

**EDUCACIÓN DE ADULTOS(AS) Y RESILIENCIA: ANÁLISIS DESDE LA  
PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES EN UN  
PROGRAMA DE LA CES-W**

**YIRLENY RIVAS LOZANO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN  
DERECHOS HUMANOS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA**

**EDUCACIÓN DE ADULTOS(AS) Y RESILIENCIA: ANÁLISIS DESDE LA  
PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES EN UN  
PROGRAMA DE LA CES-W**

**ENERO 2012 – DICIEMBRE 2014**

**YIRLENY RIVAS LOZANO**

**2010153046**

**Resultado final de proyecto pedagógico de investigación, realizado como  
trabajo de grado para obtener el título de Licenciada en educación  
comunitaria con énfasis en derechos humanos**

**Asesora**


**AMANDA ROMERO MEDINA**

**BOGOTÁ D.C.**

**2014**


## **AGRADECIMIENTOS**

Gracias a todos y todas las que de una u otra forma, ayudaron en el desarrollo de este trabajo. A mi familia, por el apoyo que me brindó en todo el trayecto de la carrera y, en especial, a la docente que me asesoró, Amanda Romero Medina, por su sabiduría, paciencia, confianza, apoyo y orientación académica; a la docente María Antonia Zárate y a la Corporación Educativa y Social Waldorf, por brindarme la oportunidad de pertenecer al programa de Educación de Adultos y poder llevar a cabo este informe investigativo, rodeada de un grupo de trabajo que, pese a las adversidades, a través del diálogo, la solidaridad, cordialidad y amistad, pudimos sortearlas y lograr este resultado. También a las y los participantes del Programa, por permitirme acceder a sus realidades.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Resiliencia de los Adultos(as)</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 01-12-2014	Página 1 de 5	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Educación de adultos(as) y resiliencia: análisis desde la perspectiva de los derechos humanos de las mujeres en un programa de la CES-Waldorf
<b>Autor(es)</b>	Rivas, Lozano Yirleny
<b>Director</b>	Amanda Romero Medina
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2014. 97 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Resiliencia, Derechos Humanos, Educación de Adultos y Género


<b>2. Descripción</b>
<p>El siguiente informe investigativo pretende, a través del Programa de Educación de Adultos(as) de la Corporación Educativa y Social Waldorf hacer un análisis que, desde la resiliencia y los derechos humanos, posibilite en los adultos(as), además de adquirir conocimientos para validar su bachillerato, una articulación con su cotidianidad, mediante una conciencia crítica de su mundo, y al mismo tiempo, les permita encontrar evidencias de cómo desde ellos(as) es imprescindible reconocer que su realidad puede ser cambiada. Al comenzar este proceso se realizó un acercamiento desde la observación participante, que contribuyó a que la docente y los adultos(as) tuvieran un acercamiento a sus distintas situaciones cotidianas. Luego, se incursionó directamente en implementar, dentro de las asignaturas, unas acciones que facilitarían evidenciar cómo reconocen, interpretan, viven y transforman circunstancias adversas, en especial las mujeres, que son especialmente el foco de la observación, porque son las más afectadas en y por causa de discriminaciones históricas.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Resiliencia en Educación</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 01-12-2014	Página 2 de 5	

--

<b>3. Fuentes</b>
<p>En el siguiente informe se ha tenido en cuenta diferentes fuentes, que le dan sustento a los argumentos que desarrollo a lo largo del trabajo; entre ellos, las más relevantes son los aportes de las narrativas que, desde los adultos(as), he podido obtener y que dan fuerza a cada espacio analizado; las otras fuentes secundarias son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freire, Paulo (2002): <i>La educación como práctica de la libertad</i>. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores, S.A. (2ª edición).</li> <li>• Maldonado, Luis; Barragán, Disney y Sánchez, Nelson. (2004). <i>Educación derechos humanos desde la pedagogía crítica</i>. Bogotá: Líneas creativas publicaciones Ltda.</li> <li>• Melillo, Aldo y Suárez Ojeda, Néstor. (2001). <i>Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas</i>, Buenos Aires: Paidós.</li> <li>• Pérez, Driceida (2005): <i>Empoderamiento y resiliencia en el contexto de pobreza</i>. Documento en línea: <a href="http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/empoderamiento-y-resiliencia-contexto-pobreza/empoderamiento-y-resiliencia-contexto-pobreza.pdf">http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/empoderamiento-y-resiliencia-contexto-pobreza/empoderamiento-y-resiliencia-contexto-pobreza.pdf</a></li> <li>• Szarazgat, Diana y Glaz Claudia (2000): <i>Resiliencia y aprendizaje en sectores populares</i>. Documento en línea: <a href="http://www.rieoei.org/deloslectores/1466Szarazgat.pdf">http://www.rieoei.org/deloslectores/1466Szarazgat.pdf</a></li> </ul>


<b>4. Contenidos</b>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Resiliencia de la Educación</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 01-12-2014	Página 3 de 5	

En el primer capítulo, **Relación entre educación de adultos y resiliencia**, se desarrollan unas reflexiones y aclaraciones desde una visión crítica, sobre la relación entre educación de personas adultas, entendida como educación formal, y la noción de *resiliencia*, como alternativa de vida favorecida por las resistencias, donde principalmente se narran, desde contextos específicos, los cambios que, gracias a la resiliencia, se agencian y se han venido generando en la vida de estas personas, dentro de dicho proceso, en especial para mostrar cómo son las mujeres son las más afectadas en la continuidad o no de su escolarización, por dedicarse a labores “exclusivas para ellas”.

En el segundo capítulo, que lleva por nombre: **Resiliencia: derechos de las mujeres a la educación**, se plantea un análisis frente a la problemática de afectación a las mujeres en su derecho a la educación, debido a estereotipos que, frente a ellas, se tejen y que las han obligado a quedar en desventaja respecto de los hombres en su día a día y, por ende, las consecuencias que ello ha dejado para su desarrollo pleno en la sociedad; pero, además, de qué manera, apoyadas en el conocimiento de sus derechos, han logrado sobreponerse y transformar la adversidad desde lo que está a su alcance.

El tercer capítulo: **Perspectivas de derechos humanos y experiencia de la práctica educativa en la CES-W – Aportes a la resiliencia**, proyecta una ruta de investigación, que desde la LECEDH y la práctica pedagógica, puedan evidenciar otras formas de trabajo, que sienten las bases para ver desde dónde se puede construir una propuesta pedagógica que integre las necesidades de educadores y educandos, en un programa de educación de adultos, en escuela formal y no formal, con miras a transformar realidades “establecidas.” Para ello, el texto se vale de un diálogo entre las categorías resiliencia, empoderamiento y derechos humanos, para plantear nuevos horizontes de construcción de sujetos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 01-12-2014	Página 4 de 5	

### 5. Metodología

Metodológicamente, se pudo proponer pre-textos, como el dibujo, el juego de roles, los vídeos, las narrativas propias y las celebraciones, para reflexionar, construir y de-construir conceptos como autoestima, vista como forma de quererse, respetarse y valorar todo lo que de ellas salga como producto de su voluntad y tesón, por mínimo que sea.

- Educación crítica con sentido entre educadores y educandos
- Observación Participante
- Investigación Acción


### 6. Conclusiones

De manera personal, como en lo comunitario, tal apuesta metodológica permitió evidenciar que existen herramientas que les hace resilientes, al reflexionar sobre conceptos como autoestima, empoderamiento y resiliencia que se han fortalecido y les permite una visión más amplia y ver un sentido más claro acerca de su futuro personal, laboral y comunitario. Aquello que integran los sueños, esperanzas e ilusiones en la consecución e integralidad de su posterior aproximación a realidades futuras.

Desde la docencia en este tipo de prácticas, se fundamenta el diálogo como manera de poner en la mesa una serie de acontecimientos que atraviesan la vida de los adultos y adultas en su lucha contra-hegemónica, a la que se enfrentan en cada momento de sus vidas.

Desde el diálogo de saberes, analizar las actitudes y experiencias de resiliencia se convierte en una apuesta a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Por medio de la metodología planteada por las y los docentes, los estudiantes sacan a relucir sus capacidades y miran lo que, a través del amor por ellos mismos y mismas, se

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Calidad de la Educación</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 01-12-2014</b>	<b>Página 5 de 5</b>	

puede lograr produciéndose así muchos cambios, empezando por sus hogares.

<b>Elaborado por:</b>	Yirleny Rivas Lozano
<b>Revisado por:</b>	Amanda Romero Medina

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	24	Octubre	2014
--	----	---------	------



## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	6
Las personas participantes del Programa de Educación de Adultos(as) de la CES WALDORF .....	8
PRIMER CAPÍTULO.....	19
<b>Relación educación de adultos y Resiliencia</b>	
Resiliencia: como forma de vida de los Adultos(as) .....	21
Manifestaciones, en el espacio educativo, de una persona resiliente.....	29
La resiliencia: frente a las prácticas de libertad en la educación familiar.....	32
SEGUNDO CAPÍTULO .....	38
<b>Resiliencia, derechos de las mujeres a la educación</b>	
Esteriotipos y roles culturalmente contruidos.....	41
Resiliencia como proyecto de vida consciente.....	50
Percepción de una mujer resiliente en relación con los “otros”.....	52
Fortalecimiento de los derechos de las mujeres y resiliencia.....	53
TERCER CAPÍTULO.....	54
<b>Perspectivas de derechos humanos y experiencia de la práctica educativa en la CES-W – Aportes a la resiliencia</b>	
CES Waldorf e incidencia en Ciudad Bolívar.....	54
Los adultos y adultas de la CES Waldorf.....	56
El currículo de la CES-W y los parámetros de cumplimiento de una práctica docente.....	60
Las metodologías participativas que entrelazan la labor de la docente y la experiencia del colectivo participante.....	61
Importancia del diálogo de saberes entre adultos y docentes.....	63
Diseño de talleres con las personas adultas: Para qué, cómo, qué y con qué resultado se desarrollan los talleres.....	65

Conexiones entre las asignaturas y el diálogo entre practicantes e institución.....	69
El tipo de educación que ofrece la CES-W: mi papel como educadora “formal”.....	70
Educación Comunitaria y lazos con la CESW.....	71
Surgimiento del convenio para la práctica y búsqueda de sentido de la misma en la CES-W.....	72
Preguntas que emergen desde lo formal y lo “comunitario”.....	73
El auto-reconocimiento como posibilidad de cambio personal, extendido a lo familiar y comunitario.....	75
La importancia de la experiencia como facilitadora de seguridades frente a sí y a los demás.....	77
La categoría de “resiliencia” para re-significar las experiencias de vida de las personas adultas.....	78
Cómo se “descubre” que todos y todas somos resilientes.....	79
La autoestima como vía para lograr la reconfiguración de los roles masculinos y femeninos.....	80
El “énfasis” en Derechos humanos de la LECEDH y su contribución al reconocimiento y al respeto por el otro o la otra.....	83
Diálogo entre la propuesta de la CES-W sobre cuerpo, mente y espíritu, desde una perspectiva crítica-social.....	87
CONCLUSIONES.....	90
Referentes.....	95

# INTRODUCCIÓN

En la práctica docente de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, de la UPN, realizada en la Corporación Educativa y Social Waldorf (CES-W), nos encontramos con que la mayoría de un grupo de personas que hacen parte del programa de educación de adultos, llega con la necesidad y la expectativa de validar su bachillerato, con la finalidad de lograr una mejor calidad de vida y poder acceder a mejores oportunidades.

Sin embargo, con el transcurrir del programa, vislumbramos que las necesidades de estas personas adultas, hombres y mujeres, van más allá de validar su bachillerato, porque en la realización de esta práctica docente, los participantes fueron dejando por sentado que es igual de importante para ellos aprender las asignaturas, y, también, escudriñar en aspectos relacionados con lo que ha acontecido en sus vidas, aquello que les permite mantenerse y resistir vicisitudes; dentro de ello, al mismo tiempo, hacerle frente a las adversidades que, en algún momento, no les han permitido lograr aquello que les gustaría para sus vidas; en especial, las de las mujeres, que se encuentran sometidas históricamente bajo el yugo de un varón, pues el patriarcalismo es apoyado socialmente, y por ende, los hombres se sienten con el derecho a seguir reproduciendo las desigualdades existentes, dejando a las mujeres cada vez más indefensas, frente a un mundo que se considera de hombres y para hombres.

Lo anterior dio lugar a la necesidad de pensar en una investigación que reflexionara y problematizara la realidad de las personas adultas, en especial de las mujeres, con miras a *identificar los factores que constituyen un accionar resiliente* que, desde ellas, les facilite afrontar los diferentes obstáculos que se generan en su diario vivir, permitiéndoles otra forma de ver y actuar frente a diversos problemas de su cotidianidad. Es decir, que abordara la cuestión de la *resiliencia* como eje central que pudiera articular lo cotidiano y lo académico.

Para ello, el trabajo eligió como pregunta investigativa principal: ¿Cómo contribuye la educación de adultos(as) a la resiliencia de las mujeres desde una perspectiva de derechos humanos en un programa de la CEW? En esa

línea, se delimitó como objetivo general identificar y analizar los diferentes contextos en los que se sitúan los hombres y, en especial, las mujeres pertenecientes al programa de educación de adultos(as), para evidenciar las formas como sortean sus problemáticas, desde acciones resilientes, con el fin de tener una mejor calidad de vida.

De manera específica, el trabajo se propuso identificar las características resilientes de este grupo de personas adultas, desde un espacio educativo, como la educación de adultos(as) de la CEW. Al mismo tiempo, analizar de qué manera la construcción de lazos comunitarios posibilita o no la adquisición de herramientas de resiliencia para sortear la cotidianidad, y, finalmente, evidenciar la importancia del reconocimiento de los otros y las otras en la construcción de sentido de la vida de personas adultas en contextos de educación formal y comunitaria.

El texto se compone, en su primera parte, de un acercamiento a la realidad de los participantes, siendo ésta un pre-texto para empezar a tejer un análisis con sentido, que deje en evidencia la importancia de comenzar el desarrollo de esta investigación desde los lugares de procedencia de los adultos(as), como posibilidad a la hora de caracterizar sus vidas, ya que ellos influyen de manera puntual en la concepción de mundo y sociedad que ellos(as) quieren o anhelan.

Luego, quien lee encontrará tres capítulos en donde se trata de dar respuesta a ciertas características específicas de los participantes, estudiadas en el desarrollo del texto y la incidencia de sus entornos para llevarles al momento de sus vidas en que se encuentran en la actualidad, pero, también y en especial, cómo han logrado apropiarse de las herramientas brindadas por los espacios colectivos del Programa para repensarse, a tal punto que se transforman y posibilitan lo mismo en los suyos.

Así, en el primer capítulo, **Relación entre educación de adultos y resiliencia**, se desarrollan unas reflexiones y aclaraciones desde una visión crítica, sobre la relación entre educación de personas adultas, entendida como educación formal, y la noción de *resiliencia*, como alternativa de vida favorecida por las resistencias, donde principalmente se narran, desde contextos específicos, los

cambios que, gracias a la resiliencia, se agencian y se han venido generando en la vida de estas personas, dentro de dicho proceso, en especial para mostrar cómo son las mujeres son las más afectadas en la continuidad o no de su escolarización, por dedicarse a labores “exclusivas para ellas”.

En el segundo capítulo, que lleva por nombre: **Resiliencia: derechos de las mujeres a la educación**, se plantea un análisis frente a la problemática de afectación a las mujeres en su derecho a la educación, debido a estereotipos que, frente a ellas, se tejen y que las han obligado a quedar en desventaja respecto de los hombres en su día a día y, por ende, las consecuencias que ello ha dejado para su desarrollo pleno en la sociedad; pero, además, de qué manera, apoyadas en el conocimiento de sus derechos, han logrado sobreponerse y transformar la adversidad desde lo que está a su alcance.

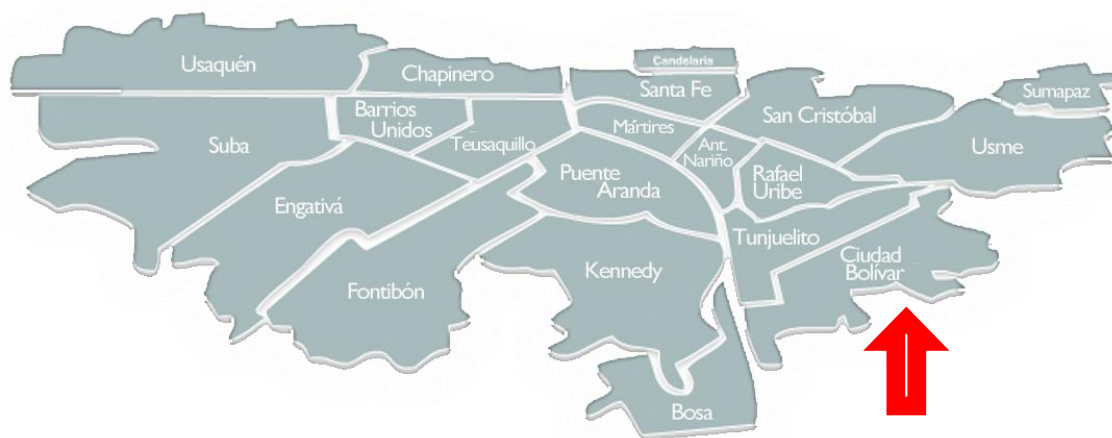
El tercer capítulo: **Perspectivas de derechos humanos y experiencia de la práctica educativa en la CES-W – Aportes a la resiliencia**, proyecta una ruta de investigación, que desde la LECEDH y la práctica pedagógica, puedan evidenciar otras formas de trabajo, que sienten las bases para ver desde dónde se puede construir una propuesta pedagógica que integre las necesidades de educadores y educandos, en un programa de educación de adultos, en escuela formal y no formal, con miras a transformar realidades “establecidas.” Para ello, el texto se vale de un diálogo entre las categorías resiliencia, empoderamiento y derechos humanos, para plantear nuevos horizontes de construcción de sujetos.

### **Las personas participantes del Programa de Educación de Adultos(as) de la CES WALDORF**

Las personas participantes del programa de educación de adultos ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, barrio Sierra Morena, exhiben unas características comunes a este sector de la ciudad de Bogotá.

Ciudad Bolívar es una de las localidades de Bogotá más afectadas por la pobreza, la exclusión, la marginación y el desplazamiento de la ciudad. Los últimos reportes señalan que sus asentamientos humanos en gran parte

devienen del conflicto armado interno y el desplazamiento de las familias del país en busca de una mejor oportunidad de vida.



Los datos que destacan a esta localidad, atravesados por motivos históricos y estructurales, muestran una realidad apremiante que lleva a que los habitantes implementen medidas tendientes al restablecimiento de los lazos de solidaridad y mecanismos de protección, en sus luchas por el acceso a servicios públicos.

La población de la localidad se encuentra en uno de los “cordones de pobreza” (CES Waldorf: 2011) más grandes del país. Según un informe de la Cámara de Comercio de Bogotá, publicado en el 2007, Ciudad Bolívar tiene características específicas de marginalidad tales como:

...predominio de la clase socio-económica baja: el 53,1% de los predios son de estrato 1 y el 39,9% de estrato 2; la tasa de desempleo es la mayor de la ciudad, con un 15,4%, superior al resto que es del 13,1%; la localidad representa el 27% de área total de la ciudad (...) el porcentaje de analfabetismo es del 4.8%, superior al de la ciudad, que es del 2.2%; es la primera localidad en extensión total con 229 mil hectáreas de suelo de expansión y para la fecha tenía 603 mil habitantes, el 8.88% de la población Bogotana (Cámara de Comercio de Bogotá, 2007).

La situación expuesta, veinte años después de los inicios de la CES Waldorf en Sierra Morena, pone de manifiesto las limitaciones recurrentes y continuas que hace que corporaciones, ONG e instituciones religiosas, intervengan en una realidad apremiante de conflictos y pobreza, que tienden a mantenerse y naturalizarse.

Pero éstas no son las únicas evidencias; el mismo informe revela: “el índice de condiciones de vida de Ciudad Bolívar es el más bajo de Bogotá... es la localidad con más necesidades básicas insatisfechas” (Cámara de Comercio de Bogotá: 2007).

Un informe más reciente, escrito por la CES Waldorf en el 2011, y revisado cuidadosamente, detalla:

El gobierno declara que el 75% de los hogares son pobres (viven con 2 USD diarios) y el 25% se encontraba en la indigencia (sobreviven con 1 USD diario). Esta localidad se constituye como un centro estratégico de operación de los diferentes grupos armados al margen de la ley que ejercen distintas formas de violencia y que terminan constituyendo territorios en los que se convierten en autoridades tácitas generando violencias invisibles alrededor del miedo que alimentan referentes de identidad basados en la violencia” (CES Waldorf: 2011)

En este punto, podemos destacar que, más allá de una cifra, las implicaciones de la pobreza se complejizan por la violencia diaria, afectando las relaciones individuales y de la comunidad, al convertirse lo cotidiano en un lugar desesperanzador; la naturalidad de lo sucedido en el entorno no permitiría pensar la esperanza y el cambio.

Sumado a lo anterior, existe un alto grado de estigmatización hacia la población que allí reside, documentado y divulgado con insistencia por los medios de comunicación, encargados del amarillismo social, lo cual presenta a la comunidad como un foco delincuencia y peligroso de la ciudad, y de amplio reconocimiento nacional.

Los jóvenes son, en su mayoría, los más afectados por dicho fenómeno estigmatizador, ya que la pobreza y la falta de acceso a servicios, de forma generalizada, cohabitan con el imaginario de ocio y el supuesto exceso de tiempo libre que destinarían todas las personas jóvenes a actos delictivos a través de grupos como pandillas, barras futboleras, redes de micro-tráfico, etc. Sin desconocer que esto suceda, es necesario evidenciar que dichas realidades tristes, vuelven a victimizar (desde los medios de comunicación) a jóvenes que no disfrutaban de sus derechos, al mostrar solo catástrofe,

necesidad y pobreza, pero que obedecen a situaciones nacionales mucho más complejas, estructurales y relacionadas, de lo que aparentan ser.

Los jóvenes y niños construyen su vida en este lugar lleno de problemáticas y esperanzas, pero son los adultos (padres, madres, amigos, vecinos y trabajadores) quienes llegan a ser parte de proyectos agenciados por organizaciones de la sociedad civil, como el de educación de adultos de la CES Waldorf.

De ese modo, la población de personas adultas que acuden a la CES-Waldorf se encuentra conformada en un 98% por mujeres y el 2% por hombres, como adultos que inmigraron a Bogotá por diferentes razones: algunos, por el conflicto armado existente en nuestro país, y otros, por dificultades económicas. Sus edades se encuentran entre 17 y 48 años de edad, es decir son adultos jóvenes. En su mayoría son madres, y para un 98%, la mayor parte de su núcleo familiar está compuesto por su compañero o compañera, e hijos/as con una edad promedio de 13-14 años.

Las principales causas por las cuales han llegado a una edad adulta (determinada por el Ministerio de Educación como “extra-edad”), sin terminar su escolarización del bachillerato, las destacamos de la siguiente manera: embarazos a temprana edad, desplazamiento interno (en muchos casos forzado), prácticas de patriarcalismo y sumisión; sumado a violencias estructurales, como la pobreza, la marginación, la estigmatización y la exclusión.

Por tanto, esta población responde a unas características muy puntuales, las cuales se desarrollan en este el informe. Pero me gustaría dejar un antecedente que permita a quien lee ubicarse en el porqué de la pertinencia de la categoría **Resiliencia** en un proceso y con una población como ésta, que ha tenido que pasar por situaciones severamente adversas.

