, M. d. (19 de junio de 2002). *Estatuto de Profesionalización Docente*. Decreto 1278 de 2002.
- Nacional, M. d. (23 de 08 de 2016). *MINEDUCACIÓN*. Obtenido de Aumenta a 44 número de universidades con acreditación de alta calidad en Colombia: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357960.html>
- Navas Suarez, Liliana & Aida Hernandez, Rosalba. (2008). *Descolonizando el feminismo*. Madrid: Catedra.
- Posada, J. J. (2011). Algunas reflexiones sobre la formación de educadores de personas jóvenes y adultas. *La piragua*, 81-94.
- Presidencia de la República de Colombia. (19 de diciembre de 1997). *Normas para el ofrecimiento de la educación de adultos*. Bogotá: Decreto 3011 de 1997.
- Redacción El Tiempo. (24 de Noviembre de 2016). En Bogotá, aumenta violencia de pareja contra mujeres. *El Tiempo*, pág. 10.
- Redacción El Tiempo. (9 de Septiembre de 2016). En Ciudad Bolívar siguen invadiendo zona de riesgo. *El Tiempo*, pág. 7.
- Rivas, Y. (2014). *Educación de adultos(as) y resiliencia: análisis desde la perspectiva de los derechos humanos de las mujeres en un programa de la ces-w. Tesis de pregrado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Robayo, C. (20 de Abril de 2018). Muerte de jóvenes en Ciudad Bolívar. (C. Radio, Entrevistador)
- Rossel, N. C. (2013). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. *Sinectica*, 1-20.
- Secretaria de Educación Distrital & Universidad Pedagógica Nacional. (2016). *Acompañamiento a los modelos educativos flexibles de la SED*. Bogotá: Informe Institucional.
- Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. Barcelona: Planeta S. A.
- Tomasevsky, K. (2004). *Manual on Rights-based Education: Global Human Rights Requirements Made Simple. Collaborative project between the UN Special Rapporteur on the right to education and UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education*. Bangkok: UNESCO.
- Torres, Laura & Bonilla, Fabian. (2015). *Relatos de vida como estrategia pedagógica. Tesis de pregrado*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villalobos, M. S. (2014). *nociones, conceptos y posibles herramientas que posibilitan el empoderamiento de las personas que hacen parte del programa de educación de personas adultas de la ces waldorf. Tesis de pregrado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Wacquant, L. (2005). *Repensar los Estados Unidos. para una sociología del hiperpoder*. España: Anthropos.