

**Trayectorias Socioescolares (TSE) de estudiantes del ciclo 6 de la Educación Formal Para
Jóvenes y Adultos (EFPJA)
Estudio de caso en una institución del sector no oficial de Bogotá**

CYNDI JULIET BERNAL

CÓDIGO: 2021287508

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CONOCIMIENTO Y COMUNICACIÓN
BOGOTÁ
2024

Trayectorias Socioescolares (TSE) de estudiantes del ciclo 6 de la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA): Estudio de caso en una institución del sector no oficial de Bogotá

Trabajo de investigación presentado como requisito
Para optar por el título de Magister en Educación

Directora
Sandra Milena Téllez Rico
Profesora Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CONOCIMIENTO Y COMUNICACIÓN
BOGOTÁ
2024

Agradecimientos y dedicatoria

A todos aquellos que hicieron parte de este proceso y me dieron la fuerza necesaria para culminarlo.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

Yo, Cyndi Juliet Bernal, declaro que este trabajo de grado, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Cyndi Juliet Bernal

Firma del/la estudiante

Nombre del/la estudiante:

Fecha: 24/02/2025

Contenido

Introducción.....	12
Justificación.....	16
Problema de investigación.....	19
Objetivo general.....	24
Objetivos específicos	24
Capítulo 1. Panorama investigativo asociado a la Educación Para Jóvenes y Adultos y las trayectorias en esta modalidad educativa.	25
1.1 Fase heurística	25
1.1.1 Búsqueda inicial: selección de las bases de datos y aplicación de los descriptores	27
1.1.2 Búsqueda sistemática: clasificación de los artículos y tesis por procedencia	28
1.1.2.1 Nivel internacional: panorama investigativo por país	29
1.1.2.2 Nivel nacional: panorama investigativo por universidad	30
1.2 Fase hermenéutica.....	36
Capítulo 2. Orientaciones internacionales y marco normativo nacional asociados a los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) de la educación formal para jóvenes y adultos (EFPJA)	43
2.1 Contexto internacional	44
2.2 Contexto nacional	50
2.2.1 La Constitución política de 1991 y la EFPJA	50
2.2.2 La ley 115 de 1994 – Ley General de Educación y la EFPJA	52
2.2.3 La Educación Formal Para Jóvenes Y Adultos (EFPJA) en los Decretos 3011 de 1997 y 1075 de 2015	54
2.2.3.1 La extraedad y la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA)	56
2.2.3.2 Validación del Bachillerato vs. Educación Formal para Jóvenes y Adultos (EFPJA) por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI): Diferencias y Desafíos en el Contexto Colombiano.	58
2.2.3.3 La Educación Formal Para Jóvenes y Adultos ¿una educación en la que caben todos?.....	62
2.2.4 Lineamientos Generales y Orientaciones para la Educación Formal de Personas Jóvenes y Adultas en Colombia.	63
Capítulo 3. Los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) de la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA) en Colombia	73
3.1 Los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI)	73
3.2 Caracterización estadística de la matrícula en los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) de la educación formal para jóvenes y adultos en Bogotá (2010-2022) PNDA y DUE.	77
Capítulo 4. Perspectiva teórica de las Trayectorias Socioescolares	86

4.1 Acercamiento a los planteamientos sociológicos que han aportado a la construcción de las trayectorias.	88
4.2 Trayectorias escolares: una construcción desde la perspectiva educativa	111
4.2.1 Trayectorias teóricas.....	116
4.2.2 Trayectorias reales	120
4.3 Trayectorias socioescolares	126
4.3.1 Componentes de la trayectoria socioescolar.....	130
4.3.1.1 Factores socioeconómicos	132
4.3.1.2 Condiciones de escolarización	133
4.3.1.3 Ocasiones de desajuste, situaciones vitales traumáticas o conflictivas.	137
Capítulo 5. Ruta metodológica	140
5.1 Enfoque metodológico.....	141
5.2 Caracterización de una institución de ciclos lectivos especiales integrados (CLEI) de la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA) del sector no oficial de Bogotá: Colegio TECNISISTEMAS	149
5.2.1 Descripción y ubicación	149
5.2.2 Reseña histórica	150
5.2.3 Fundamentos Institucionales.....	151
5.2.4 Caracterización de la población	153
5.3 Estrategia metodológica para la recolección de datos	158
5.3.1 La encuesta	159
5.3.3 Identificación de la unidad de análisis, selección de la muestra y aplicación del instrumento.....	163
5.3.4 Preparación de los datos para el análisis	165
Capítulo 6. Sistematización y análisis de las trayectorias socioescolares de los estudiantes encuestados	169
6.1 Perfil sociodemográfico general de la muestra	175
6.2 Análisis general de los componentes de las trayectorias socioescolares en función del tiempo	176
6.2.1 Pasado de las trayectorias socioescolares	177
6.2.1.1 Caracterización socioeconómica.....	178
6.2.1.2 Resultados de las condiciones de escolarización en EFPNNA.....	181
6.2.1.3 Ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas.	187
6.2.2 Presente de las trayectorias socioescolares en los CLEI de la EFPJA	190
6.2.2.1 Caracterización socioeconómica.....	190
6.2.2.2 Condiciones de escolarización en la EFPJA	202
6.2.3 Futuro de las trayectorias socioescolares en los CLEI de la EFPJA.....	208

6.2.3.1 Proyección condiciones socioeconómicas	208
6.2.3.2 Proyección condiciones de escolarización	209
6.3 Análisis por grupos etarios de los componentes de las trayectorias socioescolares en función del tiempo	210
6.3.1 Caracterización socioeconómica	211
6.3.2 Resultados de las condiciones de escolarización en EFPNNA	215
6.3.3 Ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas.	221
Capítulo 7. Conclusiones	224
7.1 Factores socioeconómicos	225
7.2 Condiciones de escolarización	226
7.3 Ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas	227
7.4 Conclusiones generales	228
Referencias	232
Anexos	239

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Protocolo de búsqueda de fuentes de información.</i>	26
Tabla 2 <i>Tendencias investigativas en la EPJA</i>	31
Tabla 3 <i>Documentos seleccionados para la fase hermenéutica.</i>	37
Tabla 4 <i>Organización de los niveles educativos dentro del sistema educativo colombiano.</i>	75
Tabla 5 <i>Edad teórica de ingreso a cada nivel educativo en la EFPNNA Vs la EFPJA.</i>	75
Tabla 6 <i>Disposición y organización administrativa para la prestación del servicio educativo de la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia a través de los CLEI.</i>	77
Tabla 7 <i>Referentes teóricos para la construcción conceptual de las trayectorias socioescolares.</i>	131
Tabla 8 <i>Condiciones de escolarización teóricas vs condiciones de escolarización emergentes asociadas a las trayectorias socioescolares.</i>	134
Tabla 9 <i>Focos clave de comparación entre trayectorias teóricas y reales.</i>	135
Tabla 10 <i>Casos de desfase, desacoplamiento o desajuste.</i>	138
Tabla 11 <i>Clasificación Única de Ocupaciones para Colombia (CUOC): grandes grupos y subgrupos principales.</i>	167
Tabla 12 <i>Tendencias en las trayectorias escolares en la EFPNNA de los estudiantes encuestados</i>	187
Tabla 13 <i>Razones por las que los estudiantes han dejado de estudiar la educación preescolar, básica primaria, secundaria o media.</i>	188
Tabla 14 <i>Características socioeconómicas actuales de los estudiantes de ciclo 6 encuestados</i>	199
Tabla 15 <i>Razones por las que los estudiantes han dejado de estudiar la educación preescolar, básica primaria, secundaria o media según rango de edad.</i>	222

Índice de figuras

Figura 1 Investigaciones asociadas a la EPJA o trayectorias y EPJA encontradas en las bases de datos por país.	29
Figura 2 Resultado de la búsqueda inicial en los repositorios de las 8 universidades.....	30
Figura 3 Clasificación de los artículos asociados a los temas de interés encontrados en las tres bases de datos.	32
Figura 4 Investigaciones de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional asociados a la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA).	33
Figura 5 Clasificación de las investigaciones asociadas a los temas de interés encontradas en los repositorios de 8 universidades (tesis de maestría y doctorado).	35
Figura 6 Organización del sistema educativo colombiano	56
Figura 7 Matrícula de los CLEI en Bogotá entre los años 2010 y 2022.....	79
Figura 8 Instituciones educativas que ofrecen CLEI en Bogotá entre los años 2010 y 2022 por sector educativo.	80
Figura 9 Instituciones educativas que ofrecen CLEI en Bogotá por localidad al año 2023.	81
Figura 10 Matrícula de los CLEI en Bogotá entre los años 2010 y 2022 sector oficial versus no oficial.	82
Figura 11 Distribución de la matrícula de los CLEI en Bogotá por rango de edad entre jornadas: sector oficial.	83
Figura 12 Distribución de la matrícula de los CLEI en Bogotá por rango de edad entre jornadas: sector no oficial.	84
Figura 13 Distribución de la matrícula por ciclo en Bogotá.....	85
Figura 14 Distribución de la matrícula de los CLEI en Bogotá por género.....	86
Figura 15 Referentes sociológicos para la construcción teórica de las trayectorias.	104
Figura 16 Rasgos del sistema educativo relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas.	119
Figura 17 Trayectorias escolares teóricas.....	120
Figura 18 Esquema básico para el análisis de trayectorias escolares	121
Figura 19 Dimensiones que confluyen en las trayectorias socioescolares	128
Figura 20 Actores y entorno educativo relacionados con las trayectorias educativas.....	129
Figura 21 Componentes de la trayectoria socioescolar.....	140
Figura 22 Matrícula Colegio TECNISISTEMAS sedes Bogotá: 2013-2022.....	153
Figura 23 Matrícula Colegio TECNISISTEMAS sedes Bogotá por localidad: 2013-2022	154
Figura 24 Distribución de la matrícula de los CLEI en TECNISISTEMAS por rango de edad entre jornadas	155
Figura 25 Matrícula Colegio TECNISISTEMAS sedes Bogotá por ciclo: 2013-2022	156
Figura 26 Matrícula Colegio TECNISISTEMAS sedes Bogotá por género y edad: 2013-2022.....	157
Figura 27 Clasificación Única de Ocupaciones para Colombia (CUOC).....	166
Figura 28 Conceptos estructurantes de la Clasificación Única de Ocupaciones para Colombia (CUOC)	167
Figura 29 Fases del análisis de las trayectorias socioescolares	174
Figura 30 Sede de estudio	176
Figura 31 Localidad de residencia.....	176
Figura 32 Participantes en la crianza.....	178
Figura 33 Ocupación de los parientes de crianza.....	179
Figura 34 Inicio rol laboral	180
Figura 35 Nivel cursado rol laboral	180
Figura 36 Cantidad de hijos.....	181
Figura 37 Edad de inicio rol madre/padre.....	181

Figura 38 Cantidad de veces cursadas por nivel en EFPNNA	183
Figura 39 Abandono del estudio	184
Figura 40 Reintegro escolar.....	184
Figura 41 Nivel de abandono por primera vez	185
Figura 42 Duración de la intermitencia.....	185
Figura 43 Ocupaciones durante la intermitencia escolar.....	186
Figura 44 Situación habitacional.....	191
Figura 45 Servicios públicos	191
Figura 46 Relación con los padres.....	191
Figura 47 Integrantes del hogar.....	191
Figura 48 Ocupación integrantes del hogar	193
Figura 49 Tendencia por nivel en la educación formal entre los familiares de los estudiantes	194
Figura 50 Nivel educativo familiares y amigos.....	195
Figura 51 Ingresos familiares	196
Figura 52 Estudiantes que trabajan Vs que no trabajan.....	197
Figura 53 Remuneración estudiantes que trabajan	197
Figura 54 Ocupaciones de los estudiantes.....	198
Figura 55 Actividades realizadas por los estudiantes.....	199
Figura 56 Motivaciones para retomar el estudio.....	202
Figura 57 Motivos para escoger la EFPJA.....	204
Figura 58 Jornada de estudio.....	205
Figura 59 Nivel de asistencia a clases	206
Figura 60 Áreas con dificultad.....	206
Figura 61 Cantidad de veces cursadas por ciclo	207
Figura 62 Proyección factores socioeconómicos.....	209
Figura 63 Proyección educativa	210
Figura 64 Distribución de la Participación por Género según Rango de Edad.....	212
Figura 65 Cantidad de hijos según rango de edad	213
Figura 66 Distribución de estudiantes que trabajan y no trabajan según rango de edad	214
Figura 67 Remuneración económica según rango de edad	215
Figura 68 Abandono escolar según rango de edad.....	216
Figura 69 Duración de la intermitencia según rango de edad	217
Figura 70 Porcentaje de estudiantes que cursaron un grado dos veces, según rango de edad.....	218
Figura 71 Motivaciones para retomar la educación escolarizada según rango de edad	219
Figura 72 Motivos para escoger la EFPJA según rango de edad	220

Lista de abreviaturas y siglas

AP	Acción Pedagógica
AuP	Autoridad Pedagógica
CLEI	Ciclos Lectivos Especiales Integrados
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
EDA	Educación De Adultos
EFPIA	Educación Formal Para Jóvenes y Adultos
EFPIIA	Educación Formal Para Niños, Niñas y Adolescentes
EPJA	Educación Para Jóvenes y Adultos
PNDIA	Plataforma Nacional de Datos Abiertos
T.E	Tesis de Especialización
T.D	Tesis de Doctorado
T.M	Tesis de Maestría
T.P	Tesis de Pregrado
TP	Trabajo Pedagógico
ONU	Organización de las Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Introducción

La presente investigación se lleva a cabo en la Maestría en Educación, en el Énfasis Educación Superior, Conocimiento y Comunicación, Grupo de Investigación Política. El objetivo es Caracterizar las trayectorias socioescolares (TSE) de estudiantes del ciclo 6 de la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA) en una institución del sector no oficial de Bogotá, con el fin de contribuir en la comprensión de su configuración. Esto a partir del marco normativo que orienta la EFPJA, los datos de matrícula obtenidos de la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) y la información obtenida en la encuesta realizada a los estudiantes del ciclo 6 de la institución de EFPJA TECNISISTEMAS.

Al abordar este objeto de investigación, es preciso empezar mencionando que, a nivel mundial existen países como Colombia que enfrentan una o varias problemáticas sociales que provocan o reproducen la desigualdad. Entre estas se encuentran la desigualdad económica y política, la discriminación, la pobreza extrema, los conflictos violentos, en los casos más graves los armados, la falta de oportunidades, los altos niveles de desempleo y la informalidad laboral que afecta a un alto porcentaje de la población (PNUD, 2019). Estas problemáticas impactan, de manera directa o indirecta el contexto educativo dando lugar a efectos como la falta de acceso a la educación, la deserción escolar o la inequidad en los recursos educativos. Así mismo, es preciso mencionar que, así como las instituciones educativas son afectadas por la desigualdad, también pueden actuar como agentes reproductores de dicha desigualdad.

Las situaciones antes mencionadas desencadenan efectos adversos en el sistema educativo, tales como la repitencia y deserción escolar, el analfabetismo y el alto porcentaje de la población fuera del sistema educativo. Esto debido a que aquellos que culminan la educación básica primaria no logran continuar con la secundaria, o que quienes terminan la secundaria no acceden a la educación media, lo cual resulta en cifras elevadas de jóvenes y adultos con bajos niveles de escolaridad.

Lo anterior ha llevado a que los gobiernos de cada país de la mano de organismos internacionales incluyan en las agendas políticas algunos objetivos enfocados en la atención de esta población, ejemplo de esto es que “muchos de los proyectos desarrollados por los países e instituciones escolares contemplados en el Proyecto Hemisférico¹ surgen de la preocupación

¹PROYECTO HEMISFÉRICO: Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar.

compartida porque las trayectorias escolares de muchos de niños, adolescentes y jóvenes están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema” (Terigi, 2009b, p. 15).

En este sentido, es preciso abordar el contexto internacional y nacional con relación a los aspectos mencionados. En lo que respecta al ámbito internacional, la iniciativa de trabajar por la *Educación De Adultos (EDA)* se materializa en 1929 con la primera conferencia mundial en Cambridge auspiciada por la Asociación Mundial de Educación de Adultos, fundada por Albert Mansbridge. Posteriormente sería la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)* quien se encargaría de las *Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA)* empezando en 1949 con la primera conferencia, teniendo como base la preocupación por la necesidad de recopilar y organizar información sobre la educación de adultos debido a que antes de estas conferencias no existía ningún análisis exhaustivo del aprendizaje y la educación de adultos. Esto debido a la dificultad de recopilar información por la naturaleza diversa y dispersa de este campo (UNESCO, 2014).

Desde la primera CONFINTEA la Educación De Jóvenes y Adultos (EDA) ha venido teniendo mayor interés a nivel mundial, por lo cual son varias las organizaciones que con diversos objetivos se interesan por incluir en las agendas de cada país puntos referentes a la Educación de Adultos. Dentro de estas destacan además de la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM).

Además de las CONFINTEA también se han llevado a cabo Foros Mundiales sobre Educación tales como el de Jomtien (Tailandia) de 1990 donde se aprueba la Declaración Mundial sobre Educación para Todos con la participación de 150 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales; el de Dakar (Senegal) de 2000 en el cual 164 gobiernos se comprometieron para lograr 6 objetivos de Educación Para Todos (EPT) incorporando los conceptos de igualdad entre sexos y educación de calidad y el de Incheon (República de Corea) de 2015 en el que se reafirmaron los compromisos de Jomtien y Dakar de Educación para Todos, y se establecía el compromiso de aplicar la nueva agenda mundial Educación 2030. Estos tres foros tienen en común el hecho de haber incluido dentro de los puntos tratados la educación de adultos, lo cual representa un avance en términos de atención a esta población.

A nivel nacional se aborda la normativa colombiana asociada al sistema educativo, el cual al igual que en otros países, enfrenta diversas dificultades para atender a toda la población, por

esta razón, se han generado múltiples estrategias para acoger a aquellos que no logra acceder a la educación escolarizada, dentro de las cuales destacan las **campañas de alfabetización Simón Bolívar 1978 y Camina Aprendamos 1982-1986** que tenían como propósito erradicar el analfabetismo en personas mayores de 15 años; el **bachillerato por radio** originado en el gobierno del presidente Carlos Lleras Restrepo en 1966 a través de la oficina llamada Fondo de Capacitación Popular y ejecutada a través de **Radio Sutatenza, Radio Nacional e Inravisión**, para que los campesinos pudieran estudiar el bachillerato. Los **programas de educación no formal** ofrecidos por los institutos oficiales y equipos de educación fundamental con programas de capacitación en artes, oficios, y clases de lectura, escritura y aritmética y el **plan cuatrienal**, que fue una iniciativa de educación popular para jóvenes y adultos implementada por el MEN a través del plan sectorial “Acción Educativo Cultural” entre 1986-1990. (MEN, 2017)

Teniendo en cuenta las múltiples problemáticas existentes en Colombia asociadas a la educación, en 1991 entra en vigor la nueva Constitución Política, que logra considerar la educación como un derecho y sienta las bases para la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Esta ley no solo establece elementos fundamentales para abordar las situaciones que enfrentaba el sistema educativo, sino que también reconoce oficialmente la educación de adultos en Colombia.

Si bien la Ley 115 de 1994 tiene un avance importante en lo concerniente a la educación de adultos en tanto la pone como punto importante en los documentos de normatividad educativa, faltaban elementos que orientaran su funcionamiento, dando así, paso en el año 1997, solo tres años después, al Decreto 3011 por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. De esta manera, los colegios del sector oficial y no oficial empiezan a ofrecer educación para jóvenes y adultos como respuesta a la gran demanda de este tipo de educación por parte de las personas que no habían terminado su bachillerato o estaban en condición de analfabetismo, representando un enorme mercado debido a la falta de oferta que se presentaba en ese momento. El Decreto 3011 de 1997 representa un hito en la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) como se denomina en Colombia puesto que muestra el horizonte en cuanto a cómo se debe ofertar este tipo de educación.

Finalmente, en el año 2017 se publican los Lineamientos Generales y Orientaciones para la Educación Formal de personas jóvenes y adultas en Colombia. En este documento se desarrollan varios elementos importantes en relación con esta temática, dentro de los cuales interesan tres. El primero es la “**población que se incluye dentro de este tipo de educación**”, allí se menciona a

los jóvenes en extraedad, personas adultas, personas mayores con discapacidad, víctimas del conflicto armado y grupos étnicos; el segundo tiene que ver con las “**principales tendencias en la educación para jóvenes, adultos y personas mayores**”, dentro de las que se destacan la educación fundamental, popular, para aprender a aprender y el ejercicio de la ciudadanía y para la productividad y la competitividad. El tercer elemento está relacionado con “**la educación formal para jóvenes, adultos y personas mayores**”. En esta categoría se reconocen dos modalidades, la alfabetización y **la educación de adultos por Ciclos Lectivos Especiales Integrados**, que ya se había planteado en el Decreto 3011 de 1997 y es el foco de interés de esta investigación.

Una vez realizado este breve recorrido asociado a la EPJA, a continuación, se procede describir de manera sintética los diferentes capítulos que sustenta la presente investigación, los cuales se organizan de lo general a lo particular, de tal manera que en el primer capítulo “panorama investigativo asociado a la Educación Para Jóvenes y Adultos y las trayectorias en esta modalidad educativa” se realiza una aproximación a una revisión documental en relación con las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años en relación con la EPJA en Colombia y en algunos países de América Latina como Argentina, Brasil, Chile y México principalmente, con el fin de dar cuenta de algunos de los objetos de estudio abordados en estas investigaciones.

En el segundo capítulo, “orientaciones internacionales y marco normativo nacional asociados a los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) de la educación formal para jóvenes y adultos (EFPJA)”, se aborda tanto la perspectiva internacional como nacional. A nivel internacional, se enfoca en las conferencias de la UNESCO, resaltando dificultades, objetivos y compromisos en la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA). A nivel nacional, se analiza el marco normativo colombiano relevante para la EFPJA, incluyendo la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994, y los Decretos 3011 de 1997 y 1075 de 2015, que establecen directrices y normativas específicas, destacando la flexibilidad curricular y la inclusión de adultos en el sistema educativo. Además, se abordan los Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia, los cuales dan un panorama general de la EPJA en este país, así mismo, basados en los mencionados Decretos, definen los CLEI como parte de la educación formal, algo que es clave para la educación de adultos en Bogotá.

En el tercer capítulo “los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) de la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA) en Colombia” se realiza una breve descripción de lo que se entiende por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), además de la caracterización de su

organización en relación con niveles educativos, distribución de grados por cada ciclo, semanas de duración mínima, horas anuales de trabajo, modalidades de atención educativa y jornadas. También se presenta una caracterización de las matrículas reportadas en la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) durante los años 2010 a 2022 realizando un análisis de la distribución de estas matriculas por año, entre el sector educativo oficial y no oficial, entre jornadas y género por edad. Además de la cantidad de instituciones que han reportado matriculas en los CLEI tanto en el sector oficial como no oficial.

En el cuarto capítulo, “perspectiva conceptual de las Trayectorias Socioescolares”, se relacionan los postulados sociológicos de Pierre Bourdieu (1995, 2016 y 2011), Bernard Lahire (2004), y los postulados sociológico-educativos de Flavia Terigi (1996, 2007, 2009a, 2009b) que abordan elementos asociados a las trayectorias. Por ello, en este apartado se encontrarán conceptos como acción pedagógica, capital, reproducción en términos sociales, pequeñas y medianas crisis, acción del pasado y presente, condiciones de escolarización, trayectorias escolares teóricas y reales, entre otros. Debido a este abordaje teórico, se considera que este capítulo es el núcleo central de la presente tesis de investigación educativa.

En el quinto capítulo, “ruta metodológica” se desarrolla la fundamentación teórica en relación con el enfoque metodológico, la caracterización de la institución educativa en la cual se lleva a cabo la presente investigación, además de la estrategia metodológica para la recolección de datos. El sexto capítulo presenta la sistematización y análisis de los datos y con estos, los resultados de la investigación en relación con los componentes propuestos para las trayectorias socioescolares.

Por último, el capítulo siete presenta las conclusiones relacionadas con los componentes principales de las trayectorias socioescolares analizados en esta investigación: 1) factores socioeconómicos; 2) condiciones de escolarización; 3) ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas.

Justificación

Los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) de la educación formal para jóvenes y adultos (EFPJA) representan una modalidad reciente en el sistema educativo colombiano. Según Blandón y Posada (2008), socialmente estos se han visto como una educación para los "excluidos", mientras que Álvarez (2022) los describe como "remedial", así mismo el MEN (2017) menciona

que existe una “perspectiva remedial y supletoria de la educación para personas jóvenes y adultas” (p.46). En pocas palabras, aun cuando esta modalidad representa una solución para las personas que no lograron culminar los niveles de la educación regular, se percibe como algo negativo, además de que se suele confundir con la validación del bachillerato ofrecida por algunas “instituciones” en Bogotá.

Por lo anterior se hace necesario analizar algunos de los elementos clave de este tipo de educación dentro de los cuales es pertinente abordar las trayectorias socioescolares de los estudiantes de los CLEI de la EFPJA desde una perspectiva interpretativa que permita su caracterización, análisis y problematización, integrando contextos y normativas. Esto principalmente responde a que en esta investigación se reconoce que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la normatividad educativa se han centrado en la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares, descuidando los CLEI de la EFPJA.

Esto se evidencia en la falta de actualización de la normatividad propuesta para la EPJA, como el Decreto 3011, que no ha sido reformulado desde 1997 y solo se recopiló en el Decreto 1075 de 2015 sin modificaciones sustanciales, aun cuando el MEN (2017) refiere que dentro de las acciones que debe realizar está el “revisar y actualizar la normatividad que regula la prestación del servicio educativo para personas jóvenes, adultas y mayores, garantizando que se promueva la atención educativa pertinente para esta población” (p.82). Así mismo, los Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia se basan en este mismo Decreto, a pesar de que la "línea de política No. 2: gestión de la cobertura educativa para jóvenes, adultos y personas mayores" (MEN, 2017) sugiere revisar y actualizar la normatividad, lo cual no ha sucedido.

Por otro lado, la falta de seguimiento de algunas de las instituciones que ofrecen Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) en Bogotá, ha permitido la proliferación de ofertas educativas con lemas como "termine su bachillerato en seis meses". Lo que hace pensar que aun cuando cada ciclo tiene un tiempo de duración establecido normativamente, algunas instituciones reducen este tiempo de manera inapropiada, incluso cuando los CLEI ya representan una reducción del tiempo escolar (Álvarez, 2022). Además, algunas de estas instituciones operan sin resolución de aprobación y emiten certificados sin validación de la Secretaría de Educación, lo que lleva a los estudiantes a perder tiempo y realizar reprocesos, incrementando la decepción y el desánimo al detectar que los grados cursados no son válidos.

La falta de seguimiento por parte del MEN también se evidencia en la población que ingresa y egresa de los CLEI puesto que, aunque se recopilan datos anuales en relación con matrícula, sector educativo, jornada y ciclo asociados a género y edad, estos datos, proporcionados por el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media (SIMAT) y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), son principalmente numéricos y no se analizan en profundidad.

La falta de información consolidada en relación con las trayectorias socioescolares de los estudiantes de los CLEI de la EFPJA representa un nicho de investigación importante, ya que estas problemáticas también se presentan en otros países de América Latina, como Argentina Brasil, Chile y México. En relación con esto, investigadores como Terigi (2009b) y Contreras y Baleriola (2022) destacan la falta de datos sobre las trayectorias en la educación para jóvenes y adultos. Esta tarea es urgente pues la UNESCO (2000) ya advertía que:

Los jóvenes, en particular las adolescentes, se ven enfrentados a riesgos y amenazas que limitan las oportunidades de aprendizaje y constituyen un reto para los sistemas de educación, por ejemplo, un trabajo explotador, el desempleo, los conflictos y la violencia, el uso indebido de drogas, el embarazo en edad escolar y el VIH/SIDA. (p.16)

Con base en esos riesgos y amenazas, además de la falta de seguimiento e investigación en relación con las trayectorias socioescolares de los estudiantes de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) de la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA), esta investigación se motiva por abordar temas como la falta de análisis de los datos numéricos relacionados con este tipo de educación puesto que, mientras se analizan cifras de matrícula, deserción y repitencia en la educación formal para niños niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares en Bogotá, no existen documentos que examinen específicamente los datos de los CLEI, a donde llegan los estudiantes que desertan, repiten o están en extraedad. También interesa indagar por los factores socioeconómicos, las condiciones de escolarización y las ocasiones de desajuste que llevan a estos estudiantes a la EFPJA, pues se cree que analizar estos componentes de las trayectorias socioescolares, a largo plazo puede contribuir a resolver problemas que el sistema educativo colombiano no ha solucionado completamente, además de reducir el número de estudiantes jóvenes que ingresan a la EFPJA o por lo menos asegurar que sean atendidos según sus necesidades.

Para esto, inicialmente es necesario caracterizar las trayectorias socioescolares de personas que estudian en los CLEI de la EFPJA en Bogotá, considerando el marco normativo, los datos numéricos reportados por la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) asociados a la EFPJA, así como la perspectiva teórica definida en relación con las trayectorias socioescolares. Estos referentes permiten conocer el estado actual de la matrícula reportada en la EFPJA en los últimos 12 años e identificar algunas tendencias asociadas a dichos datos, así como los resultados de las condiciones de escolarización en las cuales han estado inmersos estos estudiantes, además de los factores socioeconómicos y ocasiones de desajuste, los cuales han influido en sus trayectorias socioescolares. Con esto se pretende visibilizar aquello que ha llevado a los estudiantes que participan en esta investigación a la EFPJA y las razones por las cuales esta modalidad se ha convertido en la principal estrategia para atender a jóvenes y adultos que no culminan el bachillerato en Bogotá.

En resumen, esta investigación se enfoca en indagar, analizar e interpretar las trayectorias socioescolares de estudiantes de los CLEI de la EFPJA, así como la normatividad que los regula y los datos de matrícula existentes sobre esta, con el objetivo de aportar elementos que contribuyan a su comprensión, algo que compete a las entidades relacionadas con la educación en Colombia y a aquellos profesionales que ejerzan el rol docente.

Problema de investigación

El sistema educativo siempre va a estar atravesado por el contexto político, social y económico del país, además de esto, está intervenido por los organismos supranacionales como lo menciona Díaz (2023) llevando a la formulación de normativas que “en su mayoría comulgan con la estandarización de la educación; la implementación de evaluaciones estandarizadas, como único dispositivo para medir la calidad de la educación; la implementación de las competencias en educación desde un claro enfoque empresarial y de mercadeo” (p.53)

Lo anterior resulta lesivo para el sistema educativo colombiano como lo menciona Díaz (2023), esto se evidencia en los altos niveles de deserción, repitencia escolar, analfabetismo y la gran cantidad de personas que están por fuera del sistema educativo. Un ejemplo de lo lesiva que puede ser la estandarización para el sistema educativo son las edades teóricas en las que los estudiantes han de cursar y aprobar cada nivel de la educación básica y media pues no todos lo

logran; a este respecto vale la pena preguntar *¿qué pasa con los estudiantes que no cumplen con estos requisitos?*

Esto resulta aún más preocupante al evidenciar que el MEN (2022) habla de “Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad” desconociendo que las trayectorias teóricas se alejan por mucho de las trayectorias reales y con esto el MEN está desconociendo esa realidad de las trayectorias, más aún cuando (Terigi, 2009b) menciona que:

No puede dejar de advertirse que el propósito político de que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas trae nuevamente la preocupación por que en nombre de ello se arrase con la singularidad. Sucede que, en un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar. (p. 18)

Esta postura del MEN (2022) no es de extrañar en tanto responde a uno de los compromisos adquiridos en la conferencia de la UNESCO (2000) llevada a cabo en Dakar el cual menciona que los países se comprometen a:

Priorizar las políticas y estrategias que tiendan a disminuir la repetición y la deserción, y aseguren la permanencia, la progresión y el éxito de las niñas, niños y adolescentes en los sistemas y programas de educación básica, hasta completar los niveles exigidos como básicos en cada país. (UNESCO, 2000, p. 38)

Debido a que las problemáticas que se generan dentro del sistema educativo colombiano se encuentran sin una solución definitiva por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha resultado más fácil asignarle su resolución a la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA) organizada mediante diferentes modalidades, una de ellas son los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) en la que según la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) entre el año 2010 y 2022 se registró un total de 747. 645 personas matriculadas solo en la ciudad de Bogotá, si esto sigue sucediendo “la preocupación por las trayectorias [no] debe ir de la mano de la estandarización de recorridos” (Terigi, 2009b, p. 18). Por el contrario, se debe reconocer todas esas formas en que los estudiantes transitan por el sistema escolar y los factores socioeconómicos, escolares y situacionales que les afectan.

Esto no sucede actualmente y se cree que en gran medida se debe al artículo 2 del Decreto 3011 en el que se pretende atender a todas aquellas personas que por diversas circunstancias no

cursaron los niveles del servicio educativo durante las edades aceptadas regularmente (Decreto 3011, 1997), tarea que resulta bastante ambiciosa para una modalidad de estudio a la que se le brinda tan poco acompañamiento y de la que se desconoce en gran medida su funcionamiento.

Con lo mencionado hasta este punto, aun cuando los CLEI resultan tan convenientes para acoger a aquellas personas que menciona el Decreto 3011, vale la pena preguntar *¿son los CLEI de la EFPJA los que se deben encargar de resolver los problemas de un sistema educativo orientado por la estandarización y la calidad? Y ¿qué tan pertinente es el enfoque de los CLEI para atender una población tan diversa?*

Las preguntas anteriores cobran sentido cuando se entiende la Educación Para Jóvenes y Adultos como lo menciona Blandón y Posada (2008) como una educación para los “excluidos”, o aquellos que no cumplen con las edades teóricas establecidas por la Clasificación Internacional Normalizada De La Educación (CINE) para continuar en la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares; para aquellos que son expulsados una y otra vez de diferentes instituciones educativas, en este sentido vale la pena preguntar *¿que hace que los CLEI sean una opción para todas estas personas?, ¿acaso las instituciones educativas se justifican en la normatividad para excluir a aquellos que no cumplen con los estándares de calidad?, ¿será que la normatividad educativa orientada por la estandarización y la calidad están propiciando procesos de exclusión?*

La ausencia de soluciones frente a los problemas que se ocasionan en el sistema educativo ha hecho que haya un mercado conformado por el amplio número de personas sin título de bachiller buscando opciones para obtenerlo. Ese mercado de personas en busca de una certificación se fortalece gracias a factores asociados como el hecho de que en Colombia se tiene la visión de terminar el bachillerato no como una oportunidad para prepararse académicamente, sino como un requisito para ingresar al mundo laboral, visión en la que las empresas y el sistema educativo han jugado un papel fundamental, pues quienes no tienen el título de bachiller terminan desempeñando labores de manera informal y en muchos casos no logran ubicarse laboralmente.

Es así, como empiezan a competir los institutos y colegios del sector no oficial que ofertan los CLEI de la EFPJA con base en esta necesidad de cumplir un requisito ofreciendo jornadas flexibles, bajos costos y reducción de tiempo para obtener el título de bachiller, lo que refuerza la visión de la educación como un servicio y no como un derecho. Esto es fácil de observar en la

ciudad de Bogotá, en la cual existen instituciones que se han disputado este mercado por más de treinta años.

Ahora bien, con respecto a las condiciones de oferta y demanda y los propósitos del Decreto 3011 frente a la población atendida, vale la pena poner en cuestión si estas instituciones están preparadas para atender las situaciones del contexto Bogotano relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas, personas en condición de discapacidad, con diferencias de aprendizaje, procesos con la justicia o bienestar familiar, con situaciones de violencia o salud mental, entre otras, esto teniendo en cuenta que estas situaciones pueden llegar a ser más frecuentes en el contexto de los CLEI por la misma población que se atiende.

Esta preparación también se relaciona con los docentes que llegan a estas instituciones, generando interrogantes sobre si en las instituciones de educación superior de donde egresaron se ofrece formación relacionada con la atención de población adulta o en condiciones similares a las de los CLEI. Puede suceder que los docentes, con formación específica en pedagogía y didáctica general, además de formación en un área del conocimiento, se enfrenten a estos contextos sin los conocimientos necesarios y sin una caracterización de las trayectorias de estos estudiantes.

Si bien los CLEI de la EFPJA que son objeto de estudio de esta investigación presentan varias dificultades en términos de claridad frente a su funcionamiento, la población que atiende y la normatividad que los reglamenta, es preciso mencionar que al haberse convertido en una opción para los jóvenes y adultos que no pueden terminar su bachillerato en la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares en la ciudad de Bogotá, hace que valga la pena trabajar desde algunos de estos frentes. Para el caso de esta investigación, el hecho de realizar una caracterización de las trayectorias socioescolares de los estudiantes que llegan allí, se constituye en un primer elemento que lleve a conocer estos espacios que hoy por hoy hacen parte del sistema educativo colombiano y juegan un papel fundamental al ocuparse de situaciones como: a) deserción escolar, b) repitencia escolar, c) falta de oferta educativa para los jóvenes y adultos, d) exclusión por parte de la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares.

Como se ha mencionado hasta este punto, las problemáticas relacionadas con los CLEI de la EFPJA son bastante diversas y esto se relaciona con el hecho de que esta modalidad no ha recibido la atención y el seguimiento suficiente por parte del MEN y mucho menos por la alcaldía de Bogotá pues se han dejado de lado aspectos como el análisis de las cifras de matrícula, la

reestructuración de la normatividad, la oferta y la demanda de cupos y el cumplimiento de los requisitos mínimos de una educación acorde con la población que se atiende, problemáticas a las que se espera aportar con esta investigación.