En el marco de investigaciones de epidemiología social se observó que no todas las personas sometidas a situaciones de riesgo sufrían enfermedades o padecimientos de algún tipo, sino que, por el contrario, había quienes



superaban la situación y hasta surgían fortalecidos de ella. A este fenómeno se lo denomina en la actualidad *resiliencia* (Melillo, A, 2002).

La resiliencia es un llamado a centrarse en cada individuo como alguien único, es enfatizar las potencialidades y los recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido, a pesar de estar expuesto a factores de riesgo (Munist, Santo, Kotliarenco, Suárez Ojeda, Infante, Grotberg. 1998).

Por tanto, nuestro punto de partida es esta constatación de que existen formas de superar las adversidades y, de diversas maneras, estos hechos nos permiten reafirmar la importancia de esta categoría, para visualizar y analizar dinámicas en las que se desenvuelven cada uno de los adultos(as).

Introduzco, entonces, la categoría resiliencia, después de un largo proceso de trabajo educativo con los adultos(as) del Programa mencionado, en donde se evidencia que éstas son personas que cada día se enfrentan a situaciones sumamente adversas y, sin embargo, se mantienen fuertes, con deseos de seguir esforzándose, sin importar lo que tengan que superar y a lo que deban sobreponerse, para poder tener una mejor calidad de vida, en donde no cabe la destrucción como lección catastrófica y más con adultos(as) que se encuentran en una lucha constante por lograr vencer diversos obstáculos, resistiéndose a lo que, supuestamente, la sociedad tiene deparado para ellos.

Lo anterior permite retomar, como factor fundamental, el lugar de procedencia y habitación actual de los adultos, como explicación de mecanismos de adaptación, que empiezan a perfilar un tipo de sujeto(a) pobre, desescolarizado, de madres cabeza de hogar con afectaciones en su autoestima, su voz, su palabra; situaciones que, a través de programas de educación formal, se trata de superar, mediante la combinación de un trabajo académico sumado a la reconstrucción de sus proyectos de vida y la valoración de estas personas como seres humanos, con posibilidad de cambio frente a la exigibilidad de sus derechos.

En el transcurso del proceso que se viene llevando a cabo con personas adultas en la Corporación Educativa y Social Waldorf, y, en pro de atender a las necesidades específicas de quienes hacen parte de ésta, nos encontramos

frente a realidades que responden a dinámicas históricas, generacionales, que hacen que, hoy día, grupos de personas adultas se encuentren ante situaciones que dejan claro que se trata de un tipo de sujetos con características muy marcadas de mejor o peor adaptabilidad a lo adverso, y a partir de allí, evidenciar patrones culturalmente construidos, los cuales dejan repercusiones en sus vidas y en su forma de ver el mundo.

Ello se ve reflejado en la homogeneidad en ciertos comportamientos, tales como la resignación y el sometimiento a la violencia doméstica, y los papeles de género aprendidos, que configuran actitudes de los sujetos masculinos y femeninos, los cuales dejan presente la desigualdad y formas de exclusión y discriminación histórica entre seres humanos y los roles que se generan a partir de la condición de inferioridad que se atribuye a los pobres, considerada como “natural”. Roles que, por generaciones enteras, han sido y siguen siendo reproducidos, ya que nos encontramos en un mundo donde ser pobre se convierte en algo innato para algunos sujetos, porque es lo único que han conocido a lo largo de sus vidas y es el causante, de alguna manera, de lo que les ha tocado vivir.

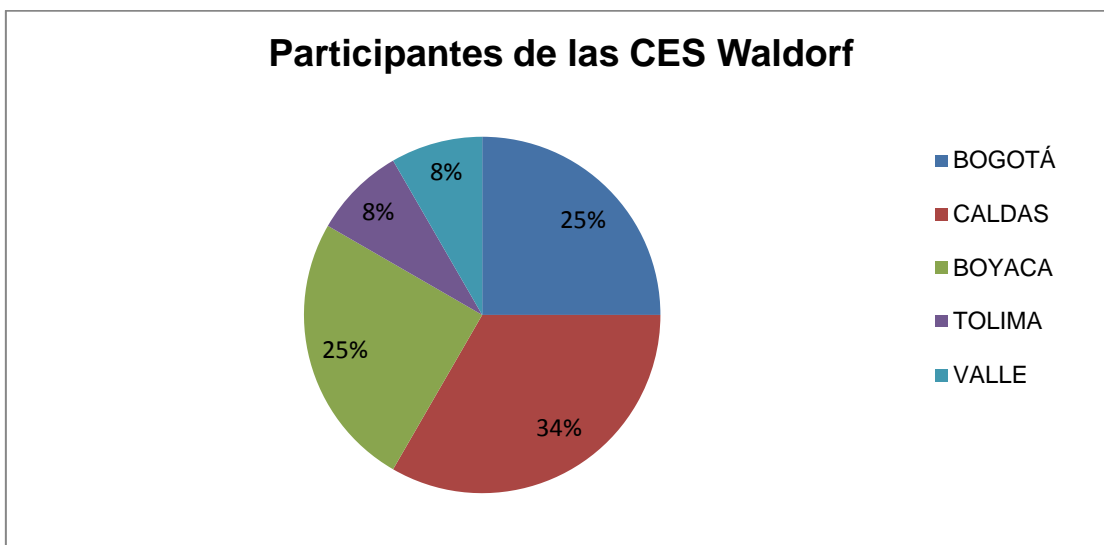
Pero en una mirada más profunda de las realidades que atraviesan a estas personas, empezaré por desarrollar un análisis de algunos de los sucesos a los que les ha tocado enfrentarse a estas personas adultas, para luchar en su día a día y que, en determinados momentos, les ha impedido realizarse y decidir acerca de lo que les gustaría ser o tener para sus vidas, de forma que se sientan realizadas y poder adquirir una visión más amplia de lo que podría ser su futuro y la de los suyos.

Por ello, daré curso a lo que sería una breve caracterización de las personas adultas que pertenecen a este programa, y en particular, aquellas que fueron los sujetos que contribuyeron a este informe. Además, para ahondar en los problemas que sufren, los análisis provienen de tres talleres realizados con ellos en la última fase de mi práctica, que ubicarán algunos acontecimientos y momentos de sus vidas, arrojando un panorama que nos permita evidenciar por qué en la actualidad son o actúan de determinadas maneras.

Primero que todo, trataré de ubicar el lugar de procedencia del grupo específico con el cual se contó para desarrollar lo que es, en este momento, el presente informe, porque al haber tenido que emigrar a Bogotá, hallamos que es allí donde se originan muchas de las problemáticas de las que son partícipes y que nos les ha permitido su desarrollo pleno.

Para sustraer lo que en la siguiente gráfica encontramos, me remito a un taller que se llevó a cabo el 18 de marzo del 2014, donde asistieron 12 personas. Se aclara que los grupos de adultos del Programa son a menudo itinerantes, porque en él se experimenta un transitar de participantes que, por innumerables razones, no han podido permanecer o asistir al programa.

El objetivo de este ejercicio fue ubicar espacial y geográficamente a los adultos(as), a través de una serie de preguntas orientadoras, y cuyos resultados fueron:



La gráfica anterior muestra cómo el 78% de los sujetos pertenecen a regiones o departamentos distintos a Bogotá. En su mayoría, se encuentra en un lugar ajeno a su lugar de nacimiento o residencia inicial, pues emigraron buscando acceder a mejores oportunidades para sus vidas. Este dato señala que moverse de lugar significó a menudo una motivación de cambio para mejorar.

Pero, al llegar a Bogotá, se chocan con múltiples circunstancias negativas, que desde el primer momento, les hace ver que las cosas no son como las pintaban y, mucho menos, son fáciles para personas de otros lugares distintos a la

capital del país; prueba de ello es el testimonio de un estudiante que proviene del campo, en busca de otros horizontes:

*“Siendo de 8 años, mi padre murió y mi madre quedó con 12 hijos e hijas, de los cuales quedamos 7, el resto murieron. Y [mi mamá] quedó sola [para] trabajar, [porque] no había tenido estudio. Y pensando en ayudarle [a mi familia], me trajeron engañado para Bogotá [pese a estar] sin estudio. Yo pensaba que [al llegar] había un escritorio, una casa hermosa [esperándome], y que yo era gerente de algo, me daban de comer, buen zapato, buen vestido, sin ensuciarme, ni nada. Caigo en las drogas y me llevan al puente de la Ave. 68 con la avenida Eldorado, [donde me la pasaba] fumando, inyectando, sorbiendo, cosas terribles, que marcaron mi vida”.*

Esta es una de las tantas historias de sujetos que, con la ilusión de tener otra calidad de vida, caen en mentiras disfrazadas de verdades, que lo único que logran es engañar, aprovechándose de las necesidades y deseos de salir adelante y cambiar sus vidas y la de los suyos.

De esta manera, fuimos analizando que estas personas, como millones de otras, se encuentran inmersas en lugares dentro de la ciudad de Bogotá, que son conocidos como “periféricos”, pero que es a donde acceden gentes de bajos recursos, los “pobres” porque, aunque en sus lugares de nacimiento hubieran tenido o tuvieran una condición económica que les permitía cierto tipo de vida digna, llegan a Bogotá a hacer parte de estos sitios, que más que ser una ayuda para su desarrollo, se convierten en una experiencia de formas de exclusión, que los alienan en burbujas de sueños; es decir, que se encuentran encasillados en situaciones de las que no creen poder salir, ya que, como mal se dice ¡dependiendo donde vivas, serás tratado!

Esta es una de las circunstancias a la que los sujetos se remontan, para reafirmar su condición marginal, de pobreza, diciendo ¡yo no debo mirar más allá de lo que se me es permitido! Pero, a pesar de ello, algunos sujetos se resisten. En palabras de una estudiante,

*“...no por ser de Ciudad Bolívar, tenemos que ser los más pobres de la ciudad, incluso del país, donde vivimos ladrones, marihuaneros, etc., porque tienen el peor concepto de Ciudad Bolívar, pero hay gente que se ‘empodera’ y sabe que es de aquí, vive aquí, pero vamos a salir adelante”.*

En otros términos, estas personas demuestran que no es un impedimento para avanzar en su proyecto de vida el lugar de residencia, ya que eso no los hace menos personas y con menos ilusiones ante la vida; más bien, los ayuda a pensar en forjarse un pensamiento que les permite sostenerse, obteniendo la fuerza y el deseo de salir adelante, mediante la generación de una especie de barrera ante los problemas, que les abre una vía para dar cuenta de que sí existen otras formas de vida (que “Otros mundos son posibles”), que aunque se muestran difíciles desde sus condiciones actuales, no es imposible lograrlo.

Prueba de ello es que se encuentran actualmente estudiando su bachillerato los sábados, y de ese modo, están realizando algo que, en algún momento de sus vidas, pensaron no poder alcanzar o que, simplemente, no se les presentaría la oportunidad de incursionar en lo educativo, a la edad en que se encuentran en sus vidas, como personas adultas.

Lo anterior, nos traslada a un análisis que descubre que su condición de pobreza obedece a situaciones, que aunque no son las mismas, son muy parecidas, atravesadas por manifestaciones de violencia; hechos que, aunque a veces se muestran como meras oportunidades o como favores, nos le ha permitido a estos sujetos poder realizarse en su totalidad y como seres a los que, de acuerdo con el Estado, deberían estar protegidos en cuanto a sus derechos, en especial a una vida digna y al de la educación, sin importar su nivel de escolaridad, lugar de procedencia, residencia, edad, género, etc.

De esa manera, quedan centrados en las problemáticas que, desde luego, van de la mano del lugar de destino actual y son las razones por las cuales estos sujetos, llevados por duras condiciones económicas, sociales o culturales, han tenido que renunciar a sus aspiraciones y sentirse vulnerables ante situaciones que se les han presentado como obstáculo, que no les deja opciones; es decir, que no les permite decidir lo mejor para ellos y ellas, ni lo que les conviene, ya

que se encuentran en medio de condiciones que los ha obligado a ceñirse bajo ciertos parámetros sociales.

Es, en ese momento, cuando les surge la necesidad de trabajar o estudiar; muchos no tienen cómo escoger y deben asumir solo trabajar (incluso en las labores domésticas), como la opción más favorable para sobrevivir por las desigualdades recurrentes, como lo dice una de las participantes:

*Somos siete hermanos(as) y [en mi casa], el padre es músico, canta[ba] en los buses y la madre trabajaba en casas de familia. Yo soy la mayor, quien llevaba al jardín [a mis hermanos], les lavaba y hacía todos los oficios de la casa. Lo que sé,[lo aprendí] a “son de correa”: sé leer, escribir, más o menos”.*

Como para ella, son muchas las situaciones a las que se ven obligados los participantes de los programas de educación de adultos(as), para poder “salir adelante”.

Sin embargo, el poder resurgir, dándole un giro a sus vidas, buscando nuevas y mejores oportunidades o incluso, el simple hecho de vivir nuevas experiencias, como ingresar a un programa de educación de personas adultas, lo consideran como algo que les permite asumir un nuevo reto.

Observamos, así que, en la mayoría de casos, un acontecimiento decisivo dividió sus vidas, por lo que sus representaciones giran alrededor del hecho de no haber comenzado, continuado o culminado sus estudios; de una u otra forma, estas personas expresan su arrepentimiento por no haber aprovechado las oportunidades que, en determinado periodo de sus vidas, se les presentaron o no supieron luchar por ellas, pero que, en la actualidad, se encuentran ante la necesidad de incursionar y atender a nuevos requerimientos sociales que asumen un tipo sujeto activo, competitivo, decidido, con competencias o habilidades muy marcadas, para poder sobrevivir, atendiendo a las exigencias del mercado, en donde el quien no tiene como mínimo el bachillerato completo, no puede acceder a ingresos para suplir sus necesidades básicas.

Lo anterior indica cómo los adultos se encuentran rodeados de obstáculos que me llevaron a reflexionar de qué manera resisten y, en especial, cómo este grupo, principalmente conformado por mujeres, asume su papel en el ámbito educativo, cómo se desenvuelve en él y qué influencia tienen las represiones, limitaciones y azares de las que han sido y siguen siendo víctimas, por ser mujeres y por no encontrarse escolarizadas.

# PRIMER CAPÍTULO

## Relación educación de adultos y resiliencia

*La educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por su espíritu fraternal (Paulo Freire, 2002).*

Comenzaré este capítulo con una definición de resiliencia, como eje central que encamina mi informe investigativo, de modo que me permita hacer una serie de aclaraciones para fortalecer los argumentos que soportan este trabajo. Para ello, me valgo de los aportes de Pérez (2005), quien rescata la importancia de hablar de la categoría de resiliencia, sin separarla de los contextos concretos en que viven las personas; así, en su ensayo sobre empoderamiento y resiliencia en contextos de pobreza, dice:

Si bien se entiende la resiliencia como una capacidad humana y universal que está presente en las distintas comunidades, etnias y culturas, se puede señalar que ésta tiene rasgos y características particulares de acuerdo a los diferentes contextos en que se manifiesta (p.3).

Esto lleva a señalar que, dependiendo del contexto en el que se ubican las personas adultas, de igual manera se manifiestan sus formas de resiliencia, como mecanismo de asumir y buscarle una salida a problemáticas a las que se enfrentan diariamente.

Sin embargo, ubicándonos en la situación generalizada en que viven los participantes del programa, encontramos que el tema de la pobreza, expresada como desigualdad económica y exclusión social, afecta a una gran parte de la



población, lo que hace que existan personas cuyas vidas han estado atravesadas siempre por adversidades, lo que les ha conducido por dos caminos: el primero, dejarse absorber y derrotar por las problemáticas, sin tratar de superarlas; y, la otra, que es aquella en que me centraré, que consiste en exhibir formas de resiliencia, es decir, afrontarlas para salir adelante y transformar sus realidades.

De lo que observamos en los hombres y mujeres que pertenecen a este programa educativo (de la CES-W), podríamos afirmar que todos ellos se encuentran en la segunda senda, de quienes por su deseo y visión de poder cambiar sus condiciones de vida, ingresan a estudiar, algunos sin importar las consecuencias frente a su familia o lo que socialmente se diga de ellos y ellas, ya que son sus decisiones las que directamente influyen en la permanencia o deserción de espacios educativos diseñados para personas adultas, porque los sábados nos hemos encontrado con personas para quienes el principal obstáculo para acceder a la educación ha sido su propia familia.

Por ejemplo, se mencionó que, por un lado, hay casos en que el esposo rechaza la posibilidad de que mujer estudie, en su afán de sentirse propietario de la forma de conducir la vida del hogar, y por el solo hecho de pensar que la esposa va a obtener conocimientos que la llevarían a mirar desde otra óptica su relación de pareja, o a adquirir independencia respecto a las oportunidades que se le presenten; o, porque sólo con pensar que su mujer va a estar fuera de la casa, compartiendo espacios con otros hombres, se resisten a permitirles estudiar. Esto los asusta y más si ello le posibilita a la mujer poder salir, sentirse fuerte y menos vulnerable frente a la discriminación económica que ejercen los hombres sobre las mujeres. Como resalta Pérez:

La discriminación económica, en el caso de la mujer, nos lleva a pensar que el carácter subordinado de las mujeres en la sociedad, por ejemplo, limita sus posibilidades y hace visible las exclusiones y desigualdades en el mercado laboral, lo cual a su vez las sumerge en mayor grado a la pobreza (Ibíd., 2005, p. 4).

Por otro lado, los hijos e hijas pueden llegar a ser egoístas, al pensar que a los padres y madres ya se les pasó el tiempo para estudiar, y con esa oportunidad

educativa para sus mayores solo verían una desventaja para ellos, porque no van estar en la casa para esperarles y atenderles y, si están casados, para atender a los nietos o nietas mientras ellos trabajan, como se desarrollará con más precisión en el siguiente capítulo.

### **La resiliencia como forma de vida de los adultos(as)**

Más que describir las formas que adquiere la resiliencia, como mecanismo para superar con coraje las adversidades en la cotidianidad, lo que se quiere analizar es cómo estas personas pobres, marginadas y sin voz, logran salir adelante y avanzar a través de la educación, pese a los obstáculos que se les presentan en su diario vivir, tanto en el programa, como por fuera de él.

Ello nos plantea la necesidad de ubicar a los sujetos educativos en relación con los momentos difíciles en sus vidas, para de allí inferir las diferentes formas mediante las cuales estas personas han logrado sortear los problemas y fortalecerse ante duras experiencias que han marcado sus vidas y que han logrado de ellos y ellas lo que son hoy día, o lo que, en palabras de los docentes de la Corporación Waldorf que nombran<sup>1</sup> como “impulso de vida”, entendido este concepto como “aquello que motiva a las personas a vivir, a progresar, a buscar nuevas oportunidades y al aprendizaje de mecanismos efectivos para sortear las problemáticas de la cotidianidad” (Waldorf, 2011, p1).

Para dar fe de lo anterior, analizamos diferentes características, que, a su vez, se convierten en algo generalizado en las historias compartidas por las adultas, relativos a que la mayoría de éstas son pobres, como ya hemos dicho anteriormente.

En las historias narradas por estas personas, ellas dejan presente que, además de la oposición familiar u otros motivos, su principal problema u obstáculo ha sido no contar con recursos económicos que les brinde la (tan anhelada) estabilidad, vista desde dos maneras:

---

<sup>1</sup> En su texto *“Propuesta Pedagógica de la Corporación Educativa y Social Waldorf. Fundamentación”*, 2011. Bogotá, mimeo,

- 1) La estabilidad económica, entendida como la no carencia de bienes materiales.
- 2) La estabilidad familiar, mirada como el aporte monetario, relacionado a la solvencia económica, donde todos puedan cooperar para ese fin.

La relativa estabilidad ofrecida por programas que brindan el Estado y algunas instituciones, es decir, a lo que segmentos de personas en Latinoamérica acceden mediante programas asistencialistas, por el hecho de tener determinadas condiciones socio-económicas de pobreza, se podría decir que se convierte en un arma de doble filo, ya que muchas se acostumbran a recibir la ayuda (humanitaria o de programas de asistencia social) y a no pensar en nada más y, mucho menos, en salir de sus situaciones de marginación, porque si éstas se vuelven más llevaderas, piensan que se debe permanecer en ellas para no perder dicha “ayuda”. Además, se vuelve una forma de vivir, al dejar de importar la lucha por ascensos sociales y culturales, porque en una situación tan difícil de pobreza y falta de acceso a servicios y derechos humanos, optan por el camino de mantener lo que tienen a su alcance, sin mucho esfuerzo:

El ejercicio que el Estado, y muchas entidades hacen desde la mirada asistencial, paternalista, es insuficiente y en ocasiones presenta un agravante: las personas se desentienden de las responsabilidades propias y se acostumbran a la vida diaria, precaria, pero estable, en manos de terceros que proveen lo necesario para sobrevivir. En otras palabras, las personas se acostumbran a que las instituciones los mantengan o mantengan a sus hijos dentro de esquemas asistenciales. Esto genera limitaciones en la mentalidad de muchas personas que evaden de diferentes maneras su rol de corresponsabilidad para con su grupo familiar y para con ellos mismos. (Waldorf, 2011, p.1)

Dado que los requerimientos del diario vivir no les permite esperar a completar su ciclo formativo, en la medida en que, al ingresar a un lugar educativo formal, les lleva mucho tiempo para estar a la “vanguardia”, es decir, para tomar la delantera frente a los requerimientos socioeconómicos, ello conduce a que, en algunos casos, pueda más la urgencia de sobrevivir que el deseo de “llegar a ser alguien” aunque, independientemente de si “son estudiados” o no, ya son personas humanas y por tanto, dignos de ser respetadas.

Aunque este tipo de planteamientos debe problematizarse, no puede dejarse de lado que, en nuestro medio, socialmente hablando, sin escolaridad, en la práctica “no se es nadie”, porque la posibilidad de acceder a bienes materiales y satisfacer las necesidades básicas entre más niveles educativos se curse, es real, aunque median factores de clase, que consideran inferiores a las personas por lo que posean; de allí que, me acojo a lo que señala Fromm, cuando habla de la diferencia entre tener y ser:

...entre tener que se opone a ser, no atrae al sentido común. Parece que tener es una función normal de la vida: para vivir, debemos tener cosas. Además, debemos tenerlas para gozarlas. En una cultura cuya meta suprema es tener (cada vez más), y en la que se puede decir de alguien que "vale un millón de dólares" (...) ¿cómo puede haber una alternativa entre tener y ser? Al contrario, parece que la misma esencia de ser consiste en tener; y si el individuo no tiene nada, no es nadie (p7).

Por otra parte, se debe considerar que la concepción anteriormente citada afecta a las personas adultas, porque éstas se encuentran con obstáculos muy fuertes cuando incursionan en el mundo educativo, ya que todas han dejado la escolaridad durante mucho tiempo, al no tener acceso a ella, por situaciones que les puso en desventaja y que no les ha permitido continuar, tales como: embarazos muy jóvenes, matrimonio a temprana edad, problemas económicos, tener una familia numerosa, por la muerte de la madre o del padre, por la obligación de trabajar para mantenerse, por el machismo, o porque debían ir muy lejos para asistir a una escuela rural, o por malas experiencias en la escuela, en especial por violencia ejercida por docentes. De allí que ellos, en muchos de los casos, atribuyen su no culminación de estudios a experiencias negativas que sufrieron en la infancia y la adolescencia:

*Debido a la violencia de los profesores en las escuelas, ahora que soy adulto, me doy cuenta que no volvimos a estudiar por el maltrato de [ellos]. Hoy en día, se ha cambiado en ese sentido. La educación [es muy importante]; desde que el gobierno no insista en la educación con los profesores, es difícil que el país cambie. Es muy triste que los niños de uno estén estudiando con tanta violencia, con heridos a la salida del colegio.*

Por ejemplo, la señora M, cuenta que estudió primero de primaria y cuando estaba en segundo, ahí se quedó en su pueblo, en el departamento del Valle: *“Nos tocaba ir a pie limpio, porque nos embarrábamos, nos lavábamos los pies y entrábamos al salón”*.

