

**ELEMENTOS NECESARIOS PARA EL ESTABLECIMIENTO DE  
LINEAMIENTOS CURRICULARES EN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE  
JÓVENES Y ADULTOS – EXPERIENCIA CES WALDORF -**

**AUTORA**

**SONIA GINETH HOLGUÍN SANABRIA**

**TUTOR**

**ÁNGEL LIBARDO HERREÑO HERNÁNDEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DDHH**

**BOGOTÁ - COLOMBIA**

**2017**

**ELEMENTOS NECESARIOS PARA EL ESTABLECIMIENTO DE  
LINEAMIENTOS CURRICULARES EN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE  
JÓVENES Y ADULTOS – EXPERIENCIA CES WALDORF -**

**AUTORA**

**SONIA GINETH HOLGUÍN SANABRIA**

**TUTOR**

**ÁNGEL LIBARDO HERREÑO HERNÁNDEZ**

**TRABAJO PARA OPTAR POR EL TITULO LICENCIATURA EN EDUCACION  
COMUNITARIA CON ENFASIS EN DERECHOS HUMANOS**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ENFASIS EN DD.HH.**

**2017**

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN- RAE

<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>	Elementos necesarios para el establecimientos de lineamientos curriculares en un programa de educación de adultos- experiencia CES Waldorf
<b>Autor(es)</b>	Holguin Sanabria, Sonia Gineth.
<b>Director</b>	Herreño Hernandez, Angel Libardo.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017 P. 103
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras claves</b>	CURRÍCULO, EDUCACIÓN MEDIADORA, RELACIÓN DIALOGAL, ANDRAGOGÍA.

<b>1. Descripción</b>
<p>El presente trabajo de investigación surge de la Práctica Pedagógica Investigativa realizada en la Corporación Educativa y Social Waldorf, ubicada en Sierra Morena, en la localidad de Ciudad Bolívar, entre el primer semestre del año 2014 y el segundo semestre del año 2015, en el programa de Educación de Adultos allí desarrollado.</p> <p>Durante esta práctica aparece la necesidad de consolidar algunos lineamientos que pudiesen orientar los procesos educativos, ya que estos son necesarios por una parte, para lograr una articulación entre la necesidad de una adecuada acreditación de estudios del ciclo básico y medio de las personas adultas y, al mismo tiempo, el avanzar en procesos pedagógicos de formación integral de los adultos participantes de la experiencia, que los potencie como actores sociales de transformación. A ello se sumó que el no contar con lineamientos curriculares como una guía para los maestros en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, dificulta mantener la continuidad en los procesos pedagógicos y la construcción de un sentido compartido con los futuros practicantes.</p>

## 2. Fuentes

- 1) Basil, Bernstein (1973). Class codes and control Volumen I Traducción. Londres
- 2) Carlgren, Frans (1989). Pedagogía Waldorf: Una educación hacia la libertad. Una pedagogía de Rudolf Steiner. Madrid. Rudolf Steiner.
- 3) Castro, Jorge. Martínez Boom, Alberto. Noguera, Ernesto. (2003). Tendencias que han marcado el desarrollo del currículo en Colombia. Colombia. Editorial Magisterio.
- 4) Castro, Manuel (1990). Conformación de un modelo de desarrollo curricular experimental para postgrado de la universidad nacional con base en los principios andragógicos. Universidad Nacional.
- 5) Freire, Paulo (1969). Educación como práctica de la libertad. Uruguay. Tierra nueva.
- 6) Giroux, Henry (1992). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Argentina. Siglo XXI.
- 7) Giroux, Henry (2004). Teorías de la educación y la resistencia dentro en la nueva sociología de la educación. Argentina. Harvard education review.
- 8) Orrú, Silvia. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. Revista de educación 333. Brasil.
- 9) McLaren, Peter (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona, Mexico, Buenos Aires. Paidós.
- 10) Vásquez, Elbia Myriam (1985). Principios y técnicas de educación de adultos. Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia San José.
- 11) Tadeu da Silva, Tomas. (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo auténtica editorial. Belo horizonte.

---

### 3. Contenidos

Este trabajo de grado se estructura de la siguiente manera: en cuatro capítulos a saber: en el capítulo uno presento una caracterización realizada en el año 2014 de la Corporación Educativa y Social Waldorf, la cual se divide en cuatro apartados: breve diagnóstico de la localidad de Ciudad Bolívar, comunidades y problemáticas en la Corporación Educativa y Social Waldorf; familia y vida cotidiana, la base de la experiencia educativa, deserción escolar y acción colectiva de la CES Waldorf. En el segundo capítulo se desarrolla el estado del arte, en el cual se argumentan los enunciados de andragogía y educación de adultos en Colombia, pedagogía Waldorf y pedagogías críticas elegidos para realizar la investigación. En el tercer capítulo se construye el marco teórico en el cual encontramos las categorías de currículo, relación dialogal y educación mediadora relacionadas directamente con la experiencia educativa en la CES-Waldorf. Y por último, en el cuarto capítulo se presenta una propuesta de la investigación y de la práctica pedagógica, consistente en el aporte a la fundamentación de los lineamientos curriculares desarrollados hasta el momento, que complementa el trabajo llevado a cabo en el proyecto de educación de la CES-Waldorf

### 4. Metodología

Se desarrollan diferentes técnicas y herramientas de recolección de información cualitativa para la caracterización de la población. Seguido a esto se realiza una revisión de antecedentes teóricos desde un enfoque socio crítico para la definición de las categorías de análisis. Estas categorías se relacionan constantemente con la experiencia pedagógica investigativa, dando pauta a la creación de los lineamientos curriculares, los cuales se desarrollan a partir de cuatro preguntas claves que imprimen su sentido.

### 5. Conclusiones

Al final del proyecto de investigación se llega a las siguientes conclusiones:

1. La definición de lineamientos curriculares en una práctica pedagógica es necesaria, como elemento que permita la consecuencia entre los principios, los objetivos y los fines de dicha práctica, en aras de garantizar su sentido,.
2. El diálogo debe ser la base de la práctica pedagógica con personas adultas, pues transforma las relaciones de poder entre educador-educando, propicia ambientes adecuados en enseñanza-aprendizaje y permite la aprehensión de los conocimientos y experiencias vivenciadas en la práctica.
3. El principal aporte de la andragogía a la construcción de currículo es el entender al adulto como una población particular, con necesidades, expectativas, motivaciones y significación de experiencias propias y por esto requiere metodologías de acuerdo a su desarrollo y su contexto que permitan potenciar sus capacidades y ampliar su

visión del mundo.

4. .La educación mediadora resulta una opción prometedora para implementar en la práctica educativa con personas adultas, al proponer la transformación de las estructuras cognitivas a través de un mediador que organice la información y conocimientos de forma tal que puedan ser aprehendidos por los adultos. Por lo mismo resulta una forma de garantizar la permanencia de las personas adultas en los programas de educación al resultar un método de enseñanza aprendizaje efectivo.
5. La educación de adultos como derecho fundamental no puede restringirse a un tema de oferta, pues es necesaria la implementación de metodologías, estrategias, rutas de acceso y alternativas que garanticen su asequibilidad, accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad dentro de los programas educativos -especialmente los espacios destinados por el Estado para tal fin-.
6. A pesar de su reconocimiento en la Ley General de Educación, de su consagración como derecho en el pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de la creación de estamentos dedicados a la educación de adultos, su realización como derecho no es del todo efectiva, pues pareciese que la educación por ciclos ofertada por el Estado con sus modelos de educación contratada no cumplen con las necesidades, exigencias, y motivaciones de las personas adultas, lo cual termina reflejándose en los altos niveles de deserción escolar existentes en esta población dentro de las instituciones educativas distritales. Una forma de disminuir esta deserción sería la articulación con espacios que brinden otras alternativas en programas de educación de adultos como la existente entre la CES-Waldorf y la IED Sierra Morena.
7. La conceptualización de la práctica llevada a cabo en la CES-Waldorf permite tener una idea más amplia y coherente acerca del que hacer de los practicantes, pues se pueden concretar acciones y metodologías claras y coherentes con la intencionalidad del programa de educación de adultos.

<b>Elaborado por:</b>	Holguin Sanabria Sonia Gineth
<b>Revisado por:</b>	Herreño Hernandez, Angel Libardo.

<b>Fecha de elaboración del resumen:</b>	10	02	2017
--	----	----	------

## CONTENIDO

	PAG.
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	15
<b>CAPITULO I: CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF: UNA FLOR EN MEDIO DE CANTERAS</b> .....	15
1.1.Diagnóstico de la localidad Ciudad Bolívar .....	15
1.2.La Corporación Educativa y Social Waldorf.....	20
1.3.Comprensiones y dinámicas del territorio.....	25
1.4.Familia y vida cotidiana: base de la experiencia educativa.....	33
1.5.Acción colectiva en la CES-Waldorf.....	36
.	
<b>CAPITULO II: ANTECEDENTES TEORICOS</b> .....	39
2.1. Estudios sobre currículo.....	39
2.2. El currículo en Colombia .....	47

2.3. Pedagogía Waldorf y currículo.....	50
2.4. Estudios de currículo y pedagogías críticas .....	51
2.5. Estudios sobre currículo y andragogía.....	53
2.6. El Derecho a la educación de personas jóvenes y adultas.....	65

### **CAPITULO III: CURRÍCULO, RELACION DIALOGAL Y EDUCACIÓN**

#### **MEDIADORA EN LA EXPERIENCIA**

<b>WALDORF.....</b>	<b>71</b>
---------------------	-----------

3.1. Currículo.....	71
3.2. La relación dialogal en la práctica educativa.....	77
3.3. Educación mediadora.....	81

### **CAPITULO IV: APORTES A LA FUNDAMENTACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS**

<b>CURRICULARES A LA CES-WALDORF .....</b>	<b>88</b>
--	-----------

<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>98</b>
--------------------------	-----------

<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>101</b>
--------------------------	------------



## INTRODUCCIÓN

Este trabajo es producto de la Práctica Pedagógica Investigativa realizada en la Corporación Educativa y Social Waldorf (CES Waldorf, en adelante), ubicada en Sierra Morena, en la localidad de Ciudad Bolívar, entre el primer semestre del año 2014 y el segundo semestre del año 2015, en el programa de Educación de Adultos desarrollado los días sábados con una población de

A continuación, describo el problema, así como el contexto y enunciado de este trabajo con el fin de posibilitar una comprensión de la investigación realizada en el marco de esta práctica pedagógica e investigativa.

Durante el tiempo que realicé mi práctica pedagógica, encontré la necesidad de consolidar algunos lineamientos que pudiesen orientar los procesos educativos, ya que estos truncaban por una parte, la articulación entre la necesidad de una adecuada acreditación de estudios del ciclo básico y medio de las personas adultas y, al mismo tiempo, el avanzar en procesos pedagógicos de formación integral de los adultos participantes de la experiencia, que los potencie como actores sociales de transformación. A ello se sumó que el no contar con lineamientos curriculares como una guía para los maestros en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, dificulta mantener la continuidad en los procesos pedagógicos y la construcción de un sentido compartido con los futuros practicantes.

Otro hecho a tener en cuenta es la necesidad de comprender la Educación de personas adultas, como parte del Derecho a la educación, por lo que los lineamientos curriculares deben resolver una articulación entre las necesidades de una adecuada acreditación educativa de los adultos y el interés de la potenciación de las personas adultas como actores de transformación social, ofreciendo una formación integral, además de convertirse en una guía orientadora para la práctica pedagógica de los maestros que participen en un futuro en la experiencia de la CES Waldorf.

El abordaje de este trabajo de investigativo parte de los enfoques de la Andragogía, la Pedagogía Waldorf y las pedagogías críticas.

Esquemáticamente, presento ahora el SISTEMA DE PROPOSICIONES, con base en el cual desarrollaré mi tema de investigación.

CATEGORÍAS	OBJETIVO	HIPÓTESIS	PREGUNTAS GENERADORAS
<b>CURRÍCULO</b>	Comprender el papel que cumple el currículo en la formación de las personas adultas en procesos educativos, en la perspectiva de la experiencia educativa con adultos de Waldorf.	El currículo es formador de seres humanos desde la escuela, pues desde este se clasifican ordenan y legitiman los conocimientos, valores y habilidades que se consideran necesarios para el desarrollo humano integral, dependiendo del sentido político y social en el que se construye y se desenvuelve el acto educativo.	<p>¿Qué es currículo?</p> <p>¿Cuál es el sentido del currículo?</p> <p>¿Qué características tiene el currículo?</p> <p>¿Qué elementos componen el currículo?</p> <p>¿Qué son lineamientos curriculares?</p> <p>¿Qué definen los lineamientos curriculares?</p> <p>¿Qué elementos se deben definir para organizar currículo?</p> <p>¿Qué relación existe entre sociedad y currículo?</p> <p>¿Cómo juegan los códigos socio-lingüísticos en la construcción del currículo para adultos de sectores populares?</p> <p>¿Qué elementos deben estar presentes en la construcción curricular de una experiencia educativa con adultos?</p> <p>¿Qué avances o vacíos existe en la construcción de currículo en la experiencia educativa en la CES Waldorf?</p> <p>¿Es la Andragogía una respuesta a la construcción curricular en la experiencia de la CES Waldorf?</p>

<p><b>RELACIÓN DIALOGAL</b></p>	<p>Demostrar que la relación dialogal es un punto de partida en la construcción del proceso educativo con personas adultas en la CES Waldorf.</p>	<p>A través del dialogo e intercambio de experiencias entre facilitadores y estudiantes adultos, se construyen las condiciones subjetivas y objetivas necesarias para la formación integral.</p>	<p>¿Qué se entiende por relación dialogal?</p> <p>¿Cuándo ocurre la relación dialogal en el proceso educativo?</p> <p>¿Por qué es importante la relación dialogal dentro del proceso educativo de adultos?</p> <p>¿Qué características tiene la relación dialogal en la educación con adultos?</p> <p>¿Qué manifestaciones de relación dialogal se presentan en la experiencia educativa de adultos en la CES Waldorf?</p> <p>¿Cómo contribuyen las relaciones dialogales en la formación de adultos en la CES Waldorf?</p> <p>¿Cómo potenciar relaciones dialogales en la educación de adultos de la CES Waldorf?</p>
<p><b>EDUCACIÓN MEDIADORA</b></p>	<p>Reconocer la efectividad de la educación mediadora dentro de los procesos educativos con personas adultas</p>	<p>A partir de la modificabilidad cognitiva de las personas adultas, guiada por un mediador, es posible cambiar las estructuras mentales de estas facilitando el proceso educativo desde los conocimientos o nociones previas y el contexto; logrando así un aprendizaje significativo</p>	<p>¿Qué es la educación mediadora?</p> <p>¿Qué elementos y procesos implica la educación mediadora?</p> <p>¿Qué características tiene la educación mediadora?</p> <p>¿Cuáles son los objetivos de la educación mediadora?</p>

			<p>¿Cuándo ocurre la educación mediadora?</p> <p>¿Qué relación existe entre educación mediadora y educación de personas adultas?</p> <p>¿Qué implicaciones tiene la educación mediadora en los procesos educativos con personas adultas?</p> <p>¿Existe mediación educativa en la experiencia de adultos en la CES Waldorf?</p> <p>¿Cómo contribuiría la mediación educativa a cualificar la experiencia pedagógica con adultos en la CES Waldorf?</p> <p>¿Por qué la educación mediadora debe ser la base de construcción curricular en Waldorf?</p>
--	--	--	---

Este trabajo de grado se estructura de la siguiente manera: en cuatro capítulos a saber: en el capítulo uno presento una caracterización realizada en el año 2014 de la Corporación Educativa y Social Waldorf, la cual se divide en cuatro apartados: breve diagnóstico de la localidad de Ciudad Bolívar, comunidades y problemáticas en la Corporación Educativa y Social Waldorf; familia y vida cotidiana, la base de la experiencia educativa, deserción

escolar y acción colectiva de la CES Waldorf. En el segundo capítulo se desarrolla el estado del arte, en el cual se argumentan los enunciados de andragogía y educación de adultos en Colombia, pedagogía Waldorf y pedagogías críticas elegidos para realizar la investigación. En el tercer capítulo se construye el marco teórico en el cual encontramos las categorías de currículo, relación dialogal y educación mediadora relacionadas directamente con la experiencia educativa en la CES-Waldorf. Y por último, en el cuarto capítulo se presenta una propuesta de la investigación y de la práctica pedagógica, consistente en el aporte a la fundamentación de los lineamientos curriculares desarrollados hasta el momento, que complementa el trabajo llevado a cabo en el proyecto de educación de la CES-Waldorf.

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer con profundo amor a las personas que han caminado junto a mí. A la mujer más fuerte e incondicional que he conocido, y a quien orgullosamente llamo mamá; a mi papá, por ser ejemplo de constancia, honradez y pujanza, siempre presente; a mis hermanos, Fabián y Daniel, a quienes de pequeña los sentía mis súper héroes y ahora en mi adultez, no puedo evitar sentirlos como mis protectores.

A las personas adultas de la CES-Waldorf, a mis compañeros, profesores y a la Universidad Pedagógica Nacional, muchas gracias.