Estas problemáticas se han clasificado para esta investigación en dos ejes centrales:

A. Problemas de tipo político y administrativo

- Desatención por parte del Ministerio de educación Nacional (MEN) a las necesidades educativas de la población de los CLEI de la EFPJA. Baja prioridad de la alfabetización y educación de jóvenes y adultos en las políticas y estrategias nacionales. (UNESCO, 2000).
- Crecimiento de la población en edad joven y adulta sin culminar la educación básica secundaria y media en la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares. PNDA (MEN, 2023a, 2023b).
- La culminación del bachillerato desde la mirada del capital humano con base en el cumplimiento de un requisito.
- Exigencia administrativa de cumplimiento de requisitos genéricos impuestos para la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares y aplicados de manera descontextualizada a los CLEI como se menciona en el Decreto 3011 (1997).

B. Problemas de tipo educativo y pedagógico

- Edades establecidas como teóricas en la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares Vs. las edades aceptables en los CLEI. (DANE, 2023a) Vs Decreto 3011, 1997).
- Falta de programas de formación docente que incluya la educación para jóvenes y adultos aun cuando la política educativa refiere la importancia de la existencia de estos programas.
- Los estudiantes de ciclo 6 de los CLEI de la EFPJA presentan las mismas pruebas Saber 11 como parte de “la evaluación externa” (MEN, 2017, p. 63). Además de que los resultados de sus instituciones se comparan con los de las instituciones de educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares.

Con las problemáticas e interrogantes que se han planteado hasta este momento y ante los posibles vacíos frente a las funciones asignadas hasta ahora a los CLEI de la EFPJA se dan los elementos para llevar a cabo el estudio que esta investigación pretende. En consecuencia, se

plantea la pregunta central: *¿Cómo se configuran las trayectorias socioescolares (TSE) de los estudiantes del ciclo 6 de la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA) en una institución del sector no oficial de Bogotá?*

Objetivo general

Caracterizar las trayectorias socioescolares (TSE) de estudiantes del ciclo 6 de la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA) en una institución del sector no oficial de Bogotá, con el fin de contribuir en la comprensión de su configuración.

Objetivos específicos

Con el fin de precisar los propósitos de esta investigación, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Definir una perspectiva teórica para abordar las características, componentes y momentos de la trayectoria socioescolar desde los enfoques sociológico y educativo.
- Indagar las trayectorias socioescolares de estudiantes de ciclo 6 de una institución de educación formal para jóvenes y adultos del sector no oficial, en relación con factores socioeconómicos, condiciones de escolarización y ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas.
- Analizar los factores socioeconómicos, las condiciones de escolarización y las ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas asociados a las trayectorias socioescolares de los estudiantes encuestados, con el fin de identificar patrones y tendencias.
- Interpretar los patrones y tendencias identificados en las trayectorias socioescolares de los estudiantes encuestados, a la luz de la perspectiva teórica definida.

En términos generales, y con base en lo expuesto hasta este punto, la presente investigación tiene como propósito abordar las trayectorias socioescolares de la muestra estudiada, a partir de la construcción realizada en sus dimensiones teórica, metodológica y práctica. Con ello, se busca proporcionar un análisis exhaustivo que contribuya al conocimiento de los CLEI de la EFPJA y a su vez a la consolidación de un campo de investigación asociado a esta oferta educativa, el cual aún se considera incipiente.

Capítulo 1. Panorama investigativo asociado a la Educación Para Jóvenes y Adultos y las trayectorias en esta modalidad educativa.

En esta investigación además de caracterizar las trayectorias socioescolares de los estudiantes de los CLEI de la EFPJA, también se pretende contribuir a la discusión que se ha venido llevando alrededor de la educación para jóvenes y adultos (EPJA) concretamente en la modalidad CLEI, para esto se cree que algunos referentes importantes son las investigaciones de maestría y doctorado desarrolladas en las diferentes facultades de educación de algunas Universidades de Colombia, dentro de estas la Universidad Pedagógica Nacional, en las cuales si bien no se discute directamente sobre los CLEI, si se les menciona de manera recurrente como la modalidad desarrollada en las instituciones educativas de las cuales se narran las experiencias en torno a la educación para jóvenes y adultos. Además de esto, se tienen en cuenta artículos publicados en bases de datos que cuentan con un sistema de información científica y que ofrecen acceso libre y gratuito a artículos publicados en revistas científicas de alta calidad de América Latina, España y Portugal (Iberoamérica).

Para la búsqueda se tiene en cuenta la propuesta de revisión y análisis documental para estado del arte (RADA) planteada por Barbosa Chacón et al., (2013) quien menciona que esta consta de dos fases de desarrollo macro, “heurística o de recolección de fuentes de información y hermenéutica o de análisis” (Barbosa Chacón et al., 2013, p. 90).

En cuanto a la fase heurística según (Rojas y Rojas; Hoyos; Bucheli y Córdoba; Lopera y Adarve; y Castañe (como se citó en Barbosa Chacón et al., 2013) es un proceso de carácter preparatorio que consiste en la búsqueda y recopilación de fuentes de información según su naturaleza y características, implicando una aproximación al objeto de estudio mediante la delimitación y definición de estrategias específicas de búsqueda.

1.1 Fase heurística

Para esta fase se tienen en cuenta algunos de los elementos del protocolo que proponen Barbosa Chacón et al., (2013) tales como “I) el idioma de las fuentes de información; II) el periodo de tiempo; III) la generación de los términos de búsqueda; IV) los recursos posibles de provisión de fuentes de información” (p.93). Además, se toman en cuenta los “II) criterios de exclusión (determinados a partir del problema y los intereses del grupo investigador); III) los criterios de

inclusión representados en los tópicos relevantes a la investigación" (Barbosa Chacón et al., 2013, p. 93).

Tabla 1

Protocolo de búsqueda de fuentes de información.

Idioma	Español y portugués	
Periodo de tiempo	2010-2024	
Términos (descriptores) aplicados a la búsqueda	Individuales	• Trayectorias • Adultos
	Combinados	• Trayectorias escolares • Trayectorias educativas • Trayectorias sociales • Decreto 3011 • Educación de adultos • Educación para adultos • Educación para jóvenes y adultos • Ciclos Lectivos Especiales Integrados • CLEI
Recursos de información	• Bases de datos • Dialnet • Redalyc • Scielo • Repositorios universidades públicas • Universidad Distrital Francisco José De Caldas • Universidad Nacional • Universidad Pedagógica Nacional • Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia) • Repositorios universidades privadas • Pontificia Universidad Javeriana • Universidad Santo Tomas • Universidad De Los Andes • Universidad De La Sabana)	
Criterios de exclusión	• Investigaciones que a pesar de contener los términos de búsqueda o combinación de ellos no se encuentran dentro del periodo de tiempo designado para la búsqueda. • Publicaciones relacionadas con trayectorias en áreas específicas como la física o la robótica. • Publicaciones asociadas a la alfabetización. • Investigaciones que hablan de Educación Para Jóvenes y Adultos no formal (educación popular). • Investigaciones que hablen de las trayectorias de instituciones, programas, colectivos, grupos, grupos de investigación, territorio, ambientales, de elementos químicos o de desarrollo.	
Criterios de inclusión	• Publicaciones que se encuentren dentro del periodo de tiempo establecido. • Investigaciones que tuviesen que ver con educación formal asociadas al Decreto 3011. • Publicaciones que estudien las trayectorias de personas bien sea escolares, educativas, sociales o familiares, preferiblemente de aquellos en educación básica o media. • Investigaciones de trayectorias que hablen de condiciones sociales, económicas o de capital cultural, económico, simbólico o social o que trabajen con Bourdieu.	

Fuente: tomado y adaptado de Barbosa Chacón et al., (2013).

Para hacer más rigurosa la fase heurística, también se toma como referencia a Marulanda (2022) quien basándose en las pautas de la declaración PRISMA lleva a cabo tres momentos fundamentales (búsqueda inicial, búsqueda sistemática y búsqueda manual).

En cuanto al primer momento “**búsqueda inicial**” Marulanda (2022) menciona que corresponde a la selección de “bases de datos y fuentes documentales en las que se pudiera encontrar un alto número de publicaciones, rigurosas y actualizadas” (p. 5). Por lo cual, un primer momento corresponde a la definición de las bases de datos en las cuales se realizará la búsqueda.

1.1.1 Búsqueda inicial: selección de las bases de datos y aplicación de los descriptores

Frente a los criterios para seleccionar las bases de datos, se tienen en cuenta aquellas bases que prioricen las investigaciones en español y portugués, es decir la producción científica en Iberoamérica, investigaciones producidas en América Latina, España y Portugal. Además, que tengan acceso abierto de tal manera que faciliten la consulta gratuita de artículos académicos, que publiquen en relación con diferentes áreas de conocimiento y que tengan facilidad de uso y acceso. Con base en estos criterios se escoge Dialnet, Redalyc y Scielo.

Para el caso de los repositorios de las universidades de Colombia, se recurre al Sistema Nacional de Información para la Educación superior en Colombia (SNIES) en el cual se filtró información relacionada con programas de educación superior en “educación” en los niveles académicos de maestría y doctorado que estén activos a la fecha, además se seleccionaron aquellas Universidades activas y con acreditación de alta calidad vigente.

Una vez realizado este proceso de selección quedan 20 universidades dentro de las cuales se encuentran 11 públicas (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia – UPTC, Universidad Tecnológica De Pereira – UTP, Universidad De Caldas, Universidad Surcolombiana, Universidad De Antioquia, Universidad Del Valle, Universidad Industrial De Santander, Universidad De Nariño, Universidad Distrital-francisco José De Caldas y 9 privadas (Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomas, Universidad De La Sabana, Universidad Del Norte, Universidad De Manizales, Universidad Católica De Oriente –UCO, Universidad De Los Andes, Universidad Católica De Manizales, Universidad Simón Bolívar).

Posterior a esto se escogen aquellas universidades que tienen sede en Bogotá contexto en el cual se enmarca esta investigación y en otros departamentos con la excepción de dos

universidades, una con sede solo en Boyacá y la otra con sede únicamente en Bogotá. Esto con el fin de encontrar trabajos de grado del ámbito local y nacional. Además de esto es preciso mencionar que las universidades finalmente seleccionadas tienen un amplio recorrido investigativo en diferentes campos.

Después de aplicar los filtros mencionados anteriormente se procede a revisar los repositorios de cuatro universidades públicas (Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia). Además de cuatro universidades privadas (Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomás, Universidad De Los Andes y Universidad De La Sabana).

Luego de seleccionar los repositorios y bases de datos en los cuales se realizará la búsqueda, se procede a aplicar los descriptores de manera individual y combinada. Para realizar la búsqueda de los artículos y las tesis se tiene en cuenta que los títulos contentan algunos de los siguientes descriptores.

- | | | |
|---------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| • Adultos | • Trayectorias sociales | • Educación para jóvenes y adultos |
| • Trayectorias | • Decreto 3011 | • Ciclos Lectivos |
| • Trayectorias escolares | • Educación de adultos | • Especiales Integrados |
| • Trayectorias educativas | • Educación para adultos | |

Una vez realizada la búsqueda inicial, esta da como resultado la selección de 105 artículos procedentes de las bases de datos DIALNET (48), REDALYC (56) y SCIELO (1), 15 investigaciones de pregrado y 3 de especialización procedentes de la Universidad Pedagógica Nacional y 82 tesis de maestría y doctorado provenientes de los repositorios de las 8 universidades.

1.1.2 Búsqueda sistemática: clasificación de los artículos y tesis por procedencia

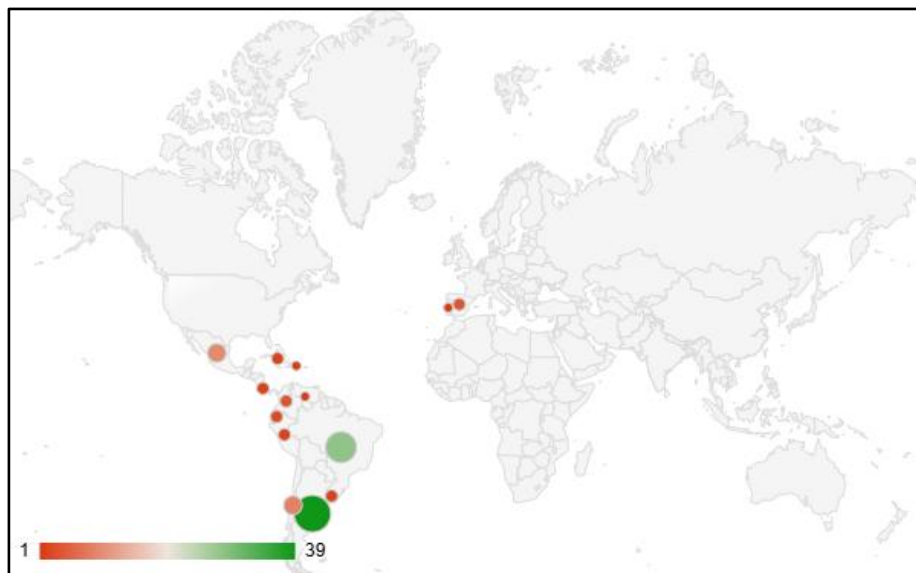
Una vez completada la búsqueda inicial, se seleccionan los artículos y tesis que cumplen con los criterios de inclusión establecidos en la fase heurística, excluyendo aquellos que no los cumplían (Marulanda, 2022). Posteriormente se procede a revisar la introducción y el resumen de cada documento, con el propósito de identificar con mayor precisión el lugar donde se llevó a cabo la investigación. Este proceso permite ofrecer un panorama general sobre la procedencia de las investigaciones y con ello la cantidad de publicaciones por país, así como el porcentaje de investigaciones realizadas a nivel Colombia por cada universidad incluida como se detalla a continuación.

1.1.2.1 Nivel internacional: panorama investigativo por país

Los artículos seleccionados dan un panorama general del estado actual de la investigación Iberoamericana asociada a la EPJA, destacando principalmente América Latina con una amplia cantidad de investigaciones asociadas a este objeto de estudio, siendo más representativa en países como Argentina, Brasil, Chile y México y casi inexistente en países como Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Perú, República dominicana, Uruguay y Venezuela como se observa en la (figura 1).

Figura 1

Investigaciones asociadas a la EPJA o trayectorias y EPJA encontradas en las bases de datos por país.



Fuente: Elaboración propia

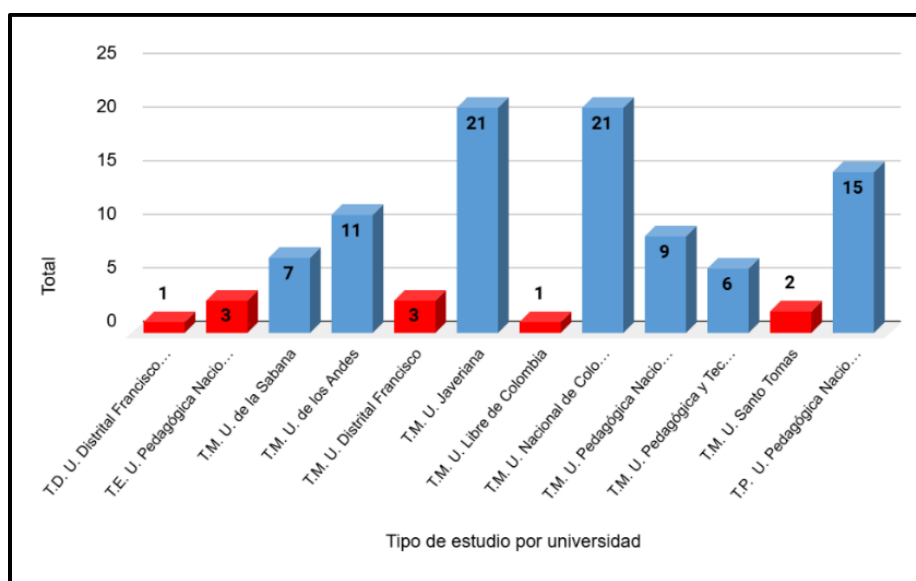
La figura muestra los países que han llevado a cabo investigaciones relacionadas con la EPJA, así como las que han abordado este objeto de estudio relacionado con las trayectorias. Según los datos recopilados, Argentina lidera con 37 documentos, seguida de Brasil con 28, México con 10 y Chile con 9, posicionándose como los países con mayor producción académica sobre el tema en las bases de datos consultadas. En contraste, Colombia registra solo 4 documentos, situándose entre los países con menor producción en este ámbito, una tendencia que también se refleja en sus publicaciones de carácter nacional.

1.1.2.2 Nivel nacional: panorama investigativo por universidad

Las tesis encontradas permiten dar un panorama frente al estado actual de la investigación asociada a la EPJA en las ocho universidades incluidas, destacando principalmente universidades como los Andes, la Javeriana, la Nacional y la Pedagógica como las universidades que más cuentan con investigaciones asociadas a trayectorias o EPJA. Algo para destacar de estos datos es que en la Universidad Pedagógica Nacional se encuentran más investigaciones a nivel de pregrado que posgrado debido a la existencia de la licenciatura en educación comunitaria de la cual se encuentran siete investigaciones asociadas a la ENFPJA. También se encuentran documentos de la Licenciatura en psicología y pedagogía, español e inglés, ciencias sociales, diseño tecnológico y música, las cuales no superan una o dos investigaciones asociadas a la EPJA bien sea formal o no formal.

Figura 2

Resultado de la búsqueda inicial en los repositorios de las 8 universidades



Fuente: elaboración propia a partir de las tesis encontradas en los repositorios de ocho universidades.

1.1.3 Búsqueda sistemática: clasificación de los artículos y tesis por categorías

Una vez realizada la clasificación por procedencia, se hace necesario agrupar los documentos por categorías de investigación según el objeto de estudio seleccionado en cada uno,

para esto se toma como referente la investigación de Cavallo (2016) “la investigación en Educación Para Jóvenes y Adultos: nociones desde el estado del arte en la Universidad Pedagógica Nacional” debido a que muestra el panorama de las investigaciones que abordan la educación para Jóvenes y adultos en dicha Universidad. De esta investigación vale la pena resaltar que la autora plantea una serie de categorías en relación con los temas que abordan las investigaciones asociadas a la EPJA como se observa en la (tabla 2). Estas categorías se toman como base en la presente investigación para realizar la categorización de los documentos encontrados en los repositorios y bases de datos.

Tabla 2

Tendencias investigativas en la EPJA

Categoría	Subcategoría
Política	La construcción de sujetos políticos a partir de los programas de EPJA
	Participación democrática
	Las políticas públicas y su incidencia en la EPJA
Práctica Pedagógica	El rol del maestro en la EPJA
	La formación
El Currículo	No aplica
La evaluación	Evaluación de los procesos educativos
	Evaluación de las políticas públicas estatales

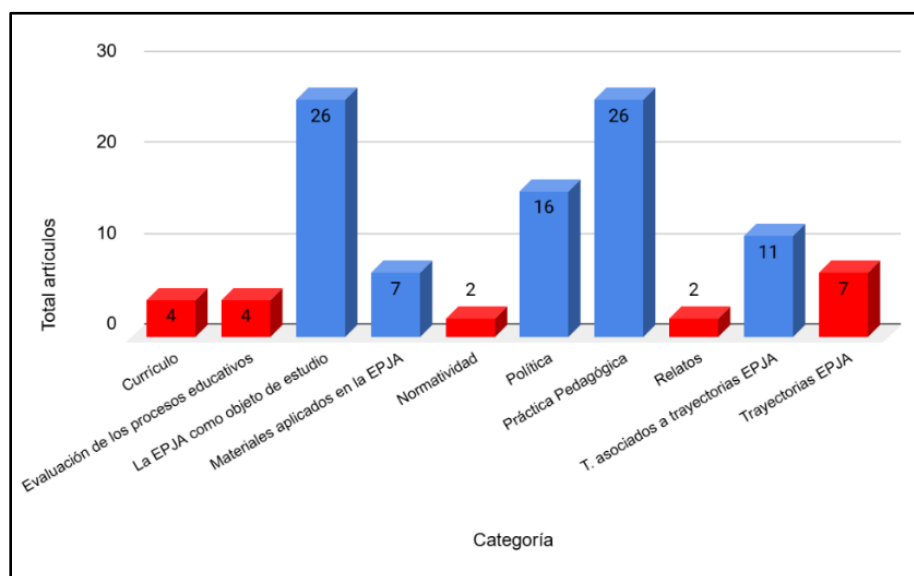
Fuente: Cavallo (2016)

1.1.3.1 Nivel internacional: clasificación de artículos

Al realizar el análisis y clasificación de los artículos de manera general según las temáticas abordadas en la introducción, los objetivos, el título y el resumen, se encuentra una mayor cantidad de investigaciones relacionadas con la EPJA como objeto de estudio, práctica pedagógica y políticas. En cuanto a las trayectorias, destacan investigaciones que abordan temas asociados a las trayectorias en EPJA seguido por un número reducido de artículos que abordan específicamente el tema de las trayectorias en la EPJA como lo muestra la (figura 3), lo cual hace pensar que este campo de investigación aún se encuentra en estado incipiente. Además de esto no se habla específicamente de EFPJA sino de EPJA, termino utilizado para referirse a cualquier tipo de enseñanza relacionada con adultos o jóvenes en extraedad.

Figura 3

Clasificación de los artículos asociados a los temas de interés encontrados en las tres bases de datos.



Fuente: elaboración propia a partir de los artículos encontrados en las bases de datos.

Además de lo anterior, en los artículos se encuentra que la educación para jóvenes y adultos es denominada de diferentes maneras, por lo cual se evidencia una falta de unicidad desde la misma denominación de este tipo de educación, siendo común encontrar documentos que hablan de educación de adultos (EDA), Educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA), Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), Enseñanza de adultos, enseñanza para adultos, Educación para jóvenes y adultos (EPJA), educación para adultos (EPA), Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), Programa de Educación para Jóvenes y Adultos (PEJA), Educación Básica Alternativa (EBA), Educación Primaria de Jóvenes y Adultos (EPJA), Educación Primaria para Jóvenes y Adultos (EPJA), Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (EBPJA), Educación Básica de Jóvenes y Adultos (EBJA), Educación Básica de Adultos (EBA), Escolarización de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), Educación Básica Para Jóvenes y Adultos (EBPJA).

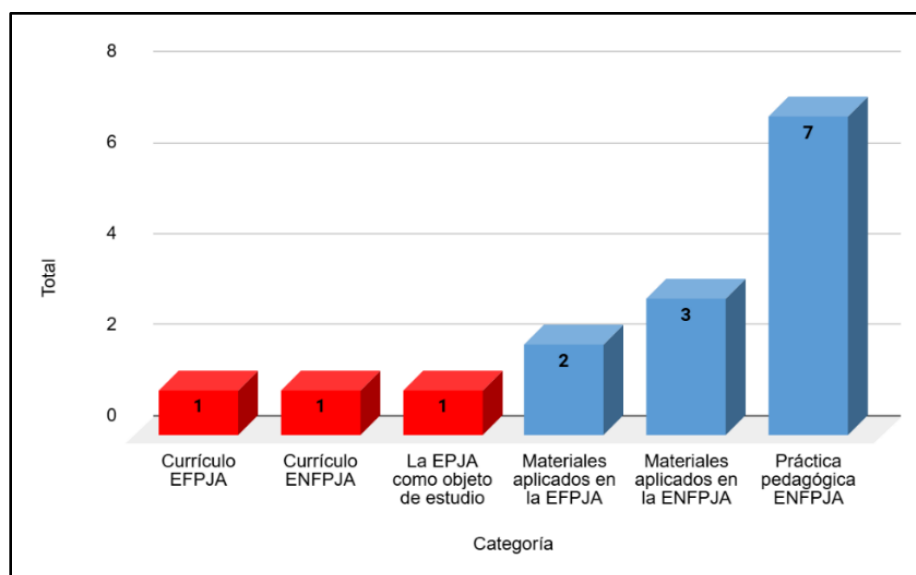
Una vez realizada la categorización se procede a seleccionar aquellos trabajos que estudian específicamente las trayectorias en el contexto de la Educación Para Jóvenes y Adultos. Como resultado de este proceso de clasificación se excluyeron 99 investigaciones y se conservaron 6 documentos que serán analizados en profundidad.

1.1.3.2 Nivel nacional: clasificación de tesis

En este apartado inicialmente se realiza una breve descripción de las investigaciones encontradas en cada uno de los repositorios de las ocho universidades. Para empezar, vale la pena mencionar que en los trabajos de investigación de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional priman aquellos que tiene como objeto de estudio la práctica pedagógica en Educación No Formal Para Jóvenes y Adultos (ENFPJA), lo cual según las investigaciones está asociado a la existencia de la licenciatura en educación comunitaria y sus alianzas con instituciones de educación no formal para adultos. Seguido de aquellos que se enfocan en materiales aplicados en la misma modalidad de educación como lo muestra la (figura 4).

Figura 4

Investigaciones de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional asociados a la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA).



Fuente: elaboración propia

Siguiendo con la descripción, en el caso de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional no son muchas las investigaciones relacionadas con ese tipo de educación y menos aún existen investigaciones que aborden las trayectorias sociales, educativas, escolares o socioescolares de los estudiantes de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) de la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA). Las existentes se relacionan con currículo, evaluación o práctica pedagógica.

En el caso de las investigaciones de la Universidad Distrital sucede lo mismo, pero contrario a la Universidad Pedagógica Nacional las investigaciones asociadas a estos temas son mucho más limitadas, en el caso del nivel de maestría lo que se encuentra es casi nulo y las investigaciones que se encuentran de trayectorias son asociadas a temas de áreas específicas como física o robótica o a trayectorias hipotéticas de aprendizaje dentro de un proceso, no trayectorias desde la perspectiva sociológica. Algunas de las investigaciones se asocian a procesos de formación no formal con el adulto mayor.

Para el caso de la Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia – UPTC no se encuentran muchas investigaciones asociadas a la educación para jóvenes y adultos, solo hay una investigación relacionada con la alfabetización. En relación con las trayectorias, solo se encuentra un trabajo de grado que habla de este tema, pero en relación con la formación de una docente, aun así, se encuentran investigaciones que, si bien no hablan directamente de trayectorias, abordan elementos de las trayectorias escolares como lo son la transición de primaria a secundaria, la deserción escolar, factores de motivación y desmotivación en el proceso de aprendizaje y experiencias, valoraciones y significados de la escuela en jóvenes.

En el repositorio de la Universidad Javeriana se encuentran investigaciones relacionadas con las trayectorias de colectivos, grupos, grupos de investigación, trayectorias de estudiantes de algunos de los programas de educación superior ofertados por la institución, trayectorias de personas relacionadas con el conflicto armado, el desplazamiento o de personas en situación de vulnerabilidad como los recicladores, trayectorias de docentes, de mujeres, de programas sociales, trayectoria del territorio, trayectorias asociadas a temas ambientales, elementos químicos y trayectorias de desarrollo.

En cuanto al repositorio de la Universidad Santo Tomás son pocas o nulas las investigaciones que se encuentran relacionadas con educación para jóvenes y adultos, trayectorias escolares, educativas, socioeducativas o simplemente trayectorias, aun así, se encuentran cuatro tesis asociadas a las categorías que se abordan al momento de hablar de trayectorias socioescolares tales como deserción, trayectorias educativas y hábitos de lectura en un grupo de educación para jóvenes y adultos.

En el caso del repositorio de la Universidad de los Andes se encuentran investigaciones asociadas a los elementos de las trayectorias socioescolares como trayectorias educativas y

académicas, fracaso escolar, transiciones, repetición escolar, efectos de la repetición escolar, éxito escolar, experiencias educativas en educación para jóvenes y adultos.

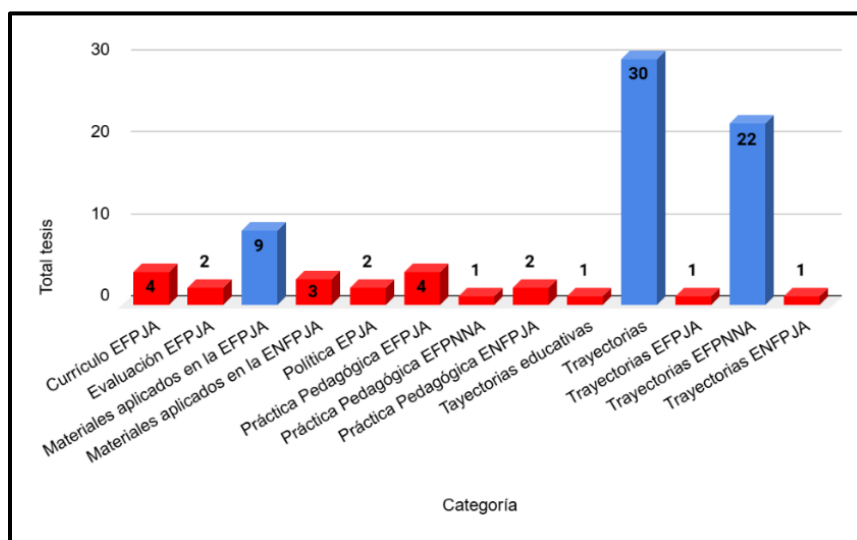
Frente al repositorio de la Universidad de la Sabana, se evidencia que priman investigaciones asociadas a trayectorias de estudiantes universitarios, transiciones educativas, estrategias pedagógicas para afrontar la deserción y el ausentismo escolar, plan de mejoramiento asociado a la educación para jóvenes y adultos y propuestas de formación docente.

Finalmente, en el repositorio de la Universidad Nacional se encuentra mayormente investigaciones relacionadas con trayectorias que no están asociadas a la EPJA sino con el desplazamiento o el conflicto armado, la migración y las mujeres. Por otro lado, entre las investigaciones vinculadas específicamente a la EPJA, sobresalen las tesis que abordan el estudio de materiales aplicados en la EFPJA.

Para realizar la revisión y clasificación de los documentos en conjunto sin tener en cuenta la universidad de procedencia sino la temática descrita en los títulos, objetivos y resúmenes se recurre a las categorías propuestas por Cavallo (2016) y se proponen otras para clasificar las investigaciones asociadas a la Educación Para Jóvenes y Adultos que no es posible incluir en estas categorías y otras para clasificar los documentos asociados a las trayectorias con el fin de identificar tendencias en la investigación asociada a la EPJA, EFPJA, trayectorias en el contexto escolar de la EFPJA, o temáticas que responden a dichos objetos de estudio.

Figura 5

Clasificación de las investigaciones asociadas a los temas de interés encontradas en los repositorios de 8 universidades (tesis de maestría y doctorado).



Fuente: elaboración propia a partir de las investigaciones encontradas en los repositorios de las universidades.

La categorización que aparece en la tabla muestra una tendencia en relación con las investigaciones asociadas a la EPJA que tienen como objeto de estudio el currículo en EFPJA, materiales aplicados en la EFPJA, práctica pedagógica en EFPJA, todas estas asociadas a la modalidad de CLEI. En relación con las trayectorias, las tendencias se asocian a la educación superior, migración y mujeres. En cuanto a las trayectorias escolares priman las investigaciones asociadas a la EFPNNA y las tendencias se asocian con la deserción y las transiciones.

Por otro lado, en relación con las trayectorias educativas, escolares o socioescolares asociadas a la EPJA se puede decir que son prácticamente inexistentes y solo se encuentra una asociada con la validación del bachillerato y otra con los CLEI.

Algo importante por mencionar en este apartado es que, en la clasificación de los documentos se retomaron algunos de los descriptores utilizados en la búsqueda inicial, como “ciclo”, “CLEI”, “formal” y “no formal”, con el fin de identificar el contexto de la EPJA en el que se enmarca cada investigación. Este análisis revela que muchas investigaciones no especifican claramente si pertenecen a la educación formal o no formal, ni si se centran en los CLEI o en la alfabetización. Se considera fundamental incluir esta diferenciación, ya que la EPJA no debe tratarse como un todo homogéneo, sino como un conjunto de ofertas educativas con diferencias significativas en diversos aspectos.

Finalmente, el tercer momento “**búsqueda manual**” permite incluir un artículo que no reposa las bases de datos consultadas pero que aborda las trayectorias en el contexto educativo de la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA), por lo cual resulta pertinente para los fines de esta investigación. Este se denomina “Trayectorias escolares de personas jóvenes y adultas: Desafiliación temprana y re-afiliación tardía” elaborado por (Tipoldi et al., 2019).

1.2 Fase hermenéutica

Continuando con la metodología usada en la revisión de antecedentes, el siguiente momento corresponde a la **fase hermenéutica**, la cual según Rojas y Rojas; Bucheli y Córdoba; Hoyos; Posada; Duarte, Zapata y Rentería; Fernández; y Castañeda (citado en Barbosa Chacón et al., 2013), abarca la lectura, análisis, interpretación y comprensión crítica de los textos. Este proceso busca ser objetivo, reflexivo y alineado con los objetivos de la investigación, permitiendo

construir identidad y ampliar los marcos de referencia del estudio. Así, facilita la comprensión del significado de los textos en diversos contextos y profundiza en su análisis en relación con el propósito del estudio.

En este apartado se toma como base la clasificación realizada en la fase heurística, a partir de la cual se decide analizar en profundidad una tesis procedente de la revisión de los repositorios universitarios que aborda las trayectorias en el contexto de la EPJA. Además, se seleccionan cinco artículos relacionados con trayectorias en contextos educativos de la EPJA provenientes de las bases de datos y uno identificado mediante búsqueda manual. Los nombres de estos documentos están clasificados en la siguiente (tabla 3).

Tabla 3

Documentos seleccionados para la fase hermenéutica.

Tipo de investigación	Categoría	Título
Tesis maestría	Trayectorias ENFPJA (validación)	Trayectorias escolares: un análisis desde las representaciones sociales de estudiantes que validan el bachillerato académico.
Artículos	Trayectorias y EFPJA	Educación para jóvenes y adultos: visibilizando diversas trayectorias educativas.
		Las trayectorias escolares en la educación de jóvenes y adulto: un abordaje cuantitativo del acceso, la permanencia y el egreso.
		Escolarización secundaria de jóvenes y adultos/as en Mendoza.
		Una aproximación a la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos en Santiago del Estero, Argentina.
		Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares.
		Trayectorias escolares de personas jóvenes y adultas: Desafiliación temprana y re-afiliación tardía.

Fuente: elaboración propia a partir de las investigaciones encontradas en los repositorios de las ocho universidades y los artículos seleccionados de las tres bases de datos.

Una vez analizados los siete documentos se encuentra que estos fueron realizados en contextos asociados a la EPJA mayormente argentinos (4 investigaciones) seguido de Colombia Chile y Uruguay con una investigación cada uno. Los contextos estudiados tienen que ver con escuelas de reingreso, o de EPJA, en uno de los estudios se tomaron los datos del censo del año 2010 de una de las provincias de Argentina y en otro se tomaron bases de datos públicas de Chile.

Teniendo en cuenta los contextos anteriores, es importante resaltar que no en todos los estudios el énfasis estuvo directamente en las trayectorias, pues en algunos se plantearon objetivos

que tenían que ver con analizar las representaciones sociales, indagar sobre las experiencias escolares previas a la llegada a la EPJA, analizar la matrícula en la EPJA o identificar los motivos de la desafiliación temprana o la re-afiliación escolar.

En cuanto a la metodología abordada en estos estudios se identifica que cinco de estas investigaciones fueron de corte cualitativo, se recogió información mediante entrevistas, encuestas, relatos orales y grupos focales con población que se seleccionó mayormente mediante muestreo intencional. Dentro de estos cinco estudios, uno también recurrió al análisis estadístico de variables sociodemográficas, educativas e indicadores nacionales de la Ciudad de Buenos Aires. Por otro lado, dos de los estudios abordaron un enfoque cuantitativo para realizar el análisis estadístico de los datos de matrícula en Chile y Argentina.

En relación con las trayectorias se encuentra que cuatro de los siete estudios se enfocan en las trayectorias escolares, uno habla de trayectorias educativas y dos hablan de la caracterización de la EPJA en algún contexto específico para lo cual se apoyan de referentes teóricos asociados a las trayectorias.

Vale la pena mencionar que un referente importante en relación con las trayectorias escolares en la EPJA en la ciudad de Bogotá Colombia es el de Garzón (2021) puesto que dentro de toda la búsqueda que se realiza tanto en repositorios de universidades como bases de datos es el único que estudia directamente las trayectorias escolares en la EPJA concretamente en el contexto de la validación del bachillerato a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), una de las modalidades más populares juntos con los CLEI para obtener el título de bachiller en este contexto.

Algo negativo frente a la popularidad de estos programas entre la población colombiana es que como menciona Garzón (2021) la EPJA bien sea en la modalidad CLEI o de validación “termina siendo un mitigador frente a algunas de las falencias que presenta la educación y de cierta manera un benefactor a las estadísticas de alfabetización en el país, pero no transforma de fondo las fallas estructurales que siguen vigentes” (p. 71)

Respecto a esta investigación es preciso mencionar que si bien no es un estudio en profundidad y no toma datos estadísticos amplios que den cuenta de la caracterización de la población que opta por validar, si aporta elementos en términos de algunas condiciones propias de estas personas como por ejemplo las razones por la que abandonaron el estudio de la educación

básica o media y los motivos por los cuales deciden reintegrarse a la escuela para culminar dichos estudios.

En cuanto a aquellos estudios que sí profundizan es el desarrollo teórico de las trayectorias escolares, está la investigación de Molina (2015) quien resulta ser un referente importante para el estudio de las trayectorias en el contexto escolar pues menciona que “los modos en que se transita por la escolarización secundaria de jóvenes y adultos/as en Mendoza, Argentina, son indagados a través de dos categorías de análisis: trayectorias educativas y estrategias escolares” (p.29).