Esta situación también está presente en el medio urbano:

*“Por la muerte del padre, nos tocó trasladarnos de barrio en barrio, en Marco Fidel Suárez, y luego en Casablanca, y en un incidente, la profesora le pegó a mi hermana y luego nos fuimos para Suba, donde estuvimos unos meses (lo más cercano del campo que estuvimos). Luego volvimos otra vez para Suba y allá terminé la primaria. Del Virrey Solís nos trasladamos para Sierra Morena, porque mi mamá compró casa, pero estudié solamente hasta 8º, porque la situación me obligó a trabajar y por ende, a no estudiar más”*.

A pesar de recordar estas situaciones, los participantes del programa de educación de adultos de la CES-W son personas que, ante todo lo que han tenido que pasar, no se dan por vencidas, dando pasos que muchos otros no logran siquiera iniciar, pero que, para ellos y ellas, se ha convertido en una razón vital para salir adelante y que luchan por mantener.

Además, la inspiración más importante para todas estas personas es seguir con sus estudios; unas, para que sus hijos e hijas se sientan orgullosas de ellos; otras, para poder acceder a un mejor empleo o para incursionar en el mundo laboral, o para las demás, por el solo hecho de sentirse bien consigo mismas, por demostrarse y demostrarle a los demás que sí pudieron; esas son, entre otras, las motivaciones que alientan a estas personas para seguir con este proceso.

De ese modo, refieren la importancia de asistir a las sesiones sabatinas y seguir su proceso, de arriesgarse a tomar decisiones que les permitan seguir creciendo, de perseverar frente a la vida, a través de un proceso educativo propio, ya que es así como van a lograr ser escuchados, que tienen voz y voto, porque sienten que este programa es un espacio donde se pueden expresar, pero, sobre todo, donde pueden compartir con otras personas adultas que

están pasando por situaciones similares y que les lleva a identificarse entre sí, al punto de no sentirse mal por estudiar a pesar de su edad, por no haberlo hecho a tiempo, es decir, cuando eran niños o niñas.

Lo anterior refleja la importancia de un análisis que nos lleve a investigar por qué, hoy en día, los adultos se encuentran en situaciones que los hacen vulnerables frente a determinados espacios sociales. Para ello, nos remitimos a otro momento de taller, donde se propició un espacio para que las adultas y los adultos manifestaran aquellos acontecimientos centrales para sus vidas, que los llevaron a ser la mujer y el hombre que son hoy. Esta parte del taller pretendía realizar un acercamiento a la infancia, como la raíz que determina, de muchos modos, la situación actual de estas personas, por la importancia de las decisiones tomadas por ellos o sus familias, y que definieron el control de sus vidas y cómo esto desemboca en una percepción y apropiación determinada del futuro. Lo anterior se desarrolló a través de la identificación de cuatro aspectos, que fijan un rumbo en la vida de estos adultos.

Un primer aspecto, nos presentaba la infancia como aquella etapa de la vida que marca pautas de crianza en lo que, posiblemente, será la realización posterior de hombres y mujeres; generalmente, el grupo tiene buenos recuerdos de esta época, ya que es en el momento en el que se encontraban con los padres, cuando era el caso, en donde la cuestión económica no era tan relevante, en la medida que las y los participantes manifiestan haber sido felices, junto a su familia y que éste es el momento en el que sientan las bases para lo que sería su futuro. Una señora, por ejemplo, dijo:

*Los recuerdos más bonitos de mi infancia son cuando mi papá nos enseñó a jugar bolas, trompo, era el “caballito” de nosotros, acaparé mucho el tiempo de juego con mi padre; nos llevaba al parque, a diferencia de otros papás.*

¿Qué se demuestra con ello? Que, a pesar de que el papá les dedicaba tiempo y eso les producía felicidad, algunos participantes aseveraron que detrás de ello, les enseñaba a jugar cosas que eran “consideradas para hombres”. De allí, se produjo una reflexión que planteó inquietudes acerca de lo que se considera socialmente aceptable y deseable, tanto en materia de juegos, como

de actividades especialmente consideradas aptas para un hombre o a una mujer.

En ese sentido, las opiniones variaron y los recuerdos remitieron a las ausencias o formas de presencia precarias de la figura del padre: La señora S anota: *“Estudí en la escuela de Chapinero Alto, pero me salí porque mi papá ‘se perdía’ y yo debía ayudar a mis hermanitos y por eso, no estudié con juicio; y ahora sí lo quiero hacer”*, recordando que este comportamiento es mucho más generalizado en nuestro medio, que el de los padres que juegan con sus hijos e hijas y les dedican tiempo.

Un segundo aspecto a considerar en la situación de este grupo, se refiere a analizar las decisiones tomadas por ellos y ellas, para bien o para mal y que, en la mayoría de los casos, han sido producto del afán de sentirse “libres”. En el diálogo quedaba entendido que el sentido de libertad era hacer lo que querían, a menudo para salir del yugo familiar o conyugal, del deseo de conocer nuevas cosas, de vivir nuevas experiencias, como expresiones de rebeldía; pero también, a causa de la pobreza extrema e influidos por la sociedad de consumo, de poseer y obtener cosas materiales; en todo caso, estas fueron las decisiones que muchos ven ahora como la forma de tomar las riendas de sus vidas.

Sin embargo, para estas personas, vivir esas experiencias (ya fueran positivas o negativas), son lo que les han enseñado, porque dicen que les ha hecho crecer y perderle el miedo a vivir y a afrontar obstáculos, por muy duro o difícil que ello sea, y muchas consideran constructivo que se les presentaran, porque les permitió decidir cómo enrumbar sus vidas, independientemente del resultado, de modo que se evidencia un profundo agradecimiento con la vida, por las oportunidades que ha tenido frente a ella y por sus hijos e hijas, que es algo que resaltan todos, como un producto hermoso de las decisiones tomadas en algún momento de sus vidas. Además, ven que esas decisiones les ha abierto el camino a un tipo de vida diferente, que les da paso a pensar distinto, a soñar en un futuro y a “volar”.

El tercer aspecto sobre el que se reflexionó se refería a los “frutos de las decisiones”, cuestión que se centró más en demostrar que son los hijos e hijas

a quienes representaron como su mayor logro, porque son ellos a quienes identifican como las personas que les han permitido un equilibrio en sus vidas, dándoles el paso de niñas a mujeres y de niños a hombres. Es la descendencia lo que, en el momento presente, les orienta para lograr salir de situaciones de necesidad en que se encuentran, lo que les admite pensar en el pasado, lo que pasó con ellos y ellas y que no quieren que sus hijos e hijas pasen, convirtiéndose, de esa manera, en aquello que los motiva a soñar en un mundo distinto, pues su principal motor se convierte en hacer todo lo posible para tener una mejor calidad de vida y lograr que los hijos e hijas sean lo que ellos no pudieron ser.

Finalmente, el cuarto aspecto trabajado lo podríamos llamar el “derecho a soñar”, cuando el grupo se refirió al hecho de tener acceso a la educación formal, cuestión que, para muchas de estas personas se había convertido en algo casi imposible, inalcanzable, pues pensaban que no tenían derecho a ella, pero con todo lo que han tenido que vivir ahora, por medio del estudio, ven una luz, una oportunidad para realizar sus sueños, para crecer, dejar atrás sus frustraciones, ante el conocimiento escolarizado y ver un camino para lograr todo lo que se propusieron en algún momento o tienen propuesto para sus vidas.

En ese momento de la capacitación, las personas adultas pudieron hacer un giro y ver todo esto mediado por un ideal de sujeto, ya no necesariamente competitivo, sino con una visión solidaria que les permitirá una “nueva concepción de mundo”. Y aquello que los reafirma como “diferentes”, por ser adultos-estudiantes, a su vez puede vislumbrar los aspectos que comparten, que tienen muchas cosas en común, producto de sus vivencias, ya que pueden identificar que pertenecen a un mundo, un entramado social, que si bien les discrimina, los convierte en seres humanos que, al reflexionar sobre su condición de pobreza y marginalidad, puede crear escenarios donde sus historias se entrelazan, como complemento; es decir que necesitan de los otros y las otras para construirse.

Una conclusión preliminar de este ejercicio que inferimos de sus historias, se refiere a que un camino que hubiese posibilitado a estas personas adultas



tener un tipo de vida diferente, podría haber abordado unas formas de trabajo desde la resiliencia, como la propuesta por Stefan Vanistandael<sup>2</sup> (1994), a partir de su “Modelo de la casita” (Véase la gráfica más abajo).

Dicho modelo, que parte de reconocer las necesidades materiales de las personas como el terreno o “suelo” sin el cual no se pueden sentar los cimientos de un proyecto de vida; éste, a su vez, un escenario donde concurren tres aspectos, tiene en cuenta, en primer lugar, las relaciones que se dan entre la familia, como aquella que construye y sienta bases de afecto y valores en la socialización primaria; en segundo lugar, la escuela, como escenario de socialización secundaria, en donde, además de formar en conocimientos, se construyen nuevas relaciones, y, por último, el barrio o el entorno, como espacio para el desarrollo de la vida.

Un primer piso de la casa, estaría representado por la búsqueda de sentido, que quiere decir que cada paso que damos en la vida, a partir de nuestro reconocimiento como sujetos de derechos, debe propender por trazar una dirección que favorezca la construcción de nuestro proyecto personal y colectivo, en la familia, en el barrio y en la escuela. El eje de todo este escenario es el respeto de los derechos humanos, por cuanto Vanistandael ve en estos cimientos a la “aceptación de la persona”, como el eje sobre el cual giran las relaciones humanas que dan vía libre a construir una personalidad dispuesta a jugarse la vida con seguridad.

Según este autor, un segundo piso, estaría conformado por tres factores que se combinan para construir la resiliencia: la autoestima, las aptitudes personales y sociales y, el sentido del humor, sobre los cuales se vuelve en los siguientes capítulos de este informe de investigación.

Finalmente, la casita indica que el techo vendría a representar la apertura a nuevas experiencias, en cuanto a futuros posibles, de conocimiento y relaciones sociales.

---

<sup>2</sup> Stefan Vanistandael, sociólogo y demógrafo belga, quien desarrolla un modelo de trabajo sobre la construcción de resiliencia con niños, a partir de la metáfora de la “casita”, para explicar las relaciones entre familia, escuela y el barrio, con el eje del respeto de los derechos de las personas al centro. Véase entrevista con Vanistandael: [http://www.ub.edu/web/ub/es/menu\\_eines/noticies/2011/Entrevistes/stefan\\_vanistandael.html](http://www.ub.edu/web/ub/es/menu_eines/noticies/2011/Entrevistes/stefan_vanistandael.html), como lo retomamos en este informe.

## La casita de Vanistendael



Fuente: "Mi espacio resiliente": <http://miespacioresiliente.wordpress.com/2013/03/31/la-casita-de-vanistendael/>

### Manifestaciones, en el espacio educativo, de una persona resiliente

En el transcurrir del programa, se fueron percibiendo aquellas formas mediante las cuales las personas adultas narraban cómo hicieron para afrontar diferentes retos, en especial los que se generaban alrededor de su incursión al mundo educativo. Uno de esos retos se presenta cuando, internamente en el mismo programa se enfrentan a personas más jóvenes, cuyos ideales y necesidades de vida son distintos, pero con quienes, al mismo tiempo, comparten un espacio que les es común, construido para ellos y ellas, y por tanto, les posibilita una nueva oportunidad para poder culminar sus estudios, sin darle cabida a la intimidación; es decir, sin dejarse llevar por factores como la edad, que más que ser un obstáculo, termina siendo una muestra de valor, de fortaleza, porque hubiesen podido tomar la salida más fácil, como dejar todo como estaba; pero no es el caso para estas personas y es lo que le otorga más validez al proceso que desarrollan, en conjunto con sus docentes; en ese

sentido, son personas que se tratan de desprender de todos los estereotipos alrededor de estudiar en la categoría denominada por las autoridades educativas como “educación de adultos”.

Además de demostrar que, por inscribirse y permanecer en este tipo de programa educativo, ellos consideran que son personas muy valiosas, que a pesar de estar presionadas por agentes distractores y limitaciones socioeconómicas que hacen sus vidas más difíciles, ellos y ellas tratan de salir adelante al estudiar, como muestra de superación personal, para extender esta experiencia a su núcleo familiar, siendo un ejemplo para los suyos.

Estudiar es un reto, que les demuestra que, a pesar de vivir bajo situaciones adversas, se mantienen activos, para poder transformar su entorno; como dice Pérez:

Desde hace mucho tiempo se ha venido observando que algunas personas, a pesar de estar inmersas en situaciones severamente adversas, no sólo han logrado superar estas situaciones, sino que las han transformado en recursos personales que les facilitan enfrentar de modo pro-activo los obstáculos cotidianos (2005, p1)

Al analizar las relaciones entre resiliencia y derechos humanos en las personas adultas, encontramos que éstas, a pesar de todo, no se dan por vencidas, demostrando y demostrándose a sí mismas que son fuertes, luchadoras y perseverantes al dar uno de los pasos que muchos no logran: estudiar; y que, para ellas, se ha convertido en una razón para salir adelante, por la necesidad de aprender, sin importar la edad; prueba de ello es que hay personas de más de 60 años aprendiendo a leer y escribir.

En otras palabras, como señalo en el capítulo tercero, es importante destacar las conexiones entre exigibilidad de derechos humanos y la decisión de reingresar al sistema educativo, que considero como muestra de resiliencia.

La resiliencia, descrita por los adultos a lo largo de su proceso vital, da cuenta de que la paciencia y no desesperar se convierten en un principal aliado frente a la adversidades y, que después de mucho tiempo, es el instrumento que les permite enfrentarse a la realidad con la certeza de poder cambiar ciertas

dinámicas sociales y personales, con el fin de obtener una vida digna y en contra de los efectos destructivos que generan algunas circunstancias que los despojan de su dignidad.

Retomando a Szarazgat y Glaz cuando citan a Vanistendael (1994), podemos, entonces, afirmar que:

La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad, bajo presión y, por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles (2006, p3).

Esos dos componentes se evidencian en las personas adultas, con quienes desarrollamos la práctica docente en la CES-W, en las capacidades que han adquirido en defensa de sus derechos, y la posibilidad de sobreponerse a los diferentes factores de riesgo, como el abandono, las drogas, el crimen callejero, el abuso sexual, el hambre, entre otros, que ha significado para ellos y ellas el desconocimiento de sus necesidades mismas, y que, por mucho años, los han mantenido bajo un estrés severo y que, en ciertos momentos de sus vidas, se han imaginado que esas realidades eran imposibles de cambiar.

Pero hoy, desde su participación en un proceso educativo comunitario para personas adultas, poco a poco, han logrado desentrañar las causas de su sufrimiento, hasta tal punto que ellos ya se piensan a sí mismos desde una postura de exigencia de sus derechos. En esta experiencia, la mejor manera de poder identificar que son sujetos de derechos ha sido por medio de la reflexión sobre su acceso a la educación, como derecho principal, que les abre la puerta frente a un mundo hostil, que por mucho tiempo los ha excluido y mantenido al margen. Pese a todas las exigencias que aún deben afrontar, estos adultos son personas que se mantienen en el proceso formativo y luchan día a día por no desfallecer ante las inclemencias y ser tolerantes consigo mismas y adaptarse a las frustraciones.

Por otra parte, para las personas adultas, los derechos humanos se presentan como una posibilidad de cambio personal y, a la vez, grupal, que les permite además de unirse alrededor de lo educativo, hacer también una reflexión permanente en pro de un accionar que los involucre e identifique a todos.

## **La resiliencia: frente a las prácticas de libertad en la educación familiar.**

Como ya señalamos, la familia juega un papel fundamental en las formas de asumir la resiliencia, ya que es dentro de ésta que se experimenta gran parte de las diferentes manifestaciones de inequidad y relaciones opresivas de poder, pero que, al mismo tiempo, es el lugar que da paso al reconocimiento de fortalezas de cada persona, pues en el seno del hogar es donde se valoran los aportes que desde ellos y ellas, como familia construyen, para enfrentar las problemáticas en las que están sumergidos (los “cimientos” de Vanistendael).

¿Cómo enfrentan los adultos el éxito y los fracasos al recuperar el derecho a la palabra? En la experiencia dialógica, las personas adultas que participan de la práctica pedagógica aprenden y recuperan su uso de la palabra para expresar no solamente sus emociones, sino reconstruir sus memorias y darle un sentido a sus vivencias, desde lo que Freire señala:

No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, reflexión y acción. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que decir la palabra no es un privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres (Freire, 2002, p.16).

Lo anterior, a través del espacio educativo, ha generado una reflexión constante de la importancia de la palabra para los adultos, como condición de libertad hacia una dignificación de ellos y ellas como seres humanos, porque hacer uso de su derecho a la libertad de expresión nos ha permitido servirnos de talleres con preguntas abiertas y herramientas didácticas, entre ellas, el dibujo como forma de expresión y actividades a modo de pretexto para reflexionar acerca de lo básico del uso de la palabra a favor de un cambio en sus vidas.

Nos encontramos, por tanto, en la práctica docente frente a personas, en su mayoría mujeres, que han sido relegadas, pisoteadas, maltratadas por la mayor parte de estamentos de la sociedad, principalmente por miembros de la familia, que obedecen a la cultura patriarcal, y en donde la única vez que ellas expresan tener voz es cuando les llaman la atención a sus hijos o hijas. De allí

nace su necesidad de apropiarse de la palabra, una palabra que les permita sentirse vivas, importantes, que son escuchadas, que su palabra vale.

Para romper este círculo, la forma de lograrlo es, según ellos y ellas, mediante el proceso educativo (como el que se implementa en la CES-W), ya que éste se convierte en un espacio donde se tienen en cuenta hasta los más mínimos detalles de su experiencia, la forma de narrarla y las preguntas que surgen de las relaciones dialógicas, por lo que, de esa manera, ellos sienten que logran atender su necesidad de ser oídos, sobre todo porque comparten un espacio pedagógico donde se pueden expresar sin ser criticados.

Sin embargo, los saberes que hoy se vislumbran en el salón de clase, son fruto de muchas experiencias vividas, que a la luz de análisis y reflexiones académicas, se convertirían en teorías frente a las cuales podemos caer en el error de tomarlas como verdades cerradas y no mirar qué hay más allá de ellas, a sabiendas que la teoría y la práctica van de la mano.

Por otra parte, haciendo uso de los dichos populares de *“más sabe el diablo por viejo que por diablo”* o *“la experiencia hace al maestro”*, nos encontramos frente a personas con conocimientos y saberes muy valiosos, ya que su praxis es la que los construye. Muchas teorías que aparecen en los libros son construidas por académicos con experiencia u otras personas que las están poniendo a prueba, para crear, recrear o producir nuevo conocimiento.

Por eso, detallando la vida de cada una de estas personas con quienes desarrollamos la práctica docente en la CES-W, nos encontramos con realidades que son aleccionadoras, ya que aportan mucho a la construcción de nuevas alternativas de vida, porque al detenernos a observar sus dinámicas actuales, con base en los aprendizajes que las precedieron, nos daremos cuenta que las formas de relación jerárquica, patriarcal, discriminatorias no han cambiado mucho, sólo que se expresan de otra manera y que estas personas lo experimentan en su diario vivir, pero que, cuando se reflexiona sobre sus orígenes y consecuencias, se pueden encontrar medios de exigibilidad de derechos, como el de la educación, que les permita analizar con más herramientas sus formas de interacción social.

Por lo anterior, me gustaría trabajar un análisis de las características de personas resilientes, desde Suárez Ojeda (2001) para ponerlas en diálogo con las observaciones construidas a lo largo del proceso, con el fin de intentar responder cómo, a través de un programa de educación de adultos, éstas se evidencian.

En primer lugar, decimos que este tipo de educación puede posibilitar la creación de lazos comunitarios, que dejan ver la importancia de lo educativo para la construcción de puentes entre lo personal, lo comunitario y social, situación que se manifiesta en los siguientes aspectos:

**Una autoestima consistente:** Es lo que Lara et. Al (2000) postulan, citando a Zimmerman (2000)<sup>3</sup>, cuando éste,

...señala que las personas, al asumir el control sobre sus vidas y tomar acciones para influenciar los distintos agentes que afectan su vida, se están empoderando y tendrán como resultado de este proceso mejor autoestima, sentido de autoeficacia, autodeterminación personal, locus de control, confianza en sí mismos”, etc. (Lara et. al, 2000, p1).

Además, elevar la autoestima exige un cambio de mentalidad, que permita a la persona ubicarse con mejores herramientas ante la realidad que vive.

**Introspección:** Se evidencia en la capacidad que tienen los adultos y adultas, de cuestionarse internamente y darse a la tarea de ser honestos consigo mismos y con los demás.

**Independencia:** Vista como una forma de libertad, que les proporciona seguridad de sí mismos/as, para actuar con autonomía frente a sus vidas, sus realidades y que les abre posibilidades, dentro de sus límites, con cierta madurez.

**Capacidad de relacionarse:** La habilidad de lograr llegar, a través de la palabra, a los otros y otras, para establecer lazos basados en el diálogo, como principal herramienta de conocimiento y reconocimiento de aquello que comparten un su entramado social, a partir de escenarios de oralidad, como la

---

<sup>3</sup> Véase: Zimmerman, M.(2000) Empoderamiento: Proceso, Nivel y Contexto [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282004000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282004000200003&script=sci_arttext)

propuesta por la educación popular de Freire, una parte del proceso pedagógico:

La oralidad de Paulo Freire no expresa totalmente su estilo pedagógico. Revela sobre todo decía también Pierre Furter- “el fundamento de toda su praxis su convicción de que el hombre fue creado para comunicarse con los otros hombres” (Ibíd., 2002, p.8).

**Iniciativa:** Es la manera como estas personas se apropian de sus problemas y sus miedos (se hacen cargo de sus vidas, con madurez), para no estancarse, o quedarse atadas a prejuicios y limitantes; ejemplo de ello es cuando en el aula de clase constatamos que, al principio, todos los participantes sienten un cierto temor de enfrentarse al tablero, o a pasar al frente de todas y todos, por varias razones: la primera, es el mero hecho de exponerse y exponer sus ideas ante los demás; la segunda, la inseguridad derivada de la falta de confianza en sí mismos o mismas, por las cargas sociales que han soportado, cuestiones que, entre otras, dejan en evidencia la importancia de trabajar más la iniciativa y la capacidad de lanzarse a compartir públicamente, como una de las tantas pruebas que se deben pasar y superar para aprender habilidades comunicativas.

**Humor:** Dentro de las posibilidades de resiliencia, el humor juega un papel clave tanto como terapia, extroversión, y posibilidad de darle un giro a los problemas, que aunque nos los desaparece, sí brinda pautas para tomar los diálogos con tranquilidad, los problemas con paciencia y ver otras formas de afrontamiento, basados en el dicho popular: “¡Al mal tiempo, buena cara!”. Como destaca Szarazgat y Glaz sobre lo dicho por Suárez Ojeda:

El humor, como estrategia de ajuste (...) facilita una cierta distancia con el problema, favoreciendo la toma de decisiones para resolverlo (‘encontrar la comedia en la propia tragedia / el *últimum moriens* de la libertad y el comienzo de la liberación’) (p.2).

**Creatividad:** Una persona resiliente tiene la capacidad de brindar tranquilidad también a su entorno, en los momentos más difíciles, haciéndolos ver como un momento más de la lucha que es la vida. Son las formas alternativas a las que las personas recurrimos para hacer frente a los problemas, ingeniando salidas,



buscando alianzas, apoyos, información y restableciendo la armonía interior y social.