# **1. CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF: UNA FLOR EN MEDIO DE CANTERAS**

## **1.1.CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LOCALIDAD CIUDAD BOLÍVAR**

De acuerdo con el documento “Análisis de Situación en Salud Localidad Ciudad Bolívar” (2010), realizado por el Hospital Vista Hermosa Nivel I, a mediados de los años cincuenta se comienza a vivenciar el crecimiento de la capital del país, (especialmente hacia las periferias), debido al proceso de desplazamiento generado por las violencias<sup>1</sup> sufridas en el territorio colombiano. Como consecuencia del constante asentamiento de personas en estas zonas, se genera una continua parcelación de lotes e invasión de territorios, lo que conlleva a la creación de un marco legal para su organización, el establecimiento de entes de control y representación territoriales y presupuestales:

“En este sentido a partir de 1983 con el acuerdo 14 del 7 de Septiembre se reconoce la Alcaldía Mayor de Ciudad Bolívar y los límites correspondientes a la misma; y desde la década de los noventa con la ley 1ª (1992) siendo consecuentes con el proceso de descentralización plasmado en la constitución del 1991 se establecen las “funciones de la Junta Administradora Local, de los Fondos de Desarrollo Local y de los Alcaldes Locales, y determina la asignación presupuestal mediante los

---

<sup>1</sup> Se habla de las violencias en la medida en que estas han sufrido transformaciones considerables a través del tiempo, del bipartidismo de los años 50's, a la lucha de contra la insurgencia en los 70's, al narcotráfico en los 80's y más recientemente relacionada a las “Bandas Criminales”.



acuerdos 2 y 6 de 1992, el Concejo Distrital definió el número, la jurisdicción y las competencias de las juntas administradoras locales con un total de once ediles. Finalmente, el Decreto - Ley 1421 determina el régimen político, administrativo y fiscal bajo el cual operan hasta hoy las localidades del distrito”. (Hospital Vista Hermosa, 2010).

Esta localidad se encuentra ubicada al sur occidente de la capital y sus límites respectivos al sur, norte, oriente y occidente son: Usme, Bosa, Tunjuelito y el Municipio de Soacha. De 12.998,46 de hectáreas reconocidas hasta el momento el 73% es declarada zona rural, el 16.44% zona urbana y el 1.5% como zona de expansión. Cuenta con afluentes hídricos significativos dada su ubicación en la cuenca occidental del río Tunjuelo, su sistema hidrográfico está compuesto “por la subcuenca del río Chisacá y los afluentes directos en el río Tunjuelo, (...) sobre su margen occidental recibe pequeños drenajes naturales que conforman un área de 8,066 hectáreas, dentro de las veredas de Quiba Alta, Mochuelo Alto y Bajo, Pasquilla, Pasquillita y Santa Bárbara, siendo los principales afluentes” (Hospital Vista Hermosa, 2010, p.18), los cuales se ven afectados negativamente debido a la explotación minera de la zona, la urbanización y el exiguo tratamiento de aguas residuales.

Por otra parte, es necesario señalar las zonas protegidas por entes distritales, en las que no se pueden realizar obras urbanísticas debido a sus importancia cultural y ambiental, cuya extensión corresponde a un 35% del total de la localidad, donde el 80% se encuentra en la zona rural, el 12.9% en zona urbana y un aproximado del 10% en zonas de expansión.

Su división en Unidades de Planeación Zonal (UPZ) a nivel urbano es de 8 UPZ, de las cuales Lucero, Tesoro y Monte Blanco son estrato 1; El Mochuelo, parte de Arborizadora, San Francisco, Jerusalén e Ismael Perdomo estrato 2; y otro sector en menos proporción ubicado en Arborizadora es estrato 3; esta diferenciación, nos permite leer el territorio y sus dinámicas sociales, económicas y culturales en complejidad, más allá de catalogaciones generalizantes que retratan a Ciudad Bolívar como sector “problemático”.

En lo concerniente a la calidad de vida de los habitantes de esta localidad, encontramos que los niveles de marginación, pobreza y vulnerabilidad son altos debido a las condiciones materiales y emocionales en las que llegan las personas a la ciudad, -como se mencionó anteriormente en su mayoría desplazadas a causa de la(s) violencia(s)-. Los niveles de analfabetismo, la falta de oportunidades y estabilidad a nivel laboral, dan paso al crecimiento exponencial del trabajo informal, la delincuencia común y la vinculación de sujetos jóvenes a los grupos armados al margen de la ley que operan en el territorio.

Con respecto a la zona rural de la localidad, cabe señalar como problemática la situación en torno al Relleno Sanitario “Doña Juana”, pues ocasiona problemas de salud a los habitantes cercanos a la zona, obligando a los campesinos a desplazarse al casco urbano, aumentando las problemáticas sociales, especialmente la pauperización de la población cuyo medio de subsistencia es la agricultura.

Ante este panorama se hace necesario entonces, reconocer los procesos organizativos generadas en las comunidades, que, si bien han nacido como respuesta a las problemáticas ya mencionadas, están encaminados a la superación y empoderamiento de las personas que

allí habitan. En este sentido, vale la pena reconocer que problemas estructurales generan un conjunto de necesidades inmediatas en las comunidades, cuya resolución por parte de sujetos organizados aporta a la construcción y fortalecimiento de tejido social.

## **1.2.LA CORPORACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL WALDORF**

La Corporación Educativa y Social Waldorf, (en adelante CES Waldorf), tiene sus antecedentes en la Corporación Extramuros (1994) al darse el proceso de denuncia, defensa, promoción y protección de los Derechos Humanos, ante un intento de desalojo en el año 1997 de 35 familias habitantes de la calle, que se encontraban en un terreno de invasión en el barrio Barrios Unidos de la localidad de San Cristóbal. Frente a esto se inicia una acción de tutela logrando un fallo favorable para la comunidad la cual es reubicada en casas de interés social.

Al consolidarse las reubicaciones se da paso al proceso para sostener lo alcanzado en materia de garantía de DDHH, puesto que la constitución migratoria de esta población hacía necesario llevar a cabo un proceso pedagógico para lograr que comprendieran, aceptaran y se adaptaran al hecho de pasar de ser habitantes de calle a ser habitantes en territorio fijo.

En este contexto nace formalmente la CES Waldorf como experiencia de educación comunitaria, cuyo horizonte y sentido se encuentra en la dignificación y mejoramiento de

las condiciones de vida de las familias y habitantes del sector; germinando en una casa tomada en arriendo para el jardín infantil.

De acuerdo con Berta Zárate, cofundadora de la CES Waldorf:

*“La CES Waldorf surge a partir de las necesidades que fueron expresas tanto por los niños como por la comunidad. En un comienzo realizamos la atención a los niños en edad preescolar, una vez que se hizo la reubicación de los niños acá en Sierra Morena, Ciudad Bolívar” (Entrevista 18 mayo 2014).*

Entre las problemáticas que encontraron en las niñas, niños y familias atendidos fueron preocupantes los niveles de: maltrato y abuso infantil, nutrición deficiente, abandono, hambre, desempleo, peleas por la patria potestad, depresiones (por las condiciones mencionadas), drogadicción, entre otras.

Estas problemáticas requerían un manejo y un acompañamiento especial, ya que se agudizaban debido a el abandono estatal y la segregación social a la que se encontraban sometidos. Debido a esto los programas que desarrolla la Corporación tienen componentes pedagógicos, artísticos y culturales puesto que su intencionalidad es generar un desarrollo integral del ser humano, la familia y la comunidad, teniendo como referente que la Pedagogía Waldorf es:

*“(…) un enfoque humanista de la educación que está centrado en la esencia del niño. (...) es la humanización de la educación., dónde todos los esfuerzos deben centrarse en la esencia del niño: la originalidad, la creatividad, la*

actividad artística, ya que aplica a las fuerzas generativas de lo espiritual”  
(Waldorf, recurso digital)

De acuerdo con los profesores de la Corporación, entre los años 2001 y 2011, se han desarrollado un conjunto de iniciativas y proyectos que “buscan el bienestar integral del individuo y de la comunidad”, entre ellos los programas de trabajo social para posibilitar procesos de atención, apoyo y seguimiento.

El PAES (Programa de Apoyo Educativo y Social), nace debido a la realidad que estaban viviendo los niños, niñas y jóvenes como la deserción escolar, problemas de aprendizaje, carga laboral, embarazos adolescentes; en este programa las artes tienen un papel fundamental puesto que revelan las habilidades de los participantes, dando cabida a transformaciones desde la sanación y reconciliación, fortaleciendo la voluntad y la constancia, potenciando la sensibilidad que unidas a la acción generan conciencia social, y por lo mismo una mirada diferente del mundo.

El programa de Educación de Adultos, nace en un primer momento con el fin de disminuir los efectos y estigmas de la ausencia de escolarización, a saber: el que se reconocieran faltos de autoridad frente a sus hijos e hijas; el tener una autopercepción de inferioridad y una baja autoestima recrudescida por las pocas posibilidades de conseguir un empleo y el verse apenados en situaciones donde se requería leer un texto o firmar.

Este programa se constituye progresivamente como espacio de cuestionamiento de la personas participantes acerca de sus cotidianidades, donde es posible cualificarse y construir un proyecto de vida individual, familiar y social, propendiendo por rupturas de imaginarios sociales que limitan la participación y empoderamiento de las clases populares.

La educación de adultos entonces se proyecta no solo con la intencionalidad de obtener un título por parte de los participantes en la experiencia, sino también para fortalecer la construcción de identidad en el adulto y mejorar las relaciones familiares y comunitarias, generando procesos de auto-reconocimiento, reconocimiento del otro (ya que necesito del otro para ser) y empoderamiento, para comprender y poner en marcha la capacidad de tomar decisiones sobre la vida personal y comunitaria, dando paso a iniciativas en procura de la defensa y promoción de los Derechos Humanos.

Para dar un vistazo más profundo sobre la conformación y fortalecimiento del programa, considero importante retomar la entrevista realizada a la profesora María Antonia Zárate (fundadora del proyecto, además cofundadora de la CES Waldorf), al respecto:

*“El programa de educación de adultos se inicia en el segundo semestre del año 2010, con estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, los cuales iniciaban, en su momento, un proceso de práctica pedagógica. Como todo proyecto, en sus inicios tuvo ciertos cambios en sus programaciones, horarios y organización. (...)*

En un principio, se organiza el horario entre semana de lunes a jueves, con intensidad horaria de ocho horas semanales; sin embargo, existían muchos inconvenientes debido a dificultades de las y los adultos de acomodarse al horario para asistir los cuatro días de la semana a estudiar, por lo cual se replantean tanto el horario y la organización de los cursos o niveles, y así, en el año 2012, se comienza a trabajar los días sábados de 8:00 a 12:00, con más adultos, diferentes practicantes y más organización curricular.

Se organizaron dos grupos para primaria, con las personas que no sabían leer ni escribir y el otro con las personas que tenían ya algún tipo de escolaridad, pero no recordaban o no entendían los contenidos; en el año 2014, se organizan tres grupos dentro de primaria un básico, para aprender a leer y a escribir, un medio y avanzado, ya que han ingresado nuevos adultos con diferentes niveles a primaria. Este año se gradúa la primera promoción de bachillerato de personas adultas en la Corporación.

Iniciando el año 2015 se producen cambios de nuevo en lo que respecta a los horarios, manejos de clase y practicantes gracias a las retroalimentaciones que se han realizado en el transcurso de la práctica. Por un lado el tiempo no era suficiente, así que se extiende el horario de 7 de la mañana a 1 de la tarde; además la cantidad de personas adultas inscritas aumenta considerablemente, lo cual coincide con el ingreso de practicantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria de primero y segundo semestre, esto posibilita un mayor acompañamiento a las personas adultas (debido al aumento en practicantes), pero también presenta con más urgencia el reto de la correcta preparación de los practicantes, para que estos en su accionar sean consecuentes con los horizontes del proyecto.

El bachillerato, por su parte, se dividió en tres grupos: básico, medio y avanzado; actualmente, ha habido, como se mencionó anteriormente, adultos promovidos a otros grados y algunos que han optado por el examen del Estado (ICFES), lo cual implica una preparación un poco más intensa, la cual se ha ofrecido individualmente, para lograr un mayor acompañamiento y seguimiento a los procesos pedagógicos de los adultos.

Dentro de las personas adultas del programa se encuentra que el porcentaje de mujeres es más alto que el de hombres asistentes, sus edades varían entre los 18 y los 54 años

aproximadamente y en su mayoría desempeñan trabajos informales, como limpieza, ventas de productos, y el hogar, se encuentra una gran confluencia de culturas, pues existen adultos provenientes de otros lugares del país desplazados por diferentes causales, lo cual trae consigo el reto educativo que implica una población diversa en costumbres y saberes.

El proyecto ha cambiado, debido a la urgencia de ajustarse a las necesidades y peticiones de las personas adultas y a sus ritmos de su vida, puesto que es imposible crear y llevar a cabo un proyecto de educación de adultos con estrategias, horarios y percepciones rígidas, que no permiten dar cuenta de los cambios requeridos para lograr su mantenimiento en el tiempo y el fortalecimiento de sus intencionalidades políticas, pedagógicas y sociales”.

En el marco de estos programas es donde se desarrolla el proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria, que es la base para este trabajo de grado.

### **1.3.COMPRENSIONES Y DINÁMICAS DEL TERRITORIO**

En este apartado pretendo dar cabida a la voz de los sujetos participantes, respecto a las comprensiones y dinámicas que rodean el territorio dónde se encuentra la experiencia de la Corporación Educativa y Social Waldorf, los cuales deben ser considerados para la construcción de respuestas educativas para los adultos que hacen parte de este proceso formativo.

La CES Waldorf se encuentra ubicada en la UPZ 69, en el barrio Sierra Morena, el cual nace de la iniciativa “Lotes con servicios” del Banco Interamericano de Desarrollo en el



año 2009, formado a causa de múltiples desplazamientos o migraciones causadas por el conflicto armado al interior del país. Desde los años 40's los campesinos del Tolima, Cundinamarca y Boyacá, en su mayoría, fueron obligados a desplazarse hacia Bogotá, junto con migrantes económicos y los nuevos desplazados, serán los pobladores de la localidad de Ciudad Bolívar. Durante este proceso se parcelaron los terrenos ubicados en esta zona, conformándose los barrios Meissen, San Francisco, Buenos Aires, Lucero bajo y La María, ubicados en la parte media y baja de la localidad. En los años 80's se da una nueva ola de desplazamiento y con ella se conforman los barrios Naciones Unidas, Cordillera, Lucero alto, Juan José Rendón, Buenos Aires, Juan Pablo II, Sierra Morena, Arborizadora alta y baja, en la parte alta de la localidad (SPD, 2009).

Las condiciones en las que se dieron estos desplazamientos, sumados al abandono estatal hicieron que el proceso de asentamiento de la zona fuese difícil y se desarrollara en presencia de grandes precariedades e improvisación, condiciones de pobreza que se mantuvieron durante muchos años, aún incluso después de su legalización.

A propósito de esto dice la señora Piedad Mancera asistente al programa de Educación de Adultos<sup>2</sup> :

*“Yo vivo en el barrio Buenos Aires hace treinta y cinco años, cuando llegue no tenía luz, ni agua, no tenía transporte, no había casas sino piezas de cartón y latas, no había escuelas, ni comercio.”*

---

<sup>2</sup> Las siguientes declaraciones sobre la conformación y urbanización de la localidad fueron resultado de una Cartografía Social desarrollada en el grupo de primaria por la docente Laura Estefanía Torres Garzón en el año 2014, para más detalle consultar: “Relatos de vida como estrategia pedagógica: fundamentos para su reflexión en la Educación de Adultos”, tesis que se encuentra en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.

De acuerdo con los resultados de la Encuesta de Calidad de Vida 2007, la localidad de Ciudad Bolívar registró que el 4,3% de la población se encuentra en condición de miseria y el 17,4% en condición de pobreza producto de Necesidades Básicas Insatisfechas. Como se puede observar, los índices de pobreza en la localidad son altos, presentando comúnmente situaciones como hacinamiento crítico, falta de adecuación e improvisación de las viviendas y un escaso o difícil acceso a servicios públicos.

A propósito de esto comenta la señora Martha Riaño:

*“Yo me vine a vivir acá hace más de veinte años, había pocas casas y estaban hechas de latas, madera y poquitos bloques. Con la comunidad nos tocó unirnos para que nos pusieran el agua, con taponazos de las vías de los buses y en las juntas comunales (...)”*

Otras situaciones sociales respecto a los niños y niñas de la localidad que se expresan en la cotidianidad de la CES Waldorf, son la deserción escolar y el trabajo infantil, situaciones que se encuentran asociadas, por una parte, con las condiciones de pobreza que caracterizan la vida de las familias y por otra, con los sistemas de valores predominantes que otorgan mayor importancia a la consecución de recursos económicos para la subsistencia por encima de la educación de los menores.

De acuerdo con la profesora Berta Zárate, estas situaciones dificultan el ingreso y permanencia de niños y niñas al sistema educativo. Sobre el tema refiere:

*“La Corporación entro aquí más en función de los niños pequeños (...), los niños que venían de la reubicación requerían de un ambiente diferente al que se le podían ofrecer en las casas de bienestar familiar (...) ¿por qué*

*necesitaban una atención diferencial? porque eran niños que tenían una historia de calle (...) no se trataba de tener los niños de cualquier manera, se trataba de darles una atención diferente, así es como surge el jardín” (Entrevista 28 de mayo 2014).*

Esta situación general de pobreza se encuentra asociada a la violencia ejercida por control territorial, bien sea por parte de grupos de delincuencia común u otros asociados al conflicto armado, en la entrevista realizada a Camilo Acosta un joven que se encuentra en los programas de la Corporación, nos comenta:

*“Si, en Santo Domingo sí les gusta mucho la pelea. Voy al parque a jugar fútbol y no me gustan las maquinitas, porque una vez mi padrino subió a jugar en las maquinitas allí en Santo Domingo y llegaron a matar a un señor, a un muchacho y lo confundieron con él y pues a él le metieron dos tiros, él se hizo el muerto si él no se hubiera hecho el muerto lo hubieran matado”. (Entrevista 30 mayo 2014).*

A ello se suman problemáticas relacionadas al consumo y venta de estupefacientes, embarazos a temprana edad, pandillismo, sobreexplotación del territorio, entre otros; fenómenos que no solo responden al alto nivel de pobreza de los pobladores, sino también a la falta de oportunidades de trabajo y educación, traducidos como ausencia estatal y procesos de estigmatización a la que son sometidos los habitantes de la localidad por los mass media, reduciendo aún más sus posibilidades de empleo, para el alcance y goce de una vida digna.