Teniendo en cuenta que el enfoque de la presente investigación son las trayectorias, Molina (2015) aporta significativamente al mencionar que “el análisis de trayectorias implica considerar la interrelación de condiciones objetivas (socio-culturales, familiares, institucionales) y subjetivas (habitus, representaciones) vinculadas a la escolarización a lo largo de la vida del individuo” (p.29). En este sentido, Molina (2015) propone como subcategorías de análisis de las trayectorias “las causas de abandono escolar, en el pasado, y las oportunidades y modos de experimentar la reinserción en el sistema educativo, en la actualidad” (p.29).

Además del anterior, otro referente fundamental es la investigación realizada por Briscioli (2015) en tanto refiere que “las trayectorias se definen como entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual” (p.148). Estos tres elementos son igualmente desarrollados en la presente investigación. Por otro lado, (Briscioli (2015) hace énfasis en las condiciones de escolarización y sus efectos en el pasaje por una u otra institución educativa en la construcción de las trayectorias escolares, lo que resulta fundamental pues es uno de los ejes de las trayectorias socioescolares.

Estas dos investigaciones procedentes de Argentina tienen en común que se relacionan con los planteamientos acerca de las trayectorias escolares propuestos por Flavia Terigi, referente argentino igualmente importante en la presente investigación, por lo cual se encuentran varios puntos en común en relación con la forma en que estudian las trayectorias de estudiantes en la EPJA.

Frente a las trayectorias escolares Briscioli (2015) y Contreras y Baleriola (2022) destacan la pluralidad, heterogeneidad y complejidad de estas pues “además de exhibir modos de transitar la escolaridad que se diferencian de los “esperados”, se constatan numerosas interrupciones (temporarias o definitivas)” (Briscioli, 2015, p.149). Por lo cual propone “plantear como rasgo actual de las trayectorias escolares la “intermitencia”, en términos de un fenómeno que se

interrumpe y vuelve a continuar sucesivamente” (Briscioli, 2015, p.149). Y que al igual que la extensión en el tiempo de los tránsitos por la escolaridad permiten visibilizar la persistencia de los estudiantes en continuar y terminar los niveles educativos obligatorios (Briscioli, 2015).

En cuanto a la población estudiada Contreras y Baleriola (2022); Ithuralde & Dumrauf (2019); Scasso et al. (2015) y Tipoldi et al. (2019) encuentran que un alto porcentaje son jóvenes con mayor representación del sexo masculino. Esto es referido por Tipoldi et al. (2019) como una de las dificultades de trabajar en la EPJA puesto que “no solamente trabaja con adultos sino también con jóvenes. En general se toma como regla que pueden ingresar [...] todo joven mayor a catorce años que se considere extraedad para el ciclo que esté cursando o al que desee acceder” (p. 16). Lo cual según Scasso et al. (2015) “pone de manifiesto ciertas facilidades -en cierta medida evidentes- para el acceso a EPJA de la población que experimentó abandono reciente en la educación común” (p. 40).

En cuanto a su situación socioeconómica Ithuralde & Dumrauf (2019) destacan que gran parte de ellos “se encuentran en una situación de desempleo, subempleo y/o empleo precario: siguen dependiendo de sus familias enteramente o realizan “changas” (p. 44). Esto coincide con los hallazgos de Molina (2015) quien menciona que logra identificar dos grupos de estudiantes, el primero que es mayoritario en los centros de educación incluidos en el estudio, está conformado por adolescentes y jóvenes que aunque en su mayoría cuentan con un empleo a tiempo parcial o completo, viven y dependen económicamente de sus familias las cuales en su mayoría hacen parte en primer lugar de las capas más bajas de las clases medias en las cuales se puede encontrar que los proveedores cuentan con puestos de trabajo que implican un mediano nivel de calificación como “cobertura de salud, (obra social o medicina prepaga) y del sistema de seguridad social. Se trata de empleados de comercio, choferes de empresas de transporte y de salud, docentes de nivel primario, empleados de empresas de servicios contratados legalmente” (Molina, 2015, p.32).

En segundo lugar, estas familias también pertenecen a las capas más altas de los sectores populares en las cuales se pueden encontrar proveedores con ocupaciones como “vendedores ambulantes o callejeros, empleadas domésticas, trabajadores precarizados, que en general no están legalmente contratados, ni tienen cobertura de salud o seguridad social” (Molina, 2015, p.32).

En cuanto a la situación escolar Ithuralde & Dumrauf (2019) refieren que el “69% cursó entre tres y seis años de la escuela primaria de niños y niñas y 22% llegó a séptimo año de la

escolaridad primaria; menos de 2% sólo hizo hasta segundo año o menos de la escuela primaria” (pp. 55-56).

Por otro lado, Contreras y Baleriola (2022) y Scasso et al. (2015) menciona que de los estudiantes que demandan EPJA mayormente son varones en tanto es más probable que un joven o adulto de sexo masculino no haya aprobado el nivel secundario y no asista a la escuela. También menciona que “la mayor parte de los inscriptos en EPJA se encuentran asistiendo a la educación secundaria: la matrícula en primaria, que asciende a 8.506 alumnos en el 2010, representa el 14% del total de inscriptos en EPJA” (p. 38). Esto demuestra según Ithuralde & Dumrauf (2019) y Scasso et al. (2015) que estos estudiantes ya han tenido experiencias educativas previas en otras modalidades de educación y demandan mayormente educación secundaria.

Además de lo anterior, vale la pena mencionar que Scasso et al. (2015) identifican que “la matrícula en educación secundaria se distribuye en forma desigual y escalonada, con mayor cantidad de inscriptos en el inicio del nivel, y una disminución progresiva en los años siguientes” (pp. 38-39).

Siguiendo esta línea de escolaridad, Ithuralde & Dumrauf (2019) destacan que dentro de las causas de deserción identificadas se encuentran:

La necesidad de ayudar en las tareas familiares (domésticas y/o productivas) (30%), embarazos (8%, todas mujeres), empleo (20%), falta de expectativas respecto a los beneficios de transitar el sistema educativo (8%), falta de escuela en el paraje/pueblo de residencia o quedaba muy lejos (12%), y otras causas minoritarias (no presentarse a rendir materias habiendo terminado de cursar toda la escolaridad primaria, enfermedades, “no me lo explico”, “por la joda”). (p. 56)

A lo anterior se suma que según Molina (2015) y Garzón (2021) los entrevistados mencionan que otros factores que incide en el abandono de la escuela son la falta de disposición para el estudio, fracaso en los exámenes, repitencias sucesivas, ingreso al servicio militar o al mercado de trabajo, embarazo, matrimonio a edades tempranas y relaciones sociales violentas con otros estudiantes al interior de la escuela.

Además de esto (Tipoldi et al., 2019) refieren algunas de las razones del abandono de la trayectoria escolar según los relatos analizados son el pasaje de un hogar biparental a uno

monoparental o abandono, situaciones trágicas o traumáticas, de trabajo prematuro, de pérdida de sentido, extraedad o aburrimiento.

Aun con todas las razones existentes para el abandono, es importante tener en cuenta que esta población intenta regresar a la educación básica o media en diferentes oportunidades, pero como menciona Garzón (2021) “no lo lograron, pues encontraron en la extraedad escolar, un obstáculo para ser readmitidos en el proceso regular y esto les obligo a ingresar a procesos de formación por ciclos o, [...] de [...] validación” (p.71). Esto se suma a la lista de razones para la no culminación de los niveles educativos.

Finalmente, en cuanto a las razones por las que las personas jóvenes y adultas expulsadas del sistema educativo, vuelven a éste, según Ithuralde & Dumrauf (2019) refieren que tienen que ver “con la esperanza de mejorar su situación en el mercado laboral y de poder ayudar a sus hijos e hijas a sostener la escolaridad en los tiempos planteados por el sistema educativo” (p.59). Algo similar identifica Garzón (2021) quien menciona que:

La categoría de superación personal es elemental y es su principal motivación para comenzar, en algunos, y continuar, en otros, el proceso de preparación para validar el bachillerato [...] al considerar que en Colombia se debe contar mínimo con el título de bachiller para poder acceder a un buen empleo y a la educación superior” (p.71).

Otro aspecto fundamental para que se escoja la EPJA como una opción para culminar el estudio según Garzón (2021) tiene que ver con la flexibilidad de tiempo puesto que:

Los estudiantes consideran que el tiempo es un elemento fundamental y eso es algo que se evidencia en todos, pues sienten que en el momento de sus vidas en el que están, no podrían desarrollar un curso académico que les demande mucho tiempo, pues este es reducido al priorizarlo entre su trabajo y familia, así que el poder ahorrar la mayor cantidad de horas invertidas en la escolarización es una gran ventaja. (p.71)

Con lo mencionado hasta este punto, de esta revisión se concluye que el estudio de las trayectorias socioescolares en el contexto de la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) es todavía incipiente, evidenciado por la escasez de investigaciones que analicen de manera integral los elementos que las constituyen. Esto debido a que gran parte de los estudios existentes tienden a abordar estos componentes de forma aislada o a centrarse en temas relacionados de manera indirecta con las trayectorias. Entre estos temas destacan el abandono escolar, las características

socioeconómicas, la caracterización de los estudiantes, las condiciones objetivas y subjetivas, la detención, la evasión, la interacción entre sujetos, la permanencia escolar, la proyección de los estudiantes y el reingreso.

Por otro lado, según las investigaciones que abordan concretamente las trayectorias en la EPJA se evidencia que las características sociodemográficas de la población son similares por lo menos en países como Argentina, Chile, Colombia y Uruguay, destacando que los autores coinciden en decir que cada vez es mayor la población joven que ingresa a la educación para jóvenes y adultos con una mayor participación del sexo masculino, que si bien no pertenecen a los sectores socioeconómicos más altos tampoco a los más bajos, que en gran medida ya han pasado por proceso de escolarización en la educación de niños niñas y adolescentes alcanzando en su gran mayoría la aprobación de los niveles de la educación primaria, además de que los factores por los que han abandonado la escuela son variados y corresponden tanto a factores económicos, escolares como conflictivos.

En este contexto, esta tesis constituye un aporte significativo al proponer un enfoque que articula los elementos que conforman e inciden en las trayectorias socioescolares, ofreciendo una visión más completa. Este enfoque es particularmente relevante en el contexto colombiano, en el cual resulta fundamental constituir una línea de investigación que permita analizar y comprender de manera integral las trayectorias de los estudiantes que asisten a los CLEI de la EFPJA.

Capítulo 2. Orientaciones internacionales y marco normativo nacional asociados a los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) de la educación formal para jóvenes y adultos (EFPJA)

Para contextualizar y comprender la evolución de la Educación Formal para Jóvenes y Adultos (EFPJA) desde su origen hasta su estado actual desde una mirada oficial, es necesario analizar las orientaciones y normativas educativas que han facilitado su desarrollo. Por tal razón, en este capítulo, se examinan algunas de las orientaciones internacionales emitidas en las conferencias de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, teniendo en cuenta como lo menciona la UNESCO (2014) que estas son la base para que los gobiernos de los estados miembros formulen la normativa educativa. Además de esto, se aborda la normatividad colombiana emitida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el

Congreso de la República de Colombia en relación con la EPJA, lo que se espera dé cuenta de las orientaciones que se establecen para la prestación de este servicio en el país.

2.1 Contexto internacional

Desde los años 90 a nivel mundial se vienen adelantando estrategias para que la educación sea el foco de interés en el desarrollo económico de los países, por lo cual debido a la carencia educativa en algunos países de América Latina se potencia la expansión de la escuela como parte del nuevo modelo de sociedad que prioriza el factor económico sobre el cultural lo que origina la escolarización masiva y a su vez el sistema educativo (Martínez, 2003). Con esto, la erradicación del analfabetismo es uno de los puntos dentro de dicho modelo.

Estas estrategias asociadas a la educación se discuten en las conferencias internacionales organizadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Aun cuando pareciera que estas conferencias no tienen nada que ver con la normativa educativa, no se puede negar que si bien es cierto que las conferencias internacionales de la UNESCO no son políticas públicas o normatividad internacional, si influyen significativamente en la formulación y desarrollo de políticas públicas y marco normativo de los países miembros, por lo cual Colombia que fue admitida en las Naciones Unidas desde el 05 de noviembre de 1945 participa de las conferencias, adopta y adapta las recomendaciones directrices, estándares y marcos normativos que sirven como referencia para las políticas públicas en materia de educación, ciencia, cultura y comunicación.

Para dar la discusión en materia de educación, la UNESCO desarrolla una serie de conferencias que convocan a los países miembros, dentro de estas conferencias destacan las de Jomtien: Tailandia (1990), Dakar: Senegal (2000) e Incheon: República de Corea (2015). En relación con la Educación De Adultos (EDA) se plantean una serie de Conferencias Internacionales de Educación de Adultos, (CONFINTEAS) que “han constituido el foro de debate y de definición de las grandes directrices y políticas globales de la educación de adultos [...]. Además [...] han impedido la desaparición de la EJA de la agenda política de muchos países” (UNESCO, 2014, p. 7).

En relación con la alfabetización que se plantea en el nuevo modelo social, en el documento de la Conferencia de Jomtien UNESCO (1990), se evidencia la preocupación por este tema debido a que para ese año “más de 960 millones de adultos - dos tercios de ellos mujeres son analfabetos”

(UNESCO, 1990, p. 1). Además de esto, la UNESCO (1990) en dicha conferencia señala que “innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales” (p. 1).

Por tal razón, en esta conferencia se plantean elementos esenciales asociados a la educación, no solo de niños y niñas sino de jóvenes y adultos teniendo como eje de trabajo la “Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos” cuya finalidad principal “es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos” (UNESCO, 1990, p. 10), basándose en objetivos como la universalización del acceso a la educación y fomento de la equidad, la concentración de la atención en el aprendizaje, ampliación de los medios y el alcance de la educación básica, mejora de las condiciones de aprendizaje, fortalecimiento de la concertación de acciones, desarrollo de políticas de apoyo, movilización de los recursos y fortalecimiento de la solidaridad internacional (UNESCO, 1990).

Sumado a estos objetivos, se evidencia que en esta conferencia la Educación De Adultos (EDA) se asocia fuertemente con la alfabetización en tanto se menciona que “las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas y pueden satisfacerse mediante sistemas variados. Los programas de alfabetización son indispensables, dado que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales” (UNESCO, 1990, p. 5).

Esto lo deja ver la UNESCO (2014) al mencionar que:

La educación de personas adultas fue vista [...] como una forma de bloquear las brechas humanitarias, políticas y sociales, ya sea al centrarse en la alfabetización y la educación básica en respuesta a crisis sociales y económicas en países en desarrollo, ya al identificar la educación de personas adultas casi totalmente con alfabetización en la década de los años 1980. (pp. 13-14)

Este enfoque en la alfabetización tiene que ver con el hecho de que diferentes entidades identifican los altos niveles de analfabetismo existente a nivel mundial, por ejemplo, la UNESCO (2024) indica que “en todo el mundo hay, al menos, 754 millones de adultos que no saben leer ni escribir, dos tercios de ellos son mujeres” (p. 1).

Cabe mencionar que una de las dificultades a la hora de hablar de alfabetización de adultos es que suele tenerse diferentes definiciones que cambian constantemente durante los años en cada

país según los intereses del momento, ejemplo de esto es que la misma UNESCO (2015) menciona que en 1950 definió la “alfabetización” como la capacidad de leer y escribir, pero que posteriormente en 1990 la define como aquella competencia que contribuye al bienestar individual. Finalmente, en 2005 la reconoce como la “capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos” (UNESCO, 2015, p.159).

Posterior a la conferencia de Jomtien, se lleva a cabo el foro mundial sobre la educación en Dakar en el cual según la UNESCO (2000) 164 gobiernos se comprometieron a ahondar esfuerzos para lograr la EPT (educación para todos) a través de seis objetivos de los cuales destacan en relación con la educación de adultos el número 3 “velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa” (UNESCO, 2000, p. 16). El 4 “aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente” (UNESCO, 2000, p. 16).

Así mismo, la UNESCO (2000) menciona que para el caso de la Educación para Todos Marco de Acción para las Américas existen unos desafíos asumidos en el Marco de Acción Regional, dentro de los cuales se advierte que es necesario “otorgar mayor prioridad a la alfabetización y educación de jóvenes y adultos como parte de los sistemas educativos nacionales, mejorando los programas existentes y creando alternativas que den cabida a todos los jóvenes y adultos” (p. 37). Más aun, teniendo en cuenta que en la evaluación de la educación para todos ejecutada en el año 2000 se reportó que para ese año hay 880 millones de adultos analfabetos (personas que no saben leer ni escribir), de los cuales en su mayoría son mujeres (UNESCO, 2000).

Por otro lado, dentro de los compromisos del Marco de Acción Regional la UNESCO (2000) menciona en relación con la **satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos** que los países se comprometen a “incorporar la educación de jóvenes y adultos a los sistemas educativos nacionales y darle prioridad en las reformas educativas que se realizan, como parte de la responsabilidad central de los gobiernos en la educación básica de su población” (UNESCO, 2000, p. 38). En vista de la vigencia del Decreto 3011 de 1997, se puede decir que en Colombia este compromiso no se ha cumplido y coincide con lo mencionado por la UNESCO (2000) que menciona que “la educación de adultos sigue estando aislada, a menudo en la periferia de los sistemas y del presupuesto nacional de educación” (p.16). Aun así, Colombia al pertenecer

a la UNESCO se vuelve a comprometer a “incorporar la educación de jóvenes y adultos a los sistemas educativos nacionales y darle prioridad en las reformas educativas que se realizan, como parte de la responsabilidad central de los gobiernos en la educación básica de su población” (UNESCO, 2000).

En relación con la alfabetización, en Dakar los países miembros de la UNESCO se comprometen a “mejorar y diversificar los programas educativos de manera tal que [...] Aseguren y consoliden la alfabetización” (UNESCO, 2000, p. 38). Algo que se destaca de esta conferencia es que la UNESCO (2000) insiste en asociar a los adultos con la alfabetización, pero no con otras estrategias mediante las que se atiende a jóvenes y adultos que, aunque no son analfabetos, no han culminado todos los niveles de educación básica o media. En este sentido una vez más se fija el objetivo de “reducir el analfabetismo de adultos” (UNESCO, 2000). Planteando como desafío “otorgar mayor prioridad a la alfabetización y educación de jóvenes y adultos como parte de los sistemas educativos nacionales, mejorando los programas existentes y creando alternativas que den cabida a todos los jóvenes y adultos” (UNESCO, 2000, p.37).

En el año 2015 las Naciones Unidas publican la “Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015” correspondiente a “la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015” la cual tiene como objetivo “transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” en esta se trazan 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y 169 metas (ONU, 2015).

En relación con la educación, está el “Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015, p. 19). Asociado a este están las metas asociadas a jóvenes y adultos, “4.4 de aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (ONU, 2015, p. 19) y “4.6 de aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética” (ONU, 2015, p. 20).

Una vez trazados los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en el mismo año se lleva a cabo el Foro Mundial sobre la Educación 2015, Incheon, República de Corea, 19-22 de mayo de 2015 (UNESCO, 2015a). En este se menciona que:

La nueva agenda de Educación 2030 está inspirada por una visión humanística de la educación y del desarrollo, basada en los derechos humanos y dignidad, justicia social, protección, diversidad cultural, responsabilidad compartida y responsabilidad general. Se basa en el principio de que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar otros derechos. Es esencial para la paz, para la realización humana y para el desarrollo sostenible. (UNESCO, 2015a, p. 1)

Así mismo en esta conferencia al igual que en las demás realizadas por la UNESCO aparece la alfabetización como punto a tratar, concretamente mediante la ponencia “expandir la visión: alfabetismo juvenil y adulto dentro de la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida”, en la cual se menciona que “la alfabetización de jóvenes y adultos es una meta de EPT que aún no recibe la atención necesaria” (UNESCO, 2015a, p. 33). Además, también se menciona que, si bien el índice de analfabetismo ha disminuido “aproximadamente un 23% desde el año 2000, bastante lejos de la meta del 50%. Este descenso se debe principalmente a grupos de jóvenes alfabetizados que llegan a la edad adulta y no a la implementación de políticas de alfabetización eficaces” (UNESCO, 2015a, p. 33). Algo que ya se ha mencionado en otras conferencias, por lo cual se puede decir que los índices de disminución del analfabetismo siguen sin ser fiables.

Nuevamente se plantea una meta asociada a la alfabetización denominada meta 4.6 propuesta para el borrador de la ODS4 la cual consiste en “garantizar que todos los jóvenes y adultos alcancen un nivel relevante y reconocido de alfabetismo y habilidades con los números que les permita participar en forma integral en la sociedad” (UNESCO, 2015a, p. 33).

Con lo mencionado hasta este punto se puede decir que, durante todos los foros y conferencias de la UNESCO predomina la preocupación por la alfabetización por lo cual en el informe de seguimiento de la “Educación Para Todos (EPT) en el mundo” aparecen dos objetivos asociados a la educación de adultos, por un lado, el tercero, competencias de jóvenes y adultos y por otro, el cuarto, Alfabetización de los adultos (UNESCO, 2015b).

En relación con la alfabetización, en este informe se asume como:

Una acción realizada por sujetos que se sitúan de manera distinta en diversos contextos sociales, culturales, políticos, económicos e históricos, y que tienen distinto interés en leer y escribir diferentes tipos de texto. La alfabetización abarca diferentes aspectos si se

considera como una continuidad de competencias utilizadas para la comunicación. (UNESCO, 2015b, p.162)

Para abordar la alfabetización de manera más amplia y no limitarla al hecho de leer y escribir, actualmente se define como “una continuidad de competencias que permite a las personas lograr sus objetivos en el trabajo y en la vida diaria, y participar plenamente en la sociedad” (UNESCO, 2015b, p.159). Esta definición ofrece un amplio espectro al hablar de alfabetización en el ámbito educativo. Desde esta perspectiva, y considerando que las personas se integran al mundo laboral de manera formal o informal en algún momento de su vida, adquiriendo competencias que les permiten desempeñar su trabajo, no implica necesariamente que posean las competencias básicas esperadas de la educación escolarizada. Por ende, no se puede afirmar que hayan superado el analfabetismo.

Si los países miden el nivel de superación del analfabetismo según esta definición, se puede argumentar que se enfocarán en cumplir con la normatividad internacional para reportar menores niveles de analfabetismo, en lugar de trabajar para que la población supere el problema. En este sentido, la UNESCO (2015b) señala que evaluar el éxito de los programas de alfabetización para adultos resulta complejo si se utiliza la tasa de alfabetización de los adultos como base. Esto se debe a que dicha tasa se basa en una población adulta diferente en cada momento. Por lo tanto, este indicador no proporciona información precisa, ya que puede fluctuar según la composición de la cohorte con la que se recojan los datos, sin que necesariamente algún adulto haya modificado su nivel de alfabetización.

Para ejemplificar lo anterior la UNESCO (2015b) refiere que:

El caso más evidente es el de la renovación de la cohorte: los jóvenes con un mayor grado escolarización y mejores competencias de lectura y escritura entran en la franja de edad adulta, mientras que otras personas con menor grado de escolarización y peores competencias de lectura y escritura salen de ella, lo que puede provocar una mejoría de la tasa de alfabetización de adultos, que es real, pero que se ha logrado sin que ni un solo adulto analfabeto en particular se haya alfabetizado. (p. 163)

En este sentido, la reducción de la tasa de analfabetismo en la población adulta se ha relacionado con la entrada en la edad adulta de jóvenes que cuentan con un mayor nivel de educación y no con la superación del analfabetismo por parte de los adultos que ya superaron la

edad de escolarización. (UNESCO, 2015b). Aun así, es pertinente reconocer que existen otros factores que se cree han aportado en la mejora de la tasa de alfabetización desde el año 2000 dentro de las cuales destacan “el compromiso mundial con la alfabetización de los adultos, las campañas y los programas de alfabetización, las políticas de **multilingüismo** y la demanda de alfabetización provocada por entornos que exigen un mayor nivel de competencias” (UNESCO, 2015b, p. 159).

Lo expuesto hasta este punto permite decir que la preocupación en las conferencias de la UNESCO por los altos niveles de analfabetismo y los objetivos propuestos para disminuirlos parece no haber generado resultados positivos, por lo cual vale la pena preguntarse si realmente el foco en la EPJA debe seguir siendo la reducción del analfabetismo o si se deben focalizar otras problemáticas en este tipo de educación.

2.2 Contexto nacional

La EPJA en Colombia ha estado regulada por diversas normativas a lo largo de su historia. En este apartado, se presenta un recorrido por algunos de los documentos normativos que han contribuido al desarrollo y la consolidación de la EPJA en el sistema educativo colombiano. Estos incluyen la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Decreto 3011 de 1997, el Decreto 1075 de 2015, y los Lineamientos Generales y Orientaciones para la Educación Formal de Personas Jóvenes y Adultas en Colombia de 2017. Este análisis se realiza con el fin evaluar el papel y el aporte de cada normativa a la EPJA en Colombia.

2.2.1 La Constitución política de 1991 y la EFPJA

La Constitución Política de Colombia de 1991 ha tenido un impacto significativo en el ámbito educativo del país, destacando el hecho de que la educación según el artículo 67 es “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución política, 1991, p.16).

Aun así, con esta definición aparece una problemática enorme en tanto que la educación no se entiende únicamente como un derecho, sino que, también se le enmarca dentro de los servicios, lo que ha ocasionado una serie de consecuencias lesivas para la misma en cuanto a la forma en que se le concibe, organiza y proporciona a los colombianos. Dentro de estas consecuencias negativas destacan la mercantilización de la educación, relacionándola con la

calidad, un concepto asociado al mercado, siendo el Estado el encargado de “regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad” (Constitución política, 1991, p.16) lo que en la práctica ha llevado a que la educación de “calidad” sea para aquellos que tienen los recursos económicos para pagarla, ocasionando que aquellos no los tienen accedan a una educación en condiciones de desigualdad y en muchos casos ni siquiera accedan a esta.

Lo anterior, se ha fundamentado en un sistema educativo impulsado por la lógica del lucro, donde se priorizan los beneficios económicos ocasionando a su vez desigualdad y exclusión, condiciones necesarias para perpetuar la desigualdad socioeconómica y aumentar la brecha entre los sectores privilegiados y desfavorecidos en Colombia. El problema de desigualdad se agudiza más con el hecho de que la educación solo se considera “obligatoria entre los cinco y los quince años [...] y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (Constitución política, 1991, p.16).

Con esta premisa de que la educación “será obligatoria entre los cinco y los quince años” (Constitución política, 1991, p.16), de una u otra forma se justifica el hecho de que a los estudiantes en extraedad no se le garantice el derecho a la educación en las mismas condiciones que en la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares. Evidencia de esto, es que actualmente no existen instituciones educativas oficiales que se dediquen exclusivamente a la educación de estudiantes en extraedad o a la educación de adultos, lo cual obliga a personas que tienen la necesidad de terminar la educación escolarizada a estudiar en jornadas nocturna o de fines de semana, únicas jornadas ofertadas puesto que la EFPJA se oferta en las mismas instituciones públicas en que oferta la EFPNNA en la jornada de la mañana.

Debido a que estas jornadas no satisfacen del todo las necesidades de los estudiantes que aún se encuentran en edad escolar, se ven obligados a optar por instituciones privadas que sí ofrecen Educación Formal Para Jóvenes y Adultos en la jornada mañana.

Lo antes mencionado resulta problemático para los intereses de esta investigación, en tanto que en la Constitución Política de 1991 no se habla de la obligatoriedad de la educación media y mucho menos de garantizar la educación a personas con edades superiores a 15 años, lo que resulta contradictorio con lo establecido en su Artículo 68 en el que se menciona que “la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado. (Constitución política, 1991, p.17). Algo

que no se cumple cuando en Colombia se encuentran elevadas cifras de jóvenes y adultos sin terminar todos los niveles educativos, personas analfabetas y excluidas del sistema educativo.

Lo expuesto en este apartado deja ver que en la Constitución Política de 1991 no hubo interés por plantear elementos para una educación para la población joven y adulta que no cursa los niveles educativos en los tiempos y edades regularmente aceptadas, algo de que una u otra manera justifica la aparición de la ley general de educación, Ley 115 (1994) en la cual si se desarrollan apartados al respecto.

2.2.2 La ley 115 de 1994 – Ley General de Educación y la EFPJA

En este documento se establecen las normas generales para regular el Servicio de Educación en Colombia, de las cuales se mencionan aquellas que se cree pueden aportar a la presente investigación.

Dentro de estos apartados destacan la definición de educación, educación formal y servicio educativo, la estructura del servicio educativo (niveles y duración) y modalidades de atención educativa a poblaciones, específicamente lo concerniente a la educación para adultos.

Como se ha mencionado en otros apartados del presente documento, en esta investigación interesa abordar la Educación formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA), en este sentido vale la pena mencionar que la presente ley define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (ley 115, 1994, p.1). Esto podría llevar a pensar que esta normativa educativa se aleja de la definición de servicio que aporta la Constitución Política de 1991, lo cual no es así, puesto que, si bien no se refiere a la educación como servicio, introduce un nuevo termino, el “servicio educativo”, entendido como:

El conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación. (ley 115, 1994, p.1)

Lo anterior deja ver que la educación sigue siendo entendida como un servicio que a lo largo de la ley 115 de 1994 va a estar fuertemente asociada con la calidad, cuyo fin es controlar los resultados mediante la medición a través de pruebas estandarizadas o tasas de graduación, en pro de garantizar la protección de la inversión y el cumplimiento de metas.

Ahora bien, frente a la educación formal, la Ley General de Educación la define como “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos” (ley 115, 1994, p.3). En correspondencia con esta definición, es preciso mencionar que la educación formal se organiza en tres niveles, el preescolar con mínimo un grado obligatorio, la educación básica con nueve grados divididos en dos ciclos, por un lado, la básica primaria con cinco grados y la básica secundaria con cuatro grados, finalmente la educación media integrada por dos grados (ley 115, 1994, p.4).

Lo anterior resulta relevante para la presente investigación en tanto que en el Decreto 3011 de 1997 estos son criterios que cumple la EFPJA, lo que permite reorientar la mirada que se tiene de esta y de las instituciones que la ofrecen.

En lo que respecta a la educación de adultos, la Ley General de Educación la incluye dentro del título III “**Modalidades de atención educativa a poblaciones**” capítulo 2 “**Educación para adultos**” y la define como “aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios” (ley 115, 1994, p. 13).

Esta modalidad educativa según el artículo 51 de la Ley en mención tiene los siguientes objetivos:

- a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos*
- b) Erradicar el analfabetismo*
- c) Actualizar los conocimientos, según el nivel de educación*
- d) Desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria (Ley 115 p. 13).*

Estos objetivos no resultan pertinentes o coherentes en el contexto colombiano actual en el cual existe un alto número de jóvenes que transitan casi que de inmediato de la EFPNNA a la

EFPJA por deserción o reprobación, esto lo dejan ver los altos niveles de estos dos fenómenos en Colombia y el aumento de la matrícula en los CLEI.

Al respecto de la deserción el DANE (2024a) refiere que:

Para el año 2022, la tasa de deserción a nivel nacional fue del 3,4%, con un 3,7% en hombres y un 3,1% en mujeres. El mayor porcentaje de deserción escolar se observó en los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) con un 9,9%, mientras que el menor porcentaje se registró en el nivel de educación media con un 2,5%. (p.29)

Mientras que en cuanto a la reprobación menciona que:

En el año 2022, la tasa de reprobación a nivel nacional fue del 6,4%. Se observa que la mayor tasa de reprobación se presentó en hombres, con un 7,4%, mientras que en mujeres fue de 5,3%. Las tasas más altas de reprobación escolar se registraron en el nivel de básica secundaria, con un 10,1%, seguido de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) con un 7,5%. (DANE, 2014, p. 28)

La mayor dificultad de estos objetivos es que no se habla directamente de la función real que está cumpliendo la EFPJA actualmente, pues en ninguno se menciona atender a los estudiantes que reprueban o desertan de la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares.

Es como si la repitencia, el analfabetismo y la deserción escolar fueran problemas sociales que llegan al sistema educativo, cuando en realidad se generan por la misma estructura del sistema educativo que no logra garantizar que todos accedan a la educación, que todos aprueben y no deserten y se le deja el problema a la EFPJA para que lo resuelva.

2.2.3 La Educación Formal Para Jóvenes Y Adultos (EFPJA) en los Decretos 3011 de 1997 y 1075 de 2015

El Decreto 3011 de 1997 surge por la necesidad de atender a “las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales” (Decreto 311, 1997, p. 1). Este Decreto está conformado por cinco capítulos dedicados a aspectos generales,

organización general de la educación de adultos, orientaciones curriculares especiales, organización y funcionamiento y disposiciones finales y vigencia. Estos a su vez se orientan mediante 44 artículos en los cuales se describe cada aspecto de la Educación para Jóvenes y adultos (EPJA)

Con lo anterior, en este apartado se tendrán en cuenta dos elementos, el primero tiene que ver con el hecho de que el Decreto 3011 de 1997 a la fecha no ha tenido modificaciones en términos de contenido, pero fue compilado en el Decreto 1075 de 2015, por lo cual la numeración de los artículos se modificó, en este sentido a partir de ahora se citará la sección 3 “educación de adultos” del Decreto 1075 de 2015 el cual se encuentra vigente a la fecha.

Un segundo elemento para tener en cuenta es que, si bien el Decreto 1075 hace referencia a la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), para esta investigación se desarrollaran los elementos que hacen parte de la **Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA)** en los niveles de básica y media, en tanto no interesa abordar alfabetización, educación no formal, educación informal o Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, es pertinente recalcar que la EFPJA “hace parte del servicio público educativo, y se regirá por lo dispuesto en la Ley 115 de 1994, sus Decretos reglamentarios, en especial el Decreto 1860 de 1994” (Decreto 1075, 2015, p. 135). Lo cual resulta fundamental para esta investigación en tanto es preciso reconocer este tipo de educación como algo más allá de la expresión “validadero²” y prestarle la atención necesaria para aportar al papel social que desempeña actualmente.

Aun así, no se puede perder de vista que este Decreto enmarca la EFPJA al igual que la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares, en el marco de los servicios y con ello se le asocia a la calidad, que a su vez se asocia con la rendición de cuentas.

Con lo expuesto hasta este punto, este apartado está compuesto por algunos elementos que se consideran fundamentales en la (EFPJA), el primero tienen que ver con la extraedad, el segundo con las instituciones educativas de (EFPJA) y el tercero con la población a la cual va dirigida la (EFPJA).

² Término acuñado por el argot popular.

2.2.3.1 La extraedad y la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA)

El Decreto 3011 de 1997 compilado en el decreto 1075 de 2015 representa un avance significativo para la educación para jóvenes y adultos en Colombia al otorgarle un lugar dentro de la educación formal, aun así, algo que se debe cuestionar es el hecho de que este tipo de educación está acogiendo cada vez más a jóvenes que están en edad escolar regular pero son tipificados como estudiantes en extraedad, entendiéndose esto último como “el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado” (MEN, s.f).

Ahora bien, ¿con base en qué se establece que un estudiante se encuentra en condición de extraedad? El principal elemento para dicha tipificación es “el esquema de organización del Sistema Educativo Colombiano (figura 6), acorde con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), aprobada por la Conferencia General de la UNESCO” (MEN 2014, p. 8). En la cual se establecen las edades en las que se espera que los estudiantes cursen los niveles de educación, de tal manera que la educación básica secundaria corresponde con los 11 y 14 años, mientras que la media se asocia a los 15 y 16 años como se muestra a continuación.

Figura 6

Organización del sistema educativo colombiano

						CINE 0			CINE 1					CINE 2				CINE 3	
						PREESCOLAR			PRIMARIA					SECUNDARIA				MEDIA	
EDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
						0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
	PRIMERA INFANCIA					AÑOS DE ESTUDIO OBLIGATORIOS													
						EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA													
	</																		

Una de estas alternativas es la educación de adultos, lo cual según lo anterior es totalmente válido, puesto que desde esta perspectiva es muy sencillo que un adolescente transite a la educación de adultos, pero no que se mantenga en la (EFPNNA) estando por encima de la edad teórica³, entendida según el DANE (2023a) como “edad oficial de ingreso” (p.34). O “edad habitual o legal de ingreso” (DANE, 2023a, p. 37).

Por otro lado, en cuanto a la edad y la definición de joven o adolescente que se encuentra en la normatividad colombiana se puede evidenciar en que no existe unanimidad entre estas, puesto que, por ejemplo, en la **Ley 375 de juventud de 1997** “se entiende por joven la persona entre 14 y 26” (p.1). Mientras que la **Ley 1885 de 2018 por la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil**, en su artículo 5 define Joven como “toda persona entre 14 y 28 años” (p. 1). Por otro lado, la **Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el código de infancia y adolescencia** no habla de joven sino de adolescente y lo define como “las personas entre 12 y 18 años” (p.1).

Lo anterior se ve reflejado en el Decreto 1075 de 2015 sección 3 “educación para adultos” en el cual a lo largo de sus artículos se refiere a los jóvenes y adultos indistintamente como se puede evidenciar a partir del Artículo 2.3.3.5.3.1.3 en el cual se habla de los principios básicos de la educación de adultos, pero en el desarrollo de este se habla de jóvenes y adultos.