**Altruismo:** El altruismo es la capacidad que tienen las personas de ser solidarias, de con-dolerse con el sufrimiento ajeno, sin ser lastimero ni inferiorizar al otro o la otra. Esta cualidad ayuda a la configuración de la persona resiliente; es muy recurrente en las personas adultas con las que trabajamos, casi siempre expresen estar pensando en el bienestar de los otros, por encima de los propios, con desprendimiento, sin egoísmo; por ejemplo, cuando como padres o madres siempre están pensando en el bienestar de los hijos/as, los nietos/as, o la pareja y, por último ellos/as mismos/as<sup>4</sup>.

**Capacidad de pensamiento crítico:** Hablar de resiliencia tiene en cuenta los aspectos anteriormente desarrollados, ya que el ejercicio de un pensamiento crítico les permite a estas personas, hacer la revisión y el análisis de las causas de las problemáticas en las que se encuentran y de qué manera éstas se localizan en relaciones desiguales, injustas, entre personas y estamentos sociales.

De lo anterior, podemos concluir que las personas con quienes se desarrolló este análisis poseen las características de quienes pueden considerarse resilientes, pero no exclusivamente por el sólo hecho de pertenecer al programa, sino cuando al narrarse, explican los modos en que modifican patrones establecidos, desde pensarse como insertos en una realidad que necesita ser cambiada, y qué mejor lugar para tomar conciencia de ello, que por medio de lo que llama Freire “alfabetización”, que para nosotras, como practicantes, se extiende a otras formas de educación, como la extra-edad o la educación de adultos, en una institución de desarrollo social y educativo, que postula principios humanistas:

La alfabetización y por ende la tarea de educar, solo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida que pierda miedo a la libertad, en la medida en

---

<sup>4</sup> Cuestión que podría convertirse en algo negativo, como hemos visto, cuando la persona, por lo general la mujer, descuida sus necesidades personales en detrimento de su propio bienestar.

que pueda crear en el educando un proceso de creación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad (Freire: 2002, p.14).

Las formas como se manifiesta la resiliencia son diversas, porque hablamos de que, desde nuestra cotidianidad, nos enfrentamos a las adversidades que se presentan, y desde allí, surge la necesidad de superar lo que nos oprime, lo que no nos deja estar tranquilos, porque nos afecta emocionalmente y se funda una forma, por lo general negativa, de interpretar la realidad, a la que contraponemos, en suma, un deseo de libertad, que permita crear e interpretar esos hechos, con criterio propio, en relación con el contexto y los aprendizajes que deja cada experiencia vital.

## SEGUNDO CAPÍTULO

### Resiliencia y derechos de las mujeres a la educación

*“Es posible distinguir dos grandes enfoques en los análisis de género: por un lado, aquellos que enfatizan en la construcción simbólica de lo femenino y lo masculino, y los que ponen el acento en lo económico, como clave para entender cómo se posicionan hombres y mujeres en la vida social” (Montecino y Rebolledo, p.4.)*

El siguiente capítulo me permite un análisis que, a través de casi tres (3) años de práctica pedagógica con adultos y adultas, evidencia de manera muy puntual una problemática, que se extiende a otros espacios sociales, dejando en claro que la desigualdad entre hombres y mujeres va más allá de lo educativo, pero tiene especial relevancia el hecho de que estas mujeres son el vivo retrato de una sociedad desigual, en donde para ellas, las oportunidades suelen ser escasas o nulas y se enfrentan a una serie de obstáculos que no les permite pensarse en un tipo de vida que abarque su integralidad y plenitud, una vida digna, donde sus derechos se puedan implementar en la práctica y no solamente saber que existen, pero que se convierten en algo casi imposible de alcanzar.

Habitamos un mundo que les enseña a las personas que sólo el más fuerte y competitivo reina, y esto está mediado por un ideal de sujeto con “visión de desarrollo”, lo que conduce a que se autorice una “nueva concepción de mundo”, no separada de la perspectiva patriarcal, donde los demás se convierten en enemigos potenciales a quienes se debe “superar”, y a menudo, destruir, para que sus “vidas sean diferentes”; pero en realidad, lo que se logra es que estas posturas se mantengan funcionales a situaciones opresivas y discriminatorias.

Contradictoriamente a las tendencias mostradas en el censo de población 2005 en Colombia, respecto del acceso urbano y rural de las mujeres a la educación, encontramos que las cifras dan cuenta de que éstas han alcanzado más nivel educativo que los hombres, pero, hace falta un análisis comparativo entre sus

ingresos y su escolaridad, puesto que se constata que en los últimos años, las mujeres han incrementado su participación en el mundo laboral.

Ello es así porque las mujeres son más pobres que los hombres, en la medida en que no reciben ingresos económicos equiparables a los de los hombres y que por su misma condición de exclusión histórica, social y cultural, abandonan los estudios, llevadas por otros afanes relativos a los roles como madres o proveedoras en sus hogares.

Además, esta problemática ha permanecido naturalizada en el tiempo; en nuestro caso, se refleja en que la mayoría de participantes de este programa son mujeres, y que, en los diferentes grupos que han pasado por la experiencia pedagógica en el transcurrir del proceso formativo, también se constatan distintas formas de discriminación contra las mujeres; en este grupo, por ejemplo, de doce participantes, dos (2) son hombres y diez (10) mujeres, lo que marca un antecedente, que reitera la existencia dentro del grupo, de una desigualdad, que priorizaría a nivel educativo que los hombres frente a las mujeres no quieran o no puedan seguir estudiando, pero que, socialmente, encontraría la necesidad de las mujeres de salir de la pobreza a través de la educación, porque esa situación se mantendría y reproduciría de generación en generación, como algo normal. Al mismo tiempo, esto es algo del diario vivir que revela de qué manera están percibiendo y construyendo su identidad las nuevas generaciones de mujeres y hombres, respecto de ciertas personas adultas mayores.

Lo anterior remite a problematizar, desde el género, ¿por qué son más mujeres que hombres las que acceden a programas de educación de adultos u otros programas educativos similares?

Hablo en este sentido de género para referirme a la construcción social relativa más que a las diferencias sexuales, a los roles considerados culturalmente como apropiados para hombres y mujeres, experimentadas y definidas de acuerdo a su historicidad y contexto cultural:

Cada cultura elabora de manera distinta lo que es un hombre y una mujer, a partir del hecho biológico de las diferencias entre los sexos. Por lo tanto, cada

individuo debe aprender lo que es un hombre o mujer, asumir roles y actitudes que les son propios e interpretarse a sí mismo según ello (Montecino y Rebolledo, p.10).

Pese a las diferencias culturales, en nuestro medio, constatamos el hecho de que, en todas partes, las mujeres cumplen las mismas funciones, pues se las ve solamente como reproductoras y amas de casa que deben dedicarse al cuidado de los hijos e hijas y realizar todas las labores domésticas.

Aunque se han logrado algunos avances y cambios a partir de leyes, instrumentos internacionales y normas nacionales que las favorecen, muy pocas mujeres han podido liberarse de la esclavitud relacionada con los roles tradicionalmente asignados para ellas, que las reduce al hogar.

Lo anterior nos lleva a interrogarnos: ¿Por qué surgen normas de derechos humanos como la Convención contra todas las formas de discriminación contra las mujeres? A ello, trataría de responder diciendo que ha sido debido a los impactos negativos de construcciones culturales y arraigadas, tanto en hombres como en mujeres que las han puesto en situaciones de inferioridad y, sobre todo, por las luchas de muchas mujeres en el mundo, gracias a las que los Estados se han visto forzados a redactar estos instrumentos para protegerlas, por la serie atropellos que sufren como mujeres, debido a la condición en que se les ha ubicado como “vulnerables” y “frágiles”, en nombre de una sociedad que no reconoce su contribución; pareciera que todo lo importante en nuestra cultura lo hiciera el hombre, quien se convierte en la autoridad patriarcal, cuando las mujeres no actúan conforme a determinados requerimientos sociales que se han hecho “normales”.

El anterior planteamiento fue llevado a discusión con este grupo de mujeres de la CES Waldorf porque nos ayudaba a cuestionar las formas de discriminación basadas en el género, lo que da paso a que problemáticas tales como: la pobreza, la marginalidad y la desigualdad se expresen en opresión y exclusión, y que se conviertan en algo natural para las mujeres, por el simple hecho de serlo. Para ellas, que han sido nacidas, criadas y educadas en medio de una sociedad machista (patriarcal), en donde el hombre ha sido y es el “centro” y la mujer es un “complemento”, para que éste pueda realizarse, bajo la premisa de

que, “detrás de todo hombre existe una mujer”, que les facilita las labores, la discusión resultó provechosa.

### **Estereotipos y roles culturalmente construidos**

¿Hasta dónde los estereotipos y roles, culturalmente construidos e interiorizados, han dejado en desventaja a las mujeres en su educación? Para responder a este interrogante, veremos que, en primer lugar, las mujeres que pertenecen a este programa, tienen las siguientes características: la mayor parte de ellas proviene de lugares aledaños a Bogotá; en términos de su estatus marital, seis (6) de viven en unión libre, tres (3) son casadas y tres (3) solteras, y tiene una particularidad de relaciones con sus respectivas parejas, de 8 a 16 años con quienes, en algún momento, han sufrido violencia física; todas tienen hijos o hijas, entre los 8 y 30 años de edad.

Algunas mujeres trabajan de manera informal con su pareja, para el sostenimiento del hogar; mientras que, otras aseguran que trabajan o han trabajado en el servicio doméstico, siendo víctimas de toda clase de abusos; por ejemplo, una participante dice:

*Una profesora era muy adinerada, porque tenía una casa, con unas porcelanas... y ella escogía a las [alumnas] más “moscas” (vivas). Con una amiga, nos íbamos juntas los viernes, porque [la maestra] nos escogía para estar el fin de semana para hacerle el oficio doméstico, y no nos daba nada de dinero, y porque éramos inocentes, nos hacía creer que [ir a su casa a trabajar] era un regalo, pero lo que hacíamos era oficio. El marido de ella era director de otro colegio, y como siempre [me gustaba] arreglar la cocina, ese viejo intentaba tocarme por debajo de la falda; igual hacía el hijo de la profesora con mi compañera. Cuando le dijimos a la profesora, ella nunca nos creyó y nos amenazaba con no pasarnos en las materias”.*

Un análisis y reflexión constantes de las dinámicas en las que se desenvuelven estas mujeres, indican que, a pesar de que muchas se encuentren activamente trabajando, se enfrentan a problemáticas como las construcciones culturales

que dan pie para que se cometa toda clase de abusos contra ellas, como el abuso sexual, por el hecho de ser mujeres, que agudizan sus problemáticas.

Por otra parte, al especificar algunas circunstancias que permiten que persista la desigualdad entre hombres y mujeres, podemos ver que aunado al género, desde una lógica de “intersección”, el factor **pobreza** es un componente discriminador crucial, que empeora a los demás, los cuales me atrevería a decir, se producen a raíz de la discriminación de género.

Así, dentro de las condiciones que mantienen a las mujeres en desventaja encontramos: *la falta de poseer sus propios recursos económicos, de seguridad para movilizarse tranquilamente, de voz, de alternativas a las opresiones*; éstas se convierten en una forma de no poder gozar de libertad real, ya que les hace la situación a las mujeres más difícil, hasta el punto de carecer de autoestima, de amor por ellas mismas, diciendo “¡eso fue lo que nos tocó vivir!”.

La consecuencia es intentar escapar de relaciones abusivas, pero al mismo tiempo, la persistencia de una actitud conformista, que las lleva a decir:

*“¡Mal que bien, él me da todo lo que necesito!” o “¡para qué me voy a pasar trabajos, si sólo me lo tengo que aguantar a él!; en cambio me voy para otra parte y qué será de [mi vida] o mejor como dice el dicho, [es mejor malo conocido que bueno por conocer], porque quién sabe con quién [me vaya a topar] y mis hijos...No; lo mejor es [quedarme como estoy], tengo alguien que me provee recursos”.*

Por supuesto que la actitud asumida por algunas mujeres, en lo dicho anteriormente, no es reprochable, en la medida en que sus cotidianidades están llenas de adversidades, que no les permiten ver salidas; también, el hecho de que son tantos los problemas que tienen, que resolverlos se convierte en un reto. Por ello, muchas mujeres le encuentran una salida fácil, tomando lo que ellas conocen como “malos caminos”, o, en caso contrario, lo más común es adoptar una actitud de sumisión, con la ilusión de luego lograr otras metas personales que, aunque se demoren más, les posibilita “salir adelante”, sin reprocharse por cosas irremediables.

De otra parte, la inseguridad en su personalidad se refleja en las mujeres adultas en sus formas de expresar miedos y frustraciones; por lo general, ellos son reflejo de experiencias de la infancia, la juventud o de su momento actual de adultez, que muestran el tipo de situaciones en las que están sumergidas, el papel que juegan ellas al interior de su hogares y el valor que se dan a sí mismas, cuando se enfrentan a lugares diferentes a los cotidianos, por ejemplo.

Esto da paso a la costumbre, en dos dimensiones: la primera, que con el paso de los años, ellas se acostumbran a vivir la monotonía del trabajo en el hogar, pues se levantan, hacen el desayuno (en algunos casos de una vez el almuerzo), llevan a los hijos o hijas a la escuela o al transporte escolar (la “ruta”), luego esperan a que salgan de estudiar, hacen las tareas con ellos/as o están pendientes de que las hagan; después, esperan a que llegue al esposo, y, si es el caso, atenderlo (servirle, incluso sexualmente). Posteriormente, deben arreglar la ropa para el día siguiente y así, todos los días del año... O la para otras, consiste en levantarse, hacer el desayuno y el almuerzo y dejar todo dispuesto, para que los hijos o hijas no tengan que hacer mucho y se puedan dedicar a sus estudios sin distracción; así, luego deben irse a trabajar y llegar al final del día a hacer lo mismo, organizar, limpiar, cocinar. Es lo que se denomina el trabajo reproductivo, que se desarrolla en una triple jornada: el hogar, el trabajo doméstico o laboral y los deberes sexuales.

Para otras mujeres más, existiría una segunda opción que es no vivir nada distinto a lo ya mencionado, pero donde entra su participación en un programa educativo, como una forma de cuestionarse la cotidianidad, porque las enfrenta a un mundo diferente al del hogar, en donde afloran sus miedos (anteriores y nuevos), pero, a la vez, piensan en que sus realidades pueden ser cambiadas.

Empezando por recuperar la voz, porque encontramos que la palabra de estas mujeres ha sido acallada desde hace mucho tiempo, porque cada vez que se expresan lo hacen con mucho miedo, como si estuvieran acostumbradas a hacer reverencias a lo que dicen los demás, pero su propia palabra no la creen importante, ya que suponen que “*como los otros han estudiado, saben lo que dicen*”.



De esa manera, otra de las características de las mujeres partícipes de los programas de educación de adultas que las mantiene sometidas, es el miedo a equivocarse, a ser burladas, a reconocer que, dependiendo de dónde estén ubicados los saberes, ellas no tienen igual relevancia. Justamente es allí donde, en el proceso formativo, nace para estas mujeres la necesidad de apropiarse de la palabra, una que les permita sentirse vivas, importantes, que son escuchadas, que su palabra vale.

Y la forma en la que ellas expresan poder lograrlo es mediante un proceso educativo, en especial del que son partícipes en la CES Waldorf, como espacio donde hasta el más mínimo detalle de su interacción con el conocimiento académico, con sus docentes y con otros y otras participantes se tiene en cuenta, porque es de esa manera como estas personas sienten que podrán atender sus necesidades, sobre todo porque comparten un espacio donde se pueden expresar sin ser juzgadas; pero, sobre todo, que pueden compartir con otras y otros adultos que están pasando por lo mismo y en cuya relación se identifican, a tal punto de no sentir pena y más bien sentirse ricas y sabias frente a sus conocimientos, ya que por su experiencia tienen mucho que decir, aportar y aconsejar, así no sea tan académico o planteado en términos del conocimiento escolarizado.

Adicionalmente, encontramos que, social y culturalmente, para muchas de estas mujeres la educación es una alternativa que se encuentra en una encrucijada en la que deben elegir entre dos caminos: el primero, la educación como forma de enfrentarse y salir de sus realidades monótonas del trabajo doméstico; prueba de ello es una estudiante quien, después de una actividad programada durante las capacitaciones que orientamos, en la que los y las participantes podían dibujarse (algo que para muchos fue un choque con sus recuerdos y para otros, fue una forma de expresar cosas guardadas y que todavía las aflige), expresa lo siguiente:

*“Fue muy importante, por muchas cosas. Es como si hubiéramos hecho la misma sombra de cada uno y en ella colocamos lo bonito de cada persona, aunque algunas tuvimos unas pequeñas tristezas que [pusimos], pero eso nos conmovió los sentimientos [por el recuerdo] de*

*cosas pasadas; pero nos liberó. Pero esta [actividad también] ‘esculcó’, nos sacudió, porque [afloraron] sentimientos muy fuertes, encontrados y allí me pude desahogar. Hay cosas que no las puedo [sacar de adentro]. [Yo me doy cuenta] que hay cosas que no puedo hablar con nadie, porque a veces siento que las personas con las que voy a hablar, no me entienden. Pero así con un dibujo me pude expresar, por medio de sentimientos encontrados y de los sentimientos de mis compañeras. Fue muy lindo”.*

La segunda alternativa es dejar todo como está [desde el “Dios proveerá”], porque, en muchas de estas adultas, resolver sus problemas no constituye una prioridad, algo que se estrella con la presión diaria, porque ellas dicen que desean cambiar y saben que esta acción depende de ellas, para que sus vidas tengan un giro a su favor, pero requiere determinación de su parte.

Lo anterior lleva a una reflexión sobre la legislación y la realidad de las mujeres: la ley reconoce que las mujeres, socialmente, son “vulnerables”, es decir, que tienen más posibilidades de sufrir maltrato, discriminación y abusos, por lo que existen normas destinadas a proteger y garantizar la igualdad de acceso y la equidad para contrarrestar las diversas manifestaciones de discriminación en torno a ellas, como lo estipula la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1988)*.

Según este instrumento internacional y, al menos desde que fue ratificado por nuestro país y entró en vigor, deberían haber disminuido los altos índices de desescolarización en las mujeres. Pero es evidente que no es así ya que se siguen reproduciendo estereotipos acerca de la educación de las mujeres y más si son adultas, cuando les dicen: “¡loro viejo no aprende hablar!”. Entonces, nos preguntamos: ¿Dónde queda la ley 3011 de 1997 que reglamenta la ley general de educación (115 de 1994), respecto de la educación de adultos que, aunque es para adultos, no tiende a resolver sus necesidades reales y mucho menos no es pertinente, ya que no tiene en cuenta sus ritmos de aprendizaje, encasillándolos a todos como adultos que no pudieron culminar sus estudios en los tiempos establecidos?

Ciertos sectores de la sociedad colombiana se ha convertido en el principal enemigo de las mujeres, en la medida que serlo convierte su quehacer en una lucha constante, por pertenecer y ser reconocidas en su integralidad como personas humanas. Es decir, poder tener un lugar relevante que les permita mantenerse en un mundo de hombres, que es aquello a lo que han sido enseñadas, por generaciones enteras y que lo tienen tan implantado en su interior que, ellas mismas, lo reproducen con el tiempo con sus hijos e hijas, por ejemplo, cuando distribuyen las labores que realizan las mujeres y los hombres en el hogar; o por el simple hecho de decir que las mujeres se encargan de la casa y que “para barrer no se necesita estudiar”, pero el hombre sí lo necesita, para acceder a un buen trabajo. De esta manera, se siguen reproduciendo estereotipos alrededor de los roles de género, lo que hace que permanezca en el tiempo una única forma de tratar a las demás personas y tratarse a sí mismas, como mujeres.

Una sociedad donde las mujeres en el mundo laboral son [somos] invisibilizadas, maltratadas y discriminadas por su misma condición, es aquella donde la remuneración y la valoración del trabajo del hombre, a través del tiempo, se ha posicionado y mantenido por encima del de las mujeres, ya que son ellos los considerados como únicos proveedores del sustento económico, y que, ante los ojos de una sociedad, es lo que importa, incluso si su trabajo es precario. En la actualidad, adicionalmente, se dirigen señalamientos hacia una mujer que sale a trabajar, por el solo hecho de pensar en tener una forma de vida diferente, porque no prioriza ser ama de casa (trabajo reproductivo), como único recurso de vida y porque intenta abrirse espacio laborando fuera del hogar para desempeñarse en otras actividades a las que le pueda apostar para realizarse como persona.

Lo anterior refleja la relación que las mujeres tienen con el mundo y con ellas mismas; por un lado, algunas asumen una actitud derrotista, que es entendible, ya que las mujeres tienen tan interiorizado el tipo de vida que deben llevar, que piensan: “¿Para qué luchar, para qué emprender un camino, si se sabe va dirigido a ser lo que los demás quieren que seamos o tenemos deparado?” Así, dejan de construir alternativas de futuro, para ceñirse a las cosas que la sociedad ha estipulado para ellas.

Pero, por otra parte, nos encontramos frente a mujeres populares que cada día luchan por cambiar y tener un tipo de vida que les permita pensar en un futuro diferente, en donde las oportunidades sean reales y que propendan por transformaciones en donde la igualdad no solo esté expresada en la ley, sino también en la cotidianidad, con miras a un tipo de vida distinto, elegido por ellas mismas.

Por ello me sitúo en la pregunta: ¿Por qué la mayoría de participantes del programa de educación de adultos son mujeres? Y a ello, aventuro como respuesta que se debe a que, por generaciones enteras, las mujeres se han encontrado en desventaja frente a los hombres, resultado de una sociedad desigual, que distingue roles de género en los que prioriza algunas características de las mujeres según los cuales no les permitía participar en condiciones equitativas en la educación, ya que, supuestamente, las labores del hogar no podían esperar y los hombres no se pueden hacer cargo de los hijos e hijas, algo que afortunadamente estaría cambiando para las nuevas generaciones de niñas y adolescentes, pero que dejó una brecha para las mujeres adultas porque desertaron masivamente de la escuela.

De allí que cuestionemos: ¿quién es la persona que trabaja? En realidad, así las mujeres trabajen fuera o dentro de la casa, siempre han tenido que hacerse cargo de las tareas del hogar, como algo de lo que, a pesar de ganar un poco de independencia cuando trabajan por fuera del hogar, no se pueden escapar, es decir que sus labores domésticas siempre son una carga. Aunque muy rara vez ganan más que sus esposos, si lo hacen, esto les complica la vida, hasta el punto de que ellas no puedan más, es decir, que se sienten tan agotadas y sin ayuda alguna, que prefieren renunciar al empleo a perder la estabilidad de sus hogares, como lo dicho por una estudiante:

*“...Siempre estoy pendiente de mis hijas, de toda la casa, a pesar de estar trabajando. Yo he visto casos de mujeres que porque trabajan o cuando están embarazadas, lo ven como una enfermedad y no hacen nada más. Un[a] tiene sus límites porque un[a] se cansa, la monotonía es cansona, me siento responsable, pero a veces también siento pereza, pero no me he desentendido de mis obligaciones”.*

Por consiguiente, en la práctica docente nos encontramos ante mujeres con ciertas claridades en sus vidas, que les permite pensar en la necesidad de un cambio, que empieza por ellas, luego pasa por sus familias, para extenderse a los demás estamentos sociales. Además, se evidencia que toman a otras mujeres como ejemplo, para darse ánimo y poder decir que ellas son distintas, diferentes, “guerreras” y que no se sienten reconocidas en su totalidad.