Los índices de deserción escolar que muestra la Alcaldía Distrital superan el 3.6% (CSE 2012), algunas de las razones que expresan los jóvenes de la Corporación para no continuar con sus estudios son: problemas con los profesores o con estudiantes mayores, los riesgos del desplazamiento por las múltiples problemáticas del sector, embarazos a temprana edad, problemas económicos, entre otras.

El programa de biblioteca ofrecido por la Corporación muestra un alto nivel de pertinencia para enfrentar la deserción, ya que ha logrado que los jóvenes se interesen mucho más por los procesos educativos que están llevando a cabo diariamente. Sobre esto Camilo, joven perteneciente al PAES nos dice:

*“(...) yo estoy estudiando en 2 jornadas de 6 a 12 y la otra de 1 a 5, yo estudio solo los fines de semana (...) pero si, si quiero volver a estudiar entre semana” (Entrevista 23 de mayo 2014)*

La biblioteca brinda atención a los jóvenes con necesidad de refuerzo escolar y con la elaboración de tareas para los más pequeños (niños entre los 6 a 9 años), generando asistencia pedagógica, facilitando e incentivando a los participantes a llevar a buen fin sus estudios escolares.

En cuanto al Programa de Educación de Adultos, de acuerdo a las entrevistas realizadas y a los formatos de ingreso, de las 32 personas adultas participantes se observa que los niveles de analfabetismo son mayores si los participantes superan los 45 años, debido a que en la mayoría de los casos llegan a Bogotá siendo menores de edad no escolarizados, que deben trabajar para brindar sustento económico a sus hogares.

Los participantes más jóvenes abandonaron sus estudios por diferentes circunstancias, según la sistematización realizada durante el años 2014 en la Corporación, se encuentran: embarazos no planificados, falta de interés y la necesidad de trabajar; generando un círculo vicioso que perpetua la condición de pobreza, limitando y reproduciendo condiciones precarias de empleo y capacitación, ya que somete a las personas a desarrollar sus actividades económicas en ambientes de informalidad, dónde no son garantes de beneficios sociales.

Otra de las situaciones problemáticas que se presentan en el territorio como espacio geográfico es la sobreexplotación de materiales de construcción, que genera problemas con la estabilidad del suelo, la contaminación de fuentes hídricas y en general impactos negativos para el medio ambiente. Esto perjudica en gran medida a los habitantes de la localidad, puesto que estas formas de actividad económica son insostenibles a largo plazo y dejan una marca en la zona de desolación, y explotación tanto de la tierra como de los trabajadores.

Esta actividad económica es imposible de eludir, puesto que, desde las avenidas principales y conectoras del sur de la capital, se observan los puntos estratégicos de explotación contrastando con la cercanía que tiene a las zonas habitadas, conformando zonas de alta peligrosidad tanto ambiental como social ya que a falta de parques y lugares de esparcimiento a niños y jóvenes les llama la atención estos espacios para desarrollar actividades deportivas y de juego.

En la misma línea de problemáticas asociadas al territorio, la comunidad manifiesta que existen redes de venta y consumo de estupefacientes, generando zonas inseguras para el

tránsito de los habitantes, además de la vinculación de jóvenes, hechos que profundizan posibles actos delincuenciales como, atracos, extorsiones, trata de niñas y jóvenes, etc. Esto reconfigura la percepción que las personas van formando de su territorio puesto que se interiorizan algunas conductas que limitan su “estar” en el mismo, como aceptar que ciertas zonas son prohibidas y peligrosas. Camilo comenta al respecto:

*“(…) a veces hay agresiones a veces no, mmm de vez en cuando asesinatos y cosas así (…) Pues así seguido no, más o menos de vez en cuando (…) No me quiero ir, estoy amañado, porque he vivido toda mi vida ahí desde que estaba chiquitico” (Entrevista 23 de mayo 2014)*

Prácticas como la “limpieza social” o asesinato selectivo viene siendo la respuesta de ciertos sectores (sociales o institucionales) a este tipo de problemáticas, que al generarse con frecuencia naturalizan en la comunidad los crímenes y la impunidad. Esto se refleja al punto en que muchos comerciantes y habitantes de la zona justifican esos hechos como soluciones a los problemas de consumo y hurto.

Otros casos de violencia se dan por el enfrentamiento entre grupos de jóvenes, ellos tienen interiorizadas delimitaciones imaginarias del territorio, los modos de actuar, y formas propias de comunicación que los integran y les dan identidad frente a otros grupos, de los que a su vez se “defienden”, arguyendo la necesidad de “mantener el control”. En esos ciclos de violencia los jóvenes dejan sus sueños y su vida, participando en una guerra que realmente no entienden y no es de ellos.

Este poema escrito por la señora María Pinzón, perteneciente al programa de educación de adultos, en una cartografía realizada por María Silenia Villalobos y Yirlenis Rivas, retrata algunas percepciones de los habitantes sobre el cómo se vive en Ciudad Bolívar:

*“Caminando, caminando hacia el sur voy llegando  
queriendo ver en aquel alto  
el famoso palo del ahorcado  
es un sitio lindo y bello  
que vamos a visitar las familias y las personas  
todos a comentar visitamos nuestro barrio  
qué lindo se ve desde allá,  
pero qué triste es decirles  
que en este lugar asesinan a personas  
que nunca volvemos a encontrar  
se ha vuelto un lugar temeroso  
y difícil de volver a visitar  
Perdimos la costumbre de compartir en este lugar  
Las familias y los niños ya no podemos jugar  
Se perdió la confianza de ir a este hermoso lugar.”*

En este contexto la CES Waldorf brinda con sus programas una oportunidad para las niñas, niños, jóvenes y adultos de la comunidad herramientas para asumir la vida de manera digna

y respetuosa, aumentando la expectativa de vida y sus posibilidades de desarrollo; buscando romper el círculo de la exclusión en el que han vivido los pobladores para que esos sentires se transformen en sentimientos de solidaridad, consideración y respeto en donde la reconciliación sea la parte más importante y primordial para la vida de cada persona.

#### **1.4.FAMILIA Y VIDA COTIDIANA: BASE DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA**

Existen motivos personales por los que se presentan y agudizan las problemáticas sociales: divisiones familiares o divorcios que se dan en las parejas de esta localidad por poca o nula solvencia económica, infidelidades, desapariciones, amenazas o casos tan lamentables como es el asesinato de alguno de los dos padres, producto del desplazamiento forzado o producto de la intolerancia y las barreras invisibles; sucesos que producen la fragmentación del núcleo familiar así como de los tejidos comunitarios, es por ello que la CES Waldorf ha priorizado varias herramientas para transformar estas dificultades desde el ámbito personal, cómo afirma la Trabajadora Social Claudia Malagón:

*“(...) Aquí lo individualizamos tanto que depende de cada uno y así mismo se van generando transformaciones a niveles más amplios (...)”. (Entrevista 1 de mayo 2014)*



Estas intervenciones ayudan a que cada una de las familias que llegan a la experiencia se les preste la correcta atención y puedan encontrar a través de sus propias palabras y reflexiones las soluciones a sus problemas en casa.

Debido a que los habitantes de la localidad, como se mencionó anteriormente, provienen de distintos sitios del país, las formas de relacionarse y la concepción de familia que estos tienen varía, por ejemplo, el machismo en la cultura afrodescendiente y la concepción de la mujer en muchas familias produce un mal trato del padre hacia la madre que derivan además en múltiples violencias al interior de las familias, como bien lo cuenta Camilo un niño afrodescendiente perteneciente al PAES:

*“(...) mi papa siempre ha tratado así a mi mamá y ella nunca ha dicho nada, así es que ellas entienden por las buenas o por las malas (...)”.* (

Las tipologías de las familias que hacen parte de la Corporación corresponden a: “Compuesta, Nuclear, Mono parental, Extensa, Pareja sin hijos, Homo parental, Simultánea” (Subdirección de Investigación e Información, 2013, p.28). Esta división se tiene en cuenta para que los trabajadores sociales de la Corporación, en equipo con el personal médico y las estrategias pedagógicas que desarrolla el PAES, logren superar o por lo menos reducir drásticamente los niveles de violencia. Se observa que a diferencia de lo que se cree la mayoría de las composiciones familiares de los asistentes a los programas de Waldorf son nucleares, seguidas por las monoparentales (en este caso son más las familias con jefatura femenina, pero existen también con jefatura masculina o abuelos que tomaron el papel de padres).

El apoyo que brinda la Corporación comienza desde el observar y comparar con otros casos de la zona, los diversos comportamientos que presentan los individuos de los diferentes núcleos familiares, observando una tendencia vigorosa a desconocer referentes y patrones de convivencia sana o armónica, manifestándose en mayor proporción formas de socialización basadas en la violencia y maltrato.

En el mismo sentido se evidencian inconvenientes para desarrollar lazos o relaciones sociales de manera equilibrada, limitando la práctica asociativa en diferentes contextos, generando situaciones de aislamiento y rechazo, así lo plantea Ángel en una conversación espontánea:

*“(...) esos chinos del colegio, no me dejan jugar y siempre me están sacando porque no tengo un balón tan bacán como el de ellos (...)”.*

Él es un niño nuevo en los programas que adelanta el PAES, proviene de una familia que se encuentra pasando por una situación de violencia bastante fuerte y que no le permite ver que existen cosas bellas más allá de toda la violencia que lo rodea. Esta conversación se genera debido a que él no deseaba integrarse a una actividad que se realizó en el grupo al cual pertenecía; ya que pensaba que los otros chicos lo iban a rechazar por no tener las herramientas o materiales necesarias para hacer las actividades propuestas.

Los programas de la Corporación son significativos socialmente, en tanto se presentan como espacios con una gran potencialidad para realizar transformaciones profundas, por medio de la comprensión compleja del ser, mostrando diversos horizontes y caminos para lograr afrontar todas las problemáticas que los aquejan a diario, más allá del aislamiento, la insolidaridad o la violencia.

En el programa de Educación de Adultos, además de las clases necesarias para la apropiada certificación, se alternan talleres y actividades que permiten a los participantes (profesores y estudiantes) por un lado la creación y fortalecimiento de lazos de solidaridad y por otro la reflexión sobre sus vidas y condiciones.

En el PAES se desarrollan actividades artísticas como el tejido, la música, las artes plásticas y un taller de números y letras, en donde los niños, niñas y jóvenes se dan cuenta por sí mismos de la necesidad de mejorar sus relaciones de convivencia más allá de los salones, involucrando así mismo de manera activa a los padres de familia, como afirma la profesora Bertha Zarate:

*“(...) Los padres deben asumir ser papás, aunque les cueste un poquito de trabajo, entonces creemos en la formación de padres y en la formación de los niños y eso implica una corresponsabilidad y establecer una serie de compromisos para que ellos realmente atendieran a sus hijos como corresponde (...)”. (Entrevista 28 de mayo 2014)*

## **1.5.ACCIÓN COLECTIVA EN LA CES WALDORF**

La Corporación Waldorf propende por la construcción de redes de apoyo con otras instituciones con las cuales se impulsan competencias sociales comunitarias para reivindicar derechos y servicios que el Estado ha omitido; cualificando a los habitantes del sector en herramientas de exigibilidad. Sin que ello le permita pasar por alto o no cuestionar

las acciones de algunas organizaciones que sin llevar a cabo ningún proceso social comunitario se da de manera asistencialista y esporádica a los pobladores de la localidad.

A propósito de esto afirma doña María Suarez participante del programa de educación de adultos

*“yo por eso vine a estudiar acá uno ya conoce el proceso de Waldorf y sabe cómo es con la comunidad, no es que uno venga un día y al otro le digan que ya se acabó”*

En la Corporación los procesos de denuncia y defensa de los Derechos Humanos, de acuerdo a las declaraciones de la profesora María Antonia Zárate se realizan por medio de canales discretos, acudiendo directamente a las instituciones estatales presentes en la localidad, ya que esto brinda mayor protección a las personas involucradas como a los denunciantes.

La institución a la cual más acude la CES Waldorf es la Comisaría de Familia, a donde se remiten la gran mayoría de conflictos intrafamiliares o los casos en los que se presume abuso o maltrato de niños, niñas y mujeres. Otra institución a la cual la corporación acude es a la Fiscalía, cuándo las situaciones involucran conductas punibles. Pero no solo se busca tratamientos legales, así lo plantea la profesora María Antonia Zárate cuando afirma:

*“se busca que las alternativas tengan un componente pedagógico y social no solo penal.” (Entrevista realizada el 1 de junio de 2014).*

Se debe recordar que la Corporación utiliza un enfoque pedagógico para tratar de minimizar las consecuencias de las situaciones de violencia que aquejan a este territorio; primero se hacen intervenciones pedagógicas y psico-sociales con los niños, niñas y adolescentes, luego con las familias, y desde las familias se crean puentes hacia la comunidad.

En última instancia y solo si la situación que se presenta es demasiado fuerte la Corporación recurre a la Policía Nacional, pues la Corporación busca una coordinación más amplia con otra forma de organización barrial como es la Junta de Acción Comunal (JAC) para adelantar acciones comunitarias de mayor impacto, que logren minimizar los temas de inseguridad en el sector.

La Corporación cuenta con información concerniente a otras formas de organización presentes en el territorio como Amecolombia, Crisálida, Asumeissen, Observatorio Social EPA Informes GEO locales. (Alcaldía Mayor de Bogotá. 2008 p. 25), sin vincularse con ninguna activamente, pues estas organizaciones se están pensando las diversas políticas públicas, en torno a lo económico, que se encuentran en ejecución.

Por supuesto en la Corporación se conocen y estudian los planes de desarrollo que están presentes en la localidad, pero no los han podido vincular a sus agendas de trabajo ya que:

*“Hemos conocido las diferentes acciones del plan de desarrollo local, pero teniendo en cuenta que la localidad ha sufrido diferentes situaciones que obstruyen la posibilidad de llevar a cabo sus proyectos, nosotros no hemos logrado incluir ninguno en relación con acciones educativas y*

*comunitarias.” (Entrevista realizada a la profesora María Antonia Zárate. 2013).*

Para finalizar cabe aclarar que la CES Waldorf, para evitar que las personas que se encuentran trabajando y participando de sus procesos corran algún riesgo por las acciones violentas que se pueden presentar con diferentes sectores políticos y actores sociales que hacen presencia en este territorio, procura desde la cotidianidad hacer el mejor esfuerzo para lograr transformaciones positivas en los participantes y sus núcleos familiares, que se traduzcan en formas de convivencia pacíficas y respetuosas de la vida y la dignidad humana.

## **2. ANTECEDENTES TEÓRICOS**

A continuación se presenta un rastreo teórico que versa sobre las concepciones o enfoques teóricos de currículo, con la intención de divisar sus intencionalidades, reconociendo así, que el currículo responde a condiciones y estructuras económicas, políticas y sociales en determinados momentos históricos, seleccionando, validando, legitimando y reproduciendo los conocimientos necesarios para la continuidad y desarrollo de un orden social concreto, así como la formación de las diferentes identidades dentro de un modelo de producción específico y a su vez las relaciones y disputas de poder que se dan al interior de estas.

### **2.1. ESTUDIOS SOBRE CURRÍCULO**

Tomas Tadeu da Silva (1999) sitúa la aparición del currículo como objeto de estudio en Estados Unidos en 1920, como producto de la creciente industrialización y la masificación de la educación por el continuo avestimiento de inmigrantes a este país. Señala básicamente tres momentos o enfoques de currículo: el tradicional, el crítico y el pos crítico.

El enfoque tradicional tiene origen en el apogeo del proceso de industrialización, necesario en la medida que se debía cualificar la mano de obra para el manejo, mantenimiento y ejecución de los novedosos medios de producción, además de incrementar su eficiencia. Dichos principios de bajo costo – alta eficiencia, fueron aplicados a las teorías educativas.

Dentro de los principales representantes de este enfoque (tecnocrático) se encuentra Bobbit (1918) quien entiende el currículo como la organización de las experiencias necesarias para el desarrollo de las competencias del ser humano productivo dentro de una sociedad industrializada, con el fin de aumentar la eficiencia y tener el control sobre el sistema educativo como si de una empresa se tratase.

Años más tarde, Ralph Tyler (1949) de acuerdo a los principios de organización y desarrollo social, busca que el currículo responda a cuatro preguntas fundamentales “¿Qué objetivos educacionales la escuela debe procurar atender?, ¿Qué experiencias educacionales se pueden ofrecer que tengan probabilidades de alcanzar esos propósitos?, ¿Cómo organizar eficientemente esas experiencias educacionales?, ¿Cómo podemos tener certeza que esos objetivos están siendo alcanzados?” (1949). La definición de los objetivos permite desarrollar herramientas y propiciar las experiencias educativas necesarias, para responder al proceso económico que en el momento se desarrollaba; mecanizando los procesos educativos e invisibilizando y desconociendo la humanidad de los sujetos participantes.

Con respecto a las teorías críticas, Tadeu da Silva (1999) ubica su nacimiento en 1960 junto con los movimientos políticos alternativos y contraculturales, desde un enfoque problematizador que cuestiona su papel en la sociedad. Cada país contó con exponentes de este nuevo enfoque; en Estados Unidos se le atribuye este giro al “Movimiento de reconceptualización”, en Inglaterra se le atribuye a la “Nueva sociología de la educación”, en Francia se menciona el importante aporte de Althusser, Baudelot y Establet, entre otros; hacia el sur se destaca el valioso aporte de Paulo Freire en Brasil.



Estas teorías cuestionan el orden social, la injusticia, la desigualdad y el papel que juega la educación en este campo, por medio del desarrollo de conceptos y categorías se pretenden analizar los fundamentos y lógicas de lo curricular. Categorías como ideología, reproducción cultural y social, poder, clase social, capitalismo, emancipación, liberación, currículo oculto, relaciones sociales de reproducción y resistencia, emergen en el análisis crítico del papel de la educación en la reproducción y mantenimiento del capitalismo.