En este sentido, a la hora de hablar de los destinatarios de la educación formal de adultos el Decreto 1075 de 2015 menciona que “podrán ingresar a la educación básica formal de adultos” (p.138) o “educación media de adultos” (p.134):

- a. *“Las personas con edades de trece (13) años o más, que no han ingresado a ningún grado del ciclo de educación básica primaria o hayan cursado como máximo los tres primeros grados” (Decreto 1075, 2015, p.138).*
- b. *“Las personas con edades de quince (15) años o más, que hayan finalizado el ciclo de educación básica primaria y demuestren que han estado por fuera del servicio público educativo formal, dos (2) años o más” (Decreto 1075, 2015, p.138).*
- c. *“Las personas que hayan obtenido el certificado de estudios del bachillerato básico de que trata el artículo anterior o a las personas de dieciocho (18) años o más que acrediten haber culminado el noveno grado de la educación básica” (Decreto 1075, 2015, p.138).*

³ “Edad teórica de ingreso” (DANE, 2023a, p. 25). “La edad es un referente para organizar la presentación del programa o el servicio” (DANE, 2023a, p. 34).

Lo anterior pone en evidencia que, aunque la sección 3 del Decreto 1075 de 2015 se enuncia como “educación de adultos”, durante todo el Decreto se habla de educación para jóvenes y adultos, es decir educación para personas desde los 14 años en adelante, la pregunta es ¿por qué se admiten jóvenes desde tan temprana edad en la educación de adultos si aún están en edad escolar para la (EFPNNA)?

Esta situación recae en diferentes grupos de personas, en este caso las personas en extraedad a quienes no necesariamente se les debe garantizar el acceso a las instituciones educativas en los niveles que atienden estudiantes en edad regular, pues como lo menciona la **Ley 1098 de (2006), en el artículo 28** “incurrirá en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación” (Ley 1098, 2006, p. 7). Claramente no refiere nada acerca de las instituciones del sector no oficial y mucho menos de incurrir en faltas por abstenerse de recibir jóvenes o a jóvenes en extraedad, lo que sigue siendo uno de los factores que aportan a que estos jóvenes se queden por fuera de la (EFPNNA) y deban pasar a la educación de adultos bien sea en los CLEI o la validación.

2.2.3.2 Validación del Bachillerato vs. Educación Formal para Jóvenes y Adultos (EFPJA) por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI): Diferencias y Desafíos en el Contexto Colombiano.

La educación siempre ha sido objeto de debate sobre si debe considerarse un derecho o un servicio. Esta discusión se profundiza al observar que la Constitución Política de 1991 adopta ambas perspectivas. La educación para jóvenes y adultos no es la excepción, más aún, cuando existen dos modalidades en este tipo de educación que suelen confundirse fácilmente, la primera es la validación del bachillerato y la segunda la Educación Formal Para Jóvenes y adultos (EFPJA) de que trata el presente apartado.

Lo problemático es que se ha difundido ampliamente en el contexto colombiano el hecho de que se haga referencia a estas dos modalidades indistintamente como validación y a las instituciones que ofrecen estas modalidades de educación como “validaderos”, ahora bien, ¿en qué se diferencian estas dos modalidades de estudio? Para empezar, es preciso mencionar que la validación hace parte de la educación no formal definida como aquella que “se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados” (Ley 115, 1994, p. 11). Mientras que la (EFPJA) como

ya se ha mencionado en otros apartados del presente documento hace parte de la educación formal y se estructura en “ciclos lectivos regulares o especiales integrados” (Decreto 1075, 2015, p.140).

Frente a la validación de los niveles de la educación formal es preciso mencionar que se orienta mediante el Decreto 114 de 1996 el cual refiere que “la educación no formal de adultos será prestada en instituciones educativas del estado o en instituciones privadas, debidamente autorizadas para tal efecto” (Decreto 114, 1996, p. 1).

Mediante la educación no formal se podrá ofrecer “programas de formación, complementación, actualización o supletorios de duración variable” (Decreto 114, 1996, p. 1). En el campo laboral, académico, preparación para la validación de niveles y grados propios de la educación formal y participación ciudadana y comunitaria, estos deberán tener flexibilidad acorde con las necesidades nacionales, regionales y locales (Decreto 114, 1996).

Respecto a lo anterior, es preciso mencionar que, por los intereses propios de este apartado, se hace énfasis en los programas que preparan para la validación de niveles y grados propios de la educación formal, los cuales según el Decreto 114 (1996):

Tienen como objeto suplir la formación requerida que permita a la persona alcanzar los logros en el grado, ciclo o nivel de educación formal no cursados en un establecimiento educativo debidamente autorizado para prestar este servicio y que la habilite para someterse a las correspondientes pruebas de validación, de acuerdo con las disposiciones que para el efecto expida el Gobierno Nacional. (p. 2)

Con lo anterior, queda claro que los servicios que se ofrecen en algunos centros de educación no formal se deben relacionar con la adquisición o actualización de conocimientos básicos que les permitan a las personas prepararse para presentar el examen de validación del Bachillerato académico ofrecido por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), más no con la obtención del título de bachiller certificado directamente por dichos centros, puesto que estos programas de formación “tendrán una duración no superior a ciento sesenta (160) horas” (Decreto 114, 1996, p. 2), y “su organización y ejecución no requieren de autorización previa por parte de las secretarías de educación departamentales y distritales” (Decreto 114, 1996, p. 2).

Con respecto a lo anterior, con la (EFPJA) sucede algo totalmente diferente en tanto que poco tiene que ver con las disposiciones de la validación, pues como refiere el Decreto 1075 de

2015 mediante el artículo 2.3.3.5.3.2.6 la (EFPJA) se organiza en niveles de educación básica y media, que pueden ser ofrecidos por establecimientos de educación formal, estatales y privados en jornada nocturna o por instituciones educativas y centros de educación de adultos en horarios flexibles diurnos, nocturnos o de fines de semana según corresponda (Decreto 1075, 2015).

Con base en lo anterior, es preciso mencionar que, a diferencia de la preparación para la validación, el Decreto 1075 de 2015 dicta unas condiciones para las instituciones que ofrezcan la EFPJA, como se muestra a continuación:

1. Atender los lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, teniendo en cuenta sus particulares características. (Decreto 1075, 2015, p. 141)
2. Las instituciones educativas o centros de educación de adultos que exclusivamente ofrezcan programas de educación formal dirigidos a la población adulta en los términos establecidos en el presente Decreto, para prestar este servicio deberán cumplir con los siguientes requisitos:
 - a. Obtener la licencia de funcionamiento o el reconocimiento de carácter oficial
 - b. Tener un proyecto educativo institucional (PEI)
 - c. Disponer de una estructura administrativa, una planta física y medios educativos adecuados
 - d. Organizar un gobierno escolar. (Decreto 1075, 2015, p. 144)

Con lo anterior queda claro que a pesar de que la expresión “validadero” se ha extendido en diferentes contextos, en el caso de la EFPJA es necesario hacer un seguimiento exhaustivo para determinar lo que en realidad sucede en la práctica en las instituciones que la ofrecen, aun así, vale la pena cuestionar el papel que puede tener en dichas prácticas el artículo 2.3.3.5.3.7.1. del Decreto 1075 denominado **reconocimiento de competencias** en el cual se menciona que:

Para el ingreso a cualquiera de los programas de educación de adultos regulados en esta Sección, los educandos podrán solicitar que mediante evaluación previa, sean reconocidos los conocimientos, experiencias y prácticas ya adquiridos sin exigencia de haber cursado determinado grado de escolaridad formal, a través de los cuales puedan demostrar que han alcanzado logros tales que les permita iniciar su proceso formativo, a partir del ciclo lectivo

especial integrado hasta el cual pueda ser ubicado de manera anticipada. (Decreto 1075, 2015, p.146)

Lo anterior se menciona teniendo en cuenta que la formulación de la normatividad no contempla todos los aspectos que pueden emerger al momento de ponerlas en práctica, en este caso el artículo antes mencionado tiene la particularidad de ser abierto a diferentes aplicaciones, incluso a la asignación de títulos de bachiller mediante convalidación de varios grados pues este artículo no pone límites para la cantidad de grados máximos que puedan ser convalidados y mucho menos menciona requisitos específicos para este proceso, lo cual quiere decir que queda a disposición de las instituciones educativas que ofrezcan la EFPJA por lo cual puede que se esté combinando la EFPJA con la validación del bachillerato, algo que a la luz de la normatividad educativas colombianas no está aprobado, pero tampoco desaprobado.

Al respecto, Álvarez (2022) en su artículo denominado “el negocio de la educación de jóvenes y adultos” refiere que las instituciones privadas han asumido esto con los famosos programas de validación del bachillerato, con lo cual algunas instituciones que se acogen a los Ciclos Lectivos Especiales Integrados ofrecen cursar varios grados para ser desarrollados, por trimestre, a pesar de que esto está prohibido en la normatividad de educación para adultos. También menciona que se puede encontrar una amplia oferta de cursos de educación no formal que se validan dentro de los ciclos que están habilitados para obtener un grado de educación secundaria o media aun cuando en la actualidad no hay vínculos entre la educación formal de adultos y la no formal.

Este tipo de situaciones se presentan debido a dos factores fundamentales, el primero tienen que ver con la precaria función de supervisión que las entidades territoriales ejercen, el segundo con la necesidad que tienen varios colombianos de contar con el título de bachiller para ingresar al mundo laboral (Álvarez, 2022).

Con lo mencionado hasta este momento es claro que existe una necesidad en el contexto educativo colombiano, de terminar el bachillerato para poder ingresar al mundo laboral, la pregunta es ¿la EFPJA con todo lo que se ha mencionado en este apartado si está suficientemente atendida por el MEN como para suplir una necesidad tan extendida en una población tan diversa como la colombiana?

2.2.3.3 La Educación Formal Para Jóvenes y Adultos ¿una educación en la que caben todos?

En el caso de la educación para adultos EPA, la normativa está dirigida a “personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales”. (Decreto 3011, 1997, p. 1) dentro de este grupo se contemplan:

- Adultos
- Indígenas
- Afrocolombianos
- Personas con limitaciones físicas sensoriales psíquicas, cognoscitivas, emocionales, con capacidades o talentos excepcionales
- Menores trabajadores
- Personas en proceso de rehabilitación social (Decreto 3011, 1997).

De lo anterior se evidencia cómo se pretende que la “educación de adultos” brinde respuestas a las diferentes problemáticas que presenta el sistema educativo colombiano, en tanto que son muchas las “personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos” (Decreto 1075, p.115). Dentro de estas diversas circunstancias se pueden encontrar condiciones físicas y cognitivas, edades, posiciones socioeconómicas, ubicación geográfica, entre otras, lo que deja un campo de acción demasiado amplio a la educación de adultos con las problemáticas tan variadas que presenta un país como Colombia.

Lo mencionado hasta este punto, deja ver cómo la normatividad educativa pretende solucionar con los Decretos antes mencionados una amplia variedad de problemáticas que atraviesa el sistema educativo y que no ha podido solucionar, lo que resulta en estrategias educativas que van relegando la responsabilidad de dichas problemáticas a instituciones en su mayoría de carácter privado que juegan con la demanda educativa generando ofertas en las que cabe cualquier tipo de población con programas estandarizados que no atienden las necesidades educativas particulares a cada tipo de población, con esto no se intenta decir que las propuestas existentes sean buenas o malas, pero sí se quiere decir que debe haber una mayor atención y claridad en la normatividad educativa emitidas por parte de las diferentes entidades frente a la población que no ha podido culminar sus estudios por diversas razones.

A través del Decreto 1075 se pretende agrupar a todo tipo de población “grupos indígenas, afrocolombianos, las personas con limitaciones, menores trabajadores, y personas en proceso de

rehabilitación social” (Decreto 1075, p. 116) en una modalidad educativa para adultos que en el discurso habla del respeto a las características y necesidades de estas poblaciones, pero en la práctica no responde a las necesidades de formación de tan variada población.

Por otro lado, los programas de educación básica y media de adultos tendrán por objeto según el artículo 2.3.3.5.3.2.5.

La apropiación y recreación de los elementos de la cultura nacional y universal, teniendo en cuenta las condiciones socioculturales de la población de que trata la presente Sección, para hacer posible la satisfacción de sus necesidades fundamentales que le permita una efectiva participación en la vida social, a través de procesos formales equiparables a los niveles del sistema educativo regular. Este servicio educativo impulsará procesos de contextualización educativa a nivel territorial, local y comunitario, que permitan la construcción de propuestas curriculares pertinentes y socialmente relevantes (Decreto 1075, 2015, p. 131)

Con lo anterior, se puede decir que aunque en la EFPJA se integran personas jóvenes y adultas en las mismas jornadas y aulas de clase, sus trayectorias socioescolares pueden ser bastante diferentes, por lo cual no responden de la misma manera a los procesos de enseñanza, formas de evaluar, horarios, formas de comportarse en clase, entre otras, esto puede llevar a desarrollar experiencias favorables o desfavorables en el proceso educativo, lo cual se analizará más adelante mediante los instrumentos de investigación.

2.2.4 Lineamientos Generales y Orientaciones para la Educación Formal de Personas Jóvenes y Adultas en Colombia.

Los Lineamientos Generales y Orientaciones para la Educación Formal de Personas Jóvenes y Adultas (EFDPIA) en Colombia publicados en 2017 abordan diversos temas relacionados con este tipo de educación, para lo cual el documento se organiza en cuatro capítulos. En el primero se desarrolla la **contextualización de la educación para jóvenes, adultos y personas mayores** abordando antecedentes en los ámbitos internacional y nacional, marco normativo, planes y políticas en Colombia 2002 – 2017. También presenta una aproximación diagnóstica con temas sobre el alcance de la Educación Básica y Media para todos y la educación superior para jóvenes, adultos y personas mayores en Colombia.

En el segundo capítulo se aborda la **conceptualización de la educación para jóvenes, adultos y personas mayores** con temas de jóvenes en extraedad, personas adultas, aprendizaje y educación de adultos, envejecimiento activo y saludable, las personas con discapacidad, la educación formal para jóvenes, adultos y personas mayores, la alfabetización, la educación de adultos por Ciclos Lectivos Especiales Integrados.

En el tercer capítulo se abordan las **orientaciones, enfoques y tendencias para la educación de jóvenes, adultos y personas mayores en Colombia** con temas como el **enfoque de derechos** con subtemas como el derecho fundamental y prestacional, la asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad o “las 4 A”, la asequibilidad (disponibilidad), la accesibilidad (acceso), la adaptabilidad (permanencia) y la aceptabilidad (calidad). También aborda las **principales tendencias en la educación para jóvenes, adultos y personas mayores** tales como la educación fundamental, la educación popular, la educación para aprender a aprender y el ejercicio de la ciudadanía, la educación para la productividad y la competitividad. Además de esto aborda los referentes de Calidad Educativa y el currículo tales como los lineamientos curriculares (1997), estándares básicos de competencia (2006 - 2007), orientaciones pedagógicas (2008 y 2016), el currículo, la gestión escolar y los PEI o los PEC, la gestión institucional en la oferta de educación formal para jóvenes, adultos y personas mayores, las teorías del aprendizaje y la educación para jóvenes, adultos y personas mayores, las didácticas en la educación para jóvenes, adultos y personas mayores, la evaluación para la educación de jóvenes, adultos y personas mayores, modelos educativos flexibles para jóvenes, adultos y personas mayores.

Así mismo aborda la formación docente para fortalecer la educación para jóvenes, adultos y personas mayores, escenarios en el campo de la educación para jóvenes, adultos y personas mayores con temas como las competencias para la vida, la promoción del acceso y permanencia de las mujeres en el sistema educativo, la educación para jóvenes, adultos y personas mayores con discapacidad, educación para la ruralidad, educación para el posconflicto y víctimas del conflicto, una mirada a la alfabetización y educación para jóvenes, adultos y personas mayores pertenecientes a los grupos étnicos de Colombia, educación para el trabajo y el desarrollo humano en la población de jóvenes, adultos y personas mayores y educación para jóvenes, adultos y personas mayores y su articulación con el SENA.

De igual manera aborda la gestión de la **cobertura para la educación de jóvenes, adultos y personas mayores** enfatizando en los responsables y las etapas generales del proceso de gestión

para atender dicha cobertura. Y finalmente, en el cuarto capítulo se abordan los lineamientos generales de política para la atención educativa a la población de jóvenes, adultos y personas mayores a partir de definir principios de política educativa, líneas de política y responsabilidades del sector educativo para la garantía del derecho a la EPJA con subtemas como: línea de política # 1: eficiencia, línea de política # 2: gestión de la cobertura educativa para jóvenes, adultos y personas mayores, línea de política # 3: gestión de la calidad educativa y línea de política # 4: institucionalidad e interinstitucionalidad.

Frente a los lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia en relación con esta investigación se abordarán algunas de las temáticas relacionadas específicamente con los Ciclos Lectivos Especiales Integrados CLEI de la Educación Formal Para Jóvenes y adultos (EFPJA) en tanto que si bien este documento aborda diferentes modalidades de la EPJA interesa abordar lo relacionado con los CLEI de la educación formal en tanto es la modalidad que más tiene acogida en cuanto a oferta y demanda en Bogotá como lo muestran los datos de la Plataforma Nacional de Datos abiertos.

Para empezar, el MEN (2017) refiere que “En Colombia, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se encuentra definida en las normas nacionales vigentes. [Estas] orientan la atención de quienes, [...] aspiran a cursar, completar o validar los estudios, cuando no lo hicieron en las edades regulares” (p.10). Por lo cual según el MEN (2017):

La EPJA busca una formación que comprometa, además del aprendizaje en las áreas del conocimiento establecidas en el currículo y en los planes de estudio, la atención integral de acuerdo con las características particulares de esta población relacionadas con: la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado, el desarrollo cognitivo, la situación de discapacidad, la pertenencia étnica, el contexto socio cultural y otras características diferenciales. Así mismo, contempla los saberes acumulados a lo largo de la vida, que obligan a distinguir la educación regular para la infancia, la niñez y la juventud de la que reciben jóvenes, adultos y personas mayores. (p. 10)

Según el MEN (2017):

La educación formal de adultos [...] responde [...] a la formación en competencias básicas, competencias ciudadanas y para el trabajo, lo cual permite a los jóvenes, adultos y personas mayores la participación, el ejercicio de sus derechos, el mejoramiento de los hábitos

saludables, las prácticas de convivencia pacífica, la planificación de la familia y la formación en artes y oficios, entre otras. (p.10)

De esta manera:

El Ministerio de Educación Nacional y las [Entidades Territoriales Certificadas] (ETC), en conjunto con los aliados estratégicos, deben propender por iniciativas y políticas para la atención e intervención a la población analfabeta; el fin: cerrar esa brecha para hacer de Colombia un territorio libre de analfabetismo y el más educado en 2025. (MEN, 2017, p. 11)

Con lo anterior, el MEN (2017) menciona que “la alfabetización ciclo 1 debe ser priorizada en el Plan Nacional de Desarrollo y los planes regionales de las ETC con el objetivo de mejorar el nivel de vida de las personas que no han accedido al sector educativo” (p. 11). El problema con esto es que como lo muestran los datos de la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA), son los ciclos 1 y 2 de la educación básica primaria los que presentan los niveles más bajos de matrícula en relación con los demás ciclos, lo que permite observar varios asuntos:

El primero, es que los objetivos de erradicar el analfabetismo mediante la EPJA por lo menos mediante los CLEI no se están logrando, lo segundo, es que la población que se atiende en los CLEI cada vez es más joven, y lo tercero, que la EPJA no puede seguir teniendo como eje central de trabajo la erradicación del analfabetismo en tanto lo que se está presentando en este siglo es un alto porcentaje de población joven que abandona la educación especialmente en los niveles de educación básica secundaria y media, más aún cuando los lineamientos toman la definición de alfabetización del Decreto 1075 (2015) artículo 2.3.3.5.3.2.2. Alfabetización⁴ en el cual dice que esta hace parte del ciclo de educación básica, nivel en el que como ya se mencionó se reporta la menor cantidad de matrículas de las reportadas en la (EFPJA).

En la justificación que se encuentra en los lineamientos se evidencia que, se enfoca en mostrar los índices de analfabetismo que presentan entidades como el DANE, haciendo énfasis en la brecha que existe entre los sectores urbanos y rurales siendo más alta la tasa de analfabetismo en este último sector, es así como mediante dichos datos “se definió como objetivo primordial del

⁴ El proceso de alfabetización hace parte del ciclo de educación básica primaria y su propósito fundamental es el de vincular a las personas adultas al servicio público educativo y asegurar el ejercicio del derecho fundamental a la educación y la consecución de los fines de la educación consagrados en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994. (Decreto 1075, 2015, p. 139)

Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018, Prosperidad para Todos, declarar a Colombia un territorio libre de analfabetismo” (MEN, 2017, p. 13). Esta caracterización del analfabetismo resulta necesaria, pero ¿qué sucede con la caracterización de los jóvenes que desertan del sistema educativo o que están en extraedad, que también debería justificar la elaboración de estos lineamientos en tanto que finalmente terminan siendo atendidos por la EPJA?

No es de extrañar que el foco de los lineamientos sea la alfabetización o el analfabetismo en tanto los antecedentes en el marco internacional están asociados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las CONFINTEAS desarrolladas por la UNESCO cuyo eje de trabajo es la alfabetización, lo que de cierta manera es uno de los focos de esta investigación pues como se ha venido discutiendo la EPJA se asocia principalmente a la alfabetización y aun cuando es una situación tan evidente por los mismos datos aportados por las plataformas de matrículas se desconoce o se quiere desconocer que la EPJA está resolviendo los problemas de la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) en temas de deserción, extraedad, repitencia y reprobación, algo que ya han identificado en investigaciones de países como Argentina y Chile.

Aun así, la UNESCO y los gobiernos de los países no han incluido estos temas en las discusiones de los foros mundiales sobre educación y mucho menos en las CONFINTEAS, escenarios principales para analizar estos asuntos. Con esto “En Colombia, los mayores esfuerzos en educación de jóvenes y adultos se han dedicado a la reducción del analfabetismo, pues este ha sido considerado el principal problema por resolver” (MEN, 2017, p. 20).

Aun cuando el MEN (2017) menciona que:

La formulación de los Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia implica el paso de una concepción y unas prácticas compensatorias, remediales y supletorias -con las que se identificó tradicionalmente la educación para estas poblaciones en Colombia-, a una concepción basada en el enfoque de derechos y los principios de equidad, progresividad y no regresividad, calidad, flexibilidad y pertinencia, que deben reflejarse en su aplicación en los niveles nacional, regional y local. (MEN, 2017, p. 12)

Lo que se evidencia en la práctica es que esta concepción de educación compensatoria sigue siendo la forma en que se concibe la EPJA en tanto que se le denomina la educación ofrecida por

los “validaderos”, incluso por los estudiantes que llegan a las instituciones educativas que ofrecen CLEI.

En relación con el marco normativo que se aborda en estos lineamientos algunos se relacionan directamente con la educación para jóvenes y adultos de los cuales destacan la Constitución Política de Colombia (1991) artículos 67 y 68, la Ley 115 (1994) título **3 modalidades de atención educativa a poblaciones**, capítulo 2 **educación para adultos** y el Decreto 1075 (2015) Decreto Único Reglamentario del Sector Educación el cual el incorpora en su estructura los contenidos del Decreto reglamentario 3011 (1997), en el capítulo 5, sección 3, educación para adultos y otros sin mayor modificación que la numeración de los artículos con el fin de seguir la secuencia de los demás documentos normativos incorporados. La Circular del Ministerio de Educación Nacional, No. 007 (2008) la cual según el MEN (2017):

Define los mecanismos para financiar la capacitación, seguimiento, dotación de materiales y la remuneración de docentes con recursos del Sistema General de Participaciones (SGP) cuando se atiende la población de ciclo II en adelante, mediante la contratación de modelos educativos flexibles. También precisa las estrategias para dar continuidad a los estudiantes en los CLEI 1, 2, 3, 4, 5 y 6 definidos en el artículo 21 del Decreto 1075 de 2015. (p.29)

Además de esto aborda diversas sentencias que se han dado debido a los casos particulares que se han dado dentro de la EPJA tales como la atención de menores de edad en la educación de adultos, algo que es avalado por el mismo Decreto 3011 (1997) especialmente en la educación básica primaria y básica secundaria pues si bien menciona que quienes deseen ingresar a la educación media de adultos deben tener 18 años, también menciona que aquellos que provengan de la educación básica secundaria ofrecida por la educación de adultos pueden continuar en la educación media de adultos y si la edad mínima para la educación básica secundaria de adultos es 15 años, y los ciclos 3 y 4 de la educación básica secundaria tienen una duración de 1 año cada uno, los estudiantes estarían ingresando a la educación media de adultos con 17 años lo cual no impide que menores de edad ingresen a la educación de adultos con personas adultas, más aún cuando de educación básica primaria o secundaria se trata.

Por lo anterior se han venido presentando sentencias como las T-428 (2012), T-546 (2013), T-755 (2015), T-592 (2015), T-008 (2016) en las cuales se evidencian casos en los que menores de edad interponen tutelas de manera aislada para poder ingresar a la educación media de adultos

siendo menores de edad por encontrarse en condición de maternidad en la adolescencia, además de casos en los que estudiantes provenientes de la educación para jóvenes y adultos demandan debido a la suspensión del servicio dando como resultado el no ofrecimiento de uno de los ciclos de educación para jóvenes y adultos.

Con esto no se quiere decir que el Decreto 3011 esté mal planteado, pero sí se cree que debe existir un análisis profundo en relación con la realidad actual de la educación para jóvenes y adultos de tal manera que se puedan replantear varios elementos de este tipo de educación y del marco normativo que la orienta, esto teniendo en cuenta que los desafíos que enfrenta la EPJA en la actualidad no son los mismo que hace 30 años cuando este entró en vigencia. Más aun cuando se esperaba que los lineamientos presentaran nuevas propuestas en términos de política y normatividad en relación con la EPJA, contrario a esto lo que estos proponen es una caracterización de la EPJA a lo largo del tiempo, algo que no es incorrecto, pero que en términos de ejecución no aportan mucho a los retos del contexto actual.

En cuanto a la discusión que se da acerca de los jóvenes en extraedad en el apartado 2.1 del capítulo 2 se puede decir que, aunque el título se refiere a esto, no hay una discusión en términos educativos ni sociales desde la perspectiva del marco normativo vigente y simplemente se toma la definición de la Ley estatutaria 1622 de 2013 para decir que en el artículo 5 se refiere al joven a aquella persona con una edad comprendida entre los 14 y 28 años cumplidos (MEN, 2017). Esto resulta preocupante en tanto que una de las principales problemáticas que enfrentan los jóvenes es la salida de las instituciones de EFPNNA, precisamente por encontrarse en extraedad con respecto al curso al cual necesita ingresar y es uno de los tantos motivos por los que terminan en la educación formal para jóvenes y adultos.

En relación con la definición de educación formal para jóvenes, adultos y personas mayores, estos lineamientos toman la que aparece en la Ley 115 de 1994 artículo 50⁵, así mismo toman como referencia a la UNESCO (2010) para mencionar que la educación para jóvenes y adultos se asocia a los procesos organizados de educación formales o no formales que prolonguen o reemplacen la educación inicial impartida en las escuelas y universidades sin importar el contenido, nivel o método por los cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad

⁵ Definición de educación para adultos. La educación de adultos es aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios. (Ley 115, 1994, p. 13)

a la que pertenecen, desarrollen aptitudes, enriquezcan conocimientos, mejoren competencias técnicas o profesionales o les den una nueva orientación, y hagan evolucionar sus actitudes o su comportamiento (MEN, 2017).

En relación con los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) los lineamientos toman como referencia el artículo 2.3.3.5.3.2.7. Ciclo [...]ectivo especial.⁶ y menciona en relación con la estructura de estos que el Ciclo I (Alfabetización) (Nivel Básica Primaria) está conformado por los grados 1, 2 y 3. Que el Ciclo II (Nivel Básica Primaria) lo integran los grados 4 y 5. El Ciclo III (Nivel Básica secundaria) los grados 6 y 7. El Ciclo IV (Nivel Básica Secundaria) los grados 8 y 9. Los ciclos V y VI (Nivel Media) se conforman por los grados 10 y 11, tomando como base el artículo 2.3.3.5.3.4.7. Organización de los ciclos lectivos especiales (MEN, 2017). Algo que sí resulta nuevo en los lineamientos, es que a pesar de que en el artículo en mención del Decreto 1075 de 2015 no se maneja de esta manera, definen el ciclo 1 de la educación básica primaria como alfabetización.

Uno de los aspectos relevantes que mencionan los lineamientos en relación con la EPJA tiene que ver con el hecho de que, al ser reconocida como un derecho, fundamentada en su comprensión diferencial implica reconocer que los “sujetos [son] iguales en derechos, pero diferenciales en sus intereses, experiencias y necesidades educativas” (MEN, 2017, p. 45).

En consecuencia, es necesario reconocer aquellos a quienes corresponde ese derecho bien sea para recibirlo o garantizarlo. En este sentido “el análisis de las vulneraciones de un derecho y las obligaciones de su garantía imponen la necesidad de un preciso examen del contexto que involucre las variables socioeconómicas y culturales donde se expresan” (MEN, 2017, p. 45). Pero esto no es suficiente, pues como se menciona en la presente investigación, también es necesario examinar el contexto escolar en el cual confluyen las variables socioeconómicas y culturales de las que hablan los lineamientos.

En palabras del MEN (2017) lo anterior:

Se refiere a la posición y condición de los actores sociales desde una mirada que diferencie sus variables económicas, de etnia, edad, raza, situación de discapacidad y género, además

⁶ El ciclo lectivo especial integrado [...] es aquel que se estructura como un conjunto de procesos y acciones curriculares organizados de modo tal que integren áreas del conocimiento y proyectos pedagógicos, de duración menor a la dispuesta para los ciclos regulares del servicio público educativo, que permitan alcanzar los fines y objetivos de la educación básica y media de acuerdo con las particulares condiciones de la población adulta. (Decreto 1075, 2015, p. 140)

de las derivadas del momento del ciclo vital (niñez, juventud, adultez y vejez) en que se encuentran. Atender al carácter situado de los derechos es reconocer las circunstancias y necesidades particulares de grupos específicos de acuerdo con variables emergentes en un adecuado análisis de contexto, para lo cual se requiere de información precisa y desagregada de personas y colectivos y los efectos diferenciados de las intervenciones. (p.45)

Otro aspecto relevante de los lineamientos es que menciona que la garantía del derecho a la atención educativa de las personas jóvenes, adultos y mayores se contempla desde el enfoque en derechos y diferencial, de esta manera la EPJA es concebida como un derecho fundamental y prestacional en la que los jóvenes, adultos y mayores son sujetos de derechos gracias a que este tipo de educación se orienta por las 4 A, asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

En cuanto a las tendencias en la EPJA el MEN (2017) según “los propósitos o sentidos frente al modelo de desarrollo” (p.50) menciona la educación fundamental, popular, para aprender a aprender y la formación ciudadana y la educación para la productividad y la competitividad. Mientras que, en cuanto a los Escenarios en el campo de la EPJA “de acuerdo con la gran diversidad de sujetos sociales, y desde un enfoque diferencial” (MEN, 2017, p. 66) identifica escenarios como:

Las competencias para la vida, la promoción del acceso y permanencia de las mujeres en la educación; la educación para personas con discapacidad; la educación para la ruralidad; la educación para el posconflicto y víctimas del conflicto y la educación para el trabajo y el desarrollo humano. (MEN, 2017, p. 66)

Además de esto, el MEN (2017) afirma que desde 1997 se han emitido documentos como los lineamientos curriculares (LC), los estándares básicos de competencias (EBC) y las orientaciones pedagógicas que guían “la actividad pedagógica, los procesos de planeación curricular, la gestión del aula, las prácticas pedagógicas [...] y el manejo de los tiempos en el desarrollo de las actividades académicas, [...] con el fin principal de brindar calidad en los procesos” (p. 56). Estos documentos “deben aplicarse en la implementación de los CLEI, dando cuenta del desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas que las personas deben alcanzar en cada ciclo (1 a 6), en correspondencia con los grados de la educación regular” (MEN, 2017, p. 56).

Lo anterior quiere decir que, si bien existen distintas tendencias educativas en la EPJA, son los CLEI que al definirse como modalidad formal deben cumplir con los referentes de calidad propuestos por el MEN.

El MEN (2017) también menciona que se realiza un:

Conjunto de actividades técnicas y administrativas requeridas para hacer eficiente, eficaz y efectivo el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo estatal que cursan los Ciclos Lectivos Especiales Integrados del 1 al 6, de conformidad con lo establecido en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015 (MEN, 2017, p. 73).

La realidad es que en la modalidad de CLEI bajo propuestas educativas muy similares a las ofertadas por la EFPNNA basadas en gran medida en el mismo marco normativo, se integran estudiantes con diferentes condiciones socioeconómicas, que han pasado por procesos educativos variados, con intermitencias de duración corta o prolongada, además de necesidades diferentes.

Estas propuestas de EFPJA en el sector oficial se ofrecen en “establecimientos educativos oficiales, a través de la asignación de horas extras a docentes oficiales [...] en jornada nocturna” (MEN, 2017, p.84). Vale la pena decir que, si bien estos docentes van mejorando su práctica en la EPJA, esto sucede más por la experiencia adquirida que por procesos de formación específicos en esta modalidad educativa pues no es común que haya formación en esta área.

Del mismo modo, vale la pena cuestionar el hecho de que es muy poco lo que profundizan los Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia en los lineamientos generales de política para la atención educativa a la población de jóvenes, adultos y personas mayores. Para empezar, se habla de principios de política educativa, en la cual se menciona que “la política pública para educación de personas jóvenes, adultas y mayores debe basarse en principios que favorezcan la realización del derecho a la educación en condiciones de cobertura, calidad y eficiencia, con alta pertinencia y oportunidad” (MEN, 2017, p. 78). Algo que en la realidad no sucede porque aun cuando los datos arrojan que cada vez es mayor la población joven que accede a la EPJA no se ha optado por ofrecer jornada mañana en el sector oficial para aquellos estudiantes que la demandan por lo cual son las familias y los mismos estudiantes quienes deben asumir los costos de instituciones privadas que sí ofertan esta jornada.

Por otro lado, la oferta de EPJA por parte del sector oficial se ofrece en las mismas instituciones de EFPPNA en contra jornada, por lo cual la única oferta de educaciones dedicadas a la EFPA específicamente proviene del sector no oficial. Teniendo en cuenta únicamente estos dos factores, no se puede hablar de principios que favorezcan el derecho a la educación y mucho menos de su ofrecimiento bajo principios de equidad, calidad, flexibilidad o pertinencia como refiere el MEN (2017).

Finalmente, cabe mencionar que, si bien los lineamientos son un avance en términos de política pública asociada a la EPJA, requieren ser acompañados por estrategias reales de caracterización y seguimiento de la población que acude a esta modalidad educativa, en tanto que hay responsabilidades asignadas a la EPJA que no se han querido asumir, ajustar ni mitigar. Ejemplo de esto es la atención en la EPJA de jóvenes en edad escolar para la EFPPNA, un indicador fácilmente sustentable en los datos de matrícula del SIMAT, en pocas palabras, hay situaciones problemáticas que saltan a primera vista en relación con la EPJA. Con esto se puede decir que Colombia en términos normativos tiene una deuda enorme con la EPJA porque si bien hay tareas que se están realizando, hay otras tantas que siguen presentes únicamente en los documentos.

Capítulo 3. Los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) de la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA) en Colombia

En este apartado se presenta la estructura, las condiciones de ofrecimiento y los datos de matrícula de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), con el objetivo de caracterizarlos y resaltar los elementos que los diferencian de los ciclos regulares de la EFPJA. Para ello, se toman como referencia diversos artículos del Decreto 1075 de 2015, así como los datos de matrícula de los CLEI publicados por la PNDA.

3.1 Los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI)

La educación para adultos EPA (Ley 115, 1994) o educación de adultos EDA (Decreto 1075, 2015) se puede ofrecer de manera formal o informal mediante programas como alfabetización, educación básica, educación media, educación para el trabajo y el desarrollo humano, validación y preparación para la validación. De estos programas interesa abordar en esta investigación la educación básica y media de adultos organizada mediante Ciclos Lectivos

Especiales Integrados (CLEI) particularmente en la ciudad de Bogotá capital de Colombia, en tanto que esta modalidad de estudio se ha convertido desde el año 1997 con la creación del Decreto 3011, en una de las alternativas mediante las cuales se ha logrado mitigar varias de las problemáticas que enfrenta el sistema educativo, esto teniendo en cuenta que entre el año 2010 y 2022 según la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) en los CLEI se matricularon 747.645 personas jóvenes y adultas en la ciudad de Bogotá.

Lo anterior tiene que ver con el hecho de que los colombianos enfrentan diversas situaciones para acceder al sistema educativo y permanecer en él, por tal razón, actualmente en Colombia a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se ofrecen cuatro modalidades diferentes para obtener el título de bachiller. La primera de ellas es la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares para aquellos que se encuentran en las edades teóricas establecidas en la Clasificación Internacional Normalizada De La Educación (CINE), la segunda son los Modelos de Educación Flexible (MEF), la tercera, la validación del bachillerato a través de una prueba tipo saber 11 que se presenta ante el ICFES y por último la educación de adultos por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), regulada por la ley 115 por medio del capítulo 2 con los artículos 50 al 54 y el Decreto 3011 de 1997 emitido durante la presidencia de Ernesto Samper Pizano, el cual posteriormente fue derogado y compilado por el Decreto 1075 de 2015.

Para poder adentrarse en el sistema educativo colombiano es preciso comprender cada una de estas modalidades de estudio con el fin de analizar por qué los CLEI no pertenecen a ninguna de las otras clasificaciones y cuestionar si se deben seguir considerando como una modalidad de estudio independiente o si en realidad hacen parte de una modalidad más general.

En este sentido, en relación con la primera modalidad que es la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares, según el DANE (2023a) en la Clasificación Internacional Normalizada De La Educación (CINE) se establecen unos niveles de educación para la básica primaria, básica secundaria y educación media, además de unas edades teóricas que se espera tengan los estudiantes que se encuentran cursando dichos niveles como se muestra a en la (tabla 4).

Tabla 4

Organización de los niveles educativos dentro del sistema educativo colombiano.

CINE Clasificación Internacional Normalizada De La Educación	CLASIFICACIÓN	EDAD TEÓRICA	GRADO	OBLIGATORIEDAD
3	Educación media o secundaria alta	16	11	AÑOS NO OBLIGATORIOS
		15	10	
2	Educación básica secundaria o secundaria baja	14	9	AÑOS OBLIGATORIOS
		13	8	
		12	7	
		11	6	
1	Educación básica primaria	10	5	
		9	4	
		8	3	
		7	2	
		6	1	

Fuente: Elaboración propia con base en Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia (MEN, 2013). Y la Clasificación Internacional Normalizada De La Educación CINE-n 2023 A.C. Niveles De Educación Adaptada Para Colombia (DANE, 2023a).

Tabla 5

Edad teórica de ingreso a cada nivel educativo en la EFPNNA Vs la EFPJA

Nivel educativo	EFPNNA	EFPJA
EBP	6	13
EBS	11	15
EM	15	18

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del CINE (DANE, 2023a).

Vale la pena mencionar que estos niveles son aplicados literalmente en la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares puesto que, para otras modalidades como los CLEI existen adaptaciones de estos niveles y se suelen agrupar.

Por otro lado, están los modelos educativos flexibles que según el MEN citado por el DANE, (2019):

Son propuestas de **educación formal** que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de **vulnerabilidad**, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional. Estos modelos se caracterizan por contar con una propuesta

conceptual de carácter pedagógico y didáctico, coherente entre sí, que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen. También cuenta con procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento definidos, además de materiales didácticos que guardan relación con las posturas teóricas que las orientan. (P. 30).

Actualmente en la página web del MEN se mencionan MEF como: retos para gigantes, apoyo académico especial, escuela nueva, aceleración del aprendizaje caminar en secundaria, postprimaria, nivelemos y secundaria activa.

De esta manera según el MEN, (2017) la educación de adultos por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) hace parte de los modelos de educación flexible con la particularidad de que “se estructura en conjuntos de grados que permiten abordarse en unos tiempos determinados para alcanzar los Referentes de Calidad Educativa (lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, derechos básicos del aprendizaje, orientaciones pedagógicas, entre otros)” (MEN, 2017, p.43).

En este sentido según el art. 2.3.3.5.3.2.7 (Ciclo electivo especial) del Decreto 1075 (2015):

El Ciclo Lectivo Especial Integrado [...] es aquel que se estructura como un conjunto de procesos y acciones curriculares organizados de modo tal que integren áreas del conocimiento y proyectos pedagógicos, de duración menor a la dispuesta para los ciclos regulares del servicio público educativo que permita alcanzar los fines y objetivos de la Educación Básica y Media de acuerdo con las particulares condiciones de la población adulta. (p. 132)

Por lo anterior y para una mayor comprensión de la estructura de los CLEI se propone la (tabla 6) que integra algunos de los artículos del Decreto 3011 (1997) compilados en el Decreto 1075 (2015).

Estos artículos básicamente hablan del desarrollo de la educación básica formal de adultos, modalidades de atención educativa, organización de los ciclos lectivos especiales, disposiciones de la educación media de adultos y modalidades de la educación media académica de adultos (Decreto 1075, 2015).

Tabla 6

Disposición y organización administrativa para la prestación del servicio educativo de la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia a través de los CLEI.

NIVEL EDUCATIVO	CLEI	GRADOS	SEMANAS DE DURACIÓN MÍNIMA	HORAS ANUALES DE TRABAJO	MODALIDADES DE ATENCIÓN EDUCATIVA	JORNADAS
BÁSICA PRIMARIA	1	1, 2, 3	40 anuales	800	Presencial, semipresencial o abierta y a distancia.	Diurna, nocturna, sabatina o dominical.
	2	4, 5				
BÁSICA SECUNDARIA	3	6, 7				
	4	8, 9				
MEDIA	5	10	22 semestrales	20 horas efectivas de trabajo académico por semana lectiva		
	6	11				

Fuente: Elaboración propia a partir de la adaptación del Decreto 3011 (1997) recogido por el Decreto 1075 (2015) art 17, 18, 20, 22, 23.

El abordar los elementos fundamentales de los CLEI de la EFPJA en cuanto a estructura y funcionamiento con respecto a la EFPNNA, es necesario para comprender el apartado de caracterización de la matrícula que se expone a continuación.

3.2 Caracterización estadística de la matrícula en los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) de la educación formal para jóvenes y adultos en Bogotá (2010-2022) PNDA y DUE7.

Para realizar la caracterización de la matrícula en los CLEI durante el periodo comprendido entre el 2010 y el 2022 se recurre a los datos aportados por la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA). Es necesario reconocer que el acceso a los datos de matrícula es posible gracias a que entró en vigor la regulación del derecho de acceso a la información pública mediante la Ley 1712 de 2014⁸ cuyo apartado J define los datos abiertos como:

Todos aquellos datos primarios o sin procesar, que se encuentran en formatos estándar e interoperables que facilitan su acceso y reutilización, los cuales están bajo la custodia de

⁷DANE: El Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- es la entidad responsable de la planeación, levantamiento, procesamiento, análisis y difusión de las estadísticas oficiales de Colombia. Perteneciente a la Rama Ejecutiva del Estado Colombiano, con más de 50 años de experiencia. Cumple con los más altos estándares de calidad. El DANE ofrece al país y al mundo más de 30 investigaciones de todos los sectores de la economía, industria, población, sector agropecuario y calidad de vida, entre otras. (DANE, s.fb, p. 1)

⁸ Ley de Transparencia y del Derecho de Acceso a la Información Pública Nacional y se dictan otras disposiciones.

las entidades públicas o privadas que cumplen con funciones públicas y que son puestos a disposición de cualquier ciudadano, de forma libre y sin restricciones, con el fin de que terceros puedan reutilizarlos y crear servicios derivados de los mismos. (Ley 1712, 2014, p. 4)

El propósito de este apartado es acceder y analizar los datos relacionados con la matrícula de los CLEI reportada en Bogotá entre el 2010 y 2022 por ser los años en los que la PNDA ha publicado información relacionada con el objeto de estudio de la presente investigación. Esto, con el fin de analizar cómo se han comportado los datos en relación con categorías como género, edad, instituciones educativas, alumnos matriculados por año y ciclo, sector educativo oficial versus no oficial, entre otras que se espera den un panorama general del estado actual de la matrícula de los CLEI.

En la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) se encuentran publicadas las cifras de matrículas en dos secciones, la primera contiene los datos de los años comprendidos entre el 2010 y el 2017, mientras que en la segunda sección aparecen los datos del 2018 al 2022. Para descargar la información se utilizaron dos filtros, el primero fue el código de la Secretaría, en este caso de Bogotá (3766), el segundo corresponde al código de cada ciclo 21, 22, 23, 24, 25 y 26 que corresponden a los Ciclos Lectivos Especiales Integrados CLEI de que trata el Decreto 1075 de 2015), en la sección de educación de adultos. Para exportar el archivo se selecciona la opción “CSV for Excel (Europe)”, el cual genera un archivo plano con los datos separados en columnas.

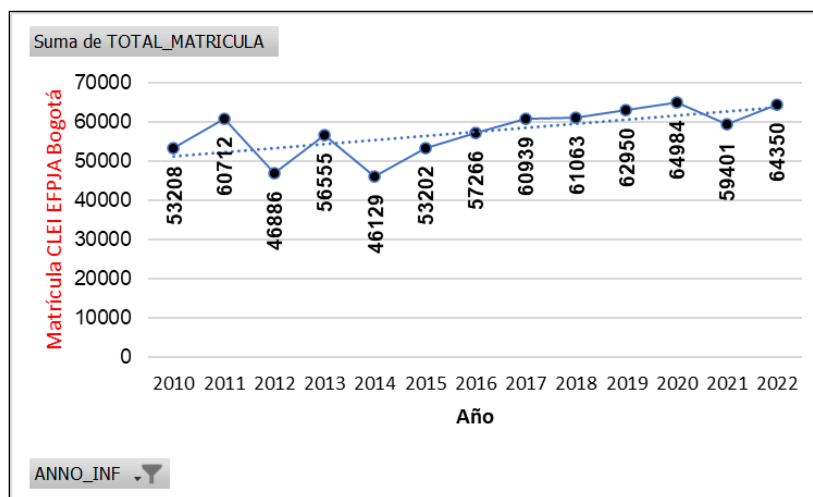
Antes de continuar conviene señalar que, aun cuando los CLEI se han convertido en una de las modalidades de estudio de la educación de jóvenes y adultos con más afluencia de estudiantes en la ciudad de Bogotá, es fundamental no perder de vista el hecho de que no existen datos formales antes del 2010 en la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) y en el caso del DANE, los documentos de “Educación formal (EDUC) - Históricos” que reposan en el portal web son desde el 2007 por lo cual si se toma como año de referencia la fecha en que entró en vigencia en Decreto 3011 de (1997), se puede hablar de un vacío entre 10 y 13 años en cuanto a los datos de matrícula CLEI aportados de manera pública.

En relación con la matrícula de los CLEI reportada en la PNDA se evidencia que esta ha ido aumentando desde el 2010 a la actualidad, pero también se logra evidenciar una gran variación en los datos, teniendo caídas significativas como se evidencia en los años 2012 y 2014 en los cuales la matrícula fue de 46886 y 46129 respectivamente. En cuanto a los aumentos se destacan los años

2011, 2017, 2018, 2019, 2020 y 2022 en los cuales la matrícula está por encima de 60 000, siendo los años 2020 y 2022 los que más matrícula de los CLEI reportan. Ver la (figura 7).

Figura 7

Matrícula de los CLEI en Bogotá entre los años 2010 y 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los registros de la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) “MEN matricula en educación en preescolar, básica y media 2010 a 2017 y 2018 a 2022.

Se cree que la disminución o aumento de la matrícula en los CLEI está estrechamente relacionada con los acontecimientos presentados en la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares, esto teniendo como base que en el año 2020 se presentó la pandemia por COVID-19, lo que llevó a que una gran cantidad de estudiantes salieran del sistema educativo durante el primer semestre y hayan ingresado a la EFPJA durante el segundo semestre con el fin de “nivelarse”. Además de esto es preciso tener en cuenta que, aunque en el año 2021 disminuye la matrícula de los CLEI muchos estudiantes estaban por fuera del sistema educativo. De los estudiantes que desertaron de la educación durante el año 2021, algunos se reintegraron a la EFPNNA y otros a la EFPJA como lo deja ver el aumento en la matrícula que se presenta en esta modalidad de estudio en el año 2022. Ver la (figura 7).

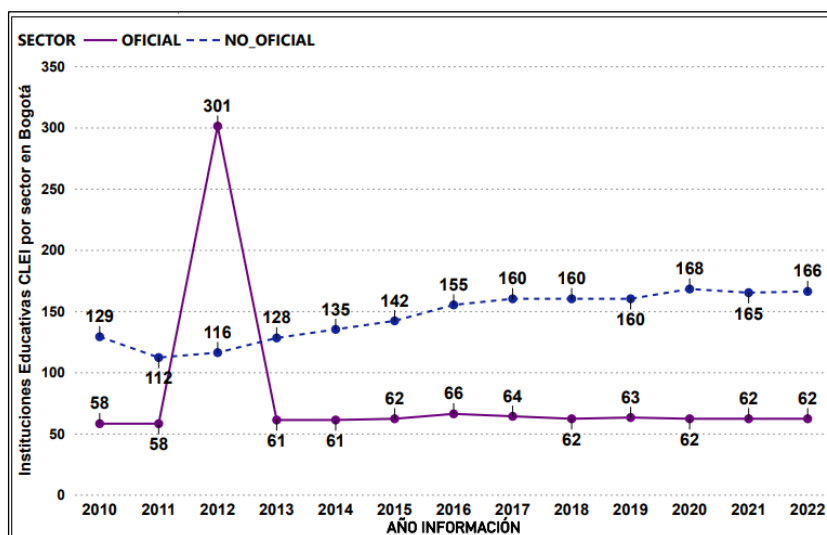
En relación con la variación de la matrícula en los CLEI, es preciso tener en cuenta un componente fundamental como lo son las instituciones educativas, en tanto estas son las que posibilitan la oferta de EFPJA, tanto desde el sector oficial como no oficial. Cabe precisar que, existe falta de oferta por parte del Ministerio de Educación Nacional en tanto que desde el sector

oficial (público), no existe instituciones constituidas para ofrecer la EFPJA, sino que esta se oferta en las instituciones de educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares en las jornadas noche y fin de semana. Contario a esto, el sector no oficial (privado) tiene instituciones educativas que ofrecen la EFPJA en las mismas jornadas y en la mañana.

Lo anterior en cierto sentido se da debido a que la EFPJA se caracteriza por ser económicamente viable y prometedora por la alta demanda, lo que lleva a la apertura de instituciones educativas que aprovechan el vacío en el sector oficial. Esto se puede visualizar en la (figura 8).

Figura 8

Instituciones educativas que ofrecen CLEI en Bogotá entre los años 2010 y 2022 por sector educativo.



Fuente: Elaboración propia mediante la herramienta Power BI Desktop a partir de los registros de la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) “MEN matrícula en educación en preescolar, básica y media 2010 a 2017 y 2018 a 2022.

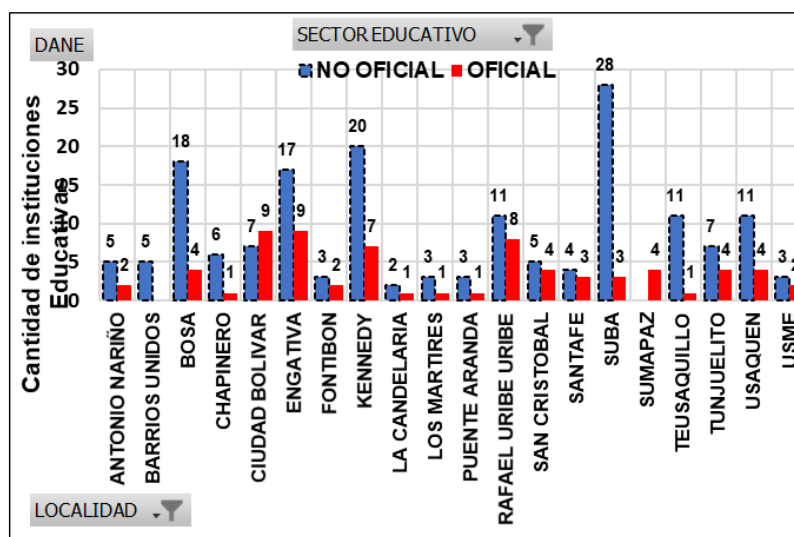
En esta figura se evidencia claramente como año tras año las instituciones educativas privadas superan por lo menos en un 50% o más a las instituciones educativas públicas. En el año 2012 se presenta una cifra irregular en las instituciones del sector oficial la cual es difícil de explicar, en razón a que no hay un acontecimiento que sustente dicho asunto, por lo que se toma como referencia principal los años restantes.

En relación con los datos obtenidos de las instituciones educativas que ofrecen CLEI en Bogotá, la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) reporta para el año (2022) 228 instituciones educativas que reportaron matrícula en los CLEI, 166 del sector no oficial y 62 del sector oficial. Estos datos se comparan con los datos del Directorio Único de Establecimientos Educativos de Bogotá (DUE) el cual para el año (2023) reporta un total de 239 instituciones educativas que ofertan esta modalidad de estudio, 169 del sector no oficial y 70 del sector oficial. (SED, 2023)

Mediante la comparación de estos datos, se confirma la prevalencia de instituciones del sector no oficial sobre las del oficial que ofrecen los CLEI, siendo las localidades Suba, Kennedy, Engativá, Bosa, Ciudad Bolívar, Rafael Uribe Uribe, Teusaquillo, Tunjuelito y Usaquén las que más cuentan con estas instituciones como lo deja ver la (Figura 9). Algo que ciertamente no es de extrañar teniendo en cuenta que según el “Visor de Población - Secretaría Distrital de Planeación” las localidades más pobladas hasta el 2023 son Suba, Kennedy, Engativá, Bosa, Ciudad Bolívar, Usaquén, Usme, San Cristóbal, Fontibón y Rafael Uribe Uribe (SDP, 2023).

Figura 9

Instituciones educativas que ofrecen CLEI en Bogotá por localidad al año 2023.



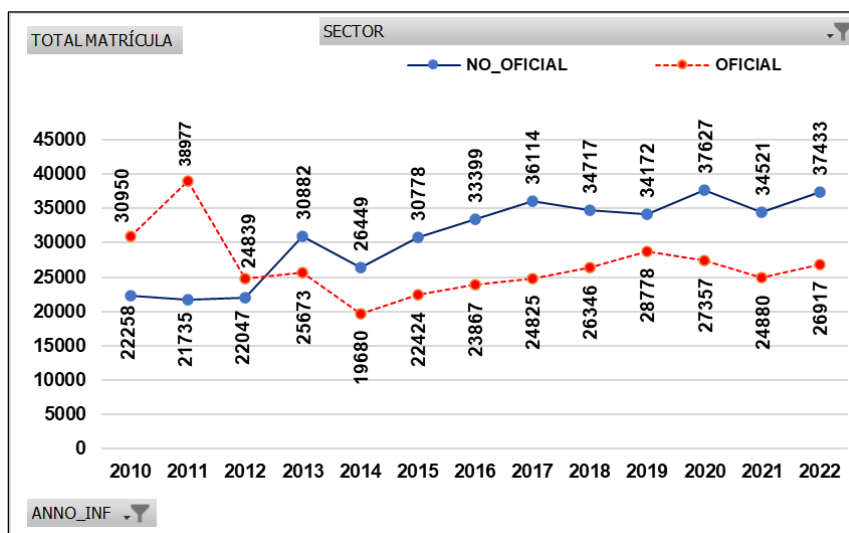
Fuente: Elaboración propia a partir de los registros del Directorio Único de Establecimientos Educativos de Bogotá (DUE).

Así mismo, se evidencia que la variación de instituciones educativas ha estado de la mano con la cantidad de matrículas reportadas, pues mientras en el sector oficial las matrículas han

disminuido y la cantidad de instituciones se ha mantenido, en el sector no oficial ha ido en aumento con los años tanto las instituciones educativas como las matrículas. Así se observa en la (figura 10).

Figura 10

Matrícula de los CLEI en Bogotá entre los años 2010 y 2022 sector oficial versus no oficial.



Fuente: Elaboración propia a partir de los registros de la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) “MEN matricula en educación en preescolar, básica y media 2010 a 2017 y 2018 a 2022.

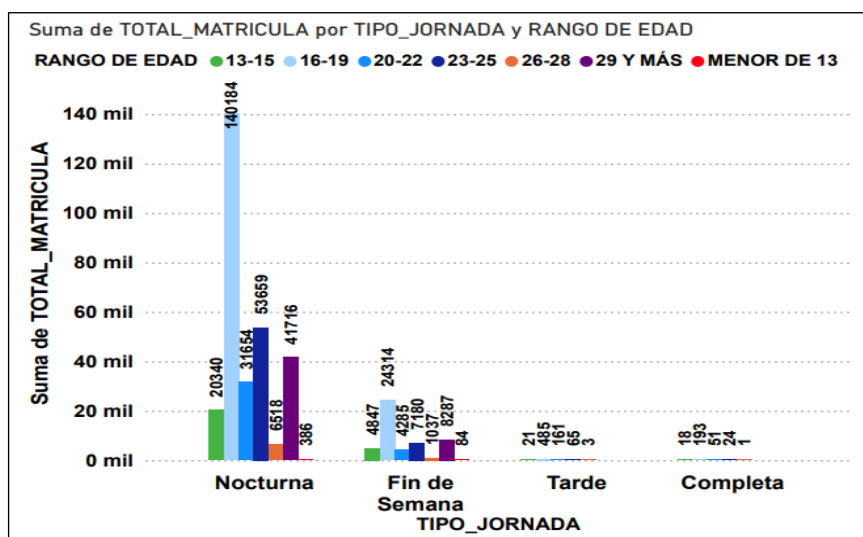
Además de lo anterior, otro aspecto para tener en cuenta en las matrículas reportadas en los CLEI de la EFPJA, son las dinámicas que se generan debido a la oferta existente, una de estas tiene que ver con la distribución de los estudiantes en las diferentes jornadas de acuerdo con la edad. Para esto la matrícula reportada en la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) se ha organizado por rangos de edad tomando como referentes los propuestos por el DANE (2018) en el formulario C600 siendo estos, 13-15, 16-19, 20-22, 23-25. De otra parte, en lugar de tomar el último rango que es 26 y más, se establece uno de 26-28, teniendo en cuenta que la Ley 1885 de (2018) establece que los jóvenes están en un rango de edad entre 14 y 28 años. En este sentido se establecen dos rangos adicionales, por un lado, uno de 29 y más en el cual se agrupan aquellos estudiantes que tienen de 29 años en adelante. Por otro lado, se establece un rango de menor de 13, teniendo en cuenta que en el reporte de datos utilizados aparecen estudiantes en ese rango de edad aun cuando el artículo 2.3.3.5.3.4.3. refiere que:

Las personas menores de trece (13) años que no han ingresado a la educación básica o habiéndolo hecho, dejaron de asistir por dos (2) años académicos consecutivos o más, deberán ser atendidos en los establecimientos educativos que ofrecen educación formal en ciclos regulares, mediante programas especiales de nivelación educativa, de acuerdo con lo establecido en el artículo 2.3.3.1.3.2. de este Decreto o las normas que lo modifiquen o sustituyan. (Decreto 1075, 2015, p.142)

Dentro las dinámicas que se encuentran en esta modalidad de estudio está el hecho de que en las jornadas mañana, noche y fin de semana del sector no oficial y noche y fin de semana de sector oficial predominan los estudiantes ubicados en el rango de edad 16-19. En el caso del sector oficial la matrícula CLEI es más alta en la noche que el fin de semana, presentando niveles extremadamente bajos en las jornadas tarde y completa como se observa en la (figura 11).

Figura 11

Distribución de la matrícula de los CLEI en Bogotá por rango de edad entre jornadas: sector oficial.



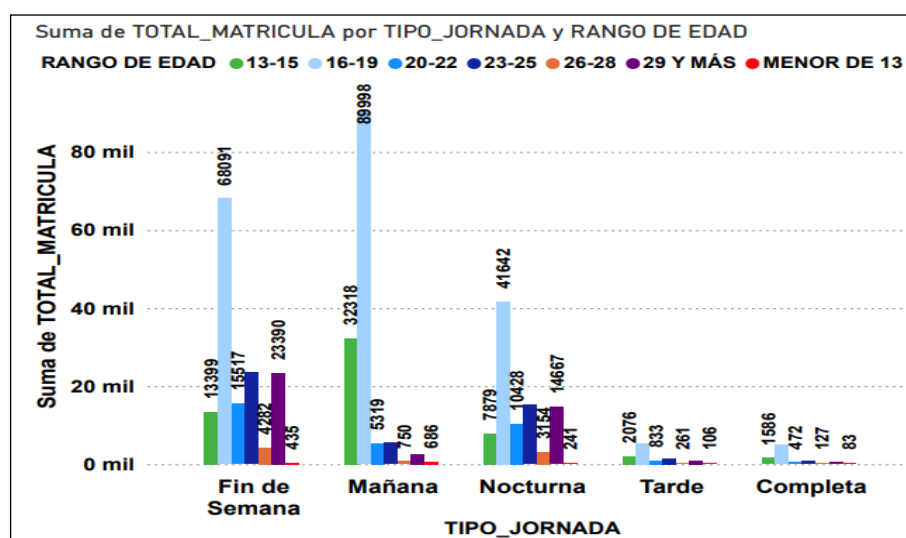
Fuente: Elaboración propia mediante la herramienta Power BI Desktop a partir de los registros de la Plataforma Nacional de datos abiertos “MEN matricula en educación en preescolar, básica y media 2010 a 2017 y 2018 a 2022.

En relación con el sector no oficial, la (figura 12) muestra que la matrícula en el sector privado se distribuye de manera más irregular que en el sector oficial en tanto que, en la jornada mañana predominan los estudiantes en rangos de edad 13-15 y 16-19 frente a los del mismo rango

que se ubican en las demás jornadas. Lo contrario sucede con los estudiantes de los rangos de edad 20-22, 23-25, 26-28 y 29 y más, quienes se concentran mayormente en las jornadas fin de semana y noche. Además de esto, igual que en el sector oficial, las jornadas tarde, completa y única tienen cifras de matrícula extremadamente bajas.

Figura 12

Distribución de la matrícula de los CLEI en Bogotá por rango de edad entre jornadas: sector no oficial.



Fuente: Elaboración propia mediante la herramienta Power BI Desktop a partir de los registros de la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) “MEN matrícula en educación en preescolar, básica y media 2010 a 2017 y 2018 a 2022.

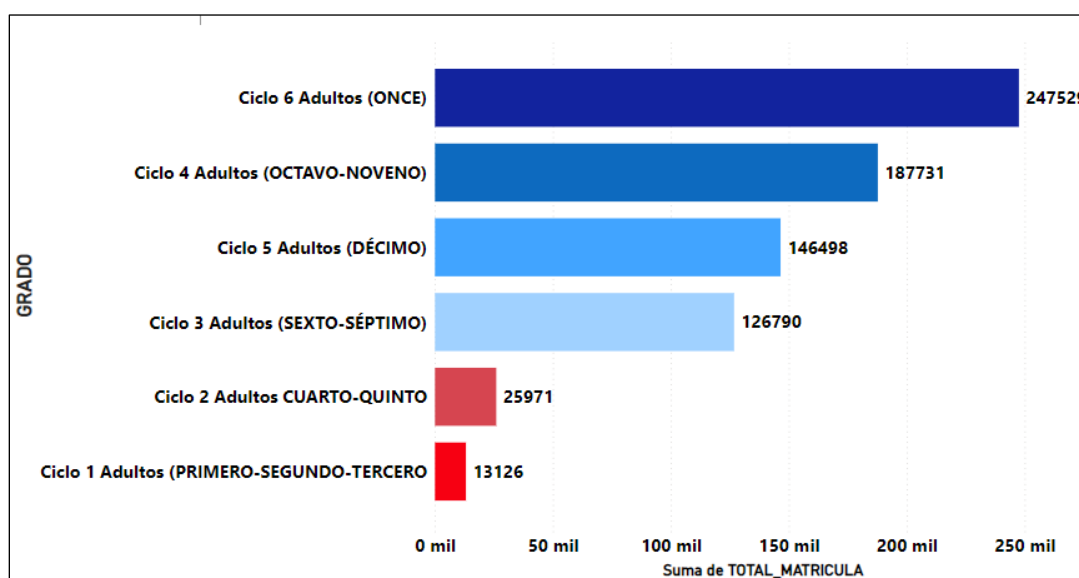
Otro elemento importante en los CLEI de la EFPJA es la afluencia de estudiantes en cada uno de los ciclos, algo que puede aportar en el análisis de la deserción que presenta cada grado de la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares. Por ejemplo, como se evidencia en la (figura 13) los ciclos con mayor matrícula registrada son el 4 de la educación básica secundaria correspondiente a octavo y noveno, ciclo 5 y 6 de la educación media correspondientes a décimo y once, predominando en estos los estudiantes en rango de edad 16-19.

Por otro lado, los ciclos con menor matrícula registrada son 1 y 2 de la educación básica primaria, lo que puede llevar a concluir que las estrategias y compromisos para garantizar la educación primaria han sido fundamentales para disminuir el porcentaje de población que no la termina, mientras que en relación con la educación básica secundaria y media existe un vacío

empezando por el hecho de que la misma Constitución colombiana de 1991 indica que “el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (Constitución política, 1991, p.16). Algo que, sumado a otros factores, influye en las cifras analizadas en el presente capítulo.

Figura 13

Distribución de la matrícula por ciclo en Bogotá



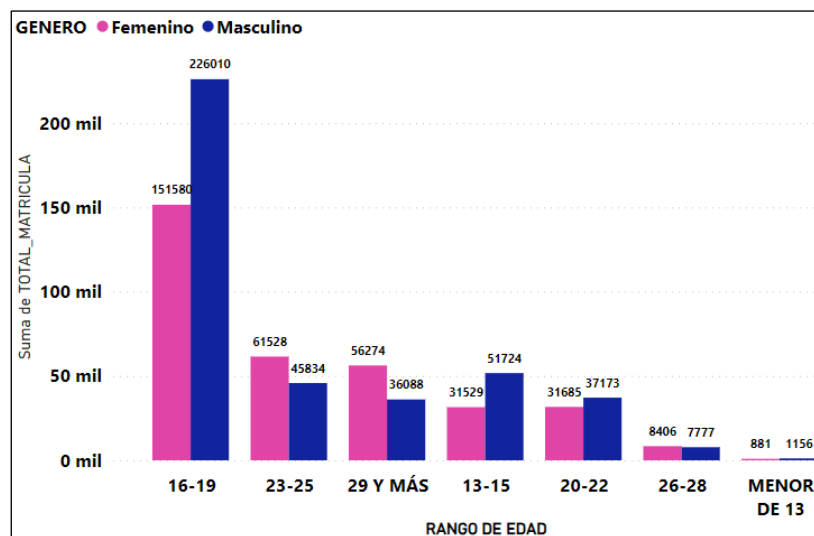
Fuente: Elaboración propia mediante la herramienta Power BI Desktop a partir de los registros de la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) “MEN matrícula en educación en preescolar, básica y media 2010 a 2017 y 2018 a 2022.

En relación con la participación por género en la EFPJA, se evidencia que en los rangos de edad 13-15, 16-19 y 20-22 la participación es mayoritariamente masculina, mientras que en los rangos de edad 23-25, 26-28 y 29 y más, es el género femenino el que más se integra a la EFPJA como lo muestra la (figura 14).

En relación con lo anterior, cabe destacar que, desde 2010 hasta 2022, son los hombres quienes más se han integrado a la EFPJA con 405.762 frente a las mujeres con 341.883. Esto también lo evidencian Contreras y Baleriola (2022) en Chile, pues aseguran que “mayoritariamente son hombres los matriculados en la modalidad educativa para jóvenes y adultos” (p. 15).

Figura 14

Distribución de la matrícula de los CLEI en Bogotá por género



Fuente: Elaboración propia mediante la herramienta Power BI Desktop a partir de los registros de la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) “MEN matrícula en educación en preescolar, básica y media 2010 a 2017 y 2018 a 2022.

Con todos los datos analizados hasta este punto, es preciso resaltar que, esta información permite hacer una caracterización de los CLEI en relación con la matrícula reportada, el rango de edad de los estudiantes, los ciclos con mayor afluencia de estudiantes, el género con mayor participación, la cantidad de instituciones educativas por cada sector y las jornadas que cada uno de estos ofrece. Aun así, es fundamental recoger información de tipo cualitativa que permita comprender las cifras aquí analizadas, por ejemplo, la razón por la cual los estudiantes están abandonando la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA) por ciclos regulares, y así mismo los motivos que los llevan a integrarse en la EFPJA, algo que se cree permitirá aportar mayor comprensión a los datos presentados en este capítulo.

Capítulo 4. Perspectiva teórica de las Trayectorias Socioescolares

Este capítulo se centra en los principales elementos teóricos relacionados con las trayectorias socioescolares y cómo estos son fundamentales para la presente investigación relacionado con la EFPJA. Ahora bien, ¿por qué relacionar las trayectorias socioescolares y la EFPJA?

Actualmente en América Latina se está conformando con las diferentes investigaciones un campo de indagación relacionado con las trayectorias escolares, educativas o socioeducativas, un ejemplo de esto son las investigaciones desarrolladas en Brasil, Chile y especialmente Argentina con su mayor exponente Flavia Terigi (1996, 2007, 2009a, 2009b).

En este sentido, respondiendo a la pregunta anterior, es preciso mencionar que el sistema educativo colombiano al igual que el de otros países no escapa a las orientaciones internacionales relacionadas con la calidad de la educación y asociada a esta, están las pruebas nacionales e internacionales que evalúan los resultados de esta. Dicha evaluación lleva a diferentes resultados, los cuales hacen pensar que el sistema educativo posiblemente se ha convertido en un lugar en el que se llevan a cabo procesos de selección, con lo cual algunos estudiantes avanzan en los distintos niveles propuestos de la manera en que se espera; otros quedan relegados y repiten varias veces el mismo proceso hasta que logran alcanzarlo y otros que sencillamente se dan por vencidos y abandonan las instituciones educativas.

En consecuencia, se retoma la pregunta que se ha hecho en otros apartados, ¿qué sucede con aquellos estudiantes que repiten o desertan?, ¿existe realmente un seguimiento exhaustivo por parte del Ministerio de Educación Nacional Colombiano para dar cuenta de lo que sucede con estos estudiantes?

En el contexto escolar existe una tendencia por señalar, excluir o marginar a aquellos que no cumplen los requisitos de cada nivel educativo y repiten o desertan de las instituciones educativas. Con esto vale la pena preguntar ¿el problema son los estudiantes?, ¿quién debe asumir la responsabilidad de la repitencia y la deserción?, ¿merecen ser tratados como marginados los estudiantes que asisten a la EFPJA? ¿el problema es la EFPJA o el sistema educativo colombiano que no genera estrategias para atender la repitencia y la deserción lo que ocasiona que cada vez sean más los colombianos que deban recurrir a la EFPJA?

Los interrogantes anteriores no son fáciles de responder, pues se asocian a múltiples factores y se requiere de un seguimiento y análisis profundo para identificar elementos que pueden estar ocasionando que exista un número importante de colombianos que no terminan la educación básica y media. Para poder identificar dichos elementos es pertinente orientar esta investigación desde las trayectorias socioescolares pues se cree que el “fracaso escolar” es algo propio de la estructura del sistema educativo y no del individuo. Tal es el caso que Terigi (2009b) asocia “las problemáticas de repitencia, sobreedad, ausentismo, abandono, más que al fracaso escolar

individual, a persistentes puntos críticos del sistema educativo” (p.11). Por lo cual se cree que es mediante el análisis de las trayectorias socioescolares que se puede llegar a identificar los diferentes factores sociales y educativos asociados a la no culminación de la educación básica y media.

4.1 Acercamiento a los planteamientos sociológicos que han aportado a la construcción de las trayectorias.

En este apartado se abordarán algunos de los principales referentes sociológicos y educativos que influyeron en la construcción del campo de investigación de las trayectorias, haciendo énfasis en los planteamientos del sociólogo Pierre Bourdieu (1995, 2016 y 2011) que corresponden con el interés de esta investigación relacionado con la caracterización de las trayectorias socioescolares de los estudiantes de la EFPJA, asociadas a los factores sociales que influyen en el curso de dichas trayectorias. Vale la pena mencionar que no es el interés de esta investigación abordar las prácticas de los actores (comportamientos sociales, gustos, percepciones, juicios elecciones, decisiones, actitudes), por lo cual no se aborda en profundidad el *habitus*⁹ o los esquemas de acción que dan cuenta de estas temáticas.

Otro motivo crucial para no abordar estos temas es la crítica señalada en la obra de Lahire (2004), donde se subraya que la teoría del *habitus* puede ser susceptible de múltiples objeciones. Entre ellas, destaca el hecho de que este concepto fue originalmente empleado por Durkheim y luego por Bourdieu para analizar sociedades tradicionales, sistemas educativos internos y

⁹Principio generador de prácticas objetivamente enclasables y el sistema de enclasmiento (*principium divisionis*) de esas prácticas. Es en la relación entre las dos capacidades que definen al *habitus* —la capacidad de producir unas prácticas y unas obras enclasables y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos (gusto)— donde se constituye el mundo social representado, esto es, el espacio de los estilos de vida. (Bourdieu, 2016, p. 183)

Una de las funciones de la noción de *habitus* es dar cuenta de la unidad de estilo que atraviesa a la vez las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes. (Bourdieu, 2011, pp. 15-16)

El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los *habitus* están diferenciados; pero también son diferenciadores. Distintos, distinguidos, ellos son también operadores de distinción: ponen en juego diversos principios de diferenciación o utilizan de modo variable los principios de diferenciación comunes. (Bourdieu, 2011, p.16)

Los *habitus* son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes. Producen diferencias, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar. (Bourdieu, 2011, p.16)

contextos cristianos, en los cuales la cantidad de actores es limitada y la interacción es frecuente. Estas condiciones sociales particulares que dan lugar a actores que exhiben un sistema de disposiciones o esquemas homogéneos y coherentes, minimizando así las diferencias y las variaciones no siempre se encuentran simultáneamente (Lahire, 2004). Por lo cual, resulta paradójico “haber mantenido el modelo de habitus adaptado al enfoque de sociedades escasamente diferenciadas (preindustriales, precapitalistas) para efectuar el estudio de sociedades altamente diferenciadas, que necesariamente producen, por definición, actores más diferenciados entre sí y, al mismo tiempo, en ellos mismos” (Lahire, 2004, p. 41).

En resumen, no se pretende encontrar ese principio unificador de todas las prácticas, sino que se quiere identificar algunos de los factores sociales que más han influido en la dirección que han tomado las trayectorias socioescolares de los actores plurales de la EFPJA, por lo cual en definitiva es necesario trabajar con aspectos como el capital (cultural, económico, simbólico y social), clase social, reproducción y trayectoria¹⁰ desde la teoría de Bourdieu (1995, 2011, 2016). Indagando tanto en el pasado como en el presente, de tal manera que también se identifiquen las “pequeñas” crisis o desajustes que se han presentado en las trayectorias de los actores estudiados (Lahire, 2004).

Estos planteamientos resultan fundamentales en tanto han sido el referente teórico de la sociología actual que permiten estudiar las trayectorias, pues según Bourdieu (2011) su modelo sociológico está caracterizado como constructivismo estructuralista en el cual se tiende a “descifrar las realidades sociales como construcciones históricas cotidianas de actores colectivos e individuales que se sustraen del control de estos actores” (Bourdieu, 2011, p.100). En su obra predomina el análisis sociológico acerca de los mecanismos de reproducción de las jerarquías sociales, enfatizando en la importancia de la diversidad cultural y simbólica en dicha reproducción por lo cual, critica la primacía otorgada a los factores económicos en las ideas marxistas (Bourdieu, 2011).

También afirma que “la capacidad de los agentes en posición dominante para imponer sus producciones culturales y simbólicas juega un papel esencial en la reproducción de las relaciones sociales de dominación” (Bourdieu, 2011, p.100). Esta capacidad de imposición es un tipo de violencia simbólica definida por él como “la capacidad de hacer caso omiso de la arbitrariedad de la producción simbólica, [...] y de su aceptación como legítima” (Bourdieu, 2011, p.100).

¹⁰ Volumen y estructura del capital definidos puntualmente y en su evolución. (Bourdieu, 2016, p.118)

Esta postura sociológica ha tenido diversos críticos que lo señalan de tener una visión determinista de lo social (Bourdieu, 2011). Uno de ellos es Lahire (2004) con sus planteamientos acerca de la influencia del pasado, el presente y las pequeñas crisis en las trayectorias de los actores. Aun así, los postulados de Bourdieu dieron paso al análisis e investigación en relación con diferentes aspectos sociales siendo uno de estos las trayectorias laborales, académicas, educativas, socioeducativas, escolares, ocupacionales, de vida, del desempleo, conyugales, entre otros. Esto abrió paso a autores como Terigi (1996, 2007, 2009a, 2009b) quien ha trabajado investigando acerca de las trayectorias escolares, por lo cual es un referente igualmente importante para esta investigación. Se aclara que los planteamientos de estos autores no se toman como excluyentes entre sí, sino que por el contrario se cree que cada uno aporta desde su obra en la comprensión de las “trayectorias socioescolares”.

En relación con los planteamientos sociológicos que aportan al estudio de las trayectorias, también se tiene en cuenta el análisis realizado por Urteaga (2009) en relación con “las teorías de la sociología de la educación en Francia” en el cual destaca especialmente la influencia del funcionalismo de Émile Durkheim, quien menciona que la escuela inculca valores y principios morales para que los alumnos se integren plenamente en la sociedad (función socializadora), además de que también los integra y selecciona para que ocupen una posición social determinada (función de selección). También, enfatiza en la influencia del marxismo de Baudelot y Establet, que discute la reproducción de las desigualdades y clases sociales a través de un sistema educativo que, mediante la escuela, privilegia los intereses y principios de la clase social dominante y distingue a las personas para ocupar puestos determinados en el sistema productivo mediante la división de los alumnos según sus orígenes para ubicarlos en determinadas clases sociales.

Tanto el funcionalismo de Émile Durkheim, como el marxismo de Baudelot y Establet, pusieron al descubierto desde hace más de cincuenta años una realidad que aún persiste en las sociedades contemporáneas: la desigualdad y su reproducción a través de las instituciones, especialmente de la escuela (Urteaga, 2009). Por ejemplo, existen escuelas a las que asisten los herederos de las clases dominantes, donde la oferta curricular es amplia y diversificada, incluso en el ámbito de la educación física y las artes. Las clases suelen ser casi personalizadas, enseñando a los alumnos a desempeñar roles de futuros empresarios que heredarán las tradiciones y empresas familiares.

En contraste, en las escuelas dirigidas a la clase baja o media, se observa que los contenidos están determinados por la política pública. Los deportes ofrecidos son aquellos que se pueden practicar en grupos grandes, y su tiempo en el currículo es reducido, al igual que las artes. El objetivo de este tipo de educación es preparar a los estudiantes para una vida productiva en la sociedad; por esta razón, las clases suelen ser masivas, con un mínimo de cuarenta estudiantes por salón, siendo la falta de docentes un problema recurrente.

En el contexto de estas clases sociales la obtención del título académico se convierte en el fin principal, independientemente de la precariedad con la que se ofrezca la educación o de los objetivos que se le asignen a esta, que como mencionan Durkheim y Baudelot y Establet (como se citó en Urteaga, 2009) están relacionados con la socialización, selección y ubicación de los alumnos no solo en clases sociales, sino también en el mundo laboral.

Al mismo tiempo, Urteaga (2009) hace referencia a los aportes del estructuralismo de Bourdieu y Passeron quienes mediante la teoría de la dominación y de su legitimación ponen en evidencia la forma en que los mecanismos específicos de selección y de reproducción de las desigualdades sociales vinculadas a la cultura más que a la economía se reproducen a través del sistema educativo, esto debido a que los individuos de la clase social favorecida disponen de un capital cultural y capital heredado superior en relación con el que poseen los de las demás clases sociales.

Estos postulados son desarrollados ampliamente en la obra la reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo de Bourdieu y Passeron publicada en 1995, en esta destacan varios elementos que influyen en las trayectorias por estar relacionados con instituciones como familia y escuela. En esta línea, un primer elemento relacionado fuertemente con las trayectorias en tanto se relaciona directamente con la educación¹¹ por la que transitan los individuos a lo largo de su vida es la Acción pedagógica (AP) que en palabras de Bourdieu y Passeron “es objetivamente una violencia simbólica¹² en tanto que imposición, por un poder arbitrario¹³, de una arbitrariedad

¹¹ “Modelo arbitrario de imposición y de inculcación.” (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 46)

¹² “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza.” (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 44)

¹³ “Es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación).” (Bourdieu y Passeron, 1995, p.46)

Cuanto más elevado sea el grado de arbitrariedad de la cultura impuesta, más elevado es el grado objetivo de arbitrariedad del poder de imposición de una AP (Bourdieu y Passeron, 1995).

cultural¹⁴” (p.45), la cual está destinada a “reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o de las clases dominadas” (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 46).

La Acción Pedagógica (AP) en el contexto educativo implica una serie de prácticas y procesos que contribuyen a la reproducción de la arbitrariedad cultural. Esto se refleja en el diseño curricular, en el cual se seleccionan y organizan los contenidos educativos, así como en la planificación de actividades para la enseñanza y el aprendizaje. Además, abarca las metodologías de enseñanza, que incluyen estrategias y técnicas implementadas por los docentes para facilitar el proceso educativo. La evaluación también desempeña un papel crucial en la reproducción del orden social que ejerce la AP, al sancionar y separar a los estudiantes según su capacidad para alcanzar los objetivos educativos. Esta dinámica influye significativamente en las trayectorias escolares de los estudiantes.

Para Bourdieu y Passeron (1995) como poder simbólico que no se reduce a la imposición de la fuerza, la AP solo puede producir su efecto simbólico en tanto se ejerza una relación de comunicación. Mientras que como violencia simbólica solo puede producir su efecto pedagógico cuando existen las condiciones sociales de imposición e inculcación, entendidas estas como relaciones de fuerza que no se mencionan de manera explícita al definir la comunicación de manera formal. En este sentido, la acción pedagógica (AP) debe recurrir más a medios directos de coacción cuando los significados que impone se imponen menos por su propia fuerza, o sea, por la fuerza de la naturaleza biológica o de la razón lógica.

Un ejemplo en relación con la imposición y la inculcación de la que hablan Bourdieu y Passeron (1995) es el caso en que los estudiantes se ven obligados desde temprana edad a asistir a instituciones educativas sin tener clara la razón de tal exigencia, esta imposición empieza en la

¹⁴ “La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la «naturaleza de las cosas» o a una «naturaleza humana».” (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 48)

“La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es sociológicamente necesaria en la medida en que esta cultura debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y su inteligibilidad a la coherencia y a las funciones de la estructura de las relaciones significantes que la constituyen.” (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 48)

“No hay AP que no inculque significados no deducibles de un principio universal (razón lógica o naturaleza biológica); puesto que la autoridad es parte integrante de toda pedagogía, puede inculcar los significados más universales (ciencias o tecnología).” (Bourdieu y Passeron, 1995, p.50)

familia con argumentos tales como: “estudie para que sea alguien en la vida”, posteriormente el sistema educativo garantiza la asistencia de los estudiantes a la escuela mediante la exigencia de la aprobación de los diferentes niveles educativos, por ejemplo, la aprobación de un nivel para pasar al siguiente, la exigencia de un título de educación para acceder a estudios más especializados como carreras profesionales o para acceder al mundo laboral, lo que resulta en la desaprobación o señalamiento de aquellos que no cumplen con dicha exigencia.

Por otro lado, para Bourdieu y Passeron (1995) la AP es una violencia simbólica en dos sentidos, en primer lugar, porque para que se instaure la imposición e inculcación de una arbitrariedad cultural, es decir, una relación de comunicación pedagógica según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación) debe existir un poder arbitrario que se fundamenta en las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social y que no aparece nunca en su completa verdad. En segundo lugar, porque la delimitación implicada en la imposición e inculcación de ciertos significados sometidos a criterios de selección y exclusión que los posiciona como dignos de ser reproducidos por una AP, reproduce la selección arbitraria que un grupo o una clase realiza en y por su arbitrariedad cultural.

Al respecto, se puede decir que la selección de dichos significados puede resultar contradictoria entre diferentes grupos sociales, siendo que ciertas prácticas son aprobadas por unos grupos y desaprobadas por otros, más aun cuando no existen criterios universales para dicha selección, lo que lleva seguramente a que cuando un individuo se desplace de un contexto a otro, los significados que ha recibido dentro de su cultura no tengan una sanción positiva sino que por el contrario sean desconocidos y hasta sancionados negativamente, un ejemplo de esto sería la forma en que algunos estudiantes son sancionados en la escuela¹⁵ debido a esos significados que han recibido del grupo social al que pertenecen y en particular de su familia, los cuales seguramente no son acordes con la cultura legitimada por la clase dominante.

A propósito de esto, Bourdieu y Passeron (1995) refieren que:

En realidad, sostienen los autores, no existe una cultura legítima: toda cultura es arbitraria. La definición de cultura es, pues, siempre, una definición social. Pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta

¹⁵ “La escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender.” (Bourdieu y Passeron, p.1995)

como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela, legitima de tal manera la arbitrariedad cultural. (p.18)

En relación con lo anterior, es preciso poner de manifiesto que, aunque la arbitrariedad cultural de las clases dominantes y dominadas está en condición de ser reproducida en un sistema de Acciones Pedagógicas, la AP que es puesta en una posición dominante por las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social, es aquella que, se caracteriza por corresponder de manera indirecta y en mayor medida a los intereses y objetivos materiales, simbólicos y pedagógicos de los grupos o clases dominantes, debido a su modo de imposición y delimitación que hace de lo que impone y a quienes lo impone (Bourdieu y Passeron, 1995).

En el caso del sistema educativo colombiano se evidencia cómo a partir de los Estándares Básicos en Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje se promueve la enseñanza de contenidos que tienen poca relación con algunos grupos sociales que se encuentran en lugares apartados del país, a los cuales su contexto inmediato les demanda un tipo de competencias que poco tienen que ver con las que se establecen para las instituciones educativas que se encuentran en las ciudades principales y que cuentan con recursos amplios y diversos que corresponden con las competencias que se pretende los sujetos desarrollen.

El problema es que aun cuando se pretenda imponer competencias y contenidos que en teoría corresponden con los diferentes contextos, la realidad es que estos son tan arbitrarios y descontextualizados que lo único que hacen es imponer la cultura legitimada por las clases dominantes (currículos que enfatizan en la historia, cultura y logros de la clase dominante, así como en la transmisión de normas y valores que legitiman su posición de poder) a cualquier costo, para lo cual se disponen los métodos de enseñanza, contenidos curriculares y prácticas educativas en general necesarias para dicho propósito.

En relación con la función de la AP dominante, es preciso mencionar que esta no actúa sola, en tanto, las diferentes AP dominadas que se ejercen en distintos grupos o clases contribuyen objetiva e indirectamente a la dominación de las clases dominantes, de esta manera las AP dominadas inculcan saberes y actitudes a las cuales la AP dominante les ha dado valor en el mercado económico y simbólico (Bourdieu y Passeron, 1995). Algunos de estos saberes y actitudes son: la conformidad y aceptación de la autoridad, aceptación de roles sociales predefinidos, valorización de ciertos conocimientos y habilidades, internalización de normas y valores culturales

dominantes, entre otros (Bourdieu y Passeron, 1995). Con esto, la “AP implica necesariamente como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica¹⁶ (AuP) y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla” (p.52).

Al respecto de la AP Bourdieu y Passeron (1995) mencionan tres tipos de educación definidas según quienes la ejerzan. La primera es la difusa, ejercida por todos los miembros educados de una formación social¹⁷ o de un grupo, la segunda es la familiar ejercida por los miembros de un grupo familiar y la tercera es la institucionalizada que se ejerce por parte del sistema de agentes explícitamente designados a este efecto por una institución educativa.

En el caso de la acción pedagógica ejercida por la familia y la escuela Bourdieu (2016) menciona que esta “se ejerce por lo menos tanto por medio de unas condiciones económicas y sociales que constituyen la condición de su ejercicio, como por medio de unos contenidos que la misma inculca” (Bourdieu, 2016, p. 53).

Se entiende que estas condiciones económicas y sociales se agrupan en lo que Bourdieu (2016) denomina capital, segundo elemento fundamental en la teoría de Bourdieu que aporta al entendimiento de las trayectorias, este concepto es ampliamente abordado en la obra “La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto” publicada en 1997 en esta, el autor analiza la relación entre los diferentes tipos de capital (cultural, económico, social y simbólico) y la clase social, además de la influencia de estos en las trayectorias.

En relación con el capital, Bourdieu (2016) refiere que al ser:

Una relación social, es decir, una energía social que ni existe ni produce sus efectos si no es en el campo en el que se produce y se reproduce, cada una de las propiedades agregadas a la clase recibe su valor y su eficacia de las leyes específicas de cada campo [...] esto es, en un campo particular, todas las ***propiedades incorporadas (disposiciones) u objetivadas (bienes económicos o culturales)*** vinculadas a los agentes no siempre son simultáneamente eficientes; la lógica específica de cada campo determina aquellas que tienen valor en ese

¹⁶ “En tanto que poder arbitrario de imposición que, por el solo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima, la AuP, poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula.” (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 53)

¹⁷ Formación social: sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases. (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 46)

mercado, que son pertinentes y eficientes en el juego considerado, que, en la relación con ese campo, funcionan como capital específico (p.118)

También refiere que el capital puede ser heredado o adquirido y “permite apropiarse los medios colectivamente producidos y acumulados” (Bourdieu, 2016, p. 73). En este sentido, el capital puede concebirse como todo aquello que tiene valor social y puede servir para mantener o transformar las estructuras de poder y las relaciones de dominación.

Al respecto Bourdieu (2016) plantea que:

Las diferentes especies de capital cuya posesión define la pertenencia a la clase y cuya distribución determina la posición en las relaciones de fuerza constitutivas del campo del poder y, al mismo tiempo, las estrategias que pueden adoptarse en esas luchas «nacimiento», «fortuna» y «talentos» en tiempos pasados, capital económico y capital escolar en la actualidad son simultáneamente instrumentos de poder y apuestas en la lucha por el poder, desigualmente poderosos en realidad y desigualmente reconocidos como principios de autoridad o signos de distinción legítimos según los momentos y, por supuesto, según las fracciones: la definición de la jerarquía entre las fracciones, o, lo que viene a ser lo mismo, la definición de los principios de jerarquización legítimos, es decir, de los instrumentos y de las apuestas de lucha legítimos, es a su vez una apuesta de la lucha entre las fracciones. (p. 349)

En este sentido, el capital está conformado por diferentes recursos, activos o bienes que lo distinguen, por lo cual Bourdieu (2016) habla de cuatro tipos de capital, siendo el primero y en el que más se enfoca el **capital cultural**, el cual asegura es:

El producto garantizado de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia y de la transmisión cultural asegurada por la escuela (cuya eficacia depende de la importancia del capital cultural directamente heredado de la familia). Es así como, [...] por medio de las acciones de inculcación e imposición de valores que ejerce, la institución escolar contribuye también (en una parte más o menos importante según la disposición inicial, es decir, según la clase de origen) a la constitución de la disposición general y trasladable con respecto a la cultura legítima que, adquirida conjuntamente con los conocimientos y las prácticas escolarmente reconocidas, tiende a aplicarse más allá de

los límites de lo «escolar», tomando la forma de una propensión «desinteresada» a acumular unas experiencias y unos conocimientos que pueden no ser directamente rentables en el mercado escolar (Bourdieu, 2016, p. 19).

En segundo lugar, está el **capital económico**, medido por indicadores de patrimonio, como los salarios, ingresos, posesión de valores mobiliarios, propiedades rurales o urbanas, etcétera (Bourdieu 2016). En el caso del contexto colombiano, resaltan dinámicas particulares en las relaciones socioeconómicas, siendo las más relevantes la influencia de la estructura agraria, la distribución desigual de la tierra, las disparidades en los ingresos y la distribución de la riqueza, los altos niveles de desempleo o la informalidad laboral en la que se encuentra un alto porcentaje de la población, todo esto incide en el volumen, estructura y transformación en el tiempo no solo del capital económico sino del resto de capital mencionado por Bourdieu (2016). Más aun cuando Bourdieu (2016) refiere que “las diferentes estructuras patrimoniales¹⁸ se encuentran, junto con la trayectoria social, en la base del habitus (p. 287).

En tercer lugar, se encuentra el **capital social**, que se define como el conjunto de "relaciones" indispensables para maximizar el rendimiento del capital económico y cultural. Estas relaciones se caracterizan por la gratitud, ayuda mutua, solidaridad y satisfacciones materiales y simbólicas que ofrecen, ya sea a corto o largo plazo. Este tipo de capital puede ser heredado a través de apellidos y relaciones familiares, lo que significa que algunas personas poseen un capital social significativo debido a su origen social elevado, que incluye relaciones familiares, compañeros de promoción, clubes, asociaciones profesionales, entre otros. En este contexto, las relaciones sociales permiten a quienes tienen un fuerte capital social conservarlo o aumentarlo, contribuyendo así a la acumulación y mantenimiento de este tipo de capital (Bourdieu, 2016).

Finalmente, en cuanto al **capital simbólico** Bourdieu (2016) refiere que, este se asocia con la “adquisición de una reputación de competencia y de una imagen de respetabilidad y de honorabilidad cómodamente convertibles en posiciones [...] notables a nivel [...] local o nacional” (p. 313). En este sentido, “capital económico, capital escolar o capital social, poderes sociales cuya eficacia específica puede ser redoblada con la eficacia propiamente simbólica, esto es, con la

¹⁸Estructura del patrimonio, es decir, del peso relativo del capital económico y [...] cultural que posee (Bourdieu 2016, p. 292).

autoridad que da el hecho de ser reconocido, elegido por la creencia colectiva” (Bourdieu, 2016, p. 278). “Es decir, que las transformaciones de los puestos (y de sus ocupantes) se acompañan inevitablemente de todo un trabajo simbólico con vistas a hacerse reconocer en las representaciones” (Bourdieu 2016, p. 338).

Según esto y considerando los tipos de capital mencionados por Bourdieu (2016), se entiende que el conjunto de elementos valiosos en una determinada sociedad puede incluir recursos económicos y materiales, conocimientos, habilidades, relaciones sociales, prestigio y títulos, por mencionar algunos. Estos se agrupan en lo que Bourdieu (2016) denomina “**volumen global del capital**” entendido como el conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables, capital económico, capital cultural, y también capital social” (p. 119).

Es importante señalar que estos recursos se distribuyen de manera desigual entre individuos y grupos sociales, en función de su posición y poder dentro de la estructura social. Esta distribución desigual está dada por aspectos como la posición de origen, que en palabras de Bourdieu (2016) se entiende como “el punto de partida de una trayectoria¹⁹” (p. 116). Esto influye en la posición y el poder que se tiene dentro de determinada estructura. En consecuencia “las diferentes clases (y fracciones de clase) se distribuyen [...] desde las que están mejor provistas simultáneamente de capital económico y de capital cultural hasta las que están más desprovistas en estos dos aspectos” (Bourdieu 2016, p. 119).

Ahora es oportuno recalcar que, en esta investigación, no interesa ahondar en las prácticas de los actores, por lo cual no se recurre al habitus como “principio unificador y generador de las practicas” (Bourdieu, 2016, p. 106) sino como una “forma incorporada de la condición de clase y de los condicionamientos que esta condición impone” (Bourdieu, 2016, p. 106). En este sentido un elemento fundamental para analizar el volumen y estructura del capital al que han tenido acceso los estudiantes que ingresan a la EFPJA, es la clase objetiva entendida como el “conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que imponen unos condicionamientos homogéneos” (p. 106)

Esta relación que se hace entre el habitus de clase y la distribución del capital permite analizar en el contexto de las trayectorias socioescolares de los estudiantes de la EFPJA la

¹⁹ “Volumen y estructura del capital definidos puntualmente en su evolución” (Bourdieu, 2016, p. 118).

influencia que la distribución del capital tiene en las oportunidades a las que los individuos pueden acceder para acumular diferentes formas de capital (económico, social, cultural y simbólico). En este sentido, no se puede pensar que dos actores pertenecientes a clases diferentes tengan las mismas oportunidades más aun cuando, por ejemplo de entrada al nacer en determinada familia pueden o no tener un volumen y estructura de capital significativo, lo que representa una primera influencia, podría decirse de desventaja en su trayectoria pues como menciona Bourdieu (2016) el volumen y la estructura del capital determinan la trayectoria anterior y posterior y “el rango social y el poder específico que los agentes reciben en un campo particular dependen en primer lugar del capital específico que puedan movilizar, sea cual sea, [...] en segundo lugar de su riqueza en cualquier otra especie de capital” (Bourdieu, 2016, p. 118).

Por otro lado, se cree que el habitus de clase relacionado con el capital, contribuye a develar la reproducción de las desigualdades sociales asociadas a la perpetuación de patrones de distribución desigual del capital entre los diferentes estratos sociales, por esta razón se entiende que difícilmente se puede dar una movilidad en términos de clase social y lo único que se puede presentar es una variación en la trayectoria en relación con el cambio en la estructura y el volumen de capital en un determinado periodo de tiempo.

Ahora bien, ¿qué sentido tiene la reproducción desde los postulados de Bourdieu y Passeron (1995) en relación con las trayectorias? en el análisis de las trayectorias dicha reproducción cobra sentido cuando se entiende que “todo grupo tiende a dotarse de los medios precisos para perpetuarse más allá de la finitud de los agentes individuales en los que se encarna” Durkheim (como se citó en Bourdieu, 2016, p. 72). Para lograr dicha perpetuación, cada grupo “pone en funcionamiento todo un conjunto de mecanismos, tales como la delegación, la representación y la simbolización, que confieren ubicuidad y eternidad” (Bourdieu 2016. p. 72). Esos mecanismos se acompañan de estrategias de reproducción, entendidas como prácticas mediante las que los individuos o las familias conservan o aumentan su patrimonio y mantienen o mejoran su posición en la estructura de las relaciones de clase (Bourdieu 2016).

Estas estrategias dependen de dos elementos, el primero tiene que ver con el volumen, estructura y peso relativo en el patrimonio del capital (cultural, económico, social y simbólico)

actual y potencial a reproducir que cada grupo posee²⁰. El segundo con el estado del sistema de los instrumentos de reproducción, institucionalizados o no (costumbre, ley sucesoria, mercado de trabajo, sistema escolar, entre otros), asociados a su vez al estado de la relación de fuerzas entre las clases (Bourdieu, 2016).

Si se analiza lo anterior en términos de la trayectoria individual, entendida según Bourdieu (2016) como la “evolución, en el curso del tiempo, del volumen y de la estructura del capital” (p.115). En la presente investigación se identifica de entrada un problema, puesto que no todos tienen una posición de origen privilegiada, por lo que existen diversas contraposiciones respecto al capital de origen y la evolución de este en el tiempo. Tanto así que, Bourdieu (2016) menciona que existe quienes han heredado un fuerte capital cultural junto con títulos, pertenencia legítima y la naturalidad que asegura la familiaridad, además de que poseen un fuerte capital escolar.

Por otro lado, están aquellos que carecen tanto de capital escolar como de capital cultural heredado; también están los que logran la reconversión del capital cultural en capital escolar, o quienes con un capital cultural heredado equivalente, han obtenido un capital escolar inferior, así mismo aquellos que tienen un capital cultural heredado más importante que su capital escolar, aquellos que, dotados de un capital escolar semejante, no disponían, en su origen, de un capital cultural tan importante y que mantienen con la cultura, que deben más a la escuela y menos a su familia, una relación menos familiar, más escolar. Esto con base en la definición de trayectoria individual que plantea Bourdieu (2016) da origen a múltiples y variadas trayectorias incluso dentro de un mismo grupo que comparte la misma trayectoria social y los individuos transitan por una trayectoria modal.

El análisis anterior también se podría hacer para cada una de las demás especies de capital poseído (económico, social y simbólico) con el fin de identificar las posibles relaciones entre el capital de origen y el capital de llegada caracterizados por su volumen y estructura, de esta manera, seguramente se tendrían individuos que están en una posición privilegiada con respecto a todas las especies de capital, en decadencia para todas estas o en decadencia solo para una y en ascensión para las otras o viceversa, incluso encontrar casos de reconversión (Bourdieu, 2016).

²⁰ Volumen global de capital que ellos poseen en sus diferentes especies, y [...] la estructura de su capital, es decir, según el peso relativo a los diferentes tipos de capital (económico, cultural) en el volumen total de su capital. (Bourdieu, 2011)

Por poner un ejemplo de las implicaciones de la disparidad en la posición de origen y herencia del capital, en el caso del capital cultural ligado a la reproducción de la cultura legítima, existen quienes están relacionados directamente con esta y quienes no lo están, de esta manera los individuos menos relacionados con esta deben esforzarse por adquirirla, lo que los pone en una desventaja inicial con respecto de aquellos que ya la tienen. Por tanto, quienes carecen de esta cultura deben invertir tiempo y recursos económicos en adquirirla, lo que representa un retroceso casi total en tanto que ya han invertido en la adquisición de una cultura no legitimada que no les proporciona el valor simbólico necesario para alcanzar una posición social privilegiada. Estas dinámicas reflejan las consecuencias de una distribución desigual del capital, resultado de los mecanismos de reproducción y perpetuación de ciertas condiciones sociales.

Al respecto Bourdieu (2016) refiere que:

El capital cultural incorporado de las generaciones anteriores funciona como una especie de anticipo (en el doble sentido de ventaja inicial y de crédito o descuento) que, al asegurarle de entrada el ejemplo de la cultura personificada en unos modelos familiares, permite al recién llegado comenzar desde el origen, es decir, de la manera más inconsciente y más insensible, la adquisición de los elementos fundamentales de la cultura legítima —y ahorrarse el trabajo de desculturización, de enmienda y corrección que se necesita para corregir los efectos de unos aprendizajes inapropiados (p. 72)

La distribución desigual del capital toma sentido cuando se piensa en el costo beneficio que, aunque se invisibilice, viene a ser el fin último de la inversión y reconversión del capital pues según menciona Bourdieu (2006) la adquisición de la competencia cultural siempre ha de estar acompañada del propósito de aplicación productiva de las inversiones culturales que al ser producto del acoplamiento a las posibilidades y limitaciones presentes en el contexto favorece la adaptación anticipada a estas.

Ahora bien, ¿por qué en la obra de Bourdieu instituciones como la familia y la escuela tienen un papel fundamental en el análisis de la reproducción y distribución del capital? Para empezar, es preciso mencionar que como afirma Bourdieu (2016) entre el capital cultural heredado de la familia y el capital escolar se establece una relación por la lógica de transmisión del capital cultural y del funcionamiento del sistema escolar, por lo cual es claro que Bourdieu (2016) hace énfasis en la adquisición de la cultura tanto en la familia como en la escuela, pero ¿qué pasa si los

individuos adquieren desde su familia un capital cultural no legitimado socialmente? ¿Si provienen de entornos donde el capital cultural escolar es limitado o incluso inexistente? o si, por el contrario, ¿en la adquisición del capital cultural intervienen otros agentes además de la familia y la escuela?

El problema no es que Bourdieu (2016) no contemple otras formas de socialización, o como el las llama “instituciones de socialización” (p.24), el problema radica en que su trabajo se enfoca especialmente en el capital cultural heredado de la familia o adquirido en la escuela, pues afirma que:

La familia y la escuela funcionan, de modo inseparable, como los lugares en que se constituyen, por el propio uso, las competencias juzgadas como necesarias en un momento dado del tiempo, y como los lugares en los que se forma el precio de esas competencias, es decir, como los mercados que, mediante sus sanciones positivas o negativas, controlan el resultado, consolidando lo que es «aceptable», quitando valor a lo que no lo es. (Bourdieu, 2016, p.86)

Por lo que el desarrollo de sus argumentos gira en torno a estas dos instituciones, dejando de lado otros espacios de socialización del contexto inmediato de cada individuo que contribuyen a la formación de su trayectoria y pueden contrarrestar o complementar la influencia de la familia y la escuela, como los medios de comunicación, las interacciones sociales y las experiencias personales. Otro factor influyente, es el hecho de que los individuos no son simples receptores pasivos de conocimientos y valores, sino agentes activos que pueden cuestionar, reinterpretar y subvertir las normas y expectativas impuestas por la sociedad gracias a su capacidad de resistencia y transformación frente a las estructuras sociales preexistentes.

Si bien es cierto que la escuela y la familia contribuyen significativamente en la adquisición del capital y que este es un elemento fundamental para comprender las trayectorias, no se puede considerar como el único elemento influyente en el curso que toman las trayectorias de los individuos, en tanto que, al tener en cuenta únicamente la influencia del capital, se puede tener una visión determinista de dicha influencia ignorando otros factores y experiencias existentes fuera del entorno familiar y escolar, que pueden no estar relacionados con el capital.

Ejemplo de esta mirada determinista es que Bourdieu (2016) refiere que “a un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes —es el campo de los posibles

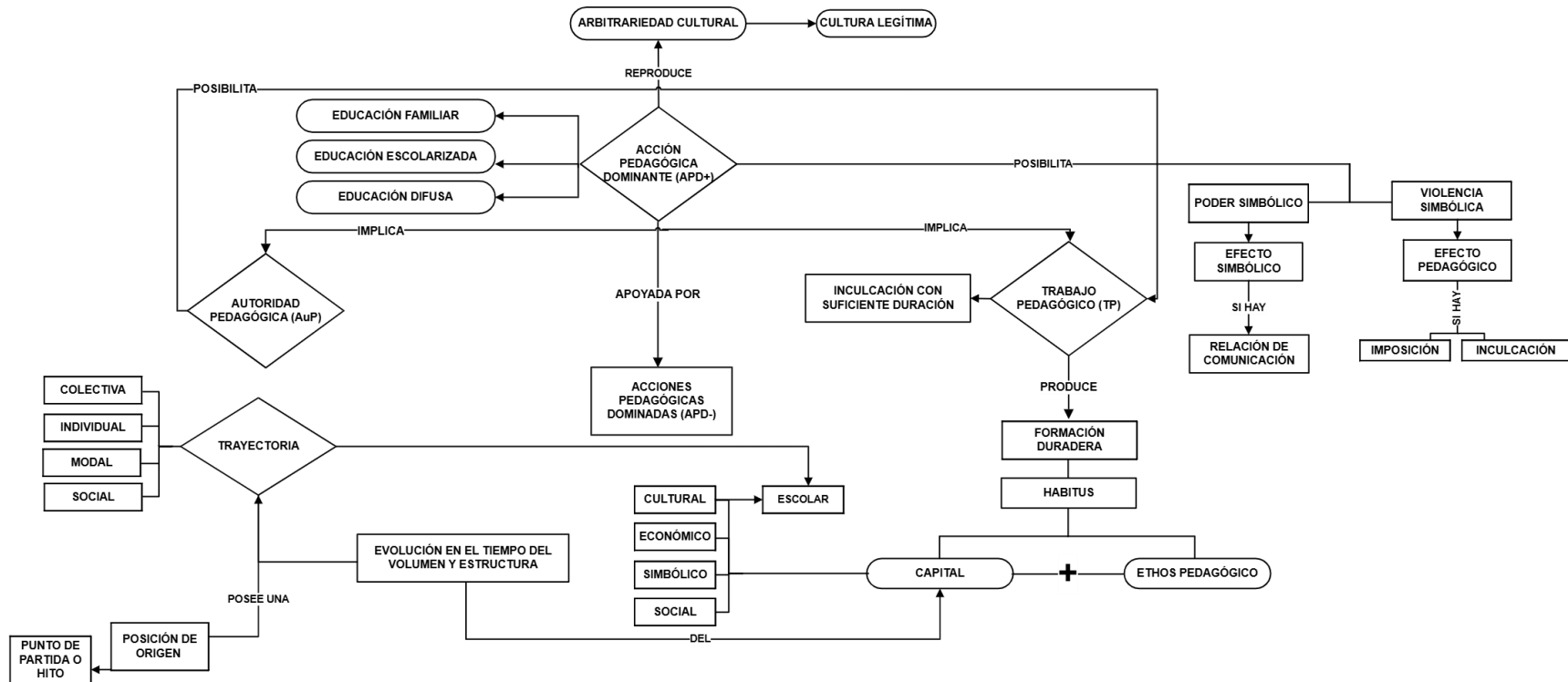
objetivamente ofrecido a un agente determinado” (114). Esa posición determinista que se puede interpretar en Bourdieu (2016) puede estar estrechamente relacionada con su asociación a la estadística en tanto menciona que “la relación entre el capital de origen y el capital de llegada o, si se prefiere, entre las posiciones original y actual en el espacio social, es una relación estadística de intensidad muy variable” (p. 113). Esto quiere decir que dicha relación es una mezcla de relaciones deterministas (relación exacta entre dos variables) y aleatorias (no hay relación entre las variables).

Desde esta perspectiva estadística Bourdieu (2016) afirma que el paso de una trayectoria a otra depende generalmente de acontecimientos colectivos como guerras, crisis, entre otras o individuales como ocasiones, amistades, protecciones, u otras descritas comúnmente como casualidades afortunadas o desafortunadas, que dependen estadísticamente de la correlación existente entre la posición social y las disposiciones de los individuos afectados por estas, en otras palabras, de las trayectorias que han llevado a ocuparlas. Por esto, todas las posiciones de llegada no son igualmente probables para todos los puntos de partida en tanto la posición social y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes.

Con lo mencionado hasta este punto, vale la pena presentar de manera condensada los postulados sociológicos que contribuyen a la fundamentación y comprensión teórica, además del análisis de las trayectorias desde la mirada de Bourdieu (2011-2016) y Bourdieu y Passeron (1995) los cuales se muestran en la (figura 15) en la cual se realiza un compendio lógico en relación con la comprensión realizada y los intereses de la presente investigación.

Figura 15

Referentes sociológicos para la construcción teórica de las trayectorias.



Nota. La figura muestra conceptos desarrollados por Bourdieu y Passeron que se han tomado como base para la comprensión de la trayectoria. Fuente: elaboración propia a partir de Bourdieu, P. (2016). Bourdieu, P. (2011). Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1995).

Contrario a esta visión determinista y más en relación con las crisis que menciona Bourdieu (2016), Lahire (2004) refiere que no se pueden pensar las trayectorias únicamente bajo la perspectiva de Bourdieu en la cual solo se tiene en cuenta el volumen y la estructura del capital y su transformación en el tiempo puesto que “al considerar únicamente algunos desplazamientos en el espacio social en términos de volumen y estructura del capital poseído se acaba por olvidar que también existen desplazamientos o [...] cambios en el universo familiar, en el de la amistad, o el socioprofesional” (p.73). Esto debido a que existen otros elementos que afectan el curso de una trayectoria. En este sentido Lahire (2004) refiere que Bourdieu no tiene en cuenta las múltiples crisis por las que puede atravesar el actor, por el contrario, enfatiza en las grandes crisis ligadas a transformaciones de las posiciones sociales del espacio social, dejando de lado las medianas o pequeñas crisis que los actores viven en una sociedad diferenciada.

En palabras de Lahire (2004):

El planteamiento de Bourdieu se “se muestra ciego a las múltiples ocasiones de desajuste, de desacoplamiento, generadoras de crisis y de reflexiones que, evidentemente, no deben entenderse sistemáticamente como reflexiones sabías o metafísicas sobre la acción, sobre los demás y sobre sí mismo. Crisis de adaptación, crisis de lazos de complicidad o de connivencia ontológica entre lo incorporado y la nueva situación, dichas situaciones son numerosas, multiformes, y caracterizan a la condición humana en las sociedades complejas, plurales y en transformación.” (p. 73)

Al ser tan variados los desfases y las medianas o pequeñas crisis por las que puede atravesar un actor, Lahire (2004) propone una lista de siete “casos de desfase, desacoplamiento o desajuste que la observación del mundo social permite distinguir” (p.74). También menciona que estos se pueden presentar en forma combinada lo que puede “agravar las preocupaciones, multiplicar los pequeños o grandes sufrimientos, los interrogantes y las meditaciones sobre sí mismo y sobre la acción, hasta convertir la existencia en cargante o abrumadora” (p. 76).

Para empezar, están “**las situaciones de contradicciones culturales forzadas**”, en las cuales los actores viven una situación que está en contradicción cultural con lo que habían incorporado, un ejemplo de esto es el caso de los estudiantes obligados a frecuentar la escuela, aun cuando esto los hace entrar en crisis, siendo el fracaso escolar y sus variadas manifestaciones como la repitencia, la intermitencia, el bajo rendimiento académico, el comportamiento disruptivo,

absentismo escolar, resistencia, desinterés o incluso el abandono permanente de la escuela, la manifestación de esta crisis (Lahire, 2004).

También están los “**trasplantes individuales o colectivos obligados de un universo social a otro**” siendo ejemplo de esto, las hospitalizaciones de larga duración, por situaciones relacionadas con enfermedades terminales, de transmisión sexual, accidentes automovilísticos, entre otros; la prestación del servicio militar por decisión propia, por falta de recursos o como estrategia de las familias para “enderezar el comportamiento del individuo”; el encarcelamiento, situación frecuente en los jóvenes de Bogotá asociado al cometimiento de delitos como el hurto, porte y distribución de sustancias psicoactivas, porte de armas, lesiones personales u otros; la inmigración, reagrupación o el desplazamiento de poblaciones, caso por el que actualmente pasa el mundo entero en relación con el desplazamiento de la población Venezolana particularmente, siendo desplazamiento desde y hacia Colombia lo que se evidenciaría en las trayectorias de que trata la presente investigación (Lahire, 2004).

Por otro lado, Lahire (2004) menciona las “**rupturas biográficas o transformaciones importantes en las trayectorias individuales, brusco declive social o desclasamiento por arriba**”, dentro de esta categoría se puede mencionar encontrar una pareja, vivir con otra persona diferente a un familiar, casarse, divorciarse o separarse, nacimiento del primer hijo, pensionarse, adquisición o pérdida de un trabajo, obtención de un título académico, abandono de una institución escolar, entre otros.

De igual manera, están los “**desfases entre ciertas propiedades sociales del actor y las de su entorno social**”, desfases que recuerdan a los actores la ausencia de «complicidad ontológica» entre una parte de sus disposiciones y la situación que viven, por ejemplo, ser el único abogado negro en un importante gabinete; ser mujer y ejercer una profesión socialmente considerada masculina o viceversa; proceder de una comunidad religiosa o étnica y frecuentar a los miembros de otra comunidad debido a un matrimonio (Lahire, 2004).

Sumado a lo anterior, están “**los tira y afloja entre hábitos²¹ (tendencias) en mutua competencia, que llevan a vivir constantemente en desfase y con mala conciencia permanente**”,

²¹ El hábito como esquema de acción, es el que está en la base de toda acción involuntaria (semejante a la memoria involuntaria). Está ligado a todo un pasado socializador que lo ha constituido progresivamente desde los primeros pasos, los primeros balbuceos vacilantes, torpes, dolorosos y lentos, hasta las prácticas expertas (sean de orden gestual, verbal, perceptivo, evolutivo...). Por consiguiente, para que haya hábito, esquema de acción, hace falta la repetición. (Lahire, p.112)

son ejemplo de esto, las mujeres que viven entre su rol doméstico y profesional, las personas divididas entre el rol de padres y el profesional (Lahire, 2004).

Por otro lado, se encuentran “*los múltiples pequeños desfases (que provocan mini estados de crisis, nerviosismo, sensaciones de molestia, ira, tedio, fugas, distracción)*”, u otras que se presentan entre experiencias pasadas incorporadas y situaciones presentes o nuevas (Lahire, 2004).

Finalmente, están “*las adaptaciones mínimas sin convicción*” posibilitadas porque el stock de esquemas incorporados²² no es homogéneo y permite a los actores apoyarse algunos de ellos para soportar una situación y adaptarse a esta con menor sufrimiento (Lahire, 2004).

Las categorías que agrupan los casos de desfase, desacoplamiento o desajuste propuestas Lahire (2004), aportan elementos importantes en relación con el análisis de la trayectoria individual de los estudiantes que llegan a la EFPJA puesto que, aunque estén inmersos en una trayectoria social y tienen una propensión hacia la trayectoria modal de su grupo social, también es cierto que hay otros factores que influyen en el curso de las trayectorias tal como menciona Lahire (2004) quien refiere que:

Las sociedades contemporáneas, incomparablemente más extensas tanto desde el punto de vista espacial como demográfico, con alta diferenciación de esferas de actividad, instituciones, productos culturales y modelos de socialización, y menor estabilidad de las

²² Los repertorios de esquemas de acción (de hábitos) son conjuntos de compendios de experiencias sociales que han sido contruidos-incorporados en el curso de la socialización anterior en marcos sociales limitados delimitados; y lo que cada actor adquiere progresivamente, y de un modo más o menos completo, son tanto unos hábitos como el sentido de la pertinencia contextual (relativa) de su puesta en práctica. El actor aprende-comprende que lo que se hace y se dice en un contexto dado no se hace ni se dice en tal otro. Este sentido de las situaciones es más o menos «correctamente» incorporado (depende de la variedad de contextos que el actor haya encontrado en su recorrido y de las sanciones positivas y negativas más o menos precoces que haya recibido para indicarle los límites, a menudo vagos, que no deben traspasarse). (Lahire, 2004, p. 55)

Incorporación por parte de cada actor de multiplicidad de esquemas de acción (esquemas sensomotrices, esquemas de percepción, evaluación, apreciación, etc.), de hábitos (hábitos de pensamiento, lenguaje, movimiento...), que se organizan en tantos repertorios como contextos sociales pertinentes, que dicho actor aprende a distinguir —y a menudo a designar— a través del conjunto de sus experiencias socializadoras anteriores. (Lahire, 2004, p. 55)

Para llevar al extremo la metáfora del stock, podríamos decir que éste se compone de productos (los esquemas de acción) que no son todos necesarios, en todo momento, y en todo contexto. Depositados (deposere) en el stock, se hallan disponibles, a disposición, en la medida en que puede disponerse de ellos (disponere). Dichos productos (de la socialización) son, a menudo, de uso diferido, puestos temporal o duraderamente en reserva, a la espera de los resortes que los pongan en movimiento. Por último, en el conjunto de los contextos sociales, las transferencias y transposiciones (analógicas) de los esquemas de acción raramente son transversales, sino que tienen lugar en el interior de los límites —vagos— de cada contexto social (y, por consiguiente, de cada repertorio). (Lahire, 2004, pp. 55-56)

condiciones de socialización entre la familia, la escuela, los grupos de iguales, las múltiples instituciones culturales, los medios de comunicación, etc. a cuya frecuentación suelen verse inducidos, los niños de nuestras formaciones sociales se enfrentan cada vez más a situaciones heterogéneas, competitivas y, a veces, hasta en mutua contradicción desde el punto de vista de los principios de socialización que desarrollan. (pp. 41-42)

En este sentido, el curso de la trayectoria individual de cada uno de estos estudiantes ha de pasar por diversas pequeñas y medianas crisis que, acompañadas de factores sociales como la desigualdad, la clase social o la reproducción de estructuras de dominación y perpetuación del poder, influye en ellos fuertemente y los hace llegar a la EFPJA. Estando en este tipo de educación desempeñan diversos roles entre los que se pueden encontrar el laboral, familiar, académico e incluso algunos que están al margen de los valores socialmente impuestos como buenos, entre los que se encuentran los roles de delincuente, consumidor o expendedor de sustancias psicoactivas, entre otros. Con base en esto, se recurre a Lahire (2004) para decir que estos roles se pueden presentar juntos o de manera individual, lo que llevaría a que la trayectoria de cada actor que ingresa a la EFPJA esté inmersa en diversas pequeñas crisis asociadas a estos roles que pueden llegar a hacer más difícil mantener el rol académico.

En relación con esto, Halbwachs (citado en Lahire, 2004) plantea que "cada individuo está inmerso simultáneamente, o en momentos sucesivos, en varios grupos [...] y que estos no son ni homogéneos ni inmutables" (p. 47). Considerando la situación de los estudiantes de EFPJA, muchos se encuentran inmersos en diversos grupos laborales, comunitarios, familiares, entre otros, al mismo tiempo. Específicamente en el caso de los más jóvenes, quienes ya no están en su etapa infantil, asumen roles adultos, lo que amplía su pertenencia a diferentes grupos y les expone a experiencias diversas para las cuales pueden no estar preparados. Por otro lado, los adultos que retoman los estudios deben enfrentar la reactivación de roles y experiencias pasadas que quedaron inconclusas, lo que añade complejidad a su situación educativa.

Estos grupos en palabras de Lahire (2004):

Constituyen los marcos sociales de nuestra memoria son pues heterogéneos, y los individuos que los atraviesan en el curso de un mismo período de tiempo o durante momentos diferentes de su vida son, por tanto, el producto siempre abigarrado de esa heterogeneidad de puntos de vista, de memorias, de tipos de experiencia: lo que hemos

vivido con nuestros padres, en la escuela, en el instituto, con los amigos, con los compañeros de trabajo, con miembros de la misma formación política, religiosa o cultural, no es forzosamente acumulable y sintetizable de manera simple... Sin necesidad de postular una lógica de discontinuidad absoluta, que presupone que dichos contextos son radicalmente diferentes unos de otros y que los actores saltan a cada instante de una interacción a otra, de una situación a otra, de un universo social a otro, de un ámbito de la existencia a otro sin sentimiento alguno de continuidad, se puede, en cambio, pensar y constatar empíricamente que todas estas experiencias no son sistemáticamente coherentes, homogéneas, ni siquiera totalmente compatibles, por más que nosotros seamos los portadores de las mismas. (p. 48)

Si se reconoce que los estudiantes de la EFPJA transitan por esos grupos heterogéneos en los que se viven diversos tipos de experiencias se entiende que de una u otra manera que esto los hace actores plurales, que en palabras de Lahire (2004) son el “producto de la experiencia [...] de socialización en contextos sociales múltiples y heterogéneos. [...] Alguien que, sucesivamente, ha participado durante su trayectoria, o simultáneamente, durante un mismo período de tiempo, en universos sociales variados y en posiciones diferentes dentro de los mismos” (pp. 54-55).

Según Lahire (2004) “en el marco de una trayectoria individual que nunca es del todo controlable, previsible, planificable, etc., los actores pueden desarrollar a veces intenciones, planes, proyectos, estrategias, cálculos más o menos racionales, en tal o cual otro terreno” (p. 221). En el caso concreto de esta investigación se tienen en cuenta diferentes aspectos de la trayectoria de los actores a encuestar, en este sentido se abordan elementos del pasado y del presente, pues como refiere Lahire (2004) “es preciso tomar en consideración el tema pasado incorporado, de las experiencias socializadoras anteriores, evitando ignorar o anular el rol del presente (de la situación)” (p.70).

En relación con el planteamiento anterior, se entiende que para Lahire (2004) tanto el pasado como el presente del actor son fundamentales para comprender las trayectorias, algo que de una u otra manera resulta relevante para esta investigación puesto que “la articulación pasado-presente sólo adquiere pleno sentido cuando «pasado» (incorporado) y «presente» (contextual) son diferentes, y reviste una importancia particular cuando «pasado» y «presente» son, a su vez, fundamentalmente plurales, heterogéneos” (Lahire, 2004, p.71), algo que sucede por la misma pluralidad de los actores.

Según Lahire (2004) el actor es el producto de sus múltiples experiencias pasadas, de tan múltiples adquisiciones más o menos consumadas realizadas durante situaciones vividas anteriormente. Hay, pues, entre el actor y las situaciones sociales una profunda connivencia, una especie de comunión natural en que el actor es producto de la incorporación de múltiples situaciones, y a quien se le plantea la cuestión del modo de acumulación-reestructuración de las experiencias vividas y de la actualización de ese capital de experiencias.

Por tanto, vale la pena mencionar en palabras de Lahire (2004) que “las disposiciones de un actor no se han constituido en una sola situación social, un solo universo social, una sola posición social” (p. 76), por lo que sorprende que la “tradición sociológica que hace recaer el acento sobre el «peso del pasado» [...] ignore el papel de la situación presente, que, sin embargo, a menudo «decide» lo que va a poder resurgir del pasado y actuar en el centro de la acción presente” (p.80).

Este problema lo enuncia Lahire (2004) al afirmar que en la perspectiva de Bourdieu se otorga un peso desproporcionado a las primeras experiencias (experiencias primitivas) comúnmente asociadas al contexto familiar. De tal modo que, en esta perspectiva son las estructuras características de unas condiciones de existencia que a través de la necesidad económica y social que hacen recaer sobre el universo de la economía doméstica y las relaciones familiares como la forma de la división del trabajo entre los sexos, universo de objetos, formas de consumo, relaciones con los padres, entre otras, las que producen las estructuras del habitus que, a su vez, están en la base de la percepción y la apreciación de toda experiencia posterior (Lahire, 2004).

La postura de Lahire (2004), frente a los postulados de Bourdieu no es estrictamente opuesta si se analiza de fondo, pues se cree que, reconoce esa trayectoria individual que plantea Bourdieu dejando de lado un poco la trayectoria colectiva y el énfasis que hace en instituciones como la familia y la escuela como únicos medios de socialización del actor. Al enfocarse en la trayectoria individual del actor sin hacerlo de manera explícita, enfatiza fuertemente en esos acontecimientos que marcan su trayectoria.

En otras palabras, se entiende que Bourdieu (1995, 2016 y 2011) analiza las estructuras de poder y la reproducción social mediante la distribución y conversión de los diferentes tipos de capital, mientras que, Lahire (2004) se enfoca en la estructura de los grupos sociales en que se ve inmerso el actor y a la influencia y relación entre las situaciones pasadas y presentes. Esto genera

una complementariedad entre ambos autores, puesto que Lahire (2004) profundiza o desarrolla elementos que Bourdieu (1995, 2016 y 2011) quizás no abordó con el mismo detalle.

El contraste que se presenta entre los postulados de Bourdieu (1995 y 2006) en relación con la reproducción y las trayectorias dependientes del capital cultural, económico, simbólico y social, y los planteamientos de Lahire (2004) relacionados con la pluralidad de los actores, la influencia del pasado, el presente y las pequeñas o medianas crisis o desajustes en las trayectorias, se concluye con un argumento de Lahire (2004) en el cual plantea que “a los actores les vienen dados otros medios y otras ocasiones de reducir la diversidad de prácticas y acontecimientos individuales a la unidad de un sí coherente y unificado, al menos en algunas de sus dimensiones (escolares, profesionales, familiares, amorosas...)” (p. 35). Con base en esto, se enfatiza que lo mencionado hasta este punto permite llegar a la dimensión escolar que menciona Lahire (2004) y que es abordada desde Terigi (2007) como trayectorias escolares.

4.2 Trayectorias escolares: una construcción desde la perspectiva educativa

En este apartado se abordarán los postulados relacionados con las trayectorias escolares, esperando que a través de este recorrido se logre fundamentar los planteamientos esenciales de esta investigación en relación con las trayectorias denominadas “socioescolares”. Es de saber que, en las investigaciones se alude a los conceptos de trayectorias, trayectorias socioeducativas, escolares y educativas. Es el caso del MEN (2022), que hace referencia a trayectorias educativas, indica que, en relación con estas, existen dos posturas sociológicas.

La primera postura, conocida como individualismo metodológico, se centra en los factores individuales y contextuales permitiendo comprender las interacciones entre el individuo y el sistema educativo. Esta perspectiva reconoce la influencia de las estructuras sociales en la formación de las trayectorias educativas y destaca el papel de los individuos en el análisis para comprender las regularidades sociales. En otras palabras, esta perspectiva analiza la interrelación entre los individuos y las estructuras sociales. (MEN, 2002).

Por otro lado, la segunda postura “brinda mayor atención al análisis de las estructuras sociales, económicas, culturales y educativas que influyen en la educación de los individuos, así como a los cambios que se dan en los diferentes ciclos académicos o en el paso al mercado laboral” (MEN, 2022, p. 14).

Esta distinción que plantea el MEN (2022) se fundamenta en el trabajo de Urteaga (2009) quien se propuso estudiar la evolución de la sociología de la educación, la cual se cree está estrechamente relacionada con el campo de las trayectorias por tener en común diferentes elementos teóricos propuestos por los sociólogos franceses en relación con la forma en que los individuos se desenvuelven en diferentes contextos a lo largo de su vida, desempeñando roles de acuerdo con la clase social a la que pertenecen, todo esto mediado por instituciones como familia, educación, religión, economía, gobierno y salud.

En relación con la influencia de la sociología francesa, es preciso mencionar que aun cuando Bourdieu (2016) hace referencia a la trayectoria escolar y la asocia con el volumen y estructura del capital que posee un individuo y con su posición de origen, además de que refiere que el capital escolar es la forma certificada del capital cultural y puede ser “medido por el nivel de instrucción” (p. 12) y “la titulación alcanzada” (p. 448), por lo cual uno de los factores que influyen en la transformación del capital cultural en capital escolar es el avance o retraso escolar (Bourdieu, 2016). El análisis actual de las trayectorias no se puede basar únicamente en el capital y mucho menos en la posición de origen de los individuos, pues se cree que no son los únicos factores que influyen en el “fracaso o éxito escolar” el cual es uno de los puntos de interés para estudiar las trayectorias escolares, pues como menciona Terigi (2009b) si bien “la desigualdad social, [...] es una parte sustantiva de la explicación del fracaso, no es toda la explicación” (p.14).

En relación con esos otros factores, Terigi (2009b) menciona la **escolarización** la cual:

Afecta de maneras sustantivas la experiencia de sí que tienen los niños, niñas y adolescentes, porque produce en la historia individual un cierto puente con sectores seleccionados de la cultura, porque sus sanciones de éxito y fracaso inciden en la trayectoria subjetiva, y porque formatea o encauza de manera particular el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. (p.11)

Se puede decir que la profunda influencia que tiene la escolarización en las trayectorias se debe en gran medida a que los individuos son iniciados desde temprana edad en las instituciones educativas y pasan gran parte de su vida en ellas, además de que seguramente es el contexto en el que pasan más horas del día socializando con sujetos procedentes de diversos contextos.

Con esto, no es de extrañar que la función de la escuela haya tenido históricamente una relación con el “fracaso escolar” (Terigi 2009a). Al respecto de esto, vale la pena preguntar

¿fracaso escolar para quién? Por ejemplo, “cuando se habla de fracaso escolar, se habla de desgranamiento, de repitencia, de bajo rendimiento, de dificultades de aprendizaje, de sobreedad. Se habla también de logros diferenciales según género, según sector social, según etnia, etcétera” (Terigi, 2009a, p. 26). Pero ¿qué pasaría si desde el análisis de la función de la escolarización y desde los postulados de Bourdieu y Passeron (1995) se afirmase que quien fracasa en su misión de escolarizar es la escuela y que cada vez son más los sujetos que se resisten al modelo de escolarización actual?

Con esto, sirve a los propósitos de esta pregunta el hecho de que Terigi (2009a) propone una “conceptualización del fracaso escolar que coloque el problema en una relación: la que se da entre los sujetos y las condiciones en que tiene lugar su escolarización” (p. 4). Más aun cuando según Kantor (como se citó en Briscioli, 2017) el problema con el “fracaso escolar” es que existen diversos motivos y situaciones que llevan a que los estudiantes terminen fuera de la institución educativa sin culminar los niveles de educación reglamentados. Esto debido en gran medida a que “la escolarización [...] es en ocasiones violenta, ya que implica obligaciones de asistencia, permanencia, trabajo, logros, para evitar sanciones, en especial la del fracaso” (Baquero y Terigi, 1996, p. 4).

Además de que el “dispositivo escolar propone [...] una cierta organización de espacio, tiempos, recursos y roles, que sienta condiciones para el aprendizaje: estas condiciones son peculiares del contexto escolar, [por lo cual el aprendizaje se ve] sometido a constricciones también específicas” (Baquero y Terigi, 1996, p. 6).

Lo anterior no es extraño en tanto según Terigi (2009a):

La incorporación masiva de los niños a la escuela se realizó en un marco institucional específico, al que conocemos genéricamente como «escuela moderna», y que reúne ciertos rasgos, entre ellos la simultaneidad, la presencialidad, un cronosistema que fija regímenes de tiempo escolar, la descontextualización de las experiencias de aprendizaje, la heteronomía de quienes se incorporan en calidad de alumnos, etc. (p. 24)

De esta manera, “la escolarización presupone la sujeción a cierto régimen de prácticas, a cierto régimen de trabajo, que guarda relativa independencia de las estrategias didácticas que solemos diseñar, constituyendo algo así como su piso, o su condición de posibilidad” (Baquero y Terigi, 1996, p. 5).

En este sentido, Baquero y Terigi (1996) insisten en que “la naturaleza del dispositivo escolar mismo debe ser objeto de análisis, por lo cual según Terigi (2009a) un elemento a analizar dentro de las trayectorias escolares, son las **condiciones de la escolarización**, en tanto que el “fracaso escolar” se ha tratado como un modelo patológico individual basado en las dificultades de aprendizaje por lo que vuelca sobre los sujetos la masividad de dicho fracaso. En este sentido, el fracaso es entendido como un problema individual que se debe atender clínicamente. De esta manera no se presta atención a los rasgos de la organización pedagógica de la institución, como la descontextualización, presencialidad, simultaneidad, o la comprensión del profesor la cual también “es un atributo de la situación educativa, menos evidente que la presencialidad o la simultaneidad, más sutil, pero también operante” (Terigi, 2009a, p. 33). En tanto que:

La ausencia de criterios psicológicos para evaluar el conocimiento de los alumnos, así como la insuficiencia de repertorios de intervenciones para responder a la diversidad de posiciones en torno al conocimiento son condiciones que pueden presentar maestros y profesores que forman parte de la producción del fracaso escolar en la capilaridad del funcionamiento evaluativo del sistema escolar. (Terigi, 2009a, p.34)

Estudiar las trayectorias escolares desde esta perspectiva resulta importante en tanto que “en el campo de las prácticas educativas el modelo patológico individual sigue vigente [...] frente a las dificultades escolares” (Terigi, 2009a, p.35) por lo cual los estudios que se realizan intentan identificar el riesgo educativo “considerado por las investigaciones como la antesala del fracaso escolar, y las condiciones de la escolarización” (Terigi, 2009a, p.36). “Bajo la expresión «poblaciones en riesgo educativo» suelen englobarse situaciones muy diversas que necesitan ser diferenciadas” (Terigi, 2009a, p.36). Por ende, “no se trata solo de que sus condiciones sociales son o puedan ser diferentes, la distinción que interesa aquí se refiere al modo en que tales condiciones sociales afectarían su escolarización” (Terigi, 2009a, p.36). Por esto resulta necesario que la caracterización de las poblaciones en riesgo se haga en términos de:

La **interacción entre los sujetos y las condiciones de escolarización**; se trata de pensar el «riesgo educativo» no en términos de propiedades subjetivas –individuales o colectivas, de sujetos determinados o de grupos identificados por algún rasgo o condición de vida– sino de **atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar**. (Terigi, 2009a, p.36)

Un ejemplo que pone Terigi (2009a) al respecto es precisamente la sobreedad, refiriendo que el foco no son los niños con sobreedad sino la relación de esos niños con la escuela graduada, por lo cual se debe entender que el riesgo que se les asocia está estrechamente relacionado con “los límites que enfrenta la escuela para su escolarización. Estos [...] no provienen de la edad de los sujetos, sino de las dificultades para forzar el cronosistema que sostiene la gradualidad en los arreglos institucionales y en las formulaciones didácticas” (Terigi, 2009a, pp. 36-37). En este sentido, “los niños no «tienen sobreedad»: la edad de los niños es interpretada como «sobre», como «exceso», por la escuela” (Terigi, 2009a, p. 36).

Otra condición de escolaridad mencionada por Terigi (2009a) es la presencialidad, en la que “el riesgoso es el límite de la escuela para avanzar en replanteos didácticos cuando el supuesto de presencialidad continua se rompe” (p. 37). Un ejemplo de esto es que, a pesar de que el Artículo 2.3.3.5.3.4.5. del Decreto 1075 (2015) refiere que “la educación básica formal de adultos podrá ofrecerse de manera presencial, semipresencial o abierta y a distancia” (p. 142), no se establecen disposiciones específicas para la implementación de todas estas modalidades. Como resultado, las entidades reguladoras se oponen a conceder autorizaciones que permitan ofrecer educación abierta y a distancia, aun cuando hay una clara necesidad de atender a estudiantes que no pueden asistir de manera presencial o semipresencial.

Estas entidades no solo se niegan a otorgar licencias, sino que también persiguen y sancionan a las instituciones que ofrecen la educación a distancia sin una autorización oficial. Esto se constata en el Directorio Único de Establecimientos Educativos en Bogotá (DUE), donde no hay registros relacionados con jornadas asociadas a la modalidad a distancia. Aun así, es claro que existen instituciones que sin resolución otorgada por una entidad competente ofrecen la modalidad a distancia, podría decirse que de manera “ilegal”, esto es fácilmente detectable pues al revisar las páginas web de estas instituciones o al comunicarse con ellas, se encuentran anuncios como “educación a distancia” o “educación virtual”.

Este problema se vuelve aún más relevante en un contexto donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han comenzado a predominar. En este sentido, ¿cómo hablar de educación abierta y a distancia sin recurrir a las TIC? Frente a esto, es importante considerar que hemos trascendido métodos de enseñanza como la radio o la correspondencia, a través de los cuales la escolaridad se ha llevado, en especial, a las zonas rurales. Por ello, es fundamental que la normatividad educativa y las entidades reguladoras se adapten a las realidades tecnológicas y

sociales actuales, así como a las problemáticas y necesidades de los sujetos. Algo distinto ocurre con la educación superior que, a diferencia de la educación básica y media, ha avanzado en la educación virtual, rompiendo en cierta medida con las condiciones de escolarización tradicionales.

Cuando Terigi (2009a) menciona que es necesario pensar “el riesgo educativo en que se encuentran los niños, adolescentes y jóvenes en riesgo, no en términos de propiedades subjetivas, sino como resultado de interacciones con atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar” (p. 37), en cierta medida, está haciendo un llamado hacia el análisis de la reproducción que estudian Bourdieu y Passeron (1995). En tanto que, hay algo que va más allá de los individuos, que se asocia con la distribución del capital y su incidencia en el orden social, en la forma en que están estructuradas las instituciones. En este caso la escuela y los medios de que se vale para lograr dicha reproducción.

Ejemplo de esto, es que Connell (como se citó en Terigi 2009b) hace referencia a la injusticia que se puede evidenciar en los currículos cuando codifican como cultura autorizada la de sectores específicos de la población, generalizan posicionamientos elitistas frente a los principales problemas sociales y desautorizan las perspectivas de los menos favorecidos. Esto recae en la responsabilidad en los sujetos, quienes normalizan dicha situación pensando que su posición en la sociedad y los fracasos que les vienen dados en los diferentes campos en los que se desenvuelve es su culpa. En este sentido, Terigi (2009a) refiere que es necesario:

Evitar que el conocimiento psicoeducativo²³ funcione como coartada para convertir en problemas de los alumnos lo que en verdad son límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar respuesta a la diversidad de condiciones en que se produce la crianza y la escolarización misma de los sujetos. (pp. 37-38)

En relación con la organización del sistema educativo, Terigi (2007) plantea dos tipos de trayectorias, por un lado, las trayectorias teóricas y por otro las no encauzadas o reales.

4.2.1 Trayectorias teóricas

El sistema educativo se caracteriza por su enfoque en la estandarización y homogenización (Terigi, 2007). Estos aspectos son esenciales para garantizar la universalización de la educación,

²³ “Cruce de dos campos disciplinares y de prácticas diferenciados, como son la psicología y la educación” (Terigi, 2009a, p. 26)

como lo establece la ley 115 de 1994. Es así como, el sistema educativo, en palabras de Terigi (2007) “define, a través de su organización y sus determinantes, [...] las trayectorias escolares teóricas [...] las cuales expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p.2) estos determinantes son denominados por Baquero y Terigi (1996) como “determinantes duros de las prácticas escolares” (p. 3). Dentro de los cuales incluyen la organización graduada, simultánea, obligatoria entre otros. Por lo cual las trayectorias se estructuran a partir de tres rasgos distintivos del sistema educativo. El primero es la organización del sistema por niveles, el segundo, la gradualidad del curriculum y el tercero, la anualización de los grados de instrucción (Terigi, 2007).

Frente a la organización del sistema educativo por niveles, Terigi (2007) menciona que esta es una disposición centenaria del sistema escolar que está ligada a políticas de masificación, lo que ha llevado a la organización con lógicas propias de cada uno de los niveles, dentro de estas lógicas destacan la masividad que ha llevado a la idea de una única cronología de aprendizajes en curso (concepción monocrónica del tiempo escolar²⁴) y la selectividad.

El sistema educativo colombiano refleja esta organización por niveles, en tanto que en este se establecen niveles educativos (Educación Preescolar: conformado por tres grados: prejardín, jardín y transición. Educación Básica Primaria: de primero a quinto. Educación Básica Secundaria: de sexto a noveno y Educación Media: grados décimo y undécimo (Ley 115, 1994)). En asociación con estos niveles, se establecen unas edades teóricas para que los estudiantes los cursen, es decir se marca una “edad escolar (esto es, la edad para un nivel escolar determinado), [...] siendo el retraso [...] en estos una etapa hacia la relegación o la eliminación” (Bourdieu, 2016, p.118).

En cuanto a la gradualidad del curriculum Terigi (2007) refiere que esta:

Establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el curriculum en etapas delimitadas o grados de instrucción, y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediando evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa. (p.3)

²⁴ “Una concepción monocrónica del tiempo escolar, la idea de una única cronología de aprendizajes en curso, aparece como respuesta institucional del sistema educativo al propósito de la escolarización masiva” (Terigi, 2007, p. 3).

En relación con la gradualidad, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia establece una serie de parámetros que orientan el currículo y la evaluación en el sistema educativo. En primer lugar, están los Estándares Básicos de Competencias (EBC) designados para cada una de las áreas obligatorias del aprendizaje, estos documentos:

Señalan aquello que todos los estudiantes del país, independientemente de la región en la que se encuentren, deben saber y saber hacer una vez finalizado su paso por un grupo de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11). De esta manera los estándares se articulan en una secuencia de complejidad creciente. (MEN, 2002, p. 18)

En segundo lugar, aparecen los Derechos básicos de aprendizaje (DBA) “los cuales se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC)” (MEN, 2016b), por lo cual:

Explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. (p. 6)

Por último, está la anualización de los grados de instrucción, la cual “establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados. Debido a la anualización, el tiempo se convierte en una condición para el curriculum; al cabo de cierto tiempo, el curriculum estabilizado contribuye a naturalizar los tiempos así escolarizados. (Terigi, (2007, p. 3).

Al respecto de la anualización, la ley 115 (1994) establece que "el calendario académico en la educación básica secundaria y media se organizará por períodos anuales de 40 semanas de duración mínima o semestrales de 20 semanas mínimo" (p.19). En la mayoría de las instituciones educativas, salvo algunos casos particulares, se sigue esta disposición para determinar la duración de cada ciclo escolar. Dentro de los casos en que esta disposición no se aplica, está la Educación Formal para Jóvenes y Adultos (EFPJA), en la cual aun cuando la duración del ciclo es de 40 semanas, este está integrado dos grados. En otras palabras, la duración de cada grado es de 20 semanas, distribuidas en el primer o segundo semestre. Esto ha llevado a que se conozca como educación semestralizada, una práctica más común en la educación superior.

Aun cuando los tres elementos descritos anteriormente son independientes, al asociarse generan diferentes efectos en las trayectorias escolares, por ejemplo, la gradualidad no genera por si sola la repitencia, pero al combinarla con la anualización si la produce, haciendo difícil eliminarla del sistema educativo, pues cuando un estudiante no acredita una etapa se ve en la obligación de repetirla (Terigi, 2007).

Estos tres rasgos se presentan en la (figura 16) mediante un diagrama que implica conjuntos (los tres rasgos del sistema educativo), intersecciones (las áreas donde se superponen los tres rasgos del sistema educativo) y las relaciones (efecto de la combinación de dos o tres rasgos del sistema educativo). Más allá de la repitencia que menciona Terigi (2007), se cree que la combinación de los tres factores o incluso solo de dos de ellos pueden generar innumerables efectos que en la figura se representan con x. Algunos de estos efectos pueden incluir la fragmentación del aprendizaje y, con ello, la pérdida de interés de los estudiantes por aprender, así como la desigualdad, la presión académica, el estrés, la deserción, la repitencia, la extraedad y la intermitencia, entre otros.

Figura 16

Rasgos del sistema educativo relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas.

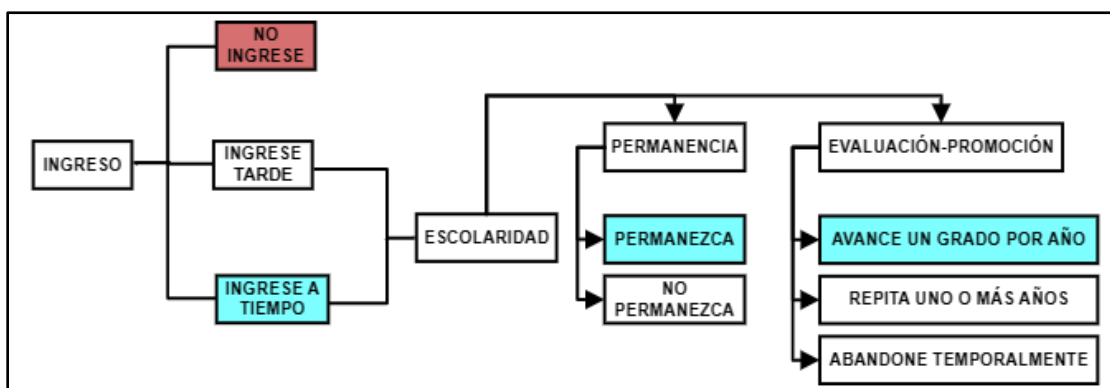


Nota. La figura muestra cómo la combinación de los rasgos del sistema educativo puede generar diferentes efectos en las trayectorias escolares. Fuente: Elaboración propia a partir de Terigi (2007).

Con lo anterior, se puede decir que, mediante los tres rasgos del sistema educativo abordados previamente se pueden anticipar las trayectorias teóricas de los estudiantes, por lo cual el ingreso al sistema educativo se daría a determinada edad, los itinerarios serían homogéneos y lineales, se avanzaría un grado por año y se preestablecería la transición entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar, esperando que estas prosigan sin novedad (Terigi, 2007). Si esto sucediera así con todos los estudiantes, se esperaría que dichas trayectorias teóricas fuesen de la siguiente manera:

Figura 17

Trayectorias escolares teóricas



Nota. La figura muestra, en color azul, cómo un estudiante avanza por en el sistema educativo sin someterse a ningún cambio diferente al esperado para terminar su escolaridad. En esta figura no se toma la opción planteada en la figura original de “aprende, no aprende”, siendo modificado por evaluación asociado al procedo de promoción. Fuente: adaptado de Terigi (2007).

4.2.2 Trayectorias reales

Si bien es cierto que al analizar las trayectorias de los sujetos se pueden reconocer itinerarios frecuentes o más probables, en palabras de Bourdieu (2016) “trayectoria modal”, “coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años” (Terigi 2007, p.4), también es preciso reconocer que existen trayectorias que no coinciden con dichos itinerarios frecuentes o probables. El problema es que “la centralidad [en] la trayectoria teórica oscurece aspectos de las trayectorias reales cuyo mejor conocimiento y consideración podrían ampliar las capacidades de las políticas y de las escuelas” (Terigi, 2009b, p. 17). Más aun cuando Terigi (2009b) menciona que “Cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha

producido nuevos contingentes de niños, niñas, adolescentes [y] jóvenes, que no ingresan a la escuela, que ingresando no permanecen, o que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela” (p. 11).

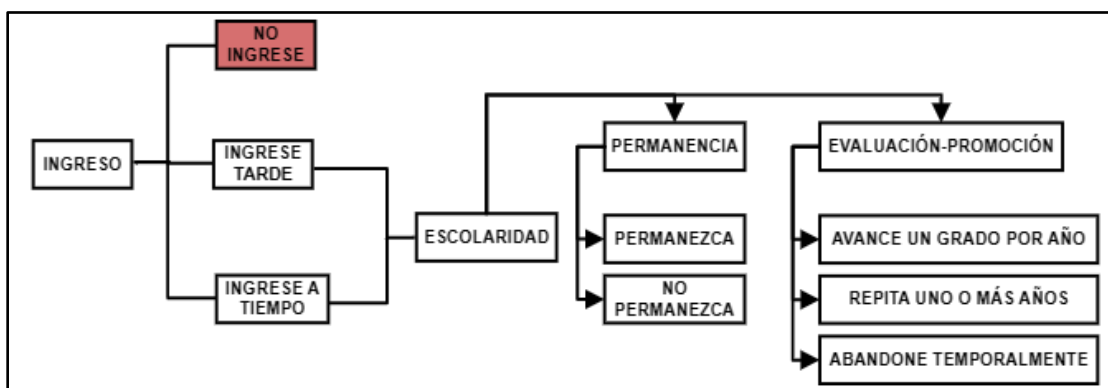
Estos casos se ubican en lo que Terigi (2007) denomina “*trayectorias no encauzadas*”, en las cuales “gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2007, p. 4). Esto debido a que los sistemas escolares producen diversos efectos, dentro de los que se pueden encontrar la no culminación de los niveles en los tiempos esperados y la suposición de las edades de los estudiantes que están en cada curso como consecuencia del tiempo monocrónico, cuando la realidad es que muchos de ellos están por encima de esa edad teórica (Terigi, 2007).

Lo anterior resulta problemático teniendo en cuenta que los sistemas educativos se someten a procesos de evaluación asociados a la calidad, en los cuales se compara el tiempo que según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) tarda un estudiante en completar cada nivel, (por ejemplo, en el sistema educativo colombiano la básica primaria se cursa en 5 años, la básica secundaria en 4 años y la media en 2 años), con el promedio del tiempo real que toman los egresados para completar ese nivel, dando como resultado que el tiempo empleado sea mayor al teórico. El panorama empeora cuando a dicha comparación se añaden las tasas de deserción y repitencia (Terigi, 2007).

En este sentido, contrario a lo que plantean las trayectorias teóricas, se pueden tomar los mismos rasgos, pero con diversas variables que muestran que si bien algunas situaciones se pueden desarrollar como está previsto, otras no lo hacen como lo muestra la (figura 18).

Figura 18

Esquema básico para el análisis de trayectorias escolares



Nota. La figura muestra los posibles cambios que se pueden dar en las trayectorias educativas. En color rojo aparece “no ingrese”, pues se cree que al no ingresar al sistema educativo no se podría hablar de trayectorias escolares. En lo referente a “modalizado” se interpreta que la autora hace referencia a las distintas modalidades en las que se puede ofrecer el servicio educativo, en tanto refiere que “en sistemas modalizados, deben añadirse los avatares relacionados con la circulación posible de los sujetos entre modalidades” (Terigi, 2007). Por ejemplo, en el caso de la EFPJA esta podrá ofrecerse de manera presencial, semipresencial o abierta y a distancia (Decreto 1075, 2015). En esta figura no se toma la opción planteada en la figura original de “aprende, no aprende”, siendo modificado por evaluación asociado al proceso de promoción. Fuente: adaptado de Terigi (2007).

Estas variables se relacionan con diversas problemáticas que están asociadas a persistentes puntos críticos del sistema educativo más que al fracaso escolar individual (Terigi, 2009b). En relación con las *problemáticas que afectan las trayectorias de los estudiantes* Terigi (2007) menciona las transiciones educativas²⁵, relaciones de baja intensidad con la escuela, el ausentismo, la sobreedad y los bajos logros de aprendizaje.

Al respecto de las **transiciones** Campos (como se citó en Terigi, 2007) refiere que:

El sistema educativo se articula en etapas y niveles que marcan un itinerario más homogéneo en unos momentos y más diferenciado en otros. En este recorrido, existen paradas, desvíos y saltos [...] Muchas transiciones comportan o coinciden con cambios en el desarrollo personal, implican un cambio informal en el grupo de iguales y muchas veces uno de carácter formal entre dos tipos de instituciones escolares. Algunas transiciones se proponen como mecanismos de selección y van asociadas a determinado estatus y éxito social. Otras veces están condicionadas por variables geográficas, sociales o administrativas que brindan una serie de ventajas a determinados grupos de personas y colectivos sociales. (p. 14)

El estudio de las transiciones es un aspecto central en el análisis de las trayectorias de los estudiantes, ya que, como señala Gimeno Sacristán (como se citó en Terigi, 2007) la permanencia de los estudiantes en la educación escolarizada puede verse afectada si se interrumpe la gradualidad

²⁵ Según Campo (como se citó en Terigi, 2007) “estas se refieren al cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado, que puede ser vivido de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable” (Terigi, 2007, p. 14).

prevista. Esto justifica, como menciona Terigi (2007), la existencia no solo de las transiciones previstas en las trayectorias teóricas, sino de otras asociadas a las trayectorias reales, como la repitencia, el cambio de escuela, el abandono temporal, entre otras.

En la EFPJA, las transiciones suelen incluir cambios de una institución educativa a otra, así como casos recurrentes de intermitencia o repitencia. Aun así, de una u otra manera los estudiantes siempre regresan a la escuela, lo cual puede estar asociado a la necesidad de terminar el bachillerato para acceder a oportunidades laborales y escolares, o porque la familia o institución cuidadora los reingresa constantemente, muchas veces en contra de su voluntad, por lo cual, como menciona Terigi (2009b) “las transiciones [...] son puntos críticos de las trayectorias reales de los alumnos en nuestros sistemas escolares” (p. 27).

En cuanto a *las relaciones de baja intensidad con la escuela* Klessler (como se citó en Terigi, 2007), menciona que una escolaridad de baja intensidad se caracteriza por el desenganche de las actividades escolares de tal manera que, aunque los estudiantes están inscritos y asisten regularmente no suelen realizar las actividades escolares o estudiar las lecciones y mucho menos cumplen con las tareas, llevan útiles o les importan las consecuencias de sus acciones. Acompañado a esto se presentan dos situaciones, una en la que los estudiantes no generan problemas de convivencia (relación de baja intensidad disciplinada) y otra en la que sumado al desenganche escolar el estudiante se ve involucrado en situaciones disciplinarias o faltas graves a las normas de convivencia (relación de baja intensidad indisciplinada). Estas formas de relación con la escuela son tensas y propensas a la ruptura violenta.

Para el caso de la EFPJA, es preciso mencionar que, aunque se presentan relaciones de baja intensidad de los dos casos, no todos los estudiantes presentan este tipo de condición, pues es más común ver esta situación en estudiantes que de una u otra forma son obligados a asistir a la escuela y tienen intensos conflictos con sus familiares bien sea que vivan o no con ellos, o con la entidad que se encarga de su cuidado como el caso de los estudiantes acogidos por el ICBF.

El problema con los planteamientos de Klessler no es lo que vislumbran, sino el uso que se les da, pues como menciona Terigi (2007) “las escuelas tienden a acoger este discurso que hace a los jóvenes abúlicos o peligrosos y al hacerlo convalidan –eventualmente sin advertirlo- un conjunto de respuestas institucionales excluyentes y/o represivas”. Esto se ve reflejado en las acciones de las instituciones educativas en las cuales al identificar un estudiante con las características mencionadas por Klessler hacen lo posible para realizar el “debido proceso” y

seguir el “conducto regular”, no para ayudar al estudiante a superar sus dificultades sino para expulsarlo de la institución y deshacerse del “problema”. Lo conflictivo de esta situación es que, son esos estudiantes considerados el “problema” los que llegan a la EFPJA.

Con estos dos puntos, se puede decir que en muchos casos una cosa lleva a la otra, por ejemplo, un estudiante que no quiere ingresar al sistema educativo y es reingresado contra su voluntad, en repetidas ocasiones atraviesa transiciones que pueden desencadenar una ***relación de baja intensidad con la escuela bien sea disciplinada o indisciplinada***.

Siguiendo esta línea de problemáticas Terigi (2007) menciona el ausentismo, el cual según Jacinto y Terigi (como se citó en Terigi, 2007) no se ocasiona por una sola razón, dentro estas se encuentran, la superposición con las horas laborales, la maternidad o el desempeño de trabajo ocasional, intermitencia sin justificación o relación tensa con la escuela. Cabe mencionar que el ausentismo puede ocasionar una experiencia escolar de baja intensidad y con ello la pérdida de los niveles cursados o incluso el abandono de estos, ya que, como afirma Terigi (2007) “hay alumnos que asisten a la escuela mucho menos tiempo que el previsto, y en general esto no se compensa con trabajo extraclase” (p. 17).

Otro elemento fundamental en términos de las ***problemáticas que afectan las trayectorias de los estudiantes*** es la ***extraedad*** o la ***sobreedad***, respecto a la cual Terigi (2007) refiere que:

Las trayectorias escolares reales plantean el problema del [...] desfasaje etario de grupos numerosos de estudiantes. Dadas las altas tasas de repitencia del nivel medio, la sobreedad es un asunto frecuente; en las escuelas que atienden población vulnerable, el problema se agudiza debido a los irregulares flujos de sus trayectorias escolares desde el nivel primario. (p. 17)

Esta sobreedad es algo frecuente y aceptado en la EFPJA en tanto que, desde el Decreto 1075 (2015), se establece que los destinatarios de la educación básica son aquellos que tengan edades desde 13 o 15 años, mientras que la educación media es para quienes han cursado la educación básica en la EFPJA y obtuvieron el certificado de estudios del bachillerato básico o aquellos que tienen 18 años o más.

En la práctica la sobreedad es algo común, en el caso de Colombia, los datos de Educación formal (EDUC) - Históricos, publicados mediante el Boletín Técnico, investigación de educación formal del DANE (2024b) que se publica en el sitio web de esta entidad desde el año 2007 a la

fecha, se contemplan los datos de matrícula de Jóvenes en extraedad y adultos. Algo fundamental en estos documentos, es el hecho de que si bien publica la matrícula por cada ciclo, no publica la cantidad de estudiantes que se registra por cada rango de edad aun cuando en el formulario C600 se recoge esa información. Lo cuestionable de esta situación, es que como señala Contreras y Baleriola (2022), el análisis de algunos datos como la edad muestra rasgos fundamentales de la educación, por ejemplo, en el caso de Colombia permite analizar las edades y los cursos en los cuales más se abandona la escuela, además de la edad y los ciclos en los que más se integran estudiantes a la EFPJA.

Finalmente están los *bajos logros de los aprendizajes*, frente a lo cual Terigi (2007) refiere que “es razonable considerar que trayectorias escolares signadas por la discontinuidad o sancionadas por el fracaso escolar generan una base endeble para afrontar los aprendizajes requeridos” y cuestiona si se debe seguir responsabilizando de esto a los individuos o al sistema educativo (Terigi, 2007).

Al respecto, se cree sin pretender tener una visión determinista, que algunas de las problemáticas que afectan las trayectorias escolares, desencadenan otras. Por ejemplo, en el caso de los bajos logros de los aprendizajes, cómo es posible pretender que los estudiantes alcancen los logros establecidos por el sistema educativo planteados en documentos como los DBA o los EBC basados, según Terigi (2007), en la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción, cuando las trayectorias escolares están acompañadas de transiciones educativas intermitentes o conflictivas, relaciones de baja intensidad con la escuela, ausentismo y sobreedad.

Ejemplo de esto, es que Contreras y Baleriola (2022) identifican que las personas que aprueban en la EFPJA son mujeres con una alta asistencia, mientras que los que reprueban son mayoritariamente hombres, entre 19 a 25 años que presenta un porcentaje de asistencia bajo. Además de esto, encuentran que existe un alto porcentaje de personas que se retira de la EFPJA lo cual sigue alimentando las cifras de deserción aun cuando esta modalidad de estudio es más flexible. También hacen una comparación entre asistencia y notas, encontrando que, a mayor asistencia, más alta es la nota y viceversa, algo que vislumbra un problema en tanto que “las personas que son parte de [esta] modalidad educativa ahora son mayoritariamente jóvenes, con baja tasa de asistencia y bajo promedio de notas, [por lo cual] podrían estar en riesgo de desertar nuevamente” (Contreras y Baleriola, 2022, p. 13).

Todo esto en la práctica representa una ruptura entre lo teórico y la realidad que viven los estudiantes. Frente a esto, Terigi (2009b) afirma que aun cuando:

Sabemos que los adolescentes y jóvenes de condición socioeconómica vulnerable tienen mayores dificultades para ingresar al nivel medio, permanecer en él y aprender; [...] no siempre relacionamos estas dificultades con sus trayectorias escolares previas, frecuentemente desplegadas en circuitos de escolarización que no les han asegurado los aprendizajes que la escuela secundaria da por establecidos en quienes asisten a ella en calidad de alumnos. (p. 18)

Con esto, y teniendo en cuenta que según Contreras y Baleriola (2022) “Son [las] trayectorias reales las que encontramos más explícita y frecuentemente en la modalidad para jóvenes y adultos” (p. 8). “Se debe poner atención tanto a estas trayectorias como a los procesos de deserción que las acompañan [y] a los contextos” (Contreras y Baleriola, 2022, p.8). Algo que puede contribuir en la construcción de un campo que estudie las trayectorias socioescolares de los estudiantes de la EFPJA.

4.3 Trayectorias socioescolares

Después de realizar un recorrido teórico y conceptual por algunos planteamientos sociológicos, en este apartado se sintetizan los principales aportes que estructuran las trayectorias socioescolares. Para los fines de esta investigación, dichas trayectorias se definen a partir de la propuesta de Briscioli (2017) sobre trayectorias escolares, quien señala que estas permiten “abordar los recorridos de los sujetos por las instituciones escolares a través del tiempo y en interdependencia con las diferentes esferas de sus vidas” (p. 28). Esto se debe a que:

El concepto trayectorias centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a través del tiempo. [...] El concepto permite el análisis de los procesos, en un área específica, pero sin dejar fuera de consideración el resto de las esferas de la vida de los sujetos. Por el contrario, pretende dar cuenta del fuerte entramado existente entre ellas mediante la dinámica propia de la vida social. (Briscioli, 2017, p. 2)

En ese sentido, vale la pena preguntarse ¿qué caracteriza a las trayectorias? O, ¿cómo se componen las trayectorias? Desde la perspectiva de Frassa y Muñiz (como se citó en Briscioli 2013) toda trayectoria se compone de tres ejes fundamentales. El primero, tiene que ver con la

estructura de oportunidades dadas por las probabilidades de acceso a bienes, servicios o desempeño de actividades. En palabras de Bourdieu (2016) la estructura y volumen del capital y el acceso que se tiene a este. El segundo, corresponde al conjunto de disposiciones y capacidades de los sujetos (saberes, disposiciones culturales, habilidades, proyectos de vida, entre otros). En términos de Bourdieu (2016) el habitus y en palabras de Lahire (2004) los esquemas de acción. El tercero se asocia al tiempo, que atraviesa los dos primeros ejes y los relaciona con el pasado, presente y futuro.

La perspectiva de las trayectorias es fundamental para este estudio debido a que existen diferentes enfoques para explicar el fracaso escolar, dentro de los cuales destacan, por un lado, aquel en el que se atribuye el fracaso escolar a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y por otro, a las características propias del estudiante. Caso contrario sucede con la propuesta que se realiza en esta investigación, en la cual se cree que, si bien existen unos factores socioeconómicos que inciden en el rumbo que toman las trayectorias socioescolares de los estudiantes, hace falta tener en cuenta un tercer elemento denominado por Terigi (2007, 2009a, 2009b) como condiciones de escolarización.

Esto teniendo en cuenta que, a pesar de que la escuela es una de las principales instituciones sociales y está permeada por las condiciones socioeconómicas del contexto en el que está inmersa, tiene unas características específicas y mantiene unas dinámicas propias que la diferencian de otras instituciones sociales como la familia, la cual también tiene sus propios rasgos constitutivos.

En este sentido, esta investigación además de tener en cuenta los factores socioeconómicos, también aborda las ocasiones de desajuste que atraviesan los estudiantes, además de las condiciones de escolarización ofrecidas por la educación escolarizada, las cuales no se asemejan a ningunas otras condiciones, esto debido a que como menciona Briscioli (2017) “la visibilización de lo “institucional” resulta novedosa frente a la tradicional dicotomía entre lo individual y lo estructural” (p. 8).

Por lo anterior se coincide con Briscioli (2017) quien, aunque se refiere únicamente a trayectorias escolares, aborda varios de los elementos y referentes teóricos que fundamentan esta investigación, la cual hace referencia a trayectorias socioescolares. Esta coincidencia se da especialmente cuando la autora menciona que esta perspectiva permite superar:

La dicotomía entre determinismo social y voluntarismo, al introducir y atribuirle un papel relevante a la dimensión institucional en la construcción de estos. Concebir el despliegue

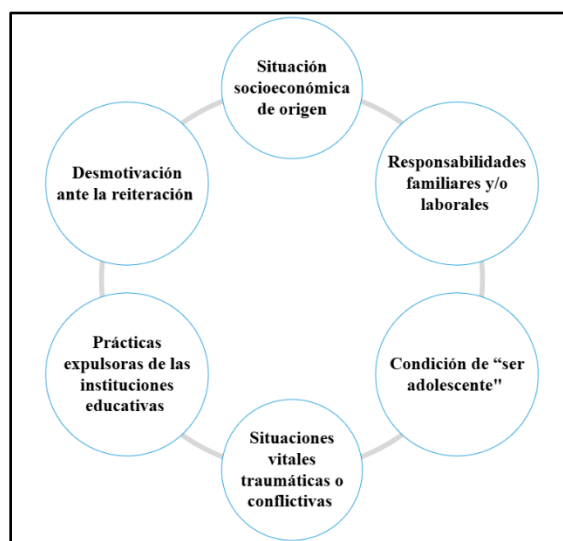
de las trayectorias escolares como entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo biográfico, mientras se focaliza en las condiciones de escolarización, permite evidenciar los efectos de estas condiciones en la construcción de las trayectorias escolares. (Briscioli, 2017 p.27)

Con lo anterior, con base en los planteamientos de Briscioli (2017) se puede decir que, en las trayectorias socioescolares confluyen múltiples dimensiones como:

La situación socioeconómica de origen, las responsabilidades familiares y/o laborales [...], la condición de “ser adolescente” –entre otros padecimientos–, las “situaciones vitales traumáticas” o conflictivas, las prácticas expulsoras de las instituciones educativas, la desmotivación ante la reiteración de la experiencia de fracaso, entre otras. (pp. 27-28)

Figura 19

Dimensiones que confluyen en las trayectorias socioescolares



Fuente: Elaboración propia a partir de Briscioli (2017).

Por otro lado, el MEN (2022) teniendo como base algunos de los referentes teóricos que se abordan en la presente tesis, especialmente a Briscioli (2017), se refiere a trayectorias educativas en las cuales:

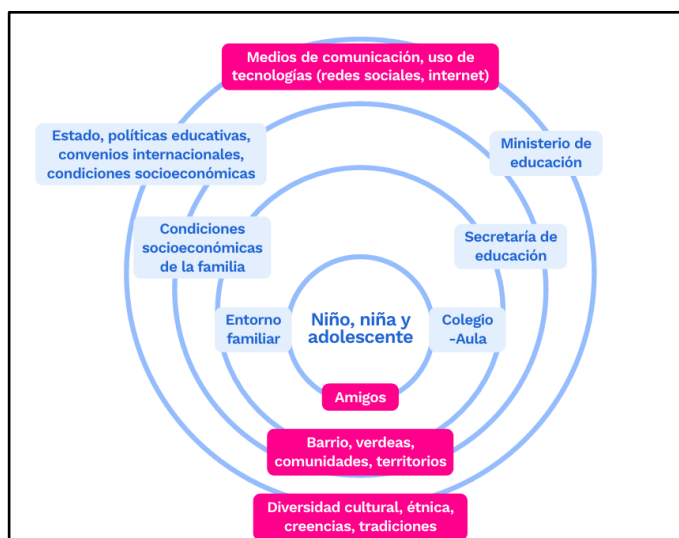
Se identifican los actores y/o entornos que afectan la educación de niñas y niños, incluyendo aspectos relacionados directamente con ellos, así como también la interacción con la familia, aulas e instituciones educativas, la comunidad en diferentes niveles (vereda,

barrio, territorios, región, departamento, entre otros), acciones estatales en diferentes ámbitos de la gestión, entre otros. (MEN, 2022, p. 15)

Estos componentes asociados a las trayectorias educativas los condensa en la siguiente figura:

Figura 20

Actores y entorno educativo relacionados con las trayectorias educativas



Fuente: MEN (2022)

Teniendo en cuenta que, el entramado que propone Briscioli (2017) vincula lo estructural, lo institucional y lo biográfico, se entiende a partir del recorrido teórico que, se trata de elementos fundamentales como el capital desde la perspectiva de Bourdieu (2016), la temporalidad y las crisis por las que pasan los actores según Lahire (2004), además de las condiciones de escolarización con base en Terigi (2007, 2009a, 2009b). Con esto vale la pena preguntar ¿por qué socioescolares y no simplemente escolares o sociales?, Para responder esta pregunta se toman como referentes a Kaplan y Fainsod (como se citó en Briscioli, 2013) quienes refieren que, “las trayectorias escolares deben comprenderse en el marco de las complejas interacciones entre **condicionantes estructurales y contextuales**, las **mediaciones institucionales** y las **estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo**” (p. 63). Asunto en el que en cierta medida hay coincidencia en relación con las trayectorias socioescolares, por consiguiente, se propone a continuación una serie de componentes que las caracterizan desde la perspectiva de la presente investigación.

4.3.1 Componentes de la trayectoria socioescolar

Al poner en diálogo a los autores aquí abordados, se encuentra que, cuando hablan de trayectorias, trayectorias educativas o escolares, incluyen elementos como factores socioeconómicos, condiciones de escolarización u ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas. Esto resulta pertinente para la perspectiva teórica definida en esta investigación en relación con las trayectorias socioescolares.

Al relacionar estos elementos, se opta por excluir otros, como las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo mencionadas por Kaplan y Fainsod (como se citó en Briscioli, 2013), la noción de habitus desarrollada por Bourdieu (2016) y los esquemas de acción desarrollados por Lahire (2004). Esta decisión responde al interés de tomar distancia de enfoques que atribuyen el fracaso escolar a las condiciones individuales. En su lugar, se pretende dirigir la mirada a la caracterización de algunos de los factores que más influyen en las trayectorias socioescolares de los estudiantes, pues como refiere Terigi (2009b):

Las posibilidades de los niños [...] de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan), de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización. (p. 11)

Los elementos en conjunto mencionados por los autores se sintetizan en la (tabla 7), en tanto que aportan en la construcción conceptual de las trayectorias socioescolares propuesta en la presente investigación, con el fin de caracterizar los recorridos de los actores por las instituciones educativas tanto en la EFPNNA como en la EFPJA a lo largo del tiempo, confluyendo en estos, factores socioeconómicos, condiciones de escolarización y toda una serie de ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas que han de estar en interdependencia.

Tabla 7

Referentes teóricos para la construcción conceptual de las trayectorias socioescolares.

Tiempo (pasado, presente y futuro)	Factores socioeconómicos	Briscioli (2013, 2017)	MEN (2022)	Kaplan y Faisond (en Briscioli, 2013)	Bourdieu (2016)	Terigi (2007, 2009a, 2009b)	Bourdieu y Passeron (1995)	Lahire (2004)
		Situación socioeconómica de origen	Condiciones socioeconómicas de la familia	Condicionantes estructurales y contextuales	Capital (cultural, económico, simbólico y social)	Condición socioeconómica	Reproducción	Basado en la obra de Bourdieu
			Actores/entornos/interacción con la familia/entorno familiar/Interacción con la comunidad			Condición de origen	Arbitrariedad cultural	
		Responsabilidades familiares y/o laborales	Diversidad cultural, étnica, creencias, tradiciones		Posición de origen	Nivel socio-económico	Educación familiar	
			Medios de comunicación, uso de tecnologías, (redes sociales, internet)					
			Amigos					
	C. de escolarización	Desmotivación ante la reiteración	Interacción con las aulas e instituciones educativas		Mediaciones institucionales	Capital cultural (escolar)	Condiciones de escolarización	
		Prácticas expulsoras de las instituciones educativas		Educación institucionalizada				
	Ocasiones de desajuste	Situaciones vitales, traumáticas o conflictivas	N/A	N/A	Acontecimientos colectivos o individuales	N/A	N/A	Ocasiones de desajuste o desacoplamiento

Nota. la tabla muestra los diferentes soportes teóricos que se han tomado para la postulación de los tres componentes de las trayectorias socioescolares. Fuente: elaboración propia a partir de Baquero y Terigi (1996), Bourdieu (2016), Bourdieu y Passeron (1995) Briscioli (2013, 2017), Kaplan y Faisond (como se citó en Briscioli, 2013), Lahire (2004), MEN (2022) y Terigi (2007, 2009a, 2009b).

4.3.1.1 Factores socioeconómicos

En relación con las trayectorias socioescolares, el primer elemento que las caracteriza según los autores son las condiciones estructurales y contextuales Kaplan y Faisond (en Briscioli, 2013), situación socioeconómica de origen Briscioli (2017), condiciones socioeconómicas de la familia MEN (2022) o capital Bourdieu (2016).

Volviendo a los referentes epistemológicos de origen, en relación con este primer elemento vale la pena abordar el concepto de capital desarrollado por Bourdieu (2016) el cual se entiende como todo aquello que tiene valor social, bien sea *propiedades incorporadas (disposiciones) u objetivadas (bienes económicos o culturales)*. Este capital se divide en cultural que incluye el escolar, económico, simbólico y social.

En cuanto al **capital económico** Bourdieu (2016) refiere que este puede ser medido por indicadores de patrimonio, como los salarios, ingresos, posesión de valores mobiliarios, propiedades rurales o urbanas, entre otros. En esta investigación, se tienen en cuenta algunos aspectos que dan cuenta de este tipo de capital como:

- Composición familiar
- Estrato socioeconómico
- Ingresos del estudiante (si trabaja)
- Ingresos familiares
- Ocupación de los integrantes de la familia
- Ocupación del estudiante
- País de nacimiento
- Proyección de ocupación del estudiante
- Situación habitacional (tipo de vivienda, tenencia y acceso a servicios públicos)
- Zona de residencia (localidad y barrio)

Al respecto del **capital social**, Bourdieu (2016) lo define como el conjunto de "relaciones" indispensables para maximizar el rendimiento del capital económico y cultural mediante relaciones familiares, origen social elevado, participación en clubes, asociaciones profesionales, entre otros. Para indagar por este capital se tienen en cuenta aspectos como:

- Actividades realizadas por el estudiante
- Composición familiar
- Estrato socioeconómico
- Ocupación de los integrantes de la familia
- Zona de residencia

En relación con el **capital cultural** Bourdieu (2016) menciona que este es el producto garantizado de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia y la escuela por medio de las acciones de inculcación e imposición. En relación con el capital cultural asociado a la familia, se tienen en cuenta aspectos como:

- Nivel educativo de los miembros que componen la familia
- Actividades que realiza el estudiante

En cuanto al **capital cultural** asociado a la escuela se toma como referente el **capital escolar**, entendido según Bourdieu (2016) como la forma certificada del capital cultural que puede medirse con base en el nivel de instrucción y la titulación alcanzada y que garantiza la transmisión cultural mediante la inculcación y la imposición que lleva a cabo la escuela. En relación con el capital cultural escolar se tienen en cuenta aspectos como:

- Nivel educativo del estudiante
- Proyección educativa del estudiante
- Ocupaciones de los estudiantes en relación con educación institucionalizada (estudio de otros programas)

Teniendo en cuenta que el **capital cultural escolar** solo se puede perpetuar en espacios como la escuela en donde existen condiciones específicas, en la presente investigación se tienen en cuenta lo que Terigi (2007, 2009a, 2009b) denomina condiciones de escolarización, las cuales no son otra cosa que el resultado de la organización de espacio, tiempo, recursos y roles que propone el dispositivo escolar (Baquero y Terigi, 1996).

4.3.1.2 Condiciones de escolarización

En relación con las condiciones de escolarización Terigi (2009a) refiere que estas son “atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar” (p.36) y que es necesario “reformular o por lo menos tensionar” (Terigi, 2009a, p. 37). En relación con estas condiciones cabe precisar que, si bien estas están determinadas por el marco normativo de cada país, estas no son estáticas, permanentes e inmutables y contrario a lo que menciona Terigi (2007), más que pensar en problemáticas que marcan, influyen o determinan las trayectorias, se opta por hablar de condiciones de escolarización emergentes que surgen como resultado de las condiciones de escolarización teóricas en tanto que “problemáticas”, como la interrupción de las transiciones educativas, las relaciones de baja intensidad con la escuela, el ausentismo, la sobreedad, los bajos logros de aprendizaje, para Terigi (2007), no son en sí mismas problemáticas sino variables de las condiciones de escolarización teóricas, lo problemático es que las condiciones de escolarización no resulten como se espera teóricamente, por ejemplo, se espera que el estudiante asista a todas sus clases, transite de un grado a otro en la edad esperada sin repetir o abandonar, que su relación con la escuela sea armoniosa y en especial que alcance los logros esperados.

El problema es que en la realidad no sucede de esa manera, pues existen casos en los cuales los estudiantes no asisten a todas sus clases, no sienten gusto por permanecer en la escuela, repiten grados, se retiran, y regresan a la escuela alcanzando edades que no corresponden con los niveles que se encuentran cursando y tardan más del tiempo esperado para promoverse de un nivel a otro, incluso para obtener la titulación correspondiente.

Abordar las condiciones de escolarización resulta pertinente en tanto que en palabras de Terigi (2009b) “tenemos cada vez mayor conciencia de que algo sucede dentro de la escuela, por lo cual las trayectorias escolares [...] siguen interrumpiéndose; sabemos que no alcanza con acceder a la escuela para que se dispare una suerte de trayectoria escolar” (p. 10). Claro está que tanto las condiciones teóricas como las emergentes se pueden dar o no de manera simultánea como se puede evidenciar en la (tabla 8) ocasionando así diferentes tipos de trayectorias socioescolares.

Tabla 8

Condiciones de escolarización teóricas vs condiciones de escolarización emergentes asociadas a las trayectorias socioescolares.

Categoría	Condiciones de escolarización teóricas	Condiciones de escolarización emergentes
Ingreso	Ingrese	No ingrese o ingrese tarde
Permanencia	Asistencia (Presencialidad)	Ausentismo/otras modalidades de asistencia
Rasgos del sistema educativo	Organización del sistema por niveles (grados)	Variaciones según necesidades
	Gradualidad del curriculum (Ordenamiento de los aprendizajes)	Planeaciones variadas
		Descontextualización
	Atualización de los grados de instrucción (tiempo previsto)	Reducción del calendario académico
Interacción entre sujetos	Roles (docente/estudiante)	Relaciones de baja intensidad con la escuela/sanciones (disciplinadas/indisciplinadas)
		Comprensión del profesor
Progresión	Transiciones educativas	Repitencia/cambio de escuela/abandono temporal
	Edades teóricas	Sobreedad/extraedad
	Logros	Promoción
		Bajos logros de aprendizaje
		No promoción
Recursos/espacio	Didácticos, tecnológicos, humanos, económicos entre otros.	Ausencia de uno o varios

Nota. la tabla muestra diferentes condiciones de escolarización teóricas y emergentes, además de algunas problemáticas asociadas a las trayectorias socioescolares: Fuente: elaboración propia a partir de Baquero y Terigi (1996), Terigi (2007, 2009a, 2009b), Briscioli 2013, 2017).

Así mismo Briscioli (2013) menciona tres focos de comparación entre las trayectorias reales y teóricas como se puede observar en la tabla 9.

Tabla 9

Focos clave de comparación entre trayectorias teóricas y reales

FOCO	TRAYECTORIA TEÓRICA	SITUACIONES QUE SE DISTANCIAN DE LA TRAYECTORIA TEÓRICA
El ingreso	Ingreso a tiempo	• Ingreso precoz • Ingreso con sobreedad • No ingreso
La progresión	Avance de un grado escolar por año	• No promoción • Abandono temporario
La permanencia	Asistencia	• Abandono de al menos un ciclo lectivo completo

Nota. La tabla muestra tres focos de comparación entre trayectorias teóricas y reales encontrados por Briscioli (2013) mediante análisis estadístico con enfoque transversal y longitudinal. Fuente: Briscioli (2013)

En relación con las condiciones de escolarización que marcan determinada organización del sistema educativo, estas pueden ser evidenciadas en el marco normativo de cada país (**condiciones de escolarización teóricas**), pues como señalan Baquero y Terigi (1996), el proyecto escolar tiene un carácter político en razón a que involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sus márgenes de acción y la manera en que será forjada su identidad.

Para el caso de la educación en Colombia, rige la Ley 115 (1994) de la cual son relevantes varios aspectos tanto para la educación EFPNNA como para EPJA. Es de saber que, aun cuando la EPJA tiene como base el Decreto 3011 (1994) gran parte de su funcionamiento se basa en la Ley General de Educación Ley 115 (1994), por lo que cabe precisar los siguientes elementos en virtud de las **condiciones de escolarización teóricas**:

- De los educandos
- De los educadores
- De los Establecimientos educativos
- Estructura del servicio educativo
- Dirección, Administración, Inspección y vigilancia
- Financiación de la Educación
- Modalidades de atención educativa a poblaciones
- Normas especiales para la educación impartida por particulares
- Organización para la prestación del servicio educativo

En relación con las modalidades de atención educativa a poblaciones, interesan las condiciones de escolarización de la educación para adultos que aparecen en el Decreto 3011 (1997) en el cual destacan elementos como:

- Área fundamentales y obligatorias
- Directrices para el plan de estudios
- Duración mínima
- Evaluación y promoción
- Instituciones aptas para ofertar EPJA
- Jornadas ofertadas
- Lineamientos de infraestructura, pedagogía, administración, y dirección
- Modalidades de atención
- Niveles educativos
- Organización general de la educación de adultos
- Organización y funcionamiento de las instituciones con oferta exclusiva de EPJA Población a la cual se dirige la EPJA
- Principios básicos de la educación de adultos
- Propósitos de los programas de educación de adultos
- Planta de personal docente
- Temas obligatorios

En relación con las condiciones de escolarización Terigi (2007) plantea que se pueden presentar dos tipos de trayectorias escolares, por un lado, las **teóricas** que expresan itinerarios que siguen en los tiempos marcados por una periodización estándar la progresión lineal prevista por el sistema escolar y por otro lado las reales, que, si bien están igualmente condicionadas por las condiciones de escolarización, emergen con formas tan diversas como aquellos que las transitan. En este caso, al igual que las condiciones de escolarización no teóricas, se opta por llamarlas **emergentes** puesto que como menciona Terigi (2007) “gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” de manera diferente a como está teorizado, por lo que es posible afirmar que estas emergen a partir de lo que se propone teóricamente y que no se da como se espera.

En cuanto a la transición heterogénea de que habla Terigi (2007) y que se cree han vivido los estudiantes de la EFPJA, aparece el tercer elemento denominado **ocasiones de desajuste**,

situaciones vitales, traumáticas o conflictivas, las cuales son parte esencial de las trayectorias socioescolares planteadas en la presente investigación.

4.3.1.3 Ocasiones de desajuste, situaciones vitales traumáticas o conflictivas.

En relación con este tercer componente, vale la pena considerar que estas ocasiones o situaciones se pueden presentar tanto fuera como dentro de la escuela y se puede deber a diferentes factores individuales o colectivos pero que terminan afectando la trayectoria socioescolar de los estudiantes. En el caso del estudio realizado por Briscioli (2013), se hace referencia a las “situaciones vitales: [como] mudanzas, enfermedad, trabajo, problemas familiares, ingreso a un Hogar por penalización o por protección, nacimiento de un hijo/a, entre otras” (p. 192). Algo importante es que esta autora habla de diferentes situaciones vitales traumáticas o conflictivas, pero no plantea divisiones, categorías o diferenciación entre estas situaciones por lo cual es importante retomar aquí los postulados de Lahire (2004) quien habla de:

Las múltiples ocasiones de desajuste, de desacoplamiento, generadoras de crisis y de reflexiones [...]. Crisis de adaptación, crisis de lazos de complicidad o de connivencia ontológica entre lo incorporado y la nueva situación, dichas situaciones son numerosas, multiformes, y caracterizan a la condición humana en las sociedades complejas, plurales y en transformación. (p. 73)

En relación con las trayectorias socioescolares de los estudiantes de la EFPJA, cabe indicar la relevancia de estas situaciones u ocasiones que generan crisis y reflexiones, ya que, en palabras de Briscioli (2013) estas “situaciones vitales traumáticas [...] no les permitieron sostener la escolaridad en otras instituciones educativas” (p.320). Lo cual viene a convertirse en uno de los tres componentes que inciden en el curso que toman las trayectorias socioescolares de los estudiantes.

En relación con lo anterior, en la siguiente tabla se condensan las diferentes categorías que propone Lahire (2004) en relación con los casos de desfase, desacoplamiento o desajuste.

Tabla 10*Casos de desfase, desacoplamiento o desajuste.*

N	Categoría	Situaciones	Manifestación de la crisis
1	Situaciones de contradicciones culturales forzadas	Estudiantes obligados a frecuentar la escuela	Fracaso escolar (repitencia, abandono, regreso intermitente, bajo rendimiento académico, comportamiento disruptivo, absentismo escolar, resistencia, desinterés o abandono permanente)
2	Trasplantes individuales o colectivos obligados de un universo social a otro	Hospitalizaciones de larga duración	Sin especificar
		Prestación del servicio militar	
		Encarcelamiento	
		Inmigración, reagrupación o desplazamiento de poblaciones	
3	Rupturas biográficas o transformaciones importantes en las trayectorias individuales, brusco declive social o desclasamiento por arriba	Encontrar una pareja	Sin especificar
		Vivir con otra persona diferente a un familiar	
		Casarse, divorciarse o separarse	
		Nacimiento del primer hijo	
		Pensionarse	
		Adquisición o pérdida de un trabajo	
		Obtención de un título académico	
		Abandono de una institución escolar	
4	Desfases entre ciertas propiedades sociales del actor y las de su entorno social	Ser el único abogado negro en un importante gabinete	Sin especificar
		Ser mujer y ejercer una profesión socialmente considerada masculina o viceversa	
		Proceder de una comunidad religiosa o étnica y frecuentar a los miembros de otra comunidad debido a un matrimonio	
5	Los tira y afloja entre hábitos (tendencias) en mutua competencia, que llevan a vivir constantemente en desfase y con mala conciencia permanente	Mujeres que viven entre su rol doméstico y profesional	Sin especificar
		Personas divididas entre el rol de padres y el profesional	
6	Los múltiples pequeños desfases (que provocan mini estados de crisis)	Nerviosismo	Sin especificar
		Sensaciones de molestia	
		Ira	
		Tedio	