Así, en especial, me referiré al ámbito familiar como central en las vidas de estas mujeres, interpretado como aquello que va de la mano de ellas y las impulsa, estabiliza o desestabiliza, que les permite que se realicen como seres humanos, puedan salir adelante y así tener una vida digna. Frente a sus realidades cotidianas, se destaca la importancia de la familia como un apoyo, una motivación, que las ayuda a pensarse que una buena organización y distribución de las tareas al interior del hogar, les posibilitaría la vida, para hacerla más llevadera y sin tantas cargas sobre sus hombros; pero esta perspectiva solamente puede surgir acompañada de una conciencia reflexiva, que les muestre que, aunque nunca han tenido las mismas oportunidades, tienen derechos.

Para muchas de estas mujeres, sus vidas han atravesado por momentos críticos y situaciones adversas que no les han permitido ejercer sus derechos, en especial a la educación, considerada un puente directo para ser parte de diferentes espacios de la sociedad. El machismo, o mejor, el patriarcalismo, se convierte en la forma de mantener a las mujeres sometidas, a tal punto que ellas se piensan y se convierten para la sociedad en meros objetos, que sólo pueden ser utilizados para funciones específicas, como la sexualidad o la reproducción, que se han convertido en una única forma de vida y de concebir su mundo.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, es importante, por tanto, reflexionar de qué manera contribuye la concienciación en derechos humanos a que estas personas adultas se apropien del rumbo de sus vidas. Las mujeres participantes del programa relacionan de manera sencilla el ejercicio de sus derechos humanos con la concienciación, porque para ellas, tener derechos es la forma de apropiarse de sus vidas, ya que mediante una reflexión constante

sobre sus problemas vitales, se sienten apoyadas y protegidas, lo que les permite evidenciar qué aspectos de sus vidas marchan bien y cuáles no.

Pero, antes de adentrarme a analizar la importancia que le dan los adultos a la concienciación para el cambio en sus vidas, empezaré por retomar la forma de conciencia que nos ofrece Freire y el papel de la educación (para él en la forma de alfabetización) en ella:

La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñarle a escribir es más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar en él, concomitantemente, un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia. (Freire, 2002, p. 14)

Este reconocimiento de la “conciencia oprimida”, me encamina a asumir aquí la conciencia desde dos aspectos: el primero, la conciencia personal, privada o interna, dentro del hogar y, el segundo, externo, público, frente a decisiones que las personas toman para mejorar su calidad de vida y dirigir el rumbo de la misma. Sobre la primera, la conciencia en el hogar, notamos en la experiencia docente que las llenó de preocupación el hecho de cuestionarlas porque se toman tan en serio querer que los hijos estudien, pero, al mismo tiempo, que ellas no les permiten a esos mismos hijos e hijas hacer nada, no “colaborar” con los oficios domésticos, por el afán de que no se distraigan, generando un comportamiento sobreprotector, tanto que las hijas e hijos se vuelven incapaces de tomar sus propias decisiones o no se pueden defender por sí mismos. En la reflexión, además se dan cuenta que hacen mal con estas actuaciones y es donde muchas hablan de “caer en la cuenta” que se precisa saber delegar, para ayudar a adquirir independencia tanto para ellas, como madres, como para dar pautas a sus hijos e hijas para que “se defiendan en la vida”; al respecto, una estudiante dice:

*“He sido responsable en hacer lo que me toca, pero he aprendido a delegar, porque es natural [para una decir] que “yo puedo”, como súper-mujer, porque trabajo fuera de la casa. En la casa, cumplo con mis deberes conyugales, yo trabajo para colaborarle a mi esposo, [porque somos] una sociedad, nos colaboramos. Y en la casa, debo aprender a*

*delegar, y tengo tres hijos, dos hijas y un hijo, y entre todos trabajamos y se puede llevar adelante una casa. Eso es parte de la responsabilidad, y en la casa no se llama responsabilidad, sino 'tener carga'... Desde pequeña, nos han enseñado que es complicado vivir con otra persona, pero si esa diferencia me complementa a mí, somos un engranaje; la misma familia son células chiquitas para una sociedad, somos un compendio de cosas y si todos hacemos algo, logramos mantener el hogar. Nosotras, las mujeres, hemos fomentado el machismo y muchas cosas, porque somos quienes educamos hijas e hijos y si nosotras no dejamos que los niños hagan [algo], sino las niñas, [eso no está bien]”.*

El ejemplo anterior evidencia que, facilitar la reflexión a través de un proceso educativo, hizo que estas mujeres se dieran cuenta de que son conscientes de su situación y de su contribución, para que las cosas cambien o mantengan.

### **La resiliencia como proyecto de vida consciente**

La pregunta que guía este apartado, es ¿Por qué el que quiere puede? Aunque se tiene presente que nos encontramos ante situaciones que se salen de las manos, porque directamente no dependen de las mujeres, en este proceso pedagógico esas palabras significan construir otra forma de vida para las mujeres, ya que demuestra que, con mucha perseverancia y reflexión constante sobre sus realidades, se puede lograr un cambio, una transformación que posibilite una mirada de futuro distinta, que vaya dejando atrás las problemáticas no como derrotas, sino como ganancias, experiencias y aportes para enfrentarse a la vida diaria con optimismo y ver las cosas como momentos adicionales vividos, que les pone a prueba, como sujetos conscientes de que la vida toca vivirla, pero lo importante es cómo se viva.

A manera de pre-texto, hicimos una dinámica para pedir a las personas participantes del proceso educativo de qué manera se identificaban con los signos zodiacales, para hallar en sus respuestas formas de afrontamiento a las vicisitudes de sus vidas. A pesar de las difíciles experiencias que les ha tocado vivir estas personas se identifican como abiertas a nuevos horizontes, fuertes,

solidarias, amables, amigables, respetuosas, guerreras, cumplidas, sinceras, amigueras, un paso muy grande respecto de su manera de expresarse al inicio del trabajo pedagógico, cuando no hablaban y, ahora, pasan a considerar que ellas se creen dueñas de capacidades y valores humanos positivos, como se puede constatar en el relato de una participante del programa de Educación de Adultos:

*Somos una familia de 13, mi padre aprendió [a escribir] con una tabla y un carbón y cuando tenía como 15 o 16 años, hizo el segundo de primaria. Mi mamá solamente hizo primero de primaria y pudo tener y tener hijos. No como hoy, que uno puede ver cómo hace. Nos criamos con familia, con vecinos, pero de “manteca” de los demás, no interesaba si era con los primos, con los tíos, no importaba si dormía, si nos pegaban, si comíamos o no... Luego, a mí me dejaron un año con una viejita y el hijo, y nada de estudio y cuando me trajo a Bogotá a los 11 años, a trabajar de interna levantándome a las 3 de la mañana...de 3 a 10 am en Abastos... No estudié y lo que sé, fue un padrino mío que me enseñó en 15 días a leer y escribir. Una vez tuve la oportunidad de que me matricularan, la profesora me pidió un lápiz y un color de rojo. Ella [mi mamá] lo que me pasó fue un trapo rojo y nunca más volví a estudiar, y si eso era con un color... no me atreví nunca más a intentar estudiar. [Pero ahora estoy estudiando] por mi hijo; le juré ante su tumba, que voy a salir adelante, y sé que él siempre va a estar presente conmigo. Es un homenaje a él”.*

Esto nos deja impactados, porque cada uno de nosotros tenemos nuestra historia. En esa misma línea, otra mujer añade:

*“Nosotros somos cuatro mujeres y tres hombres, a los nueve años quedé huérfana y no nos dieron estudio a ninguno en [el pueblo], en Boyacá. El hombre le pegaba a la mujer, y [yo] veía mujeres con la cara o las piernas negras, y yo no me quería casar, y pensaba mejor me quedaba ‘para vestir santos’, y también mi papá le pegaba a mi mamá. A los 15 años llegué a Bogotá a trabajar en una casa de familia, pero no sabía leer nada, y por eso no salía. Una niña que tenía 5 años me*



*enseñaba y yo estaba muy contenta, y [entonces] lo anhelaba, porque estudiaba tres veces: estudié allá en una academia, de 2 a 4 de la tarde, comencé a leer, a poner mi nombre y casi no tuve estudio, y sin saber nada, un[a] sabe cómo moverse en la ciudad. Cuando supe que aquí estaban recibiendo [alumnas] me puse muy contenta, porque desde hace mucho tiempo lo anhelaba...Mi esposo pudo estudiar hasta tercero, porque tuvo la suerte de estudiar...”*

### **Percepción de una mujer resiliente en relación con los “otros”**

En el camino de las capacitaciones en la CES Waldorf, las mujeres se van dando cuenta de la importancia que tienen los otros y otras en el desarrollo de sus potencialidades; es decir, que aprender de las historias de las demás personas, e interactuar en un espacio educativo, les permite enfrentarse a sus realidades vistas desde otras perspectivas, que aunque para unas sea muy difícil, para los demás puede ser un rápido panorama de tantos obstáculos que cada uno o una ha tenido y a los que se enfrenta en cada momento de sus vidas.

Y es allí donde se encuentra la riqueza del diálogo, como principio y modo experiencial de la pedagogía comunitaria, donde se comparten vivencias que enriquecen o fortalecen a quienes comparten, generando *resiliencia*, como dicen refiriéndose a Aldo Melillo las autoras Szarazgat y Glaz, quien:

...aporta una mirada sobre un punto crucial, afirmando que la resiliencia emerge como resultado de una interacción, es decir de algo que ocurre a partir de la relación de un sujeto con su entorno humano. Desde este punto de vista, resulta fundamental el hallazgo de figuras sustitutivas o instituciones que, oficiando de contenedoras, le proporcionan sostén y recursos identificatorios alternativos (Szarazgat y Glaz: 2006, p.1).

En el análisis de estas historias de vida que surgen de las relaciones dialógicas en el espacio de formación de personas adultas, hablamos de que, importándoles los obstáculos, ellas no se quedan allí, sino que luchan a pesar de ellos, pues siempre procuran salir lo mejor posible de las adversidades y

transmitírselo a lo demás. También porque los otros y otras que experimentan situaciones que les son comunes tienen mucho que aportarles desde sus vivencias, y al hacerlo, sienten que ello es un reconocimiento de que no son los únicos que pasan por situaciones difíciles y que pueden construir relaciones de empatía por su sufrimiento y continuar avanzando hacia sus metas de vida.

### **Fortalecimiento de los derechos de las mujeres y resiliencia**

Una mujer que conoce sus derechos no es igual a la que no tiene la oportunidad de reflexionar sobre ello y menos cuando provienen de situaciones en donde la mujer no vale sino por su cuerpo. Pero se espera que una mujer que sí los conoce, sea capaz de exigirlos, acudiendo a lo emanado por la ley y que puedan ir más allá, en el momento que les corresponda. Para ese fin, es preciso un reconocimiento previo de su cuerpo y de su historia, que se han reconfigurado y moldeado de acuerdo a las sociedades donde se desenvuelven, así como a la crítica que se le puede hacer al hecho de que ser reproductoras es un privilegio, siempre y cuando ellas lo decidan, porque esto les permite ser propositivas y solidarias con las demás.

En consecuencia, una de las lecciones que se derivan de los ejercicios realizados dice que ellas pueden crear lazos comunitarios para ayudar a las demás mujeres a que también conozcan sus derechos. A través de espacios para la reflexión, es posible reconocer que las mujeres se encuentran atravesadas por situaciones que cada día las confronta, pero que la resiliencia les permite una evaluación constante de su diario vivir para ver de qué manera están logrando cambiar situaciones adversas y de qué instrumentos se valen para salir de relaciones de opresión y de exclusión; porque, más que lograr dilucidar características que se enfoquen en las desigualdades entre hombres y mujeres, lo que se busca lograr es una apropiación de sus realidades pasadas y por vivir, desde la satisfacción de sus necesidades y nuevos conocimientos acerca de sus derechos. Pasar de saber que son pobres a conocer sus derechos, les ofrece alternativas de comprensión de su realidad y las ayuda a movilizarse por su defensa.

## TERCER CAPÍTULO

### **Perspectivas de derechos humanos y experiencia de la práctica educativa en la CES-W – Aportes a la resiliencia**

*“Atender al otro y reconocer su alteridad significa pues, en primera instancia, dejar que ese otro me transforme, pero no porque yo asuma su forma de vida y me integre a su horizonte, sino porque el encuentro me reenvía críticamente a mí, de modo que al comprenderme mejor, puedo llegar a transformarme” (Luis Eduardo Gama, 2009, p. 135)*

#### **CES Waldorf e incidencia en Ciudad Bolívar**

Bajo un marco de violencia prolongado en el tiempo, nace la Corporación Educativa y Social Waldorf. Los inicios de la Corporación (CES Waldorf), se remontan a los asentamientos de un grupo de personas habitantes de calle, que en 1990 “invaden” las laderas del tren en Ciudad Bolívar, en el Barrio que ahora es conocido como Sierra Morena. Pero es, “en 1997, cuando un grupo de 105 niños y 88 adultos ubicados en ranchos ilegales sobre la vía del tren, enfrentaron un desalojo” (CES Waldorf: 2011), y quienes, debido a la intervención de la Corporación, lograron, como comunidad, asentarse y recibir casas del Distrito (viviendas de interés social), que fueron construidas en dicho lugar y que podían ser pagadas en cuotas mínimas.

Desde 1996 y hasta el año 2000, la Corporación desarrolla trabajos en defensa de los derechos humanos de la comunidad, procesos de negociación con la Alcaldía local, formación comunitaria, educación y atención a la población infantil. Entre 1999 y el 2000 la Corporación desarrolla un trabajo pedagógico de acompañamiento a las familias en sus nuevos hogares y, de refuerzo escolar para los niños.

Una vez asentada la población:

En 2001, la CES Waldorf, arrienda una casa y empieza a funcionar el primer jardín infantil con Pedagogía Waldorf. En el 2003, se inicia la construcción de la sede actual del proyecto y un año después se abren las puertas de la nueva sede. Entre 2005 al 2007 se estructura el Programa de Apoyo Educativo y Social (PAES) y luego, ante las dificultades marcadas en salud, aparece el Programa de Promoción y Prevención en Salud, con un médico escolar y una fonoaudióloga. Hoy, se benefician 210 niños y jóvenes entre los 2 años y medio a los 20 y 148 familias (600 personas aprox.) en cuatro programas: Jardín Infantil, PAES, con talleres de teatro, artes plásticas, tejido, refuerzo escolar (letras y números), música, Promoción y Prevención en Salud y Trabajo Social, trabajando integralmente en pro de la defensa de los derechos humanos de quienes atendemos y de la comunidad (CES Waldorf: 2011).

Los cuatro programas que se citaron anteriormente son el fundamento de una institución que, desde hace 16 años, aproximadamente, ha pensado el desarrollo de la comunidad desde múltiples dimensiones, como la educación, la pedagogía, la convivencia, el desarrollo humano y comunitario, la infancia, para hacer frente a innumerables problemas sociales, como la pobreza, la marginación y la exclusión, que hacen de este sector un abanico de problemáticas, en las que incidir se vuelve fundamental para la transformación de sus vidas y sus realidades.

Un quinto programa, que se encuentra en construcción, es el Proyecto de Educación de Adultos. Asistido pedagógicamente por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, sus orígenes se ubican en la necesidad que CES Waldorf identifica, de vincular a todos los actores de la comunidad (niños, niñas, jóvenes y adultos que allí habitan), en procesos que permitan, a futuro, lograr aportes en su crecimiento personal, y en el de la comunidad, con el fin de lograr restablecer lazos de solidaridad y participación, que posibiliten la calidad de vida de todos sus integrantes.

A continuación, se describe en detalle la población adulta que, como un todo, hace parte del proyecto de educación de adultos.

## Los adultos y adultas de la CES Waldorf

El programa lleva tres años (aproximadamente), y diferentes grupos de personas adultas han transitado por él; cada uno de ellos y ellas, deja consigo experiencias y miradas que le permiten a la Corporación llegar, cada vez con más claridad, a esta población, desde el reconocimiento de sus necesidades, intereses y vivencias, en la búsqueda de elementos que develen su realidad como actores y permitan confrontarlas con la investigación educativa.

El contacto inicial con la población adulta se crea a través de la opción de validar el bachillerato académico, de tal forma que, puedan obtener el *título de bachilleres* y atender con ello sus necesidades más cercanas: personales y familiares, en lo laboral, fundamentalmente, insatisfechas por causa del desempleo y la falta de reconocimiento de sus capacidades como personas.

En efecto, al acercarse al programa, estos adultos informan que son el desempleo y la necesidad del “cartón” de bachiller su principal interés de inscripción, como un paso más para acceder al mundo laboral formal, aspecto que se vuelve fundamental en estos actores de la comunidad y que busca, en espacios formales e informales, como los que ofrece la CES Waldorf su inclusión.

Su reconocimiento como sujetos de derechos se convierte en una característica y foco central del programa, debido a la importancia que se otorga ofrecer espacios para el adulto o la adulta encontrarse con el otro/a, con sus necesidades, que resultan ser las mismas. Encontrarse consigo mismo también y reconocer sus capacidades, avances, dificultades y seguir adelante, hace que se sientan vivos y capaces de transformar.

Los grupos que históricamente han participado en el espacio del programa, tienen unas características fundamentales que suelen ser continuas y que vamos a describir a continuación:

En primer lugar, las personas adultas que han hecho parte del programa en su mayoría son mujeres. Se ha podido establecer, por medio de la observación,

las fichas de inscripción y los relatos recogidos (en las sesiones), que las mujeres son las más afectadas por el analfabetismo.

Como señalamos anteriormente, entre las principales causas se encuentra el abandono de la escuela a muy temprana edad, por asumir roles domésticos en la familia, sobre todo en aquellas que provienen del campo y sus edades están por encima de los 30 años. Esta característica se encontró en mujeres de grupos con los cuales se trabajó en el primer semestre, del año 2012, pues se trataba de mujeres provenientes de sectores rurales del país, en busca de mejores oportunidades o por desplazamiento forzado.

En cuanto al fenómeno del desplazamiento, como violación compleja de derechos humanos, en las fichas de inscripción, no se encuentran datos específicos sobre esa condición, ya que muchas de ellas lo han aprendido a ocultar por miedo o vergüenza; sin embargo, en las conversaciones y momentos de cercanía, se logra establecer que es el conflicto armado una variable determinante en la llegada de estas mujeres y sus familias a los anillos de pobreza de la ciudad.

Otra variable se encuentra relacionada con los embarazos a temprana edad, situación que se da en muchas de ellas. Al asumir roles doméstico y de cuidado de los hermanos y demás asuntos domésticos, las mujeres entran en una lógica de reproductoras, como se ha hecho natural para los pobres, y a muy temprana edad son madres; en unión libre, solteras o casadas.

En vía simultánea, se relaciona el embarazo adolescente con el desconocimiento de sus derechos sexuales y reproductivos, pues muchas desconocen las funciones de su sistema reproductor femenino, los métodos de planificación, sus riesgos y posibilidades y, en muchas ocasiones, no pertenecen a una red de salud que les brinde orientación. Por este motivo, muchas de ellas abandonan sus estudios a temprana edad, para dedicarse a la crianza y al hogar.

En ese punto, se evidencian prácticas machistas y patriarcales fuertes, puesto que los roles en los cuales culturalmente han sido formadas, terminan definiendo sus vidas y su lugar en la sociedad, siendo así más vulneradas las

mujeres que los hombres. Sin embargo, esto también tiene implicaciones para los propios hombres.

Durante el año 2012 en sus inicios un grupo de adultos hombres (cuatro), se inscribió al programa. Su permanencia estuvo marcada por una relación tensa con las mujeres, ya que ellas asumieron una actitud de revancha: fueron fuertes en el trato y no abrieron espacios para la participación y la solidaridad con ellos. Finalmente, luego de dos sesiones, esos adultos no volvieron.

Entre los grupos de adultos también encontramos características compartidas por hombres y mujeres, como las experiencias de pobreza, violencia estructural, marginación y exclusión.

El sistema económico actual incide directamente en las vidas de los sectores marginados. No existen posibilidades reales de trabajo formal, menos sin un “cartón” de bachillerato, y muchos son “abrazados por la calle”, en busca de oportunidades creadas, como el empleo informal, o son cooptados por grupos y “bandas” (pandillas) que facilitan un acceso rápido y directo al dinero.

Aunque dichos temas fueron tratados en la descripción de la localidad, debemos destacar que, muchos jóvenes que pasaron por estas condiciones, llegan a ser los adultos que hacen parte del programa, o aquellos que se encuentran fuera de espacios de tipo cultural, laboral o académico y que se ven reducidos a trabajos y situaciones que agudizan las precariedades de su realidad.

Para que los adultos que se encuentran en la Corporación accedan a programas del sistema educativo, como el caso que se expone, deben asumir largas jornadas de trabajo, o en muchos casos no estudiar, ya que primero están sus necesidades básicas, antes que el estudio y las actividades individuales.

La violencia estructural que se evidencia en la población tiene su cara en la precarización de los recursos educativos para jóvenes desertores del sistema y personas en situación de desplazamiento, debido a sus limitaciones y la incapacidad de la escuela de acogerlos y retenerlos, pese a sus condiciones.

Y, finalmente debido al desinterés de la población (en su etapa juvenil) de terminar sus estudios en bachillerato.

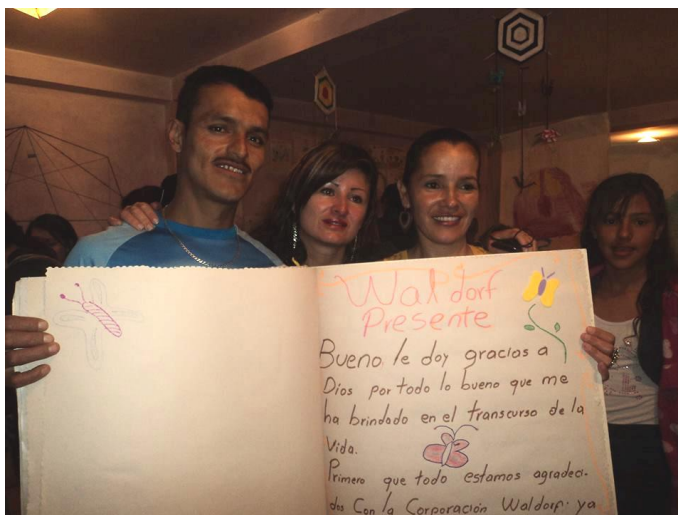
En su proceso formativo, muchos adultos han manifestado el desinterés que la escuela les producía en el momento de decidir abandonarla, ya que no implicaba un factor de desarrollo o superación, era sencillamente indiferente.

Dichas características identificadas, tienen grandes implicaciones en la vida de las personas adultas, ya que han sido jóvenes aislados del sistema educativo, y ello incide en su historia estudiantil. Su limitación al acceso a la educación repercute directamente en su futuro laboral, que en la mayor parte de los casos, requiere de un título de bachillerato, como requisito fundamental para acceder a ofertas de trabajo, tanto en el sector formal como, incluso, en trabajos con contratación que no es regular o constante, informales o semi-formales.

Cabe nombrar el acceso cultural limitado de la población de estos sectores populares, que no considera la posibilidad de otro mundo o, sencillamente, se resigna al suyo, incluso la resignación lleva al rencor y la frustración.

Estructuralmente, el sistema educativo colombiano, no cuenta con políticas educativas claras y tendientes a atender a este tipo de población, que es su mayoría es acogida por los institutos que reproducen todo un sistema de educación para el trabajo; esta es, en últimas, la necesidad más apremiante del adulto que llega a CES Waldorf.

Sin embargo, dicho discurso queda en entredicho, cuando la población adulta logra generar lazos afectivos y de reciprocidad con sus compañeros y compañeras y con ellos, apuesta a una educación transformadora y constructiva, desde sus propias experiencias, aprendizajes y expectativas.





## **El currículo de la CES-W y los parámetros de cumplimiento de una práctica docente.**

Debido a lo nuevo de esta propuesta de educación para personas adultas dentro de la CES-W, no se ha podido desarrollar, como tal, un currículo que dé cuenta del contenido de las asignaturas de las disciplinas que se enseñan, al lado del proceso reflexivo sobre aspectos cotidianos en la construcción de las personas adultas como sujetos educativos de derechos; más bien, esta reflexión se encuentra en construcción, a partir de la observación de una serie de acontecimientos que se vienen generando alrededor del programa.

Por ello, en este momento, se pueden poner de presente solamente algunas intuiciones sobre las diferentes contribuciones o aportes que se vienen originando desde el equipo de trabajo, compuesto por directivos, docentes y los adultos(as), que son quienes, de manera fundamental, le dan una direccionalidad al programa, para su implementación eficaz, ya que todos ellos y ellas representan el soporte, junto con los saberes de las y los docentes, de la propuesta pedagógica, que tiene como objetivo principal, desde mi percepción, vincular la educación formal y la no formal, para lograr un acercamiento a las vivencias como facilitadoras de alternativas frente a la reestructuración de los saberes adultos.

Lo anterior permite evidenciar que los requerimientos de un programa dirigido a personas adultas van más allá de la preparación de los contenidos de una serie de materias que se deben enseñar. Lo que se quiere es, sobre todo, lograr consolidar el programa, teniendo en cuenta los requerimientos, aspiraciones y necesidades de los adulto(as), para que se sientan acogidos, identificados; en otras palabras, se vean compenetrados y con posibilidad de construir y de-construir sus saberes, teniendo en cuenta que los tiempos educativos cambian, se modifican, y que el tipo de persona adulta que se acerca a la práctica es distinto en cada caso, por lo que podemos hablar de que el factor de la edad es muy importante a la hora de marcar diferencias de acercamiento al conocimiento, ya que no es lo mismo una persona que tenga 20 años, a una de 50, porque los ritmos de sus aprendizajes son diferentes y ello hace más difícil

poder llevar a cabo las propuestas pedagógicas, pero, al mismo tiempo, las convierte en un reto, que al igual que la profesión docente, es como una planta que hay que regar día a día.

### **Práctica docente: participantes**

#### **Las metodologías participativas que entrelazan la labor de la docente y la experiencia del colectivo participante.**

Después de un trabajo minucioso donde las personas adultas han demostrado que se les facilita más la oralidad, podemos argumentar, metodológicamente, que la base de cualquier proceso es el diálogo y la negociación cultural, ya que son prueba del respeto y la tolerancia hacia el otro y lo que ello representa. Además, que esta herramienta recoge a todos en igualdad de condiciones, como productores de conocimiento de sus realidades compartidas.

La metodología que se implementa en la CES-W se encuentra relacionada con la exploración de saberes y necesidades de sus participantes; de allí que, es central desarrollar una propuesta que integre tanto a estudiantes como docentes, a través de una reflexión constante de sus prácticas, con miras a cuestionar y problematizar las realidades desde contextos específicos, porque es algo que ofrece caminos novedosos, a través de la Investigación-Acción Educativa, IAPE.

La IAPE, según Rafael Ávila Penagos,

...es sin lugar a dudas, una modalidad de investigación social que busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la escuela. Está diseñada para realizar un tipo de investigación en la cual el sujeto y el objeto de la investigación se superponen. El sujeto que diseña “las prácticas” y las despliega al ponerlas en escena, es el mismo que vuelve sobre ellas (sus prácticas) para tomarlas como objeto de estudio, explicitando los problemas y las preguntas que “surgen” de los agujeros y de los intersticios de su práctica (Ávila: 2005, p. 505).

Acogiéndome a esa definición y lo que ella representa para la práctica pedagógica, al igual que el diálogo de saberes, hallo que ambos integran y dan pautas que permiten un abordaje transformador, desde sus participantes, a las prácticas educativas, con miras a generar acciones que se articulen con la necesidad del cambio social, que reúnan, tanto a docentes como a los adultos(as), ya que una de las principales herramientas que contienen ambas metodologías es la importancia de una cooperación frente a las experiencias y vivencias.

Es de allí donde se evidencia la necesidad de la reflexividad, que es otra de las características que convierta a la IAPE en un instrumento esencial para que se lleve a cabo un proceso dialógico de aula y éste se haga de manera constante, es decir, que perdure, recogiendo los pasos que van dejando y los que se van construyendo entre educadores y educandos; también, uno que les permita un recorrido conjunto, donde el educador no sólo es quien detenta el conocimiento o actúa como interventor, sino que se construye a través del diálogo con los otros y otras culturas, visiones y apropiaciones del conocimiento, lo que le facilita acercarse mutuamente, de manera que no quede como simple espectador, sino que haga parte de esos cambios necesarios.

En la elaboración conjunta de una propuesta que se adecúe tanto a las necesidades y aspiraciones de sus participantes, pero al mismo tiempo, pueda servir de precedente o apoyo para otros programas (por construir o ya construidos), vemos que, por el afán de cubrir requerimientos académicos, se deja de lado la importancia de a quién van dirigidos y cuáles son la necesidades y los aportes que ofrece un programa como éste, que presenta alternativas para que los docentes y adultos(as) se sientan como verdaderos participantes, en ejercicio de sus derechos.

Podemos hablar, en general, de programas dirigidos a niños, jóvenes y adultos que, en la mayor parte de los casos, están elaborados para dicha población y parecería irónico, pero nos los integran, porque se hacen desde afuera, sin tenerlos en cuenta. Por consiguiente, seguimos evidenciando la necesidad de la IAPE en una construcción conjunta en programas como éste.

## **Importancia del diálogo de saberes entre adultos y docentes**

Una de las características de la pedagogía crítica es el respeto a la diferencia y en los ritmos de aprendizaje, situación que, a la hora de interactuar con los adultos(as), se convierte en una herramienta fundamental, porque hace primar los saberes y estilos de aprendizaje de cada educando; en palabras de Maldonado y otros:

Es preciso tomar en cuenta que no todas las personas aprenden de la misma manera, cada sujeto tiene su propio estilo y ritmos de aprendizaje, así que una propuesta educativa crítica debe fortalecer estrategias y acciones que permitan ejercer el diálogo porque, para aprender, los sujetos recurren a sus habilidades comunicativas (Maldonado, Barragán y Sánchez: 2004, p.21).

A través del diálogo educativo crítico, se construye conocimiento y se desmitifican construcciones sociales, se producen saberes y se puede llegar a consensos culturales. Además, con los adultos y adultas, el diálogo se convierte en una estrategia pedagógica, que nos permite conocerles en sus dinámicas, saber qué piensan o sienten, qué les gusta, qué les motiva y, del mismo modo, que ellos nos conozcan, ya que para muchos, el docente se convierte en un ejemplo a seguir. Que no se puede desmeritar que es algo que se han ganado en lucha constante, contra una sociedad que no los reconoce como tales, pero son las bases sociales las que cada día muestran lo importante del docente en la consecución de sujetos distintos y transformadores de realidades.

De otro lado, para que se den unas verdaderas relaciones dialógicas en los aprendizajes, autores como Flecha y Puigvert (2002); Elboj y Gómez (2001); Jaussi (2002); Elboj y otros (2002); así como Ferrer (2005) y Vega (2005), entre otros, proponen siete (7) principios, que servirán para dar pautas que orienten, el diálogo entre educadores y educandos:

*Diálogo igualitario.* La relación que se teje en este primer principio, es horizontal, igualitaria, donde el carácter del conocimiento ya no es como antes, porque el profesor es quien sabía todo y los estudiantes lo escuchaban, sin contradecirlo. Hoy en día, se trata de un aprendizaje mutuo, donde se parte del respeto y de reconocer que todas las personas saben algo y que tienen la

oportunidad de exponerlo de igual manera que él o la docente. Además, se trata de que se respete la experiencia y el conocimiento de ese otro, que tiene muchas cosas que decir, para enriquecer el diálogo.

*Inteligencia cultural.* Ésta se refiere al diálogo que tiene lugar entre las diferentes conocimientos culturales, que es aquello que posee cada persona al interactuar con otras y le posibilita desenvolverse en determinados contextos.

*Transformación.* Se encamina a que los sujetos logren, mediante la educación formal y el diálogo, una apropiación de los conocimientos de manera crítica, que les permita orientar sus pasos hacia una transformación de sus realidades o, al menos, a considerar que un cambio le hace falta a sus vidas.

*Dimensión instrumental.* Lo que pretende es que lo enseñado, dé herramientas que permitan la auto-educación, para subsistir ante la exclusión y superar las problemáticas causadas por la desmotivación que, socialmente, se crea en los sujetos.

*Creación de sentido.* A través del diálogo que se establezca, incentivar, en los niños, niñas, jóvenes y adultos, deseos de continuar con sus estudios, como posibilidades para tener un futuro diferente, lograr resolver problemas concretos, de modo que los aprendizajes tengan sentido y una connotación hacia el cambio.

*Solidaridad.* Exige que se enseñe a partir de bases de igualdad y diálogo, que permitan reconocer y comprender al otro(a) y, además, de respetar sus aprendizajes.

*Igualdad en la diferencia.* Un diálogo que contemple la diferencia (de género, étnica, de clase), como algo desde donde el ser humano busca su reconocimiento de derechos particulares, como aquello que nos enriquece social y culturalmente, permite reconocer la igualdad de acceso a derechos, pero respetando estas diferencias.

Los principios mencionados pretenden, en todas sus dimensiones que, desde el diálogo, además de potenciar los aprendizajes, también se tenga en cuenta la diferencia, la igualdad, auto-educación y la motivación, como aspectos

relevantes para que éste se lleve a cabo con respeto hacia los otros(as) y, en especial, la relación que se da entre educadores y educandos.

## **Dinámicas Institucionales**

### **Diseño de talleres con las personas adultas: Para qué, cómo, qué y con qué resultado se desarrollan los talleres**

Al interior de las clases se consideró necesario generar espacios aledaños para la consolidación del proceso y acompañamiento a los adultos(as), posibilitando que ellos pudieran plasmar las relaciones entre los contenidos académicos vistos y lo vivido en otros ámbitos sociales.

Para ello, se requirió la elaboración de unos talleres que dieran cuenta de dos aspectos: el primero, que recogiera las experiencias educativas y las llevara al plano vivencial; y la segunda, que se pudiera obtener información relevante que aportara a la construcción y consolidación de la propuesta de educación formal y comunitaria. En concordancia, se realizaron tres talleres, que fueron la base para los análisis contenidos en cada uno de los capítulos que aquí se desarrollan:

***El primer taller***, tenía por objetivo lograr una caracterización de la vida de los participantes, desde unas preguntas generadoras. Antes de ello, se realizó una actividad para romper el hielo, desde la identificación de cada uno(a) con su signo zodiacal y decir cómo se relacionan con ellos o de qué manera lo interpretan en sus vidas, momento que nos conduciría a la segunda parte, donde se pretendía resaltar las características de los adultos(as), mediante preguntas relacionadas, con lo personal, familiar y su educación; ejemplo de ellas:

¿Qué personas son nacidas en Bogotá? ¿Qué personas están en Bogotá desde su infancia? Personas que viven en unión libre, ¿Qué personas tienen hijos o hijas? ¿Quiénes tiene hijos de un mismo sexo? Personas que tengan un trabajo formal, que trabajen con su pareja para mantener el hogar, que trabajen solas para mantener el hogar. Personas que preparan sus alimentos, Personas

que deben hacer algún tipo de oficio doméstico, personas que estudiaron en escuelas rurales, que abandonaron el estudio por razones como: matrimonio, embarazo, cambio de ciudad (motivos familiares); personas que abandonaron el estudio por desinterés.

Luego, se llevó a cabo una actividad donde los adultos(as) podían pintar, narrar o describir desde tres momentos importantes en sus vidas, que se propuso desarrollar a través del Árbol de la vida; que en su tallo, representaba la infancia; el tronco, las decisiones; la ramas, los frutos de las decisiones; y las hojas, el futuro. Esta dinámica se desarrollaría de la siguiente manera: la infancia representaría las cosas bonitas que recordaban; las decisiones que tomaron en algún momento de sus vidas y los marcaron; los frutos de esas decisiones tomadas y por último, cómo se ven a futuro. Lo anterior arrojó un resultado mejor de lo que esperábamos, porque los adultos(as) se permitieron participar y ser libres de decir lo que de sus vidas quisieron contar; cosa que nos permitió cumplir a cabalidad las metas, e ir más allá de lo actuado, porque ellos expresaron las razones por las cuales no comenzaron o continuaron con sus estudios y así, pudimos conocer los diferentes obstáculos a lo que se han tenido que enfrentar para llegar a donde están sin desfallecer.

Después, se llevó a cabo una actividad que generó cierta tensión, pero al tiempo de relajación, donde entre los adultos(as) en un círculo se sostendrían para reflejar un poco la confianza, y hasta qué punto eran capaces de dejarse llevar por los demás; consistía en que uno de ellos(as) se ubicaba en el centro de la rueda y se dejaría caer para que los demás lo sostuvieran, actividad que, para ellos, fue muy difícil, porque primero tenían que ponerse de acuerdo, para ver quién se hacía en el centro y los otros estar muy concentrados, para no dejarlo(a) caer. Cosa que nos permitió notar que les gusta estar muy seguros para entregarse a otros.

**Segundo taller,** se desarrolló a raíz de una necesidad de evidenciar cómo los roles de género han sido asignados culturalmente, pero han impactado tanto en las mujeres, que no les ha permitido incursionar en otros estamentos sociales y, además, para saber de qué se valieron para vencer los obstáculos y encontrarse donde están en este momento del programa.

Para ello, en un primer momento, se desarrolló una actividad de relajación, en donde se trató, a través de un ejercicio, que los adultos(as) recorrieran cada parte de su cuerpo, con la intención de que se reconocieran; luego, se proyectó un vídeo llamado “Un sueño imposible”, que estaría guiado por preguntas generadoras:

- ¿Por qué no se puede alcanzar la equidad de género en el trabajo doméstico?
- ¿Cómo logramos que una mujer o un hombre actúe de manera respetuosa y se entienda que los roles de cada uno o una no deben ser una carga?
- ¿Qué elementos me fortalecen para poder vivir libre de discriminaciones y “empoderarme”?

Este taller no tuvo mucho éxito, porque lo que se pretendía era escuchar las apreciaciones de las mujeres, pero resultó que los hombres las opacaron, porque un tema llevó al otro y se terminó hablando de las relaciones sexuales y ellas se sentían intimidadas, aunque también se lograron algunas aclaraciones de lo que ellas piensan acerca de su papel dentro del hogar.

***El tercer taller***, con el objetivo de lograr reflexionar con los adultos la manera como creen que desde ellos/as se ha venido agenciando un cambio que les permite en un momento dado empoderarse frente a sus realidades y ser resilientes buscó evidenciar de qué forma se han fortalecido durante el proceso y hablar con propiedad y claridad de las categorías “empoderamiento” y “resiliencia”.

Para ello, se recurrió, en un primer momento, a la historia de una mujer afrocolombiana, de la costa Caribe, llamada Juana Julia Guzmán, quien tuvo que afrontar muchos obstáculos en su vida para lograr un cambio en su realidad y cómo se dio cuenta que necesitaba de los demás para lograr una transformación. Con lo anterior, los participantes construyeron la historia de una mujer cercana a cada uno/a, que consideraran contribuyó a un cambio o que, pese a la adversidades, pudo salir de realidades abusivas.



Al principio, fue difícil hacer la reflexión; ellas no sabían sobre quién escribir, porque conocían pocas mujeres “relevantes”, históricamente, pero cayeron en la cuenta que existen mujeres cercanas que han sido luchadoras y han logrado ser reconocidas, por lo capaces de sacar a sus hijos adelante, sin la ayuda de un hombre. Las historias nos permitieron evidenciar que sus madres eran o son un ejemplo a seguir, por su fortaleza y perseverancia, pues aunque no han sido “importante”, socialmente, pero para ellos y ellas, sí son las que más contribuyen al cambio social. Además, el ejercicio arrojó claridad frente a las características de una mujer empoderada y resiliente, sin saberlo. Pero, lo más difícil fue darnos cuenta que ninguno(a) escribió su historia propia, como muestra de resiliencia.

En síntesis, los tres talleres nos refirieron lo valioso de tener, dentro del Programa, espacios alternos al salón de clase, en donde se pueda tratar otros temas de interés, que permitan conocer más a los participantes y ellos(as) puedan ser escuchados y reconocidos, pero también que los docentes se permitan un diálogo e intercambio de saberes, que los enriquezca mutuamente, mostrándoles lo importante de la reciprocidad como constructora de nuevos conocimientos.

### ***Aspectos a tener en cuenta***

Para realizar un taller con los adultos(as) se requiere tener claro el tema y, además, los siguientes cuatro aspectos: el primero, el para qué o justificación de dicho taller; el segundo, el cómo o metodología; el tercero, el qué quiero enseñar y, el cuarto, con qué, a través de qué estrategia metodológica y didácticas lo quiero lograr.

Estos aspectos se desglosarían en una “Guía Metodológica”, de la siguiente manera: En la primera parte, se hace una breve justificación del porqué se va a trabajar dicha temática, junto al objetivo que propone lo que se quiere lograr; luego, la metodología y a través de qué herramientas me voy a servir para lograr desarrollar el tema; después, qué quiero enseñar con esta temática, que tiene que ver con las reflexiones y, por último, los resultados que se obtienen o les hubiese gustado tener.

## **Conexiones entre las asignaturas y el diálogo entre practicantes e institución.**

El programa, para responder a las demandas de nivelación en el sistema escolar oficial, adolece de un diseño curricular para desarrollar los contenidos, ya que no se tiene un programa establecido y los practicantes nos rotamos al interior de las clases, por lo que requiere de un eje articulador que oriente el proceso integralmente.

Es por ello que, entre practicante(s) y la institución se genera un diálogo permanente, para dar cuenta de lo que sucede en las clases, con el fin de que, entre todos, se resuelvan inquietudes o se ofrezcan aportes en cuanto al funcionamiento del programa y la socialización de las metodologías utilizadas para desarrollar dichas temáticas.

Cada sábado, en la Corporación, al llegar nos reuníamos con los adultos(as) para realizar algunas actividades tendientes a que la gente se conociera, compartiera, se divirtiera entre sí y pudiéramos nosotras(os) consolidar, de ese modo, relaciones sólidas con el grupo. Pero también se realizaban trabajos relativos a cálculos matemáticos, trabalenguas, rondas, ejercicios de movimiento del cuerpo, poesía, coplas y refranes, con la idea de que ellas y ellos, que venían con cargas muy pesadas, que no les permitían concentrarse y aprovechar el espacio educativo, se pudieran des-centrar de los problemas, por lo que estos ejercicios resultaban provechosos para que los adultos(as) se dispusieran a participar de los aprendizajes de aula.

Este ejercicio fue muy importante para las personas adultas; pero una consecuencia inmediata de su implementación fue que nos encontramos que, al hacerlo, se acortaba mucho el tiempo para las clases formales y que los mismos educandos pedían ver más contenidos disciplinares, a sabiendas que sólo se trabaja medio día cada sábado y que estos se distribuían en cuatro horas, las primeras dos para matemáticas, y las dos siguientes, para español.

Se llevaba a cabo, de esa manera, la enseñanza formal, porque se parte de la firme convicción de que esta dos materias son la base para que las personas adultas apropien el resto de asignaturas, ya que con las matemáticas se realiza

un acercamiento a la realidad que les permite desarrollar el pensamiento lógico y la creatividad al resolver un problema, sea académico o de su vida cotidiana, generando en ellos agilidad mental.

La apropiación del conocimiento matemático permite que, a través de una materia como ésta, las y los docentes hayan convertido –a los ojos de las personas adultas un saber considerado “difícil”, en algo que no sólo unos pocos pueden hacer y resolver, cuestión que ha sido un reto mayor, porque, primero, hay que desentrañar y desmitificar las creencias que se tejen alrededor de la materia y, por si fuera poco, tratar de que los adultos y sobre todo, las adultas, no se sientan imposibilitados por su edad para adentrarse a resolver algunos problemas matemáticos y que no se cierren a la menor dificultad, diciendo que ellos “no sirven para eso”.

Por otro lado, con la enseñanza del español, se ha avanzado porque les permite leer y escribir sus propias reflexiones, de su lugar en el mundo y poder resolver, a través de la palabra escrita, problemáticas reales y cotidianas, como son: hacer una hoja de vida, solicitar permisos, efectuar reclamos, redactar actas, cartas, o derechos de petición; todo ello les permite conocer lo que antecede y precede, a documentos de uso oficial y público que, entre otras cosas, les ayuda a desenvolverse social y académicamente. Además, la apropiación del lenguaje les abre la puerta a las otras áreas disciplinares, como la geografía, la historia, las ciencias humanas y naturales (química o biología), entre otras; lo anterior “aterrizado” a la realidad de los adultos(as). Sin embargo, uno de los mayores retos de estos procesos sigue siendo que, cuando ellas y ellos salgan cada sábado de las sesiones, se sientan motivados para regresar nuevamente, hasta culminar sus ciclos formativos.

### **El tipo de educación que ofrece la CES-W: mi papel como educadora “formal”**

El programa de la CES-W ofrece, por una parte, potenciar y desarrollar en la o el docente la posibilidad de implementar una formación integral, que le permita tener herramientas para desenvolverse en su vida diaria, desde la creatividad,

aprendiendo a valorar los aprendizajes y saberes de los otros y otras, como forma de enriquecer sus conocimientos; y, por el otro, a los adultos(as) les proporciona la oportunidad de reconocerse como seres que habitan el mundo, sin importar sus circunstancias particulares, puesto que sus experiencias son valiosas; además, se trata de brindar una educación complementaria, que trascienda los contenidos disciplinares, haciéndolos lo más cercanos posible a su diario vivir.

Las y los docentes, en su accionar, se encuentran con un reto permanente en la preparación de clases, ya que, además de desarrollar los contenidos de las asignaturas y acercarlos al diario vivir de los adultos(as), deben, sobre la marcha, añadir herramientas para poder sortear diferentes realidades personales (propias de las y los educandos), todo ello permeado por un diálogo participativo, que se centra en las personas adultas, como problematizador y generador de saberes.

### **Educación Comunitaria y lazos con la CES-W**

La educación comunitaria nos permite evidenciar que los adultos(as) tienen problemas e intereses en común, que les identifican y les permiten agenciar en sus vidas una posibilidad de cambio, más allá de la adquirir conocimientos académicos; es decir, que se propende por la dignificación del ser humano, en los diferentes estamentos sociales.

Lo anterior nos lleva a analizar los intereses de la comunidad a partir de dos momentos: el primero, relativo a los intereses inmediatos y el segundo, a los “intereses implícitos”. Dentro de los intereses “inmediatos”, los más comunes que se expresan por parte de las personas adultas son: validar el bachillerato para obtener el título de bachiller (el “cartón”); encontrar, consecuente con ello, un mejor puesto de trabajo, y de ese modo, mejorar su calidad de vida, porque se parte de que, a mayor escolaridad, aumentan los ingresos económicos y con mayores conocimientos, pueden ayudar a los hijos e hijas con sus tareas escolares, ganando más respeto y apoyo mutuo.

Cuando nos referimos a los intereses “implícitos”, vemos que existen intereses que se encuentran cuando desarrollamos las prácticas y discusiones de las personas adultas, aunque éstas no son totalmente conscientes de los mismos; es decir, no son del todo evidentes. Luego de las reflexiones propiciadas por la experiencia pedagógica, los destacamos de la siguiente manera: estas personas buscan lograr a futuro, también, como consecuencia de educarse, autonomía personal y económica, adquirir conocimientos que las hagan sentir más seguras, asegurar su participación en asuntos que les importan para sus vidas y que su voz sea escuchada, tomada en cuenta.

### **Surgimiento del convenio para la práctica y búsqueda de sentido de la misma en la CES-W**

Ubicados en las exigencias que, como carrera, se tienen a la hora de implementar un lugar de práctica para las y los estudiantes de la UPN y, debido a una serie de inconvenientes que, por la novedad de la carrera se han generado en los diferentes espacios, se deben surtir unos requisitos que les garanticen, tanto al estudiantado, como a su *Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos (LECEDH)*, la estabilidad, cuando se trata de pertenecer a un programa, ya que se mantiene la incertidumbre de poder iniciar y culminar exitosamente las prácticas, porque los lugares en donde se desempeñan las y los educadores comunitarios no suelen ser necesariamente constantes y confiables en términos de su durabilidad, debido a que por lo general, encontramos que los procesos comunitarios tienden a ser intermitentes, a desaparecer o a cambiar de naturaleza, si no tienen una visión política estratégica y una organización que los respalden y pueda sortear lo que significa desarrollar acciones de transformación social en las que grupos de estudiantes hombres y mujeres jóvenes de la UPN puedan, al lado de ellos y ellas, realizar una contribución significativa.

Sin embargo, superando muchas dificultades, los estudiantes han luchado en la carrera por un conjunto de escenarios en donde ellos y ellas puedan proponer prácticas docentes, en las que vienen trabajando, para darle una mayor amplitud y alternativas a sus compañeros y compañeras, al escoger sus

espacios de práctica pedagógica. Pero esto ha entrado en crisis, debido a que muchos de estos procesos o instituciones han dejado, a último momento y sin previo aviso, a los estudiantes sin lugar para realizar sus prácticas y, por ende, sin soporte para escribir sus proyectos de grado. Entonces, debido a los numerosos inconvenientes, las directivas de la LECEDH acordaron que cada profesor o estudiante que tuviera una práctica y cumpliera con los requisitos necesarios, la propusiera y de acuerdo a la demanda de estudiantes, quedaría incluido en un escenario determinado.

Es allí, donde la profesora María Antonia Zárate, quien, además de ser docente de la licenciatura, es fundadora del proyecto con adultos que desarrolla la CES-W, vio necesario generar una acción integral en esa institución, que acogiera tanto a niños, jóvenes y adultos para posibilitar que el proceso que se lleva a cabo con los niños y jóvenes también fuera apropiado por los padres y madres, y, con ello, no se pierdan los aprendizajes adquiridos en la experiencia pedagógica de la CES-W, sino que, más bien permanezcan y se extiendan.

A partir de lo anterior, se propone la práctica en la Corporación Educativa y Social Waldorf, que apenas estaba empezado su trabajo con población adulta, ya que ésta última tiene aproximadamente cuatro (4) años y que, en compañía de una estudiante, llamada Paola Molina, se logra consolidar y es hoy lo que se conoce como Programa de Educación de Adultos en la CES-W, implementado por estudiantes de la LECEDH-UPN.

De este modo, se les permite a las y los practicantes acercarse a una población que se encuentra olvidada por la sociedad y por el sistema educativo implementado por el Estado, que les debería ofrecer su acceso a los estudios como un derecho, sin importar los ritmos y buscando mejorar la calidad en su educación.

### **Marco formativo**

#### **Preguntas que emergen desde lo formal y lo “comunitario”**

Cada sábado, al llegar o salir de la práctica docente en la Corporación, surgen unas preguntas que cuestionan mi rol como mujer negra, como docente y

sobre el papel que juego desde lo formal en la construcción de sentido y la apropiación crítica de la realidad por los educandos adultos(as).

Entre esas preguntas están: ¿De qué manera adecuó los contenidos de forma tal que las personas adultas, además de apropiarlos, los apliquen en su vida diaria? ¿Cómo lograr, a través de los contenidos trabajados, de manera integral (académicos y de reflexión sobre su cotidianidad), que las y los adultos no se dejen llevar por los problemas?

Pedagógicamente hablando, también surgen dudas, por ejemplo; ¿Cómo lograr una propuesta que integre los saberes y vivencias de los adultos? ¿Cómo construir en ellos una conciencia crítica de sus realidades? ¿Cómo hacer que la autoestima se convierta en una semilla que hay que regar día a día? ¿Cómo propiciar que creen lazos comunitarios, desde sus familias? ¿De qué forma puedo identificar sus capacidades y potencialidades que les permitan reconocer que son resilientes?

Y otras preguntas más que, cada día, me hacen reflexionar acerca de lo difícil de ser docente, por la tarea tan importante que se tiene con las personas y en especial los adultos, tan susceptibles a cualquier crítica, por lo que el lenguaje con ellos y ellas juega un papel primordial, en la medida que se debe tener en cuenta qué se les dice y cómo se les dice, para que ellos no se sientan mal o relegados y puedan contribuir a una experiencia cada vez más enriquecedora.

En este apartado trataré de dar respuesta a una pregunta que, aunada a todas las anteriores, trata de cuestionar si, cuando se hace educación formal, se está o no haciendo educación comunitaria. A lo que trataré de responder diciendo que, desde mi punto de vista, la educación formal se ha visto desde mucho tiempo atrás, como un lugar encierro, compuesto por cuatro paredes, cosa que, en la actualidad, se ha logrado deconstruir un poco, cuando desde la escuela se potencian espacios en donde convergen y socializan los diferentes actores. A simple vista, se podría decir que lo formal y lo comunitario están completamente desligados; pero problematizando el tema, nos damos cuenta que, desde lo formal, perfectamente se agencian espacios comunitarios y también lo comunitario se puede desarrollar dentro de un espacio formal.

Para dar fe de ello, me remito al programa de educación de adultos, en donde su intencionalidad, más que adquirir conocimientos, tiene un horizonte de transformación del orden establecido y, además, resignificar y ampliar los escenarios educativos que propenden a incentivar el diálogo, el respeto, la solidaridad y la alteridad, con el propósito de acceder a nuevos espacios y sujetos, sin dejar de lado que esto se lleva a cabo desde un espacio formal, pero no deja de ser comunitario.

Es decir, lo formal implica una comunidad, el contacto con un tipo de población. Lo que las diferencia, es la intencionalidad con la que se crean o lo que se desarrolle en su interior. Porque no es lo mismo una escuela dedicada a reproducir conocimiento, a que otra que produzca conocimiento, pero con una perspectiva crítica y que tenga en cuenta las necesidades de sus participantes. Además, que un proceso se convierte en comunitario en la medida que se dé un diálogo en donde exista una intención de cambio, de transformación y que les permita expandirse, para que los demás también puedan participar.

### **El auto-reconocimiento como posibilidad de cambio personal, extendido a lo familiar y comunitario.**

El auto-reconocimiento, exige de quien lo apropia, una mirada crítica y reflexiva de sí mismo/a y su entorno. Esta cuestión nos remite al análisis de dos dimensiones de esta construcción como sujetos/as: La primera, es que las personas transitan por una reflexión constante sobre sus vidas, que les lleva a pensarse en una posibilidad de cambio, pero éste no surge de unas mentes “iluminadas”, sino que se genera en la medida en que su accionar se dirige a problematizar y reconocer las diferentes capacidades que tienen para afrontar los propios juicios sobre lo que han hecho o están haciendo, las decisiones que toman en su cotidianidad, la forma como establecen las relaciones consigo mismos(as) y con las demás personas y así, darle un sentido a sus vidas.

La concientización o conciencia de sí y de los demás surge de “caer en la cuenta” de que, a través de la comprensión y articulación de las vivencias, se pueden repensar, reformular o encontrar salidas que les permita crecer como



personas y, al mismo tiempo, rectificar comportamientos y decisiones, para mejorar sus condiciones de vida, en la lucha por una dignificación de sí mismas o mismos. Es decir, es un proceso personal, individual, pero siempre respecto de las demás personas, por lo que termina siendo colectivo.

La segunda dimensión va dirigida al reconocimiento del papel que ellas y ellos juegan en el seno de sus hogares, porque les permite interpelarse en qué medida ellos(as) están reproduciendo las mismas lógicas de las que han sido víctimas (o victimarias) por generaciones enteras, respecto de patrones autoritarios y patriarcales. El reconocimiento de las capacidades propias y de la familia para afrontar la adversidad es necesario para una lucha constante frente a sí mismo/a y al mundo, ya que son estas potencialidades las que permiten la resiliencia y la fortaleza de asumir un nuevo rumbo para sus vidas.

Por otra parte, auto-reconocerse se refiere más que a cuestionarse negativamente y con culpas, a asumir que son seres humanos, con posibilidades de auto-determinarse; es decir que todas las personas podemos tomar las riendas de nuestras vidas, y moldearlas de acuerdo con lo que nos diga la conciencia, según no sólo lo que es conveniente, sino necesario para mejorar la calidad de vida, aunque, en un momento determinado, parecerían decisiones egoístas, como si solamente pensáramos en nosotras(os) mismas(os); pero es fundamental hacer este ejercicio, porque nadie se empodera porque sí, sin más, y mucho menos, alguien es resiliente por imposición de otros. No se niega, por tanto, que la resiliencia tiene lugar en comunión con los otros seres humanos, ya que son esos otros y otras quienes, en circunstancias adversas, le pueden proporcionar o hacer ver sus virtudes y destrezas.

En el caso particular de la experiencia docente que analizamos en este trabajo, esto se ha ido potenciando a través de una serie de actividades de aula y extra-clase, que permiten vislumbrar los sueños dormidos, con deseos de despertar y transformarse. Más específicamente, se prepara un tema y, de acuerdo a ello, se formulan unas preguntas generadoras a las y los educandos, las cuales fijan una pauta problemática en torno a la cual reflexionar lo que, por un lado, les permite ser creativos(as), centrados(as) y dar lugar a interrogarse

sobre cuestiones que, de otra forma no harían; y, por el otro, evidenciar aspectos de la realidad social que, aunque ellos y ellas creen encontrarse alejados de su diario transcurrir, ello no es así. Es ahí donde encontramos la importancia de reconocer que no son los únicos que pasan por momentos difíciles, y que muchas de las personas de quienes las demás creen que no han tenido problemas, en la práctica, les ha tocado luchar, para que sus vidas sean lo que son hoy.

### **La importancia de la experiencia como facilitadora de seguridades frente a sí y a los demás.**

La categoría de *Libertad*, se convierte en una ilusión, en un anhelo, en un sueño por realizar. Y es, en ese momento, cuando hablamos de la importancia de hacer surgir una conciencia crítica sobre nuestras propias vidas y realidades por vivir. Esto nos da paso para hablar de, por lo menos, dos formas mediante las que se observa la experiencia:

La que demuestra la carga de los aspectos físicos que están presentes en las personas a quienes va dirigida la práctica docente, que es la que va surgiendo con el paso de los años, la que se refleja en el cabello cano, el rostro arrugado, el cuerpo, las manos, los pies cansados y la postura al caminar, que dan cuenta de que estas personas han pasado por una serie de vivencias; estos aspectos se han visto materializados en dibujos como los realizados en la experiencia educativa, revelan cómo son o les gustaría ser a ellas y ellos.

Además, la segunda forma se manifiesta en el recorrido que estas personas han realizado a su edad, que refleja el tipo de vida que han llevado, las labores en las que se han desempeñado, los modos como definen o hablan (o no) de su sexualidad, sobre su papel dentro de la sociedad, etc. Estos aspectos, no tan evidentes a primera vista, son algunas de las representaciones de sí y las reflexiones posteriores que dejaron plasmado en el ejercicio de realizar un dibujo intencionado sobre cada uno(a), y que nos permitió conocer desde otro ángulo no verbal, a los adultos(as), más allá de diálogos explícitos que, en un momento determinado, pueden resultar contraproducentes, ya que muchos se

sienten investigados, indagados, violentados o, solamente, que no han encontrado a la persona adecuada para contarle sus cosas.

Pero en estas personas adultas encontramos que el dibujo sí les permite expresarse de otro modo, porque en él plasman o cuentan lo que ellas quieren que se sepa; y muchos lo prefieren así, porque no se atreven a manifestarlo a otros verbalmente. La experiencia frente a los acontecimientos de la vida, como dice Erich Fromm hace que reafirmemos que:

La experiencia de amar, de gozar, de captar la verdad no ocurre en el tiempo sino en el aquí y ahora. El aquí y el ahora es la eternidad, o sea, la intemporalidad; pero la eternidad no es, como se interpreta mal comúnmente, el tiempo indefinidamente prolongado (Fromm Erich, p.57).

Esos acontecimientos de la vida son los que, moralmente, definen comportamientos y actitudes frente así y a los otros y otras.

### **Aporte conceptual**

#### **La categoría de “resiliencia” para re-significar las experiencias de vida de las personas adultas.**

Las experiencias de los adultos(as) no han sido nada fáciles de sortear, pero contradictoriamente, son justamente ellas mismas, en la actualidad, las que les facilita tomar decisiones que les favorecen en su desarrollo personal y laboral. Pero dicho favorecimiento, además, está permeado por un ejercicio de libertad frente a las situaciones difíciles, lo que ha significado para ellas y ellos estar en el momento en que se encuentran estudiando y avanzando en sus propias metas.

Es, de esta manera, cómo la resiliencia da cuenta de mecanismos, estrategias y modos de relacionarse que logran abrirse paso, a pesar de encontrarse viviendo en situaciones o condiciones adversas, que llevan a que estas personas adultas no se detengan y logren salir adelante, creándose otros ambientes de positividad que puedan vencer las barreras y las limitantes que

plantean la clase, el género, la procedencia geográfica, el lugar de vivienda, etc.

### **Cómo se “descubre” que todos y todas somos resilientes.**

A lo largo del programa, nos hemos dado cuenta de que, para algunos adultos(as), es más fácil enfrentar las adversidades que para otros. Pero todos tienen algo de resilientes. La resiliencia ocurre, dependiendo del contexto y la disposición que las personas tengan para enfrentar sus problemáticas, con base en su libre determinación, voluntad, equilibrio, constancia, coraje, fortaleza, con el deseo de cambio, de transformar aquello que les oprime, les excluye, no les permite ser ellas o ellos mismos.

Y, en esa medida, no es lo mismo hablar de una mujer pobre, sin escolaridad, víctima de violencia, discriminada, excluida, que de una mujer que, a pesar de que las cosas no le hayan sido fáciles, no ha sido víctima directa de abusos, porque ha podido estudiar, ha sido discriminada, pero tiene una economía estable; o una mujer pobre que, por hacerse cargo de sus hermanos, tras el fallecimiento de alguno de los padres, no pudo acceder a ninguna oportunidad que no fuera la de ser madre a temprana edad. Lo anterior permite vislumbrar que, dependiendo del contexto, asimismo se profundizan y empeoran los rasgos y características de las problemáticas y, de igual forma, se utilizan los recursos que estén a la mano para salir adelante.

La resiliencia radica en la fuerza de voluntad que tengan las personas para sobreponerse, poder resurgir de las cenizas, reconstruyéndose en su integridad y seguir la vida con más fuerza.

Desde los adultos(as) de sectores populares, como con quienes desarrollamos esta investigación, es claro que todos son resilientes, porque son personas que, a pesar de duros momentos vividos y que aún viven, son fuertes y tratan de sacarle el lado positivo o lo bueno a los problemas, para así poder controlar, dominar el rumbo que tomen sus vidas.

## **La autoestima como vía para lograr la reconfiguración de los roles masculinos y femeninos.**

Las personas adultas traen consigo muchas cargas, que no les permiten pensar en ellos y, mucho menos, en la serie de cualidades que poseen, pero que las hace ser esas personas tan maravillosas que toman la decisión de ir a un aula a educarse.

Encontramos, sin embargo, que detrás de alguien que no reconoce sus cualidades y capacidades, que no encuentra qué decir sobre sí, que no ve nada bueno en sí misma, hay una persona que ha vivido, por lo general, maltrato físico, psicológico, o verbal, y a quien casi nunca se lo preguntan; o que, cada vez que lo hacen, se lo responden como diciéndole que no tiene ninguna cualidad, porque aprendieron a escuchar frases como: “Usted sólo sirve para pocas cosas”. Y eso, con el tiempo, se va interiorizando hasta el punto de que se convierte en una verdad absoluta, donde en sus vidas ni siquiera hay espacio para palabras positivas.

Es el caso de una estudiante quien, en el momento de llegar al programa, venía con esos pensamientos negativos de sí misma, pero quien, en el transcurso de los ejercicios dialógicos, nos deja claro que uno de los aspectos principales que facilitan a una persona sentirse bien es el reconocimiento, algo que ha logrado que las estudiantes hoy expresen:

*Por lo menos [he aprendido mucho], que uno necesita demostrarle a las personas que [no sirve] solamente para lo [que uno] hace ver que sirve, sino para muchas otras cosas más. Eso le [sube a uno] la autoestima, saber que sirve para muchas cosas, incluso porque hay alguien que lo opaca o no puede sacar todo lo que una tiene en sí misma.*

Otra participante dice:

*El reconocimiento me hace ver valorada, ser capaz de hacer algo, porque una quiere que la reconozcan, porque a veces se dice, que no importa. Pero tener la convicción de que se es capaz, es una forma bonita de reconocer que sí se puede.*

Ello hace pensar que los adultos(as) tienen una idea de lo que podríamos llamar autoestima a menudo muy sesgada, ya que no miran la autoestima como aquello que vas más allá de no tener dinero, e implica quererse; tiene que ver con las percepciones, pensamientos, sentimientos, ideas y cambios de actitud, entre otras cuestiones que tenemos sobre nosotras y nosotros mismos, para frenar o favorecer el impulso para enfrentarnos a la vida. Autoestima y resiliencia van de la mano: Es la fuerza que nos da ánimo, nos ayuda a salir adelante; es la razón de ser de nuestra existencia. Por eso es que, gracias al amor que sentimos por nosotros mismos o mismas, nos damos ánimos para lograr nuestras metas y objetivos.

Por otra parte, con la resiliencia se evidencia la necesidad de soñar en otras realidades posibles que, para muchos, se había convertido en una utopía inalcanzable, en algo que no se debía ni pensar, por el simple hecho de pensarse como sujetos de derecho sin derechos. Pero con todo lo que han tenido que vivir como miembros de los sectores populares, en sus comunidades, la reflexión crítica que les hizo resilientes les ha dado una fortaleza que no pensaron tener y, en nuestro caso, a través del programa educativo de la CES-W, han podido ver esa luz, esa oportunidad que les hacía falta para realizar este sueño de acceder a un título escolar, para crecer como seres humanos, dejar sus frustraciones atrás, como algo que aporta para su construcción personal y poder ver un camino que conduzca a lograr todo lo que se propusieron o tienen propuesto para sus vidas.

De otro lado, los roles de género en este proceso, más que un traspaso de tareas, de mujer a hombre o lo contrario, lo que pretende con los ejercicios sobre autoestima y género es que las mujeres puedan ver su futuro por fuera de las labores domésticas, con la idea de que eso no las hace menos mujeres y los hombres menos por realizar actividades que, culturalmente, no están reconocidas para que ellos las desempeñen. Un paso para lograrlo es mediante el reconocimiento de que se ha alcanzado una autoestima consciente, que deje de lado los prejuicios y más bien, se centre en lo que hace felices a las personas.

De ese modo, al analizar las relaciones entre el mejoramiento de la autoestima, el empoderamiento y la resiliencia, he dado cuenta de las particularidades de estas tres categorías, algo que no es nada fácil de estudiar, debido a la complejidad del ser humano y las dimensiones en la que se mueve su subjetividad y las expresiones individuales y colectivas de la misma.

A lo largo de la práctica docente en la CES-W, se ha intentado dar respuesta a las conexiones entre estas tres categorías (autoestima, empoderamiento y resiliencia), para demostrar que se encuentran ligadas a la vida de las personas, en la medida que éstas logren apropiárselas y generen un cambio real, el cual, además de poder resolver sus problemas, también pueda proponer una visión de futuro con nuevos horizontes de construcción de identidades individuales y colectivas.

En esa línea, resumimos que la autoestima es la capacidad que tienen las personas de reconocer en ellos mismos/as la valía de su ser, fortalezas y debilidades; pero, al tiempo es la que facilita tener voz y libertad para desarrollarse.

El empoderamiento, por su parte, es analizado como la capacidad de reflexión, de tomar conciencia de las propias potencialidades o poder transformador que tienen las acciones concretas y que posibilitan un cambio en sus vidas, en sus prácticas.

Finalmente, la resiliencia como categoría articuladora de mi investigación, es entendida como la capacidad que tienen los seres humanos de hacerle frente a las adversidades, y a raíz de ello, fortalecerse (empoderarse), desde los aspectos positivos que dejan lecciones de vida, y mejoran el concepto de sí mismo o misma (autoestima).

Lo que se quiere demostrar, entonces, a partir de estas categorías de autoestima, empoderamiento y resiliencia, es que todas ellas se encuentran entrelazadas en su naturaleza y esencia, ya que todas impulsan a favorecer en las personas unas capacidades que les facilita hacerle frente a la vida y pensarse un mundo diferente, como alternativa crítica y transformadora de

futuro. Que es todo aquello que le permite al ser humano tener el control sobre su vida.

### **El “énfasis” en Derechos humanos de la LECEDH y su contribución al reconocimiento y al respeto por el otro o la otra**

El énfasis en derechos humanos nos permite ir más allá de reconocer que existen comunidades con características específicas que sufren la vulneración de su dignidad y viven en situaciones precarias, que se encuentran olvidadas por el Estado. Y que, además, no pueden ejercer sus derechos por el simple hecho de que no los conocen y si los conocen, no saben cómo acceder a ellos o, a los medios alternativos para hacerlos valer.

Por otro lado, un enfoque pedagógico desde los derechos humanos permite respetar las experiencias y vivencias de los otros y otras, en igualdad de condiciones, sin importar si es hombre o mujer, de donde provengan, su color de piel, su edad, su orientación sexual o sus creencias religiosas y políticas.

Adicionalmente, dicho enfoque posibilita una postura crítica y solidaria frente a las construcciones sociales de los sujetos, como comprometidos en la solución de problemáticas cada vez que se pisoteen la dignidad, los valores y la libertad de las personas. A propósito de ello me acojo a una educación centrada en la intencionalidad formativa que redunde en ese reconocimiento del otro o la otra:

La educación en derechos humanos tiene como intencionalidad formar sujetos de derechos, tanto en lo individual como en lo colectivo, como ya se dijo. El espacio de los derechos es considerado en la educación tradicional como el mundo de los juzgados, los papeleos, las demandas y los abogados. Pero en el campo de los derechos humano, los derechos constituyen construcciones sociales que permean la vida de las personas y en sus relaciones con el mundo social que las rodea. La persona, como un yo sujeto, se construye y reconstruye en cada acto de su vida en las orbitas de interacción con el mundo social. (Maldonado, Barragán y Sánchez: 2004, p.25).

De esa manera, el significado de los derechos humanos de las personas adultas respecto de cuáles derechos se promueve en este tipo de prácticas



docentes, por qué su discusión es central y, de qué modo los viven quienes participan de la experiencia educativa, nos lleva a reflexionar que incluir la perspectiva de los derechos humanos de los adultos(as) en la práctica pedagógica significa una oportunidad de que estas personas puedan ser escuchadas, de que su realidad sea conocida, tomada en cuenta, reflexionada y atendida.

Los derechos humanos en este sentido, permiten una conciencia que, soportada desde la consideración de las y los educandos como sujetos de derechos, visibiliza (desde sus realidades) una configuración social de las que son fruto y parte constitutiva y se materializan en situaciones de pobreza, exclusión y opresión, que no son gratuitas, sino que se deben a la existencia de desigualdades sociales que los determina, y frente a las cuales, los adultos(as) encuentran en el ejercicio del derecho a la educación una posibilidad de salir de sus situaciones de marginalidad y tener una mejor calidad de vida.

Desde una teoría de los derechos fundamentales, la propuesta educativa que integra, según el método Waldorf, la mente, el cuerpo y el espíritu, trabaja en este caso, en torno al derecho a la educación y, adicional a ello, al derecho a una vida digna, al derecho a decidir qué tipo de vida quieren llevar y cómo lo quieren hacer. Dicho enfoque lo ponemos en práctica cada vez que las personas nos resistimos a vivir lo que “nos toca”, y mediante una reflexión constante de las realidades y cuando las y los educandos se respetan, aprenden y reaprenden, se auto-educan, se permiten la solidaridad como modo de vida, etc. Por tanto, los derechos humanos de los educandos sirven como eje para la construcción de contenidos pertinentes.

Dentro de este enfoque, la resiliencia se perfila en la construcción de las subjetividades en la interacción con los otros y otras. Es, en ese sentido, donde el maestro o maestra se convierte en un agente articulador entre la realidad que viven los adultos(as) y la educación que se imparte, como una alternativa de vida, que, en un programa de educación de adultos, presenta una serie de retos, a nivel de *Institución*, es decir cómo ésta, a través del o la docente, logra adecuar los contenidos de tal forma que sean pertinentes, relevantes y

transformadores, de modo que les permita a los adultos(as), interiorizar sus potencialidades, trasladándolas a sus realidades y, a partir de ello, ir generando cambios simultáneos porque,

El educador sabe que todo acto educativo construye valores, saberes e intereses; el plano de la posibilidad o la utopía se construye con los otros en la medida en que los saberes, las experiencias y la historia propia son objeto de saber. Una actitud crítica del educador implica que en sus contenidos y metodologías educativas de evidencien la historia, las experiencias, los intereses y la idea de futuro que representa en su acción. De la misma manera, el educador debe preguntarse a qué sujetos empodera con su propuesta pedagógica. (Maldonado et al., 2004, p.22)

En el plano *Personal*, el reto es que quienes participan del proceso pedagógico se sientan identificados y así puedan distinguir entre lo que pasa en sus vidas, lo que quisieran para ellas y, además, no quedarse allí sino poder generar una reflexión constante sobre las dinámicas que se tejen a su alrededor.

En el nivel de lo *Comunitario*, los retos son vistos desde dos escenarios. El primero, y más cercano, la familia, y el segundo, las redes que tejen los adulto(as) para comunicarse. Ambos escenarios están atravesados por el deseo de solidarizarse frente a lo que pasa con los que comparten su entorno.

Sin embargo, adicional a los anteriores, uno de los retos más grandes en este tipo de educación de personas adultas, tiene que ver con la motivación que, desde los maestros y maestras se proponga impulsar para estimular a los adultos(as) a estudiar y sostenerse hasta terminar su escolaridad, ya que, por la misma complejidad de un programa como éste, a veces no se logra abarcar algunas circunstancias por las que tienen que pasar estas personas para poder mantenerse en el espacio formativo, y ello se convierte en algo fundamental a tener en cuenta, sin dejar de lado que los maestros(as) también necesitan estar motivando, para no incurrir en normalizaciones o perder el interés en las personas, hasta dejar de verlas como seres humanos, para convertirlas en simples individuos con quienes deben cumplir unas acciones educativas, en el momento que ellos y ellas deciden integrarse de nuevo al sistema escolar; y es allí donde se requiere recordar que,

En todas las personas, en los alumnos y en los educadores, hay aspectos de resiliencia, a partir de los cuales es posible ayudar a superar las dificultades y afrontar el futuro con confianza y optimismo (Uriarte: 2006, p.7).

A fin de lograr superar estos retos, me remito al libro “Educación en derechos humanos desde la pedagogía crítica” (Maldonado et al., 2004, p.24), en su apartado sobre los fines de la educación en derechos humanos, en donde se exponen unas posibilidades de fortalecimiento, entre ellas: *fortalecer la identidad de las personas*, pues dentro de la colectividad se facilitan herramientas que posibiliten en los adultos(as) ser conscientes de que se tiene una identidad colectiva, pero que, más que eso, es importante fortalecer también una identidad individual, para poder identificarse con y frente algo significativo en sus vidas. Esto con el fin último de lograr ver las capacidades de apropiarse de sus vidas libremente y, sobre todo, hasta dónde son libres de las ataduras sociales.

*Formar para participar en decisiones*, es algo que ha sido un componente crucial en este tipo de experiencias con adultos, porque se ha tratado de potenciar, mediante el compromiso con su autoeducación, la auto-disciplina que se da en ellos y desde ellos y ellas, permeada por sus deseos de aprender, que les proporciona una conciencia de lo importante de ser parte de las decisiones que se tomen o se deban tomar en los diferentes estamentos sobre sus vidas, para forjar en ellos un criterio frente a lo que será su futuro.

Y, por último una educación que proponga una *concepción de ser humano* como sujeto responsable de sí y de la transformación social; es importante destacar aquí los lazos que se tejen entre las personas adultas y que les da la experiencia suficiente para apoyarse entre ellos y ellas y que tenga lugar un diálogo en donde se sientan identificados, poniéndose en el lugar del otro, o como lo nombramos en esta experiencia con-doliéndose con el otro o la otra.

En ese sentido, los espacios dialógicos y las experiencias narradas en espacios distintos a las asignaturas son un escenario clave para este enfoque de derechos humanos. Además de estar con los adultos y adultas en los salones de clases, también se nos ha facilitado, desde ellos, compartir espacios relacionados con fechas especiales de conmemoración, que nos han

permitido compartir y mirar otras perspectivas de vivir los derechos, ya que ello es muy importante. Así, las celebraciones y reconocimientos son momentos de mucho significado, porque ayudan a decirles a estos educandos que no pasan desapercibidos y a recuperar algunas tradiciones positivas que se han perdido; también, hemos tenido la oportunidad de compartir juntos, visitando museos que contribuyen a concretar los contenidos y la posibilidad de ir a algunos hogares de estas personas, que proporcionan valiosos soportes que aterrizan algunas narrativas en el salón de clase.

### **Diálogo entre la propuesta de la CES-W sobre cuerpo, mente y espíritu, desde una perspectiva crítica-social.**

La escuela Waldorf como órgano social cualificador de los roles de hogar y relaciones familiares a través, entre otras, de las “Escuelas de Padres” genera un absoluto sentido de pertenencia toda vez que se pasa del tradicional gobierno autocrático al autogobierno, alegre y fraternal entre padres y maestros (Waldorf, Colombia, 2014).

La pedagogía Waldorf se centra en la *antroposofía*, como ciencia espiritual y universal del hombre (ser humano), como un camino que no sólo recoge los aspectos teóricos sino, también, la realidad del mundo, y su relación con las áreas de conocimiento en determinadas edades siempre contextualizándolas en situaciones concretas, en donde se le da relevancia al papel del o la docente como aquella persona que pone en práctica la propuesta, desde determinados lugares, ya que ésta se desarrolla dependiendo la escuela, el país y los grupos y por ende, logran una propuesta que tiene su modalidad y visión compartidas.

Y aunque el programa de educación de adultos en nuestra experiencia docente se encuentra en una Corporación sin fines de lucro, que tiene como base esta pedagogía, que ha sido pensada originalmente para niños y jóvenes, su aplicación en Colombia y, en especial, en Bogotá, se ha apropiado de algunos aportes de la teoría de la antroposofía, adapta que nos permite trabajar el cuerpo como aquel que representa las vivencias de los adultos, la mente como

aquella que le proporciona estabilidad y seguridad para razonar, y lo relacionado con los comportamientos y actitudes desde el reconocimiento de una espiritualidad universal, en la medida que es compartida por todos, pero individual, en la forma como se apropia cada proceso de formación. “*La pedagogía Waldorf se basa en conocimientos íntimos de la naturaleza humana respetando sus aspectos físicos, anímicos y espirituales*” (Waldorf, Colombia: 2014)

Por otra parte, la pedagogía se desarrolla, apoyada en el arte, como instrumento para reconocer las diferentes formas de materializar los conocimientos, en especial como medio de educación que brinda alternativas frente a la sensibilidad de la naturaleza:

En las escuelas Waldorf el arte cumple un papel especial como medio educativo. La actividad artística exige fantasía y creatividad y desarrolla la sensibilidad por las cualidades. Por un lado se traduce siempre en un medio sensorial (colores, formas, tonos, sonidos, etc.) ; por el otro lado, como expresión de una voluntad plasmadora no sensorial, trasciende la manifestación puramente sensorial (Fundamentos Waldorf, p.1-17).

De otro lado, la intencionalidad de la Corporación lleva a reflexionar sobre la importancia de que los adultos(as), además de adquirir conocimientos, puedan hacer uso de estos, insertándole sus análisis e interpretaciones, desde sus realidades concretas y pudiendo sobrepasarlas al darles un giro que les permita un cambio en sus vidas:

No se trata simplemente de lograr que todos los niños estén escolarizados, o que las personas aprendan a leer y escribir, sino que estos niños y niñas, jóvenes y adultos, más allá de pertenecer al sistema escolar, tengan acceso a ambientes culturales, sociales, deportivos, participativos, de opinión u otros, que les faciliten el desarrollo de su pensamiento y de sus habilidades sociales, la autoestima, la disciplina, la formación en valores (Waldorf, 2011, p. 2).

Por último, podemos decir que el aporte de esta experiencia de práctica docente desde la LECEDH, al introducir la categoría de resiliencia, se configura en un factor que apoya la construcción de “cuerpo, mente y espíritu”, pero desde otro lugar (no el lugar de enunciación de Steiner, ni necesariamente el

del programa de la CES-W, sino de un espacio que abre preguntas y plantea posibilidades):

- El análisis desde la categoría resiliencia le brinda a la licenciatura una posibilidad de ver cómo los adultos(as) enfrentan sus problemáticas y logran salir fortalecidos, mediante una educación que fomenta la conciencia crítica, con la que asumir sus capacidades de proponer frente a la adversidad.
- La resiliencia es otra forma de abordar creativamente junto con las categorías asociadas del empoderamiento, la autoestima y la auto-reflexión, el análisis sobre los obstáculos de la vida, pues no solamente se quedan los educandos diciendo los desdichados que son, sino cómo, a pesar de las adversidades han podido salir adelante, y de ese modo, se abren caminos posibles para la organización y la respuesta colectiva transformadora.
- Desde la docencia en este tipo de prácticas, se fundamenta el diálogo como manera de poner en la mesa una serie de acontecimientos que atraviesan la vida de los adultos y adultas en su lucha contra-hegemónica, a la que se enfrentan en cada momento de sus vidas.
- Desde el diálogo de saberes, analizar las actitudes y experiencias de resiliencia se convierte en una apuesta a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.
- Por medio de la metodología planteada por las y los docentes, los estudiantes sacan a relucir sus capacidades y miran lo que, a través del amor por ellos mismos y mismas, se puede lograr produciéndose así muchos cambios, empezando por sus hogares.

## CONCLUSIONES

*“La comunidad es un cuerpo que se pertenece a sí mismo y que tiene una dinámica propia en la cual cada integrante es único y necesario, a la vez autónomo y autónoma” (Gargallo, Francesca, 2012)*

Al trabajar la categoría resiliencia, intento poner en evidencia que los adultos(as) en su diario vivir se encuentran impactados por adversidades que en cualquier condición, los hace cada vez más fuertes y les permite llenarse de valor para sobreponerse y así poder dar ejemplo, que motive a los demás y demuestre que, a pesar de todo lo vivido, sus deseos de salir adelante son más fuertes.

Además, esta categoría permite lograr una problematización del papel del maestro/a, como agente que contribuye a la apropiación de herramientas que, desde lo formal, permiten buscar la igualdad en la diversidad entre seres humanos y que, apoyados por un marco de derechos, emplean la resiliencia para consolidarse como sujetos conscientes, críticos y propositivos ante las adversidades.

Más que concluir, haré unas reflexiones que ponen en cuestión la educación respecto de la resiliencia como puente para la toma de conciencia de sus realidades frente al otro/a o el mundo. Y que, además, generen en los lectores deseos de indagar y preguntarse la viabilidad de un programa como éste con las alternativas de vida que ofrece una educación formal, pero que al propio tiempo, se implanta en realidades concretas que dejan ver el largo camino por recorrer.

Los adultos(as) pueden esforzarse para acceder a una educación resiliente, que los llena de posibilidad frente a un mundo de adversidades y los acerca a la tan anhelada libertad, que representa una conciencia crítica frente a su diario

vivir y el conocimiento de sus derechos. Después de todo, se afirma que las cosas no son nada fáciles y no sólo por considerarse como personas resilientes o que conocen sus derechos llevaría a solucionarles todo obstáculo; más bien, es en ese momento donde comienza la verdadera lucha, frente a una realidad que no es justa y, mucho menos, equitativa.

Ejemplo de ello es lo que representa para la mayoría de los adultos el retomar los estudios, que es clave de ascenso social, pero cada vez es más difícil siquiera pensarla, ya que hoy día, a través de la educación, ya sea formal o informal, la competencia que se ejerce académicamente es muy difícil de sobrellevar. Y más para los adultos(as) porque tienen algo en contra y es el tiempo, ya que, mientras ellos/as validan, por el tiempo que debieron tener a comienzos de sus vidas para estudiar, las demás personas aumentan sus conocimientos académicos y, cada vez, ellos se encuentran con una desventaja socialmente mayor. Adicional a ello, la mayoría de estudiantes son mujeres que se encargan del hogar y ello implica otro tipo de responsabilidades que pueden abrumarlas por las condiciones de pobreza en que se desenvuelven.

Sin embargo, debido a la forma como se dividen las diferentes dimensiones y las múltiples formas de apropiación del conocimiento, y, aunque la educación se ve como una posibilidad de cambio mediante el ascenso social, ésta no es garantía de ello, en la medida que son muchos los intelectuales que, a pesar de encontrarse muy bien preparados, hallan que su problema ya no es lo educativo, sino las oportunidades en una sociedad donde las mismas son escasas y el camino hay que lucharlo tanto, que se vuelven desgastantes y más para personas adultas quienes, por un lado, pueden no tener experiencia, o si llegan a tenerla, y mucha, será algo que a la sociedad no le importe, porque para ellos es preferible pagar mano de obra joven y, además, barata.

Simultáneamente, se podría decir que a los adultos(as) se les ha posibilitado otra clase de ascenso, que sí se ha podido lograr, desde lo educativo, en lo que tiene que ver con la recuperación de la seguridad, la voz, la autoestima, la auto-determinación, el poder enfrentarse a sus miedos, entre otras.



En suma, son aquellas condiciones que nos permiten pensar que, desde la educación formal y comunitaria sí se puede agenciar en la personas un cambio, que los llevará a la apropiación de sus vidas como adultos(as) resilientes y con capacidad de emerger de los obstáculos y hacer lo que ellos hacen muy bien que es fortalecerse de lo que los oprime.

Por otro lado, también se podría decir que, esta educación formal, resiliente, es una alternativa frente a un mundo que homogeniza y no permite la diferencia como opción de vida que enriquece contextos y construye nuevo conocimientos. Los adultos(as), más que saber que se encuentran en situaciones que no les permite avanzar, están considerando formas alternas que reivindiquen sus aconteceres.

Concluir frente a un tema álgido y controversial, como es el derecho a la educación de las mujeres, que se encuentra determinado por estereotipos y arraigos culturales, es muy difícil, ya que cada vez más estudiosos de la categoría de género, han demostrado que la desigualdad que existe y ha existido no sólo se da entre hombres y mujeres, sino también, de modo generalizado, socialmente. Además, atribuyen esa desigualdad a estereotipos que han sido construidos alrededor de los hombres, como proveedores de recursos económicos, punto crucial que sustenta la recurrente desventaja en las que se sumen las mujeres y nos les ha posibilitado un cambio.

Pero en el desarrollo de este informe, más que demostrar la evidente discriminación respecto a los roles de género y desmitificar la idea de que se alcanza la igualdad en la medida en que se cambien los papeles, es decir, que los hombres pasen a realizar labores “hechas para mujeres”, de igual forma se estarían reproduciendo desigualdades estereotipadas; más bien, lo que se pretende es que esta mujeres, desde la educación formal y apoyadas de una conciencia crítica, logren una cambio en sí mismas que las lleve a construir alternativas de vida. Que no necesariamente tiene que ser ir en contra de los hombres, porque a estos también se les han implantado muchas ideas, que les ha impedido desarrollarse plenamente, pero no se niega que, gracias a la sumisión de la mujer, el hombre ha tenido muchas más ventajas sociales.

Se puede concluir que las mujeres del programa han logrado, en cierto modo, ser conscientes de lo importantes que son para sus familias, porque de ellas dependen, en gran medida, la organización y consecución del bienestar en el hogar; y ello ha implicado que ellas se piensen en reestructurar la manera como crían a sus hijos, para que estos sean diferentes y que las bases que sientan en ellos desde las cosas más sencillas, que no se deben inculcar como *¡los niños no lloran!* posibiliten en ellos un cambio frente al papel de la mujer y la madre, mirando de paso cómo desde ellas logran una reivindicación que les permita una vida más llevadera y con miras a una igualdad, desde el ejercicio de sus derechos.

Las mujeres han demostrado ser fuertes frente a las adversidades, ser resilientes; pero también han manifestado un descontento y malestar con lo que les ha tocado vivir y es por ello que acuden a su fuerza de voluntad, para retomar sus estudios con el fin de albergar una posibilidad de cambio, ya que si hubiese sido de otra forma, se hubieran quedado como están porque ya bastante tiempo han vivido así. Ello significa que nos encontramos ante un tipo de mujer que, en el aquí y el ahora (y a futuro), no se concibe igual, porque trata de cambiar un presente el cual se cuestiona.

En consecuencia, lo anterior permite decir que los aspectos metodológicos que se diseñaron en la práctica pedagógica, organizados a través de preguntas orientadoras, permiten sustraer una apuesta reflexiva, que se materializa en la construcción desde las propias personas adultas, para vincular los conceptos, que aun sin saberlo les ha proporcionado a sus vidas una forma de mantenerse en constante apropiación de modos de adaptarse a realidades permeadas por la adversidad, y que, en este momento, a través de todo lo ganado durante el proceso, se puede decir, que se han percibido claridades que les aportan una manera distinta de ver y retomar su mundo.

De manera personal como en lo comunitario, tal apuesta metodológica permitió evidenciar que existen herramientas que les hace resilientes, al reflexionar sobre conceptos como autoestima, empoderamiento y resiliencia que se han

fortalecido y les permite una visión más amplia y ver un sentido más claro acerca de su futuro personal, laboral y comunitario. Aquello que integran los sueños, esperanzas e ilusiones en la consecución e integralidad de su posterior aproximación a realidades futuras.

Metodológicamente, se pudo proponer pre-textos, como el dibujo, el juego de roles, los vídeos, las narrativas propias y las celebraciones, para reflexionar, construir y de-construir conceptos como autoestima, vista como forma de quererse, respetarse y valorar todo lo que de ellas salga como producto de su voluntad y tesón, por mínimo que sea. Resiliencia, entendida como la capacidad de reconocerse como actoras de cambio y de fortalecimiento de sus vidas a partir de la superación de las adversidades. Y empoderamiento, que aunque no se desarrolla en este trabajo, es un elemento que, a lo largo del informe, se menciona como la toma de las riendas de sus vidas.

Así, el empoderamiento, construido con base en la resiliencia y la autoestima, logran una mujer fuerte, perseverante y con ganas de salir adelante y cambiar su vida. Pero en su desarrollo, estos conceptos pretenden además de tener como referente los derechos humanos, que se puedan apropiar para seguirse enfrentándose a las adversidades, pero ahora, como personas sujetas de derechos, a las que no se les puede ignorar por no conocer aquello que las protege. Y es aquí donde nuestro papel como educadoras se convierte en algo primordial, ya que, como ejemplos a seguir para las adultas, podemos a través de nuestra apuesta, lograr una integralidad entre las necesidades y requerimientos de los sujetos para que se piensen como actores de cambio y transformación.

## Referencias

- Ávila, Penagos; Rafael. (2005). La producción de conocimiento en la investigación-Acción-Pedagógica (IAPE): Balance de una experimentación. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3. pp. 503-519.
- Cámara de Comercio de Bogotá: Perfil económico y empresarial de la Localidad de Ciudad Bolívar; Bogotá, junio de 2007.
- Documento de trabajo elaborado por los coordinadores del Páez, Trabajo Social y la Dirección. (2011). Páginas. 1-3
- Fundamentos de la Pedagogía Waldorf. (s.f). Documento en línea: Páginas. 1- 17. Documento en línea: <http://www.colegiowaldorf.edu.uy/fundamentoswaldorf.pdf>
- Freire, Paulo: La educación como práctica de la libertad; Siglo veintiuno de España editores, s.a. España 2002, Páginas. 7 – 147. (2ª edición).
- Fromm, Erich. Tener y ser. (s.f). Documento en línea: <http://www.cenfotur.edu.pe/biblioteca/web/documentos/tener-y-ser-erich-fromm.pdf>
- Gama, Luis Eduardo. (2009). El lugar del otro en las Ciencias Humanas hermenéuticas y algunas perspectivas para América Latina. *Revista Nómadas*. Bogotá: Universidad Central, Páginas. 125-137
- Gargallo, C., Francesca. (2012). Feminismos desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América.. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- La Pedagogía Waldorf, en Colombia. (2014). Recuperado de documento en línea:<file:///D:/Waldorf%20Colombia%20%20Pedagog%C3%ADa%20Waldorf.htm>.
- Maldonado, Luis; Barragán, Disney y Sánchez, Nelson. (2004). Educación derechos humanos desde la pedagogía crítica. *Líneas creativas publicaciones Ltda*. Bogotá, Colombia, Páginas. 4 - 95

- Melillo, Aldo y Suarez Ojeda, Néstor (2001), Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas, Buenos Aires, Paidós.
- Mi espacio Resiliente. La casita de Vanistendael, 31 de marzo de 2013. Documento en línea: [http://www.ub.edu/web/ub/es/menu\\_eines/noticies/2011/Entrevistes/stefan\\_vanistendael.html](http://www.ub.edu/web/ub/es/menu_eines/noticies/2011/Entrevistes/stefan_vanistendael.html)
- Munist, Santos, Kotliarenco, Suarez Ojeda, Infante, Grotberg. (1998), Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes; División de Promoción y Protección de la Salud (HPP), del Programa de Familia y Población, Organización Panamericana de la Salud, 525 Twenty-third Street, N.W., Washington, D.C. 20037, U.S.A. Páginas. 1- 85
- Naciones Unidas; Convención sobre La eliminación de todas las formas de discriminación contra La mujer. (1998). Departamento de Información Pública de la Naciones Unidas.
- Pérez, Driceida. (2005). Empoderamiento y resiliencia en el contexto de pobreza. Páginas. 1- 10
- Szarazgat, Diana y Glaz Claudia. (2006): Revista Iberoamericana de educación nº 40/3 -25 Resiliencia y aprendizaje en sectores populares; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura (OEI), Argentina. Páginas. 1 – 6
- Szarazgat., Glaz. (2006): “el humor como indicador de resiliencia”, en Melillo, A., y Suárez Ojeda: Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Paidós, Buenos Aires.
- Uriarte, Juan de Dios. (2006) Construir la resiliencia en la escuela. Revista de Psicodidáctica, vol. 11, núm. 1, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea España, Páginas. 7-23
- Utopía y educación. (2006). Documento en línea: <http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/aprendizaje-dialgico.html>
- Vanistendael, Stefan, Vilar, Jesús y Pont, Elisenda (s.f.) Reflexiones en torno a la resiliencia. Una conversación con Stefan Vanistendael, Educación Social, No. 43, Páginas. 93-103, documento en línea: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/180644/369540>