Desde Althusser (1970) con el análisis que realiza acerca de la relación entre escuela, educación, ideología y economía, muestra la necesidad que tiene el sistema capitalista de reproducirse tanto en el aspecto económico (material) como en el aspecto ideológico (aceptación de un orden), por medio de dos mecanismos, a saber, el coercitivo y el ideológico, dentro de este último se encuentra a la escuela como uno de los “aparatos de control del Estado”, entre otras cosas debido al tiempo y a la cantidad de la población que se encuentra bajo su supervisión e influencia.

La ideología entonces, es transmitida a través del currículo, desde la organización y el tipo de conocimiento a impartir sobre la población que pretende adaptar, dependiendo de la clase a la que pertenece, se enseña a ser sumiso o dominante. “La escuela contribuye a la reproducción de la sociedad capitalista al transmitir, a través, de materias escolares, las creencias que nos hacen ver la composición social como buena y deseable” (Tadeu, 1999, p.15).

Otros exponentes de este enfoque son Bowles y Gintis (1985), que en el texto “La escuela capitalista en América” desarrollan el concepto de correspondencia, el cual explica como la escuela responde a la naturalización y reproducción de las clases sociales, por medio de la

interiorización de comportamientos y el desarrollo de las actitudes necesarias para cumplir con su papel en los procesos de producción, desde las relaciones sociales que se generan dentro de la escuela, ya que estas reflejan las interacciones que se dan al interior del lugar de trabajo. Dependiendo de la clase social a la que se pertenece y a la educación que se le imparta se naturaliza actitudes de subordinación o de dominación y sujeción: “Es pues a través de una correspondencia entre las relaciones sociales de la escuela y las relaciones sociales del puesto de trabajo que la educación contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de producción de la sociedad capitalista” (Tadeu, 1999).

Bourdieu y Passeron (1975) también representantes de este enfoque, enfocan su análisis de la escuela en la cultura, es decir, no es la economía lo que determina el funcionamiento de la escuela, sino la cultura. Lo considerado como culturalmente válido, que en este caso es la cultura capitalista, impone modos de pensar, hábitos, formas de comunicarse, entre otros, que generan códigos accesibles únicamente a la clase dominante. Aplicado esto al currículo, es de esperar que solo los niños y niñas pertenecientes a la clase que produce la cultura puedan ser exitosos en el ámbito escolar y que ese éxito les permite acceder a instancias educativas superiores, reproduciendo así las relaciones sociales desde el ámbito cultural. Estos autores desarrollan el concepto de pedagogía racional, con esta propuesta pedagógica abogan (...) “por una pedagogía y un currículo que reproduzca en la escuela, para los niños de las clases dominadas, aquellas condiciones que los niños de clases dominantes tienen en la familia” (Tadeu: 1999, p.15).

Michael Apple (1989) y su crítica neo marxista expone la relación entre economía, cultura, poder y educación basándose en el concepto de hegemonía de Gramsci: si bien las dinámicas y el funcionamiento de la sociedad capitalista radican en la dominación de clase,

esto no solo sucede a nivel económico sino también a nivel ideológico lo cual permite la naturalización y aceptación de esa dominación “Las estructuras económicas no son suficientes para garantizar la conciencia; ésta precisa ser conquistada en su propio campo”. (Tadeu, 1999, p.23). Es en este campo donde toma importancia el currículo y no precisamente de una forma plana, ya que en este se encuentran inmersas contradicciones y oposiciones que es necesario develar.

Así pues, cabe comprender que el currículo no es neutro, como pretendía la teoría tradicional. La clasificación de los conocimientos a impartir es mediada por lo que se ha considerado desde la cultura y el saber válido, como se explicó anteriormente. El análisis de Apple radica entonces en los intereses que median la selección de conocimientos, el por qué solo ciertos conocimientos son válidos y las relaciones de poder que en este se generan.

Encontramos también exponentes como Henry Giroux (1981-1983) quien desarrolla el concepto de resistencia, para mostrar que las relaciones que se dan dentro del proceso educativo y el currículo no son neutras, ni pasivas, ya que encuentra cierto pesimismo en las críticas que antecesores e incluso contemporáneos desarrollaban acerca del currículo y la educación; omitiendo la potencialidad y capacidad de la acción humana, de oposición y resistencia frente a lo que se ha impuesto.

Giroux desarrolla una propuesta pedagógica llamada la pedagogía de la posibilidad, en la cual esa posibilidad de resistencia y subversión se puede alimentar políticamente materializándose en una pedagogía y un currículo críticos frente a la división de la sociedad y a esa cultura que se considera válida. Es precisamente a partir de esa conciencia crítica fundamentada políticamente a través de un proceso pedagógico que se pueden cuestionar y

transformar esas relaciones de poder y control ejercidas por el Estado a través de sus instituciones, creando además nuevos significados, sentidos y valores culturales que se reflejan en las relaciones sociales de dominación y desigualdad.

En este mismo sentido, explica Tadeu (1999), Paulo Freire se encuentra dentro de los representantes de este enfoque, aunque no centra su atención formalmente en el estudio del currículo, sino en el ¿qué enseñar?, desde un enfoque más filosófico que sociológico, a diferencia de los autores recién mencionados.

La educación de adultos en países subordinados (especialmente Brasil) fue el eje central de su preocupación, realizando una crítica a la escuela tradicional enmarcada más específicamente a la construcción del currículo dentro de lo que denomina como “educación bancaria” (1968) ya que el conocimiento es visto como un producto terminado que debe ser depositado dentro de la cabeza de los alumnos, descartando el conocimiento previo y las inquietudes del alumno dentro de la construcción de conocimiento en el proceso educacional.

Frente a la educación bancaria propone lo que debería ser la educación problematizadora, en la cual visibiliza que el conocimiento está permeado por una intencionalidad, y esta nunca está alejada del objeto a conocer, evidenciando así el papel activo y relacional entre educadores y educando.

De esta manera, la planeación curricular propuesta por Freire está basada en la necesidad de los educandos de expandir su universo de comprensiones, por lo que se hace necesario proponer “temas generadores” que constituirán el “contenido programático de los programas de educación de adultos.” (Tadeu: 1999, 31). Experiencia que se desarrolla

dentro de la construcción de cultura, o mejor, de culturas, concepto que desarrolla en oposición a la definición tradicional de cultura como la dominante, excluyente y sofisticada, puesto que se entiende como la consecuencia del trabajo humano dentro de un contexto específico.

Como se mencionó anteriormente en Inglaterra también se desarrollaron estudios con este enfoque desde la Nueva Sociología de la Educación, con su máximo representante Michael Young (1970). La crítica de esta nueva sociología se basa en el cuestionamiento de los estudios estadísticos acerca del fracaso escolar de los niños pertenecientes a la clase trabajadora, teniendo en cuenta el hecho de que se no se consideraran los factores de contexto y en general la estructuración curricular de los escenarios escolares.

Esta Nueva Sociología de la Educación cuestiona el conocimiento aceptado y transmitido, junto a las dinámicas dadas dentro de esta clasificación, es decir porque un tipo de conocimiento y solo algunas áreas de este están contempladas dentro de un currículo, cuales son los referentes e intereses sociales, culturales y económicos; lo que posiciona al conocimiento y a la realidad como construcciones sociales, es decir “su programa está centrado en la crítica sociológica e histórica de los currículos existentes” (Tadeu 1999, p.34).

Dentro de este nuevo movimiento también encontramos a Basil Bernstein (1975) quien enfocó sus estudios acerca del currículo en la relación de cercanía o distancia entre los conocimientos que lo componen, es decir en su “organización estructural”; y define dos tipos de organización, el currículo tipo colección en el cual los conocimientos son

fuertemente aislados y el currículo tipo integrador en el que las divisiones entre conocimientos son menos fuertes es decir su clasificación es menos evidente.

Relaciona tres sistemas de discursos dentro del proceso educacional: el currículo, en el que se encuentra el conocimiento clasificado; la pedagogía como la forma de transmisión y la evaluación que muestra la materialización válida de ese conocimiento. La preocupación central de Bernstein está referida a la interiorización de las estructuras y posiciones de clase, por lo cual desarrolla un concepto básico en sus estudios, el de código como “gramática la de clase” (1971). Diferenciando el código elaborado del código restringido, en cuanto el primero es estructurado e independiente del contexto y el restringido menos universal y ligado estrechamente al contexto. Dependiendo a la clase a la que se pertenezca se maneja determinado código, el cual modifica la conciencia del individuo o del grupo social y su posicionamiento en la realidad, ya que es a partir de estos códigos que se van creando los significados con los que se entiende y se asume la existencia.

En tercer lugar, encontramos las teorías pos críticas de currículo, en las cuales situamos el currículo multiculturalista<sup>3</sup>. Esta apuesta nace en Estados Unidos como iniciativa de grupos sociales subordinados de mujeres, negros y homosexuales, debido al carácter homogenizante del currículo (principalmente universitario), basado en principios androcéntricos excluyentes. Desde una perspectiva crítica del multiculturalismo, el currículo debe precisamente poner en centro de análisis y cuestionamiento las relaciones de

---

<sup>3</sup> Se entiende al multiculturalismo ya sea como un movimiento reivindicativo de los pueblos o comunidades dominadas y subyugadas históricamente o como una herramienta de diferenciación y segregación hacia las comunidades que se encuentran en países diferentes al propio, especialmente aquellos que han sido dominantes, teniendo en cuenta que este flujo migratorio se debe principalmente a la dominación y a las condiciones económicas y políticas que de la explotación se derivan.

poder que producen y reproducen la diferencia, así como la pugna que precisamente hace que se considere una cultura como dominante y sus procesos de reproducción.

Dentro de este enfoque pos crítico encontramos también la crítica posestructuralista, en la cual conceptos dados por verdaderos y únicos derivados de la modernidad dentro del currículo son cuestionados. Y la teoría pos colonialista que cuestiona las relaciones de poder que se han generado desde los procesos de colonización y de dominación directa, donde el hombre blanco europeo está en condición de superioridad; en el plano del currículo cuestiona la naturalización del colonialismo en sus formas y contenidos.

En conclusión, existen diversos aportes desde los enfoques y teorías críticas del currículo, los cuales deben coexistir en un análisis complejo de la formulación e impactos de las construcciones educativas curriculares, con motivo de evidenciar las intenciones y mecanismos de control ejercidos desde la escuela, dando paso a la creación y formulación de criterios, programas y metodologías coherentes con las necesidades de los educandos en los contextos y en sintonía a las apuestas emancipadoras. Este es el punto de inflexión en donde emergen las diferentes apuestas curriculares que se dan fuera del plano de la educación formal, que no solo toman en cuenta los requerimientos.

## **2.2. EL CURRÍCULO EN COLOMBIA**

Según el profesor Noguera (2003) desde 1920 y hasta finales de 1940 en Colombia se desarrolla un proceso de higienización social, el cual consistía en un saneamiento general al

pueblo colombiano (pobres y campesinos) no solo física sino moral e intelectualmente, por medio de manuales de higienización que orientaban el proceso de enseñanza, puesto que se partía de la idea de que la impureza del pueblo colombiano impedían el progreso del país, por lo que era necesario remediar esta situación desde una perspectiva médica. Vemos pues el comienzo de la cooptación de instituciones como la escuela para defender, sostener y reproducir los intereses de la clase dominante, ya que la mano de obra sana se constituye en la principal fuente de riqueza.

Un elemento importante a tener en cuenta es el medio por el que se impusieron dichas prácticas, llevando a cabo lo que algunos teóricos llaman epistemicidio por medios no violentos, es decir, se suplantaban las costumbres, saberes y modos de relacionarse de los diferentes grupos a higienizar hacia las costumbres y formas relacionales de los más civilizados, a pesar de que los primeros nunca tendrían las condiciones materiales ni de acceso que aquellos mostrados como ejemplo tenían; así pues, se impuso “la urbanidad como forma de vivir” (Noguera, 2003, p.9).

Desde 1950 se genera la necesidad de extender la educación primaria o fundamental a toda la población debido al “subdesarrollo” en el que se encontraba, esperando consolidar un mayor avance en la industrialización. Se crean las campañas de alfabetización Simón Bolívar y camina aprendamos, también surgen experiencias de educación a distancia a través de radio Sutatenza e INRAVISION dirigidas a población adulta campesina, la educación básica primaria para adultos por televisión, las cuales constaban de libros de texto y emisiones diarias para su desarrollo, el programa de Educación popular de adultos ; para la clase media se desarrollaron programas en el SENA, lo que implicó una tecnología



instruccional, en la cual se fragmentaban los conocimientos y las formas de hacer, basados en técnicas fordistas y tayloristas un mayor rendimiento.

Ya en 1960 se genera una crisis mundial de la educación debido a variantes como incapacidad para atender toda la población estudiantil, la falta de recursos, la ineficacia de los sistemas educativos, y la falta de preparación de los estudiantes al salir de estos sistemas. Se genera entonces la que se piensa es la solución a los problemas de la educación: incluir la tecnología en los procesos educativos (ver párrafo anterior), así como dar paso a la educación técnica desde la educación media y básica.

Esta propuesta de tecnología educativa es ordenada desde instituciones multilaterales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, las cuales crean un control sobre el sentido de la enseñanza, los saberes fundamentales y necesarios según los cambios económicos mundiales y la necesidad de estos, controlando los procesos educativos desde la administración de la educación en términos de producción.

Como resultado de esta administración del conocimiento nace en 1990 la evaluación como estandarte, medio y fin de la educación, un peritaje homogenizante que tiene como fin preparar a los estudiantes para una vida competitiva, estimando como meta la “superación” del otro, para poder acceder a un mejor nivel de vida, por medio de las posibilidades que se supone obtendrán al obtener mejores resultados en las evaluaciones a las que se siempre serán sometidos.

El currículo en este devenir tiene un papel muy importante, ya que, es en este dónde se materializa la separación y jerarquización de los saberes a enseñar en la escuela, por ende,

está cargado con todo el sentido e intencionalidad que se le da a la educación, la cual depende desde hace unas décadas de la necesidad del mercado mundial, por lo cual se hace imperioso replantear el sentido de la educación, tanto como el papel y compromiso social de los maestros.

### **2.3. PEDAGOGÍA WALDORF Y CURRÍCULO**

El movimiento de las escuelas Waldorf surge posterior a la Primera Guerra Mundial en Alemania, por el filósofo austriaco Rudolf Steiner. La primera escuela es fundada el 23 de abril de 1919 para los hijos de los trabajadores de una fábrica de cigarrillos en Stuttgart.

De acuerdo con Franz Carlgren (1989) tiene como fin en potenciar y desarrollar las aptitudes y capacidades en el ser humano que le faciliten la convivencia en comunidad. Plantea la necesidad de educar a los niños y niñas dentro de una atmósfera libre de condicionamientos sociales y económicos, en la cual se relacionaran las asignaturas con el ser complejo en su condición de humanidad: el cuerpo físico, el cuerpo anímico, el cuerpo astral (emociones) (Carlgren Frans:1989) y en estrecha relación entre sí, es decir, sin fragmentar el conocimiento, logrando un desarrollo más integral de los participantes, partiendo de la realidad de la vida de los estudiantes y de su cotidianidad, forjando relaciones de respeto desde la comprensión respetuosa de la otredad.

La pedagogía Waldorf, entendida como una pedagogía humanista plantea educar en la libertad y la voluntad; tiene como ejes unificadores la libertad espiritual en la vida cultural,

la igualdad democrática en la vida jurídica y la fraternidad social en la vida económica. Contempla entre sus principios: la educación como un obrar artístico en un ambiente creador y libre; vivir en forma educativa sin condicionamientos sociales ni económicos; la creación de los programas curriculares a partir de las exigencias del contexto y de los implicados en el proceso; educar teniendo en cuenta los elementos práctico-manual-artísticos; la autonomía tanto en la didáctica como en la metodología, y el fomento del desarrollo de talentos individuales para ser aplicados en pro de la transformación de la sociedad. Además de la necesaria formación del profesorado en las capacidades relacionales para la generación de vínculos pedagógicos no verticales.es y comunicativas.

#### **2.4. ESTUDIOS EN CURRÍCULO Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS**

El profesor Henry Giroux,(1985) uno de los máximos representantes de esta pedagogía plantea que la educación es una práctica política, social y cultural y por ende dialógica, cuyos objetivos deben ser el cuestionamiento constante de todas las formas de subordinación como origen de las inequidades, así como el rechazo a la subordinación de la educación a los mandatos económicos (instrumentalización del conocimiento), facilitar la comprensión de las experiencias cotidianas y propias, que constituyen la realidad, ya que “el conocimiento es lo que instruiría a los oprimidos acerca de su situación de grupo, situados dentro de relaciones específicas de dominación y subordinación. Sólo el conocimiento podría aclarar cómo los oprimidos serían capaces de desarrollar un discurso libre de distorsiones de su propia, y en parte mutilada, herencia cultural” (Giroux: 1992, p.60).

Como la pedagogía crítica tiene sus orígenes en la teoría crítica (escuela de Frankfurt) el estudio y la problematización de la relación entre el poder y la cultura es clave, aunque se queda un poco corta al no reconocer la posibilidad de producción de culturas de la resistencia desde las clases populares, que se opongan por un lado a la cultura dominante burguesa y como alternativa a la cultura de masas; es decir, no concibe aún en su totalidad la capacidad transformadora de los sujetos, donde el poder es entendido “como un terreno importante sobre el que se puede analizar la naturaleza de la dominación y la resistencia” (Giroux, 2004).

Peter McLaren (1997) propone características puntuales de la educación crítica: es un proceso dialógico que facilita la comprensión de la realidad por medio de los significados que se construyen a partir de la cotidianidad y de las experiencias personales, contrastándolas y compartiéndolas con el otro; siendo una apuesta por otro tipo de sociedad y de educación, encaminada a la transformación social, y a la emancipación de las ideologías y culturas dominantes. Los elementos claves de esta pedagogía según el profesor McLaren son: la participación, comunicación (estas se dan dentro del diálogo), significación (a través de la experiencia personal y grupal), humanización (en la transformación de las relaciones), transformación (social y actitudinal) y contextualización (territorio-redes de significado).

En lo respectivo al currículo se propone un currículo que haga referencia a los asuntos sociales, cuyos contenidos los problematice y brinde otras formas de experiencia.

En otra visión complementaria de la pedagogía crítica, Abraham Magendzo (2002) “el currículo como un sistema de poder en sí mismo reproduce, sostiene y acomoda otros

sistemas de poder. El recurso clave que usa el currículo para promover sus intereses es el poder de crear y legitimar conocimiento (...) el componente del poder de la educación y el currículo funcionan e interactúan determinando como las personas se forman y empoderan para ser sujetos de derechos”. Magendzo realiza una comparación más que para hallar diferencias, para mostrar sus similitudes. Tanto la educación en Derechos Humanos como la pedagogía crítica son educaciones políticas que le apuestan al conocimiento como herramienta para la transformación, ambas tienen como componente principal para el proceso educacional el dialogo, ya que es en este en el que se encuentran con otros y sus experiencias.

Si por un lado la pedagogía crítica se propone concientizar a las personas sobre los condicionamientos sociales a los que se ve sometido y brindar herramientas para generar cambios; la educación en Derechos Humanos “estimula a las personas a participar de manera efectiva en la sociedad” (Magendzo, 2002, p.4).

## **2.5. ESTUDIOS SOBRE CURRÍCULO Y ANDRAGOGÍA**

Según la profesora Miriam Vásquez (1985), existen múltiples definiciones de educación que tienen en común el que pertenece al ser humano y por ende toda la vida del mismo, manifestando la necesidad de la educación continua para el desarrollo del ser humano y de la sociedad en la que se encuentra, así como la necesidad de la educación para la participación consiente en el continuo social y la potencialización de transformación personal e individual teniendo en cuenta las especificidades que tiene el ser adulto.

La creciente preocupación por la Educación de Adultos se da después de la segunda guerra mundial cuando se encuentra que la mayor parte de la población es analfabeta y vive en condiciones de pobreza, relacionando la rehabilitación de la economía con la instrucción necesaria de los obreros para una mayor efectividad en el trabajo y en el desarrollo de la economía de los países.

“La educación es un proceso continuo y permanente en un ser humano potencialmente dueño del mundo, de un hombre que exige ser considerado hombre concreto, para realizar su ecuación personal y el ideal humano, por hombres actuales en relación dialéctica, insertados en lo social, la democratización, y la relativización de valores, y en lo natural marcado, a su vez, por los desequilibrios ecológicos, tendiente a su auto superación en todos y cada uno de los datos de su historia individual, por medio de la libertad ejercida a través del espíritu científico, la educación política, la tolerancia, la educación artística y una ética para el uso de los conocimientos aportados por la psicología y la fisiología..” (Vásquez, 1985, p.36).

La profesora Miryam plantea la necesidad de entender la educación de adultos como puente para transmitir un legado cultural y normativo para vivir en sociedad, y la pertinencia de esta educación con la realidad social.

En lo referente a los problemas de la educación en la práctica se pregunta acerca del fin de la misma; su problema mesalógico, es decir los métodos por los cuales se realiza la acción

educativa, entendiendo como método: “la reunión y síntesis de medidas educativas que se fundan sobre conocimientos psicológicos, claros, seguros y completos y sobre leyes lógicas, y que, realizadas con habilidad personal de artista, alcanzan sin rodeo el fin previamente fijado” (Vásquez,1985, p.29). Los contenidos, los cuales deben dar respuesta a las necesidades sociales, pero también a las necesidades del ser humano; el sujeto de la educación, es decir el educando en proceso continuo de aprendizaje; y los realizadores, que pueden ser facilitadores, docentes e instituciones.

A lo largo de la historia al ser humano se le ha entendido, primero como un ser que encuentra la culminación de su construcción en la adultez, es decir el adulto es una persona ya acabada y perfecta. Años después gracias a estudios tanto sociales, psicológicos y biológicos se comprende que las estructuras mentales de los seres humanos están en constante cambio y adaptación y el proceso de adquisición de conocimiento se da desde “la práctica material hasta las formas más abstractas de pensamiento y desde ahí retorna y reorienta la actividad práctica” (Vásquez,1985, p.60) y así sucesivamente hasta la culminación de la vida. Lo cual configura la idea de educación únicamente referida a la población infantil y se incluye el concepto de educación para toda la vida.

La práctica educativa implica conocer al educando, en este caso es necesario diferenciar a la persona adulta, ya que si bien la población infantil es diferente a la adulta, entre los adultos también existen diferencias que se explican desde el cumulo de sus diferentes experiencias de vida, su capacidad para asumirlas, reflejarlas en su comportamiento, formas de relacionarse con los demás y con su entorno; a su vez sentimientos como el miedo por olvidar lo que alguna vez se aprendió, problemas de aprendizaje debido a privaciones culturales, además de situaciones de cotidianidad como el poco tiempo debido al trabajo, el

cansancio por el mismo y las problemáticas que una vida en condiciones de analfabetismo y pobreza pueden generar.

En este sentido para llevar a cabo una práctica educativa consecuente y constante requiere primero de una caracterización que permita organizar a la población adulta bajo unos criterios que permitan una cierta homogeneidad y así se facilite el trato con cada adulto, siendo este un ser social con especificidades concretas que son transversales en todo su proceso educativo y vivencial. En este sentido se han desarrollado diferentes criterios al momento de realizar estas caracterizaciones, como, por ejemplo: por periodizaciones cronológicas, ya sea por grupos de edades específicos, ciclos de la vida (Bromley), periodos (Havighurst) (Guardini), niveles de madures (Gagey y Dauguet), criterios legales, motivaciones y necesidades (Maslow).

Otro criterio de caracterización a tener en cuenta, se basa en el concepto de personas adultas desfavorecidas de la educación (Vásquez, 1985, pag 68), básicamente por condiciones de pobreza y desigualdad en la distribución de oportunidades, desembocando en deserción escolar, frustración, violencia, etc., este concepto de personas adultas desfavorecidas de la educación, se divide en dos tipos: “los desheredados por condiciones sociales, familiares y económicas” (Vásquez, 1985, p.70), siendo las mujeres su mayoría y ubicados en países del tercer mundo, tanto en el campo como en la ciudad abarcando a la población en general, jóvenes, adultos rurales y urbanos trabajadores (mal remunerados) y desempleados. Por otro lado “las personas adultas que sufren de discapacidades mentales o físicas” (Vásquez, 1985, p.70). En ambos casos el posibilitar a las personas adultas un mayor acercamiento a las herramientas y dinámicas del proceso educativo desde su realidad



y con la finalidad de que este proceso sea relacionado y entendido en su contexto, es un buen método para volver a interesar a las personas en la educación.

Ahora bien, siguiendo el postulado de una práctica educativa consecuente se hace necesario definir los principios (ideas fundamentales sobre el proceso o la acción educativa), fines (lo que se busca materializar) y objetivos (mediciones concretas de los resultados obtenidos en el proceso) de la educación de adultos.

Entre los principios de la educación encontramos los principios filosófico, sociológico, psicológico, ético-moral y pedagógico, cuya intencionalidad es formar durante toda la vida seres humanos integrales tanto individual como socialmente, con los fines de que logren ser conscientes de su contexto y sus problemáticas, además de su papel dentro del mismo asumiéndose como sujetos en constante aprendizaje y con todas las potencialidades para desarrollar las capacidades y conocimientos adquiridos en su experiencia para de esta forma concebirse otro proyecto de vida y de sociedad. Con esta orientación se definen los objetivos generales a largo plazo y los objetivos específicos como actitudes y conductas puntuales a desarrollar en menor tiempo.

Para lograr precisar lo contenido hasta el momento, encontramos el diálogo como punto de partida, de reconocimiento, construcción y de consensos con el otro, entendiéndonos como seres inacabados con conocimientos valiosos que se deben potenciar; desde el enfoque psicosocial el acto educativo tiene su base en la interacción, y esta a su vez se da a partir de la comunicación que se integra por “las percepciones sensoriales, los signos fonéticos orales y escritos y toda la mímica corporal” (Vásquez, 1985, p.81). Es decir, cómo entiende el interlocutor la forma en que se expresa el otro tanto verbal como de forma escrita, así

como sus gestos y movimientos. A su vez esto genera un comportamiento activo de parte del receptor, que no es un ser pasivo, entendido como el componente activo-reactivo de la comunicación, ya que produce una respuesta en la cual se va a imprimir una actitud, una forma de procesar e interiorizar lo que está sucediendo en el proceso de comunicación y en su contexto.

Dentro de otras definiciones y desarrollos acerca de la Andragogía encontramos la publicación de la Revista electrónica Educare volumen 16 (2012) “La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior” Chacón (2012), quien expone los diferentes aportes al entendimiento de la educación y el origen de los principios rectores de la Andragogía, explicado desde la dependencia del ser humano hacia los otros para lograr desenvolverse y encontrarse a sí mismo dentro de la sociedad, lo cual implica comprenderse como un ser inacabado y social, con una capacidad permanente de aprender, adaptarse y actuar sobre la realidad con el fin de modificarla al haber formado un criterio que permita una percepción del mundo más amplia (educabilidad). Esto es posible gracias a que el ser humano está dotado de pensamiento abstracto lo cual le posibilita el desarrollo de la conciencia tanto individual como colectiva para la asertiva toma de decisiones y acciones sobre su contexto y su vida.

En este sentido menciona a Platón y su planteamiento de la educación como el vehículo para llegar al mundo de las ideas, lograr una existencia plena en relación directa con lo “eterno” y por ende superar un estado de ignorancia que mantiene en un plano de inmediatez y no permite desarrollar una visión más completa y compleja de la realidad.

Seguido a esto se encuentra Sócrates y su contribución a la educación con su “método filosófico de educación y enseñanza” (Chacón: 2012, 17) conocido como Mayéutica, el cual consiste básicamente en permitir que el estudiante o discípulo desarrolle un proceso analítico del conocimiento que el mismo va encontrando por medio un proceso dialogal basado en la pregunta entablado con el maestro; en tercer lugar, en orden cronológico está Aristóteles quien plantea que para alcanzar la felicidad (fin último de la existencia) es necesario entablar buenas relaciones sociales, pues es por medio de las interacciones con los otros y su respectivo proceso de formación conductual-actitudinal, (educabilidad) que el ser humano se desarrolla como un ser social de bien. Ahora bien, al estar el ser humano siempre en contacto con los otros y permeado por la sociedad este aprendizaje es constante y vitalicio.

Así mismo, Nicolas Condorcet (1733) imprime el carácter práctico de la educación entendiéndola como un medio para alcanzar una vida plena, formar seres humanos conscientes de sus derechos y deberes capaces de aportar al desarrollo de su sociedad para de esta forma hacer tangible y verdadera la igualdad que ante la ley se menciona.

Alexander Kaap (1833) desarrolla el concepto de Andragogía como el “arte y ciencia que facilita el proceso de aprendizaje en los adultos” (Instituto Nacional para la Educación de Adultos 2007). Haciendo una crítica a su vez a lo restrictivo que resulta la pedagogía pues no logra dimensionar los procesos de aprendizaje de las personas adultas, y sus experiencias previas. Ya en 1921 Eugen Rosenstok reafirma esta idea argumentando que debido a la diferencia en el aprendizaje de las personas adultas y los niños se hace necesario la construcción de la base filosófica, metodológica y una nueva concepción de currículo consecuente con la idea de aprendizaje para toda la vida, esto también implica la restricción

del aula de clases como el lugar único de aprendizaje, pues siendo para toda la vida debe extenderse a todas las esferas de la misma.

La verdadera preocupación por la educación de personas adultas surge al estar frente al panorama que deja la desolación y destrucción de la segunda guerra mundial y la incapacidad de una población iletrada para el desarrollo de la sociedad. Debido a esto se hacen necesario educar al adulto en el mundo del trabajo para así convertir a esta población iletrada en proletaria, razón por la cual la institucionalización de la Andragogía (años 60´y 80´) era cuestión de tiempo y se da bajo las concepciones de adulto mencionadas anteriormente y sus procesos propios de aprendizaje, a continuación, se esbozarán cuatro conceptos y siete elementos que darán una mayor claridad al respecto.

Entre los postulados encontramos: el entender al adulto como una persona autónoma con poder de decisión sobre su vida; la experiencia como elemento vital en el proceso de aprendizaje; la posibilidad que encuentre el adulto de relacionar lo aprendido a su cotidianidad y pro ultimo aplicar el conocimiento aprendido en su realidad (practicidad),

Con respecto a los elementos son necesarios: un buen ambiente que propicie el proceso de aprendizaje; el planear conscientemente las lecciones, la determinación de las necesidades para la creación de un modelo educativo consecuente con las mismas; usar esas necesidades para la creación de objetivos medibles que orienten el proceso; la elaboración de un plan de estudios que permita alcanzar satisfactoriamente los objetivos propuestos; realización de actividades que permitan investigar y profundizar conocimientos; finalmente la creación de instrumentos de evaluación que permitan reflexionar acerca del acto educativo llevado a cabo.

Esta institucionalización inicia en 1960 con la Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos propuesta por la UNESCO en la cual se consolidan los objetivos comunes para la implementación de la educación de adultos y la necesidad de la Andragogía dentro de la misma, partiendo de las particularidades de cada país; en 1970 con la Segunda Conferencia Mundial de Educación Universitaria para Adultos; desde 1970 en varios países de Europa y Norteamérica se implementa la Andragogía dentro de diferentes programas y especializaciones universitarias. Aunque en Latinoamérica se encuentra con la creación de programas de alfabetización buscando bajar las tasas de analfabetismo agravadas en parte por la ineficiencia de los sistemas educativos regulares. Eventualmente la creación de la Federación Interamericana de Educación de Adultos problematiza y argumenta la Andragogía en la teoría y en la práctica, en Colombia nace el Instituto Internacional de Andragogía en 1981 el cual mediante procesos de investigación fortalece y expande los principios y experiencias en Andragogía, además de crear vinculaciones entre diferentes institutos internacionales que tengan a la Andragogía como parte de sus investigaciones y programas.

Ahora se tratará el tema de “el acto andragógico como propulsor de las competencias cognitivas y metacognitivas” (Sáenz, 2002, p.22) desde el análisis realizado por la psicóloga Sáenz a la visión europea de la creación de currículo universitario por competencias, entiendo estas como las capacidades y aptitudes necesarias para afrontar su realidad, por ende, están relacionadas con el contexto e implican toda experiencia y formación mental previa. El desarrollo de las competencias cognitivas entre las que encontramos el pensamiento comprensivo por medio del cual se da la adquisición y potencialización de capacidades desde las experiencias previas en todos los ámbitos de la

vida; el pensamiento crítico con el cual se evalúan las experiencias vividas y la información que contienen para discernir las aceptadas o aplicables de acuerdo a la razón; el pensamiento creativo que encarga de producir nuevas ideas desde el cumulo de conocimiento ya racionalizado, para ponerlas en relación y lograr una proyección futura; la toma de decisiones teniendo en cuenta todos los factores existentes (posibilidades, consecuencias y opciones) para tomar la decisión más acertada con respecto a una situación o un problema; por último la resolución de problemas para lo cual es necesario la aplicación de todas las competencias anteriores para encontrar la solución adecuada relacionando los elementos que lo componen.

Además de las competencias cognitivas encontramos las metacognitivas entre las que están la autorregulación, que significa poder organizar los aprendizajes adquiridos durante las experiencias vividas para lograr encaminarlas hacia un objetivo; y la transferencia como capacidad de transferir el conocimiento o lo aprendido a otras experiencias presentes o futuras.

Teniendo en cuenta los antecedentes de la Andragogía y los procesos por los que la persona adulta aprende mencionados anteriormente la psicóloga Sáenz encuentra que la propuesta de mayéutica desarrollada por Sócrates se da a través del aprendizaje experiencial específicamente el ilustrado por David Kolb (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa) de la siguiente manera:

En la experiencia concreta el conocimiento se deriva de la experiencia directa, desde la cotidianidad que se genera al relacionarse con el otro; con la observación reflexiva se logra dar un sentido y un significado a esa experiencia dentro de su qué hacer diario; en la

conceptualización abstracta se obtienen conclusiones y respuestas al evaluar y racionalizar la experiencia; y por último en la experimentación activa se aplican los conocimientos y conclusiones resultantes de los procesos anteriores a la realidad, observando así su pertinencia y aplicabilidad.

En lo referente a su relación con la mayéutica, se puede observar como ambos parten de un problema o pregunta que permite a través de una interacción dialéctica entre estudiante maestro y entorno descubrir nuevos conocimientos y posibles soluciones, que constantemente se están alimentando y aplicando a su vida, lo cual quiere decir que será un proceso para toda la vida en el cual la persona adulta se va reconociendo y perfeccionando.

Según el planteamiento desarrollado por la universidad del Valle de México (2002) La Andragogía se encarga del desarrollo de aptitudes, conocimientos y competencias de las personas adultas dentro de un proceso de enseñanza, necesita de una serie de fundamentos al momento de organizar sus métodos, estrategias, ritmos y conocimientos, consecuentes con sus intencionalidades de generar autonomía, participación y acción frente a la vida, teniendo en cuenta el contexto del adulto y sus condiciones en este sentido las principales fuentes para la organización curricular son:

1. Fuente filosófica institucional: se refiere a los principios rectores éticos y a las ideas fuerza de la institución que son transversales dentro del mismo que marcan pautas de sentido en la formación de las personas adultas.

2. Fuente epistemológica-profesional: contribuye a la formación de la estructura del currículo basada en los aportes teóricos y científicos que le dan soporte a la Andragogía.
  
3. Fuente político-normativa: es el sustento político y normativo que posibilita a la Andragogía como un espacio de producción de otras formas de relación entre la sociedad (formada y capaz) y el Estado. Se nutre de las políticas educativas y normativas generales y específicas de cada país que se han desarrollado para la educación de personas adultas, y de sus ciclos correspondientes.
  
4. Fuente socio cultural: enmarca el tipo de sociedad y cultura para la cual se está educando, en esta fuente se denota la intencionalidad transformadora del proyecto educativo.
  
5. Fuente psicopedagógica: es el sustento que brinda al proceso pedagógico el conocer los procesos psicológicos de las personas adultas, es decir, de sus procesos cognitivos, del como aprenden mejor, el para que aprenden, sus capacidades y niveles de aprehensión para lograr generar las metodologías, didáctica y organización pertinentes para llevar a cabo el acto educacional o proceso educativo.



Por otro lado, el profesor Manuel Castro Pereira (1990) define los elementos a tener en cuenta al momento de pensarse la formación del currículo dentro de los procesos de educación andragógica:

1. El participante adulto: este se soporta en sus experiencias de vida para continuar con el proceso de aprendizaje, por esto es necesario que los contenidos y las metodologías tengan concordancia con la cotidianidad de la persona, brindando elementos para la transformación de la misma.
2. El andrólogo: debe ser una persona competente al momento de la organización que el proceso educativo exige, que sea capaz de desenvolverse como facilitador, tutor, transmisor y escucha.
3. El grupo: se refiere al grupo de adultos “estudiantes”, tanto en sus formas de relacionarse, como en la ayuda que pueden brindarse en el momento de entender y problematizar contenidos que se ven al interior del proceso de aprendizaje.
4. El medio ambiente: hace referencia al medio ambiente como el lugar donde se lleva a cabo el proceso educativo; como organismo que provee los recursos necesarios y como instituciones y organizaciones sociales (macro).

## **2.6. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS. ALGUNAS EXPERIENCIAS.**

Para comprender a la educación de personas jóvenes y adultas como parte del derecho a la educación, su carácter de exigibilidad y teniendo en cuenta la importancia del papel del Estado como garante de derechos, se expondrá a continuación el marco normativo y la jurisprudencia existente relativa a la misma.

Dentro del marco normativo se encuentran el artículo 67 y 68 de la Constitución Política de Colombia que consigan “la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” y también la obligación que le corresponde al Estado en la erradicación del analfabetismo, el Título III de la Ley General de Educación en la que se define la educación de adultos, los objetivos específicos y su validación, el fomento de programas no formales de educación de adultos y el tipo de oferta educativa estatal, la Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras implica el enfoque diferencial en la educación con personas víctimas del conflicto armado, la Ley 1618 de 2013 sobre los derechos de las personas en condición de discapacidad y la obligación de las diferentes entidades estatales de garantizar su inclusión efectiva, el Decreto 804 de 1995 reglamenta la atención educativa a grupos étnicos, el Decreto 3011 de 1997 refiere a los aspectos generales de la educación de adultos, su organización y las orientaciones curriculares, el Decreto 2500 del 2010 “Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades

tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio”, del Decreto 1075 del 2015 contiene todos los reglamentos respectivos a la educación, la Directiva Ministerial 14 de 2004 hace referencia a “las orientaciones para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos” y la Circular del Ministerio de Educación Nacional N. 007 del 2008.

En materia de jurisprudencia se encuentran las sentencias T-428 del 2012 en la cual se expone el “principio de progresividad y prohibición de regresividad en materia de derechos sociales”, T-546 del 2013 presenta los criterios de adaptabilidad y pertinencia en la educación de adultos, T-755 del 2015 referente a algunas excepciones que permiten el acceso a la educación de adultos, T-592 del 2015 implica la obligación de las instituciones educativas de crear estrategias que permitan la permanencia en las mismas y la sentencia T-008 del 2016 que incluye el contenido del criterio de adaptabilidad.

En el plano internacional la normatividad y jurisprudencia se encuentra La Convención Americana de Derechos Humanos, el protocolo adicional a esta convención en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención contra todas las formas de discriminación contra la mujer.

El entender la educación de personas adultas como un derecho implica también reconocer la responsabilidad del Estado de garantizar el goce efectivo del mismo, generando las condiciones necesarias para su cumplimiento en lo concerniente a acceso y permanencia. En este sentido los criterios bajo los cuales es posible determinar la efectividad de las respuestas en materia educativa que ofrece el Estado (o un ente particular), se encuentran

plasmados en el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y se conocen como las “4A” (asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad).

La asequibilidad hace referencia a la necesidad de responder efectivamente a la demanda educativa, desde la infraestructura hasta los elementos necesarios para desarrollar el acto educativo, teniendo en cuenta las especificidades de la población a atender; la accesibilidad implica la garantía del acceso a las instituciones educativas considerando los obstáculos económicos, sociales, geográficos y de tiempo que pueden terminar generando deserción de los proyectos educativos; la adaptabilidad hace referencia a la continuidad del derecho a la educación más allá del acceso, es decir, a la permanencia de las personas jóvenes y adultas en los procesos educativos, para lo cual se hace necesario que su planificación y ejecución gire en torno a sus necesidades y reconociéndolos como participantes activos en los procesos educativos; por último encontramos la aceptabilidad, es decir la obligación del Estado de garantizar una educación de calidad que sea pertinente con las necesidades de la población a la que es dirigida, brindando las condiciones necesarias tanto a nivel de planeación como de ejecución. Ministerio de Educación Nacional (2016). Documento no publicado.

A propósito de las respuestas educativas por parte del Estado en conjunto con otras entidades u organizaciones, se encontraron algunas propuestas, a saber:

Caja de compensación familia CAFAM, Modelo de educación para jóvenes y adultos CAFAM. Esta propuesta nace en 1981 con la intencionalidad de posibilitar la continuidad o el inicio de procesos educativos con los trabajadores afiliados a la caja, su intencionalidad es fortalecer las competencias básicas y ciudadanas de la población adulta, fortaleciendo la

capacidad de asumir los retos que la sociedad impone en el plano laboral y relacional. Su propuesta curricular se basa en el currículo inverso debido a la flexibilidad que exige llevar a cabo un proceso educativo con personas adultas. Se compone de cinco etapas de aprendizaje a saber: “desarrollo de destrezas de lecto escritura, fundamental, complementaria, las áreas básicas de interés y áreas avanzadas de interés”. Ministerio de educación Nacional (2009).

La propuesta de Educación Rural SER, es un modelo educativo semipresencial para personas mayores de 13 años en la ruralidad desarrollado para atender a la población en condición de pobreza y exclusión al oriente de Antioquia, este modelo permite la unión de los procesos formales, informales y no formales de educación, con un fuerte énfasis en la investigación de contextos como eje transversal en todo el proceso educativo, en el desarrollo humano y comunitario, sus enfoques son el trabajo y la producción. Una particularidad de esta propuesta es que propone la creación de materiales y herramientas educativas en conjunto con las personas involucradas en el proceso, lo cual posibilita una mayor coherencia y participación de la comunidad en el proceso educativo. La propuesta se compone de 4 ciclos lectivos especiales integrados Ministerio de Educación Nacional (2009).

El sistema de aprendizaje tutorial SAT es un modelo educativo semi escolarizado propuesto por la Fundación (cual es el nombre de la fundación) para la aplicación y la enseñanza de las ciencias, dirigido a personas desde los 15 años que quieran terminar el bachillerato. Se compone de 3 niveles: bachiller en bienestar rural, impulsor en bienestar rural y práctico en bienestar rural. Al darse en contexto rurales, el proyecto busca ser pertinente a las necesidades de contexto, por ende, es un modelo flexible que gira en torno al desarrollo de

las capacidades del ser humano y de la producción rural. Su currículo es integrado y gira entorno a servicio a la comunidad. Ministerio de Educación Nacional (2009).

La experiencia A CRECER desarrollada en Arauca es dirigida a población mayor de 13 años en condiciones de pobreza y marginalidad que desee terminar su básica primaria, está organizada por ciclos lectivos especiales integrados, es semipresencial y a diferencia de otras experiencias se lleva a cabo los fines de semana.

Por último, La Educación para jóvenes y adultos en campos de formación es una experiencia llevada a cabo por la Fundación para Investigación, Autogestión y el progreso proyectado para jóvenes y adultos, presentando alternativas a las problemáticas de oferta y descontextualización de la educación nocturna para personas adultas. Su eje transversal es el diálogo como propulsor de la construcción de saber y su propósito es el enriquecimiento de proyectos de vida y el desarrollo integral del ser humano en todas sus dimensiones.

Teniendo en cuenta lo anterior, el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas no se limita a unas condiciones básicas de acceso, implica el reconocimiento de las particularidades de la población y del contexto para la creación de estrategias que permitan la permanencia de la población en los procesos educativos y propendan al mejoramiento de la calidad de vida, la dignificación, el desarrollo de un pensamiento abstracto y crítico dirigido a acciones de empoderamiento y transformación.

En este sentido vale la pena preguntarse si efectivamente el Estado garantiza el derecho a la educación teniendo en cuenta el desarrollo del ser humano en un sentido integral, o si

debido a la sujeción de la educación al mercado se está educando mano de obra con conocimientos de lecto escritura para agilizar los procesos de producción.

Este es precisamente el reto que enfrentan las experiencias de educación de adultos que se enmarcan dentro de procesos de educación comunitaria y popular, por un lado cumplir con criterios a nivel normativo que permitan a las personas adultas certificarse adecuadamente y a su vez apostarle a un tipo de educación que se piense desde y con el adulto, que permita potenciar sus capacidades, ampliar su visión del mundo, replantearse las relaciones a nivel personal y social y cuestionarse acerca de su papel dentro del entramado social.

### **3. CURRÍCULO, RELACIÓN DIALOGAL Y EDUCACIÓN MEDIADORA**

En el presente capítulo voy a presentar un desarrollo teórico de tres categorías de mi investigación: currículo, relación dialógica y educación mediadora.

Iniciaré con la definición de currículo, sus elementos, aportes desde la Andragogía y avances desde la experiencia en la CES Waldorf y en su construcción de lineamientos curriculares. En segundo lugar, se encuentra una conceptualización de la categoría relación dialógica, sus componentes y su relevancia para un proceso de educación de personas adultas; terminando este apartado, abordaré una conceptualización alrededor de la categoría de educación mediadora y sus implicaciones en la educación de adultos.

#### **3.1. CURRÍCULO**

El currículo es una construcción teórica dentro del campo de la educación, en ésta construcción se condensan las intencionalidades y el sentido de una práctica educativa específica; es decir, en el currículo se materializa la idea de ser humano que se quiere formar desde la práctica educativa. Esta idea depende de las exigencias y condiciones del contexto (económicas, políticas, culturales y sociales), y también del ideal de desarrollo integral del ser humano y de sociedad que inspire tal construcción.

Entonces, entendemos que el currículo no es neutro, pues, a lo largo de la historia, el currículo ha sido una herramienta para reproducir relaciones enmarcadas en condiciones económicas desiguales, en ejercicios abusivos del poder, en el detrimento de los saberes



populares y en el disciplinamiento de las personas y sociedades, para lo cual se debió definir un conocimiento y unas formas de impartirlo. Estas formas son consideradas como válidas, corrigen o eliminan otros tipos de saber y modos de ser, de actuar y de entenderse en el mundo. Es decir, con el currículo se ha impuesto un tipo de cultura específica y hegemónica que no da cuenta de las experiencias de vida de la gran mayoría de las poblaciones, siendo excluyente en su producción y en su entendimiento.

La función reproductora o transformadora del currículo está relacionada con el sentido y la orientación que se le imprime a la definición de los lineamientos curriculares, dentro de una experiencia educativa concreta. Para esta definición es necesario preguntarse: ¿quiénes son las personas para las que se crea currículo?, ¿qué tipo de ser humano se busca formar?, ¿para qué sociedad?, ¿bajo qué valores se formará a las personas? y ¿cómo aprenden estas personas?, entre otras preguntas claves. La claridad con respecto a estos elementos permitirá establecer los objetivos y los fines del currículo y, por ende, de la práctica educativa concreta.

Es decir, para lograr la construcción de currículo e imprimirle un sentido, se deben definir su razón de ser, su intencionalidad, el grupo poblacional al que es dirigido, el o los momentos en que se materializará la acción educativa, las formas en que se llevará a cabo y los lugares en los que se desarrollará.

Dado que el proyecto de educación con personas adultas en la CES-Waldorf, en sus comienzos, no contaba con lineamientos curriculares propios, su intencionalidad y accionar eran (y están) sustentados bajo los principios de la pedagogía Waldorf a saber:

- la educación entendida como un que-hacer artístico en un ambiente propicio para el desarrollo de la creatividad, el vivir en forma educativa sin ningún tipo de determinaciones ni condicionamientos económicos;
- la relación entre la práctica educativa la planeación de los programas las expectativas y las necesidades de los involucrados sus ritmos y el contexto; los elementos práctico-manual y artístico deben ser transversales en todo el proceso;
- la autonomía en las metodologías y herramientas implementadas;
- el refuerzo y cultivo de las aptitudes de cada individuo, para que después de potenciadas sean volcadas en el beneficio y desarrollo de la sociedad;
- por último, la formación constante de los profesores con respecto a las relaciones mediadas por el dialogo y relaciones basadas en el respeto mutuo con los estudiantes;

Estos principios pedagógicos del enfoque Waldorf son muy importantes a nivel educativo, pero ellos fundamentalmente fueron pensados para la educación de niños, niñas y adolescentes. La pregunta entonces es: ¿en qué medida son aplicables tales principios a una experiencia de educación de adultos, en un sector popular como el barrio Sierra Morena? Teniendo en cuenta lo anterior, comencé a investigar acerca de la Andragogía que plantea la educación como un proceso permanente y para toda la vida, ya que el ser humano, está constantemente en proceso de aprendizaje y, en consecuencia, todo saber adquirido experiencialmente es válido, y debe ser usado como puente para construir nuevo conocimiento, teniendo en cuenta los ritmos, los saberes previos y la realidad de la vida adulta para estructurar y adaptar los procesos educativos en esta etapa.

Debido a que el desarrollo y las estructuras mentales de las personas adultas son diferentes a las de los niños, el énfasis de las propuestas andragógicas es encontrar metodologías y didácticas que desarrollen la capacidad total del adulto a nivel intelectual, social y afectivo. En este sentido, existe una relación entre los principios de la andragogía, los principios de la pedagogía Waldorf y las intencionalidades con la que se orienta la práctica educativa llevada a cabo en la CES-Waldorf.

En la práctica de educación con personas adultas, la construcción de currículo se ha dado con base también en la experiencia resultante de las clases, las caracterizaciones hechas de la población asistente, las pruebas de conocimiento y las actividades realizadas con las personas que desean ingresar a la experiencia CES Waldorf. A partir de esto, se descubren ciertas condiciones del adulto, sus motivaciones, expectativas, dificultades, nociones previas y el nivel de apropiación de los conocimientos. De esta forma, la Corporación se ha aproximado a las realidades de los educandos y ha podido proyectar la construcción de un proceso educativo, acorde a estas.

Con fundamento en estos hallazgos, la CES-Waldorf ha replanteado a lo largo de la práctica, por ejemplo, los horarios, metodologías, el lenguaje, la preparación del profesorado y de las clases. La experiencia ha exigido cambios, al reconocer que los procesos de las personas adultas no se dan al mismo ritmo, debido a las diferentes experiencias, edades, cotidianidades, procesos de escolarización, condiciones materiales y emocionalidades de los adultos, lo que necesariamente debe influir en las metodologías de las clases y en su organización.

Teniendo en cuenta la propuesta curricular de la pedagogía Waldorf, la enseñanza en esta práctica pedagógica, se maneja por épocas o periodos pedagógicos en los cuales se alternan

los conocimientos, de la siguiente manera: en las primeras horas de actividad pedagógica, hay mayor disposición para aquellas que “exigen mayor saber y comprender, pensar y abstraer” (Frans: 1976, 26). Estas asignaturas deben estar de primero en el horario escolar, y repetirse durante un tiempo determinado, pero no todo el día, ya que resultan extenuantes para el estudiante. Luego se practican asignaturas que requieren una repetición rítmica, más que un análisis exhaustivo, para terminar con materias prácticas, de manualidades y artísticas. De acuerdo a estos lapsos pedagógicos, las materias, en algún punto, dejan de verse durante varias semanas; en las semanas subsiguientes se observa si fue posible la comprensión de las mismas, y además si se tuvo concordancia con sus experiencias de vida, es decir, si el conocimiento adquirido fue práctico y aplicable al adquirir sentido para las personas adultas.

En este sentido para la construcción de las clases se establece una relación entre la cotidianidad-ad de las personas adultas y los conocimientos que se quieren reforzar, modificar o construir en la práctica educativa. El desarrollo de nuevas habilidades lógico matemáticas, lingüísticas e interpersonales requiere un anclaje entre los nuevos conocimientos, los saberes previos y las prácticas propias de los adultos.

Esta lógica se aplica a través del uso en las clases, de ejemplos del diario vivir (ingresos mensuales, gastos diarios, problemáticas del barrio, remembranzas a la infancia) para la construcción de nuevos conocimientos y para generar espacios de tolerancia, comunicación y reconocimiento del otro, la creación de biografías de los participantes, hasta la implementación del hacer en el conocer, es decir, la posibilidad de crear y modificar algo tangible que permita la creación y modificación a su vez de las nociones y conceptos que ese “algo” representa (que al estar ligados directamente con las experiencias de la persona

adulta, su modificación representa -en parte- una resignificación de la experiencia); y al mismo tiempo, propicia el fortalecimiento de una conciencia acerca de la acción creadora y transformadora del ser humano.

Además, vale la pena resaltar que una de las condiciones del aprendizaje en las personas adultas implica, precisamente, el aprender haciendo; y el fin de la Pedagogía Waldorf como se mencionó anteriormente, es potenciar las capacidades del ser humano para que pueda desarrollarse como un ser individual, autónomo capaz de generar relaciones fraternas, por lo cual la práctica educativa no puede desligarse del contexto y ni de su responsabilidad de desarrollar capacidades en las personas involucradas.

Por esta razón, la planeación y estructura de las clases, así como la organización de las asignaturas se intenta desarrollar teniendo en cuenta lo anterior, desde la cotidianidad hacia lo abstracto, implementando el arte, las manualidades (que permiten desarrollar la voluntad, motivando a los estudiantes a terminar sus proyectos de manera satisfactoria, además de permitir otra forma de enseñanza no rutinaria, que a su vez activa las partes lógicas y creativas del cerebro), y las salidas pedagógicas. Todo esto organizado por épocas, evitando así el fraccionamiento del conocimiento como ocurre en las prácticas educativas formales, pues precisamente ese es el sentido del conocimiento integral.

Con esta posibilidad de pedagogía se le dan otros sentidos al proceso educativo, se repiense los conocimientos a enseñar y potenciar, y a su vez, los métodos y los fines educativos.

Es a partir de esta práctica y su retroalimentación con la teoría, que se han venido construyendo los lineamientos curriculares del proyecto de educación de personas adultas

en la CES-Waldorf, necesarios para darle un sentido y una orientación a la construcción del currículo y como tal a la práctica educativa. Estos fundamentan su quehacer desde lo antropológico (quiénes son las personas adultas), lo político-sociológico (para qué tipo de sociedad se está educando) y lo pedagógico-epistemológico (cómo aprenden las personas adultas, cómo llevar a cabo un proceso educativo con ellos).

Actualmente dentro de esta experiencia se han adelantado algunos lineamientos a saber (CES Waldorf: 2016):

1. Reivindicar saberes y recorridos vitales.
2. Fortalecimiento de la autoestima, a partir de su reconocimiento como seres humanos.
3. Que las familias reconozcan el proceso individual de las personas adultas.
4. Promover relaciones solidarias y de respeto entre ellos.
5. Identificar cuál es su propia voz, generando una conciencia clara de lo que están conociendo.
6. Empoderamiento de sus procesos iniciales, en cuanto a sí mismos y sus familias.

Estos lineamientos curriculares se encuentran bosquejados y en proceso de elaboración, son sin embargo un gran avance para la experiencia educativa con adultos, y merecen ser desarrollados integralmente. En el capítulo 4 de esta monografía, presento algunos aportes para llenar de contenido y sentido algunos de estos lineamientos.

### **3.2. RELACION DIALOGAL**

La relación dialógica es la acción de encontrarse con los otros a través de la exteriorización de las percepciones, conocimientos, saberes, inquietudes, referentes y deseos, entre otros elementos que conforman el accionar y la capacidad reflexiva del ser humano, por medio del diálogo. En un ambiente de respeto y escucha, que permita, por un lado, reconocerse a sí mismo como participante con voz y a su vez reconocer al otro y los diferentes referentes existentes para interpretar la realidad.

Lo que permitirá construir referentes, explicaciones y lugares comunes que generen una visión más amplia acerca de las condiciones y del papel creador del ser humano dentro del devenir de su historia personal (reafirmando o transformando su autopercepción), y de la historia de la sociedad, esto encaminado a suscitar espacios más amplios de participación consciente.

La relación dialógica en una práctica educativa con personas adultas sucede cuando relaciones de poder que colocan al estudiante en una posición de subordinación, pasividad, ignorancia e incultura, y, al profesor, educando o facilitador en un estatus de poseedor de la única verdad universal, desaparecen, y ambos se sitúan en un lugar de reconocimiento del otro, replanteando estos imaginarios que de cierta forma validan e invalidan formas de producir conocimiento y significados.

En este sentido, reconocer los referentes y lugares desde los cuales los adultos dan significado a sus experiencias de vida, y a sus saberes, permite llevar a cabo una práctica educativa en relación con sus realidades, que despierte un verdadero interés, desvanezca el miedo a pronunciarse, y produzca en ellos una necesidad de asumir sus procesos educativos

y de perfeccionarse constantemente el postulado de educación para toda la vida cobra fuerza desde la idea que el hombre es un ser inacabado e imperfecto, que siempre está en proceso de aprendizaje).

En el caso de la práctica pedagógica en la CES-Waldorf encontré, desde el momento de mi llegada hasta el día de mi salida que el diálogo, la paridad y dignidad en el trato median toda interacción con las personas adultas, desde su entrada los sábados a las 7 am (momento en el que se les recibe con bebidas calientes y se propicia un momento de encuentro entre las personas participantes), hasta la planeación de las clases y su ejecución. Pues es precisamente a través del diálogo, que es posible entender sus necesidades, sus motivaciones, las formas de entender las experiencias vividas, y generar estrategias y metodologías que permitan el anclaje de las apuestas educativas con la cotidianidad de los adultos, para la construcción de nuevos conocimientos y la ampliación del significado que le dan a la educación en sus vidas, ya que debido a sus experiencias los procesos educativos son entendidos con temor y se relacionan con el castigo.

Esto se muestra en la confianza que las personas adultas depositan en la CES-Waldorf, al sentirse reconocidos, valorados y escuchados, como lo comentó la señora Claudia Ramírez:

*“Desde la entrada a Waldorf uno se siente en familia, se siente respetado Querido y escuchado, lo que hace que me den más ganas de seguir volviendo, además, a diferencia de esos colegios donde no entiende uno Nada, acá las cosas tratan de ponerlas lo más claras posibles, y por eso es que me dan ganas de hablar y participar cuando los profes preguntan, no me da miedo” (Entrevista 14 de Mayo 2014)*



Se encuentra entonces, por un lado, que a través del dialogo se producen otras posibilidades de enseñanza-aprendizaje en relación directa con la experiencia, y por otro se replantean autopercepciones, se potencia la participación y se intenta la reconstrucción de proyectos de vida a partir de las herramientas brindadas en el proceso pedagógico.

Ahora bien, en complemento de lo anterior y teniendo en cuenta el contexto en el cual se desenvuelven los adultos, la clase a la que pertenecen (y sus factores), lo trabajos en los que se han desempeñado, en algunos casos el fracaso escolar (desde una visión institucional) que han experimentado, en fin, la realidades de los asistentes, sin el dialogo no sería posible generar un proceso educativo significativo para los adultos.

Para entender, desde el punto de vista socio-lingüístico estas relaciones de diálogo y de confianza, lo que ocurre en la experiencia, a mi modo de ver, es que se está facilitando una aproximación entre códigos lingüísticos poco estructurados (los de los estudiantes) y los códigos más elaborados que aportan las asignaturas y los maestros (Berstein: 1973). El código lingüístico restringido que manejan los participantes, este se caracteriza por la dependencia al contexto, el uso de conformaciones gramaticales simples y repetitivas, la dificultad de expresar pensamientos individuales y propios más allá de los generados por el grupo en el que se encuentra, entre otros; es precisamente este código el que configura el sistema de significados que se interioriza y desde el cual las personas les dan sentido a sus experiencias y las naturalizan. Precisamente la interiorización de este código no permite que los conceptos, definiciones, propuestas, lenguajes y otras formas de comunicarse más abstractas sean comprendidas y asimiladas como cultura propia, el fin de la experiencia

ante estas circunstancias consiste en potenciar las capacidades cognitivas, emocionales, lingüísticas y prácticas para aprehender con sentido crítico lo socialmente impuesto.

Los códigos socio-lingüísticos restringidos se evidencian en la dificultad de las personas adultas para expresar sus pensamientos, sentimientos e ideas, así como en dilucidar conceptos que se pretenden explicar desde lo macro a lo micro, y relacionarlos con sus cotidianidades, entretener pasado presente y futuro dentro de sus proyectos de vida, tener confianza al expresar sus opiniones; es decir, en entender la realidad como un todo y su capacidad de creación y modificación de la misma. Esto exige al educador replantearse constantemente en su labor educativa, y cambiar los imaginarios que rodean el que hacer educativo y las formas de construir conocimiento.

Pues el objetivo en parte es generar la transición de una visión simple e inmediata de las experiencias dentro de un contexto específico, a una más compleja que permita una reflexión más profunda acerca de sus vidas y de sus condiciones. No se trata de traducir la cultura o conocimientos hegemónicos a los adultos, sino partir de la naturaleza de sus propios conocimientos para lograr ampliarlos y que adquieran la complejidad que permita ver la realidad como un todo, proceso que como se ha explicado a lo largo de este apartado, debe estar atravesado en todo momento por el diálogo.

### **3.3 EDUCACIÓN MEDIADORA**

La educación mediadora es un proceso en el cual interviene un educador mediador entre el estudiante mediatizado y su entorno -entendido como el entramado de relaciones,

informaciones, referentes, entre otros- clasificando, jerarquizando y organizando los estímulos y materiales que hagan posible la comprensión de estas producciones sociales y generen una transformación en las estructuras cognitivas de los estudiantes, que permita el uso y la interpretación de estas producciones en su cotidianidad y en la transformación de la misma, de tal forma que estos nuevos conocimientos sean aplicables por medio de su resignificación a las diferentes situaciones y temporalidades, lo cual implica un aprendizaje en relación con la realidad social e individual en la que se desenvuelven.

Los procesos de educación mediadora se llevan a cabo con personas que han tenido un desarrollo cognitivo incompleto, entendiendo este desarrollo como consecuencia de una exclusión en las formas de producción de la cultura, es decir en los modos de producir conocimientos y en las metodologías o formas usadas para su reproducción e interiorización. Razón por la cual estas personas terminan siendo relegadas de los procesos educativos que están diseñados bajo una clave memorística mecánica y homogeneizante, que además forja en las personas sensaciones de fracaso y baja autoestima, lo cual dificulta aún más los procesos de aprendizaje.

La exposición directa de los estudiantes a estas producciones genera en ellos pautas, comportamientos, conductas y formas de relacionarse con los otros superfluas, poco entendidas y que tienen una intencionalidad de aceptación y no cuestionamiento de significados y significantes externos; si bien esta exposición directa desarrolla en las personas capacidades básicas, la potencialidad de estas y de otras capacidades no son

prosperas, pues este acercamiento no brinda herramientas a nivel cognitivo que permitan el despliegue de estas capacidades. Por esta razón la educación mediadora surge como una opción de potenciación del ser humano a través de la intervención e interacción con un educador mediador.

Esta educación está compuesta por 10 criterios necesarios para su efectividad, a saber: “Intencionalidad y Reciprocidad; Coparticipación; Significado; Individualización; Trascendencia; Planificación de objetivos; Competencia; Retos; Autorregulación y control de comportamientos y Auto modificación” (Feuerstein:1998, 77). Estos criterios refieren a: la intencionalidad en la escogencia de los materiales por parte de los educadores mediadores y capacidades a desarrollar en los estudiantes; a la reciprocidad en el proceso, es decir a la respuesta asertiva por parte de los estudiantes a las acciones llevadas a cabo por el educador; a la coparticipación tanto del educador, como del estudiante en el proceso; a la dotación de significado por parte del educador mediador a los materiales y desarrollo de las clases, para despertar en el educando motivación y curiosidad por aprender; a la capacidad de trascender la interpretación más allá del presente, por medio de interrelación entre conocimientos, hechos y experiencias, lo cual favorece a la proyección integral de los estudiantes con respecto a sus vidas; a la mediación en la competitividad del ser humano enfocándola hacia la automotivación por la conquista de objetivos y la superación; la mediación en la autorregulación y el control de comportamientos para guiar estos, hacia el empoderamiento por parte de las personas de sus procesos educativos y la reflexión acerca de sus acciones en contextos y situaciones específicas; y, por último, la automodificabilidad, referida al cambio de autopercepción y reconocimiento de las

capacidades, posibilidades y aptitudes propias, rompiendo con las percepciones de fracaso e incapacidad, al producirse un aprendizaje significativo.

Este aprendizaje significativo se caracteriza por el uso de nociones, conceptos o ideas desarrolladas previamente en el estudiante como puente para construir nuevos conocimientos y a su vez la modificación de los conocimientos previos, de modo tal, que se encuentren disponibles dentro de la estructura cognitiva del estudiante y puedan ser aplicables en diferentes situaciones y re conceptualizados o resignificados de acuerdo a la necesidad. Esto implica reconocer el conocimiento y los saberes previos de los estudiantes, ya que, de estos se parte iniciar las modificabilidades necesarias en las estructuras cognitivas deficientes.

A pesar que estos criterios y en general la educación mediadora fueron inicialmente creada para niños y niñas. Al plantear la plasticidad de las estructuras cognitivas a lo largo del desarrollo del ser humano, es perfectamente aplicable a la educación con personas adultas, especialmente con adultos de clase baja, privados material y culturalmente, con poco o nulo acercamiento a procesos educativos. Esta población es la demostración que solo el aprendizaje directo no brinda las condiciones necesarias para la potenciación de las capacidades del ser humano, pues estos adultos han estado toda su vida expuestos a este tipo de aprendizaje (en todos los espacios de socialización) sin posibilidades reales de ampliar y fomentar capacidades que permitan una concepción integral de la realidad y una acción consciente sobre la misma.

Aterrizando esto sobre la práctica educativa con personas adultas llevada a cabo en la CES-Waldorf podría afirmar que el aprendizaje significativo es (refiriéndome a mi tiempo de práctica allí) uno de sus fines y en gran parte se realiza a través de la educación mediadora, ya que, se inicia desde conocimientos y nociones ya estructuradas o interiorizadas por las personas adultas, -descubiertas a partir de diferentes instrumentos de recolección de información y en el desarrollo de las clases-, para realizar un anclaje con los nuevos conceptos y conocimientos a través de la mediación de los profesores, quienes deben planificar consecuentemente la materialización de estos procesos educativos comenzando por la definición de objetivos.

Para esto se comienza desde lo micro para llegar a lo macro, es decir desde las cualidades, características o atributos que las personas adultas conocen o referencian acerca de objetos, temas o situaciones concretas, se intenta construir colectivamente los conceptos y significados de los mismos, a través de materiales y didácticas escogidas por los profesores y plasmadas en las planeaciones de clases (revisadas y alimentadas por la directora de la práctica).

Los profesores en este caso son un puente de relación entre las personas adultas y los nuevos o más estructurados conocimientos, facilitando la aprehensión de los mismos por medio de diferentes estrategias organizadas de acuerdo las necesidades encontradas y manifiestas por los adultos. Lo cual implica una preparación seria, comprometida y

esquemática de las clases y del profesorado de la CES-Waldorf; para lo cual, se disponen espacios dentro de la misma Corporación para la capacitación de profesores-practicantes, y se realizan reuniones luego de cada jornada que permitan evaluar, reflexionar y trabajar acerca de su que-hacer pedagógico y los resultados de las intervenciones con las personas adultas.

La estructuración y organización de las asignaturas (de acuerdo a la Pedagogía Waldorf) procura la integralidad del conocimiento, por lo cual se organizan por épocas pedagógicas (ver capítulo II), lo que permite volver sobre una temática específica las veces que se necesario, agregando diferentes elementos y materiales (que tengan algún significado para las personas adultas) escogidos por el profesor de acuerdo a los resultados y necesidades que van surgiendo en el proceso por parte de las personas adultas. Además, esta organización por épocas, permite una interrelación de las asignaturas y por ende del conocimiento. Este proceso es atravesado por el arte y las manualidades para crear un acercamiento directo con el objeto a aprehender y con la capacidad transformadora del ser humano sobre su realidad.

Al lograr una modificabilidad cognitiva real a través de la educación mediadora las capacidades de las persona adultas se potencian, permitiendo: el cambio de auto percepción del adulto, el incremento del autoestima (al cambiar la idea de fracaso), el empoderamiento de sus procesos educativos debido a la motivación, la integración del pasado, presente y futuro en sus proyectos de vida, la concepción de la realidad como la unión de las partes en

un todo, el entendimiento de sus condiciones (materiales, emocionales y anímicas) de vida y la posibilidad de transformarlas, en fin, una concepción compleja acerca de sus realidades y su papel en la producción y reproducción de las mismas, incentivando la participación consciente en su contexto.

Debido a las condiciones en las que ha transcurrido la vida de los adultos, sus acercamientos fallidos a procesos educativos (principalmente de educación formal) y su exposición constante al uso de códigos restringidos, la práctica educativa en la CES-Waldorf ha estado permeada por relaciones de dialogo entre los participantes (condición de la educación mediadora) que originan la motivación y participación de las personas adultas en sus procesos la sentirse reconocidos, lo que permite la continuidad de estas en la Corporación; condición necesaria para lograr un aprendizaje significativo, pues este conlleva tiempo para lograr que toda exposición directa de aprendizaje pueda asimilarse significativamente y así lograr la resignificación constante de sus experiencias.

Para finalizar, encontramos que la aplicación de la educación mediadora dentro de los procesos educativos con personas adultas resulta una opción para hacer efectivo el derecho a la educación, pues exige la creación de nuevas propuestas metodológicas organizadas desde las necesidades y exigencias cognitivas y cotidianas de las personas adultas posibilitando su adaptabilidad en dichos procesos.



#### **4. APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE LINEAMIENTOS CURRICULARES**

Reconociendo a la población de personas jóvenes y adultas con las que se realizó la práctica pedagógica entre el primer semestre del año 2014 y el segundo semestre del 2015 (Capítulo I) en sus expectativas, necesidades, historias y ritmos y, además teniendo en cuenta los principios y lineamientos de la pedagogía Waldorf y la andragogía (Capítulo 2) que se develaron en ese momento en la práctica del proyecto de educación de personas jóvenes y adultas en la CES-Waldorf, se presentan a continuación algunos aportes para el fortalecimiento de los lineamientos curriculares del proyecto de educación con personas jóvenes y adultas.

¿Quiénes son las personas para las que se crean los lineamientos curriculares? Son personas jóvenes y adultas, en su mayoría mujeres, provenientes de diferentes partes del país, en algunos casos desplazados (en esta generación o la anterior) por conflicto armado o violencia económica, ubicados ahora en la localidad de Ciudad Bolívar. Esta localidad mantiene índices de pobreza altos y se presentan problemáticas tales como la venta y consumo de SPA, los embarazos adolescentes, desempleo, violencia intrafamiliar, entre otras (ver capítulo I), Por lo cual el contexto en el que se desarrollan las cotidianidades de

estos adultos es muy complejo y son precisamente estas problemáticas las causales de la deserción escolar que en su momento sufrieron.

Son personas adultas que ingresan al programa de educación de adultos con la intención de formar parte activa en los procesos educativos de sus hijos, de mejorar su autopercepción y sus relaciones, de potenciar sus capacidades de desenvolverse en el mundo, entre otras.

El rango de edad de las personas asistentes, está entre los 18 y los 58 años aproximadamente. Formatos de inscripción (2014-2015), lo cual implica dos grupos generacionales con motivaciones diferentes en el mismo proyecto educativo. Por un lado, desde los jóvenes hasta los adultos de 40 años aproximadamente desean culminar sus estudios con el fin de encontrar mejores ofertas laborales y procurarse un mejor vivir, por otro lado, están los adultos de edad más avanzada que desean iniciar o retomar sus estudios como parte de un proyecto de superación y desarrollo personal (Ver capítulo I).

Teniendo definido el tipo de población, el interrogante a responder ahora es ¿qué tipo de ser humano se busca formar? (Lineamiento antropológico).

La relación entre los principios de la pedagogía Waldorf, la andragogía, las pedagogías críticas y la práctica concreta en el programa de educación de adultos CES-Waldorf (2014-2015) busca formar seres humanos:

-Equilibrados anímica, emocional y físicamente. Posibilitando el desarrollo integral de las personas adultas, acordando las asignaturas a sus ritmos y tiempos, para lograr un proceso equilibrado con sus cotidianidades y sentires, que atraviese el pensar, el sentir y el actuar. Es decir, construir procesos atravesados por el arte, que propendan a fortalecer y potenciar la racionalidad de las personas adultas y sus capacidades de resolución de problemas y de

vida en comunidad. Para lograrlo, la remembranza de las vidas de los participantes es indispensable, la reconstrucción de historias de vida y biografías para el auto reconocimiento e identificación de situaciones coyunturales en sus recorridos vitales, permite la sanación y mejoramiento de actitudes, percepciones y relaciones.

Esto es posible abordarlo desde las diferentes asignaturas por medio de metodologías y herramientas que combinen los conocimientos a reforzar para lograr una adecuada acreditación y las realidades de los participantes. Con materiales que permitan a los participantes experimentar con su parte creativa como por ejemplo pinturas, plastilinas, greda, tierra, que motiven a los adultos y permitan generar aprendizajes significativos, de forma tal que las personas adultas no se sientan infantilizadas ni ridiculizadas. El arte y las manualidades se desarrollan transversalmente para lograr el desarrollo de la voluntad y la expresión de sus sentires y emocionalidades.

Con conciencia de sí mismo y de su historia y reconocimiento del otro. El auto reconocimiento es esencial cuando se desea llevar a cabo un proceso educativo de intencionalidades transformadoras. Comprenderse como productor de su vida y de su historia permite el desarrollo de actitudes de amor y cuidado propio y fija un punto de referencia para entenderse en el mundo y al mundo, desde las posiciones que se han asumido (provenientes de las experiencias) pues, el revisar las vivencias pasadas cuando existe un cumulo mayor de experiencias, conocimientos y prácticas es posible reflexionar y redirigirlas a un plano de crecimiento personal más que de estancamiento y frustración.

Las personas adultas que han compartido experiencias similares de exclusión, violencia intrafamiliar, social y política, pobreza, desescolarización, entre otras, pueden encontrar

puntos y sentimientos afines al crear sus historias de vida y biografías y compartir parte de ellas en un espacio adecuado, pues a partir de estas situaciones y sentimientos compartidos se genera un reconocimiento del otro, luego la empatía y de ser encaminados, lazos de solidaridad.

Estas situaciones se pueden propiciar a través de la creación de biografías, de la elaboración de cuentos a partir de palabras generadas por los adultos, mesas redondas de diálogo y reflexión, entre otras.

- Potenciados en sus capacidades (reconocidas primero por sí mismo). Por medio de la creación de estrategias que generen un aprendizaje significativo en las personas adultas, que logre anclar esos nuevos conocimientos y herramientas con la estructura mental hasta el momento conformada en las personas adultas, permitiendo el crecimiento, la amplitud y el uso de esos nuevos aprendizajes en sus realidades. Entendiendo que todas las personas adultas tienen diferentes motivaciones, gustos y capacidades que prefieren o han necesitado desarrollar más que otras para poder vivir o sobrevivir, esta potenciación no es posible hasta que las personas adultas reconozcan sus capacidades y debilidades con el fin de trabajar sobre ellas en el proceso educativo.

Para esto es necesario tener una caracterización de la población joven y adulta participante, pues es precisamente de esa información inicial que el maestro debe pensar el desarrollo de sus clases, los elementos a usar y el modo de abordar los temas referentes al desarrollo de las clases.

- Con formación sólida en valores. Especialmente de solidaridad y respeto. A través del encuentro con los otros y de la generación de vínculos basados en el respeto a la diferencia,

pues encontramos dentro de un espacio como la CES-Waldorf la confluencia de diferentes culturas, costumbres, modismos y formas de relacionarse con el territorio, sin embargo y como se mencionó anteriormente se descubren puntos de encuentro a partir de las experiencias vividas, y condiciones de vida actualmente similares que permiten desde ahí el fortalecimiento de lazos de ayuda y colaboración.

La disposición de espacios de encuentro con el otro, de compartir comida, experiencias, pensares, sentires y opiniones, además del recorrido por el territorio que todos habitan, las salidas pedagógicas, que, entre otras cosas exige a las personas adultas prestar constante atención al bienestar del otro, son herramientas y estrategias que permiten el crecimiento y consolidación relacional.

-Empoderados de sus procesos de aprendizaje. Respondiendo a las necesidades de las personas adultas y a sus motivaciones es posible despertar el gusto por aprender, gusto que en muchos casos ha sido obstaculizado por condiciones económicas, malas experiencias a nivel educativo e inconsecuencias entre lo que se pretende enseñar y la realidad de los involucrados. Teniendo en cuenta que el agrado por participar en procesos no es el único factor que cuenta al momento de asumir los procesos educativos propios, es necesario posibilitar escenarios de auto reconocimiento que permitan a las personas adultas tener idea de si mismas, de sus aptitudes, dificultades y capacidades para que logren encausar esos procesos educativos en la potenciación de estas y todo conocimiento adquirido o reformado sea encaminado a fortalecer y mejorar sus vidas.

-Dialogal y Participativa, para lo cual es necesario que la persona adulta reconozca su propia voz, más allá del colectivo o de lo impuesto externamente, es decir si el adulto no se

cuestiona y reconoce sus pre concepciones, creencias y opiniones (ya sea para transformarlas o reafirmarlas) no existe un avance que posibilite la participación activa dentro de la sociedad (más allá de los roles de productor o reproductor) que permita transformarla. En este sentido el diálogo y la confrontación de saberes son esenciales para generar consensos y una visión más amplia de la sociedad y sus relaciones.

- Con conciencia de clase. Al momento en que las personas adultas reconocen las particularidades propias de vivir en la periferia, en condiciones de pobreza, privación (económica y cultural), y reconocen ser parte de una comunidad constantemente abusada a partir de sus experiencias, a pesar de no reconocer esto como causa del sistema económico capitalista y de la posición del país como productor de materias primas en una organización internacional (entre otras), es posible tomar esta conciencia transitoria para ahondar desde el proceso educativo en reconocer que las condiciones en las que se desarrolla su cotidianidad hacen parte de un entramado histórico de explotación y dominación. Siempre incitando a la duda con respecto a las condiciones en las que se desarrolla su cotidianidad y desde ejemplos básicos de violación a derechos y abuso de fuerza. Propendiendo a la organización de la comunidad para la persecución de metas y horizontes comunes para procurarse un mejor vivir.

-Sujetos de derecho, que conozcan los mecanismos y rutas diseñados para la defensa de sus derechos y los de su comunidad y exija su cumplimiento.

-Apto para desenvolverse en el ámbito laboral. A través de la potenciación de sus aptitudes y habilidades se le posibilita a la persona adulta el procurarse un mejor vivir por medio de la consecución de un mejor empleo, en el sentido de acreditación necesaria, pero también

en la adquisición de habilidades y conocimientos que le permita además de ampliar el abanico de opciones laborales, discernir el tipo de condiciones necesarias para realizar su trabajo dignamente y las herramientas que le permitan exigirlos.

El preguntarse qué tipo de ser humano se quiere formar, implica pensarse en el tipo de sociedad para la cual se quiere formar, incluso siendo un poco utópica. Teniendo en cuenta lo desarrollado en el lineamiento anterior y considerando los enfoques de este proyecto investigativo y entrelazándolos con base en la práctica, se ha definido el tipo de sociedad para la que se quiere educar de la siguiente manera (lineamientos político-sociológico):

- Construida sobre los principios de solidaridad y fraternidad, que permitan y reproduzcan tipos de relaciones horizontales y propenda a la organización social en busca de opciones para un mejor vivir comunal.

- Participativa, capaz de ingerir conscientemente en las decisiones que le atañen al colectivo, respetuosa de las diferencias y potenciadora de las mismas.

- Preocupada y comprometida por el desarrollo individual de los que la conforman, pues entiende que el desarrollo individual es primordial para cualquier tipo de bienestar social que se quiera buscar.

- Educada, capaz de exigir el cumplimiento y garantía de sus derechos, y una justa redistribución de riquezas (materiales y simbólicas). Pues se entienden como grupo en condiciones similares, con causas y condicionamientos históricos transformables a partir de la organización y la participación.

- Crítica de las relaciones de poder que en esta se produzcan, .

-Con conciencia de equidad de género en donde las oportunidades y la formación dignas sean equitativas y respondan de forma propositiva a las condiciones desiguales de desarrollo dependientes del género que se han generado en la sociedad patriarcal..

-Capacitada para resolver conflictos de manera pacífica.

-Respetuosa y consciente del medio ambiente, comprendiendo a la vida como un todo y los seres humanos como agentes capaces de generar cambios y destrucción en el mismo.

Un elemento esencial a tener en cuenta es ¿cómo aprenden las personas adultas?, teniendo en cuenta los referentes investigados sobre andragogía y los resultados de la práctica llevada a cabo en la CES-Waldorf las personas adultas aprenden (lineamiento pedagógico-epistemológico):

-Desde un reconocimiento personal que permita comprenderse a partir de sus experiencias, ritmos, saberes y cultura.

-Por medio del diálogo de saberes que permita la confrontación de estos saberes entre los adultos participantes y otras concepciones o saberes más elaborados y generales, con la intención de fortalecerlos y consensuar.

-Con el apoyo y guía de profesores, contenidos y materiales significativos, esquemáticamente organizados y en consonancia con sus necesidades que posibiliten un aprendizaje significativo por parte de los participantes.

-De lo micro a lo macro (de lo simple a lo abstracto) teniendo en cuenta que las personas adultas aprenden desde su cotidianidad hacia lo más abstracto, pues los nuevos



conocimientos adquieren sentido cuando logran integrarse y tener practicidad en su cotidianidad.

-Por medio de actividades prácticas y manuales que demuestren la practicidad de los conocimientos adquiridos, además, la importancia de actividades manuales es posibilitar a los adultos el comprender más fácilmente su acción creadora y transformadora.

-Con apoyos visuales, que permitan una comprensión en diferentes niveles de los conocimientos nuevos.

-Con la preparación de espacios que propicien el dialogo, la participación y una horizontalidad en el trato, además de un proceso educativo digno.

Lo anterior implica conocer y reconocer los contextos, experiencias y saber de las personas adultas para así entender sus dificultades y capacidades a nivel educativo, social y personal para esto la construcción de biografías como instrumento de reconocimiento, entre otros, es clave. Además, de fomentar la participación del adulto por medio del dialogo y el debate en la toma de decisiones sobre su propia vida y las de la comunidad, para lograrlo hay que potenciar la oralidad en busca de la amplitud en el lenguaje y la generación de relaciones en donde prime el dialogo y espacios que permitan otro tipo de encuentros con la comunidad que terminen en lazos de reconocimiento personal, social, y territorial.

Este proceso de aprendizaje debe encontrar pertinencia con las realidades de las personas adultas para permitirles reflexionar acerca de sus vivencias y de la importancia de la educación en su desarrollo individual y en la apuesta por una transformación en el desarrollo social actual.

Se necesita también de espacios físicos que propicien un ambiente tranquilo y fraterno para llevar a cabo parte del acto educativo, la preparación adecuada de profesores en materia de educación de adultos y aprendizaje significativo, consecución de materiales y planes de trabajo.

## 5.CONCLUSIONES

8. La definición de lineamientos curriculares en una práctica pedagógica es necesaria, como elemento que permita la consecuencia entre los principios, los objetivos y los fines de dicha práctica, en aras de garantizar su sentido.
9. El diálogo debe ser la base de la práctica pedagógica con personas adultas, pues transforma las relaciones de poder entre educador-educando, propicia ambientes adecuados en enseñanza-aprendizaje y permite la aprehensión de los conocimientos y experiencias vivenciadas en la práctica.
10. El principal aporte de la andragogía a la construcción de currículo es el entender al adulto como una población particular, con necesidades, expectativas, motivaciones y significación de experiencias propias y por esto requiere metodologías de acuerdo a su desarrollo y su contexto que permitan potenciar sus capacidades y ampliar su visión del mundo.
11. .La educación mediadora resulta una opción prometedora para implementar en la práctica educativa con personas adultas, al proponer la transformación de las estructuras cognitivas a través de un mediador que organice la información y conocimientos de forma tal que puedan ser aprehendidos por los adultos. Por lo mismo resulta una forma de garantizar la permanencia de las personas adultas en los programas de educación al resultar un método de enseñanza aprendizaje efectivo.

12. La educación de adultos como derecho fundamental no puede restringirse a un tema de oferta, pues es necesaria la implementación de metodologías, estrategias, rutas de acceso y alternativas que garanticen su asequibilidad, accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad dentro de los programas educativos -especialmente los espacios destinados por el Estado para tal fin-.
  
13. A pesar de su reconocimiento en la Ley General de Educación, de su consagración como derecho en el pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de la creación de estamentos dedicados a la educación de adultos, su realización como derecho no es del todo efectiva, pues pareciese que la educación por ciclos ofertada por el Estado con sus modelos de educación contratada no cumplen con las necesidades, exigencias, y motivaciones de las personas adultas, lo cual termina reflejándose en los altos niveles de deserción escolar existentes en esta población dentro de las instituciones educativas distritales. Una forma de disminuir esta deserción sería la articulación con espacios que brinden otras alternativas en programas de educación de adultos como la existente entre la CES-Waldorf y la IED Sierra Morena.
  
14. La preparación adecuada del profesorado a nivel conceptual, emocional, relacional y anímico es necesaria para lograr los propósitos y objetivos de la práctica educativa llevada a cabo en la CES-Waldorf.
  
15. La conceptualización de la práctica llevada a cabo en la CES-Waldorf permite tener una idea más amplia y coherente acerca del que hacer de los practicantes, pues se

pueden concretar acciones y metodologías claras y coherentes con la intencionalidad del programa de educación de adultos.

## **BIBLIOGRAFIA**

1. Basil, Bernstein (1973). *Class codes and control Volumen I Traducción*. Londres
2. Carlgren, Frans (1989). *Pedagogía Waldorf: Una educación hacia la libertad. Una pedagogía de Rudolf Steiner*. Madrid. Rudolf Steiner.
3. Castro, Jorge. Martínez Boom, Alberto. Noguera, Ernesto. (2003). *Tendencias que han marcado el desarrollo del currículo en Colombia*. Colombia. Editorial Magisterio.
4. Castro, Manuel (1990). *Conformación de un modelo de desarrollo curricular experimental para postgrado de la universidad nacional con base en los principios andragógicos*. Universidad Nacional.
5. Fandiño, Luz. *Políticas, currículo y evaluación en la educación para jóvenes y adultos en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. 2013.
6. Freire, Paulo (1969). *Educación como práctica de la libertad*. Uruguay. Tierra nueva.
7. Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Argentina. Siglo XXI.
8. Giroux, Henry (2004). *Teorías de la educación y la resistencia dentro en la nueva sociología de la educación*. Argentina. Harvard education review.
9. Hospital Vista Hermosa I nivel Empresa Social del Estado (2010). *Análisis de Situación en Salud Localidad de Ciudad Bolívar*.
10. Orrú, Silvia. (2003). *Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural*. Revista de educación 333. Brasil.
11. Magendzo, Abraham. (2002). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*.
12. McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Mexico, Buenos Aires. Paidós.

13. Ministerio de Educación Nacional. (2016). Lineamientos generales y orientaciones de política para la atención educativa a la población de personas jóvenes y adultas en Colombia. Documento no publicado.
14. Rodríguez, María.(2004). La teoría del aprendizaje significativo. Centro de educación a distancia. España.
15. Universidad del Valle de México. (2006). Modelo andragógico. Fundamentos Diálogos y perspectivas de la educación curricular. Mexico.
16. Vásquez. Elbia Myriam (1985). Principios y técnicas de educación de adultos. Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia San José.
17. Tadeu da Silva, Tomas. (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo autentica editorial. Belo horizonte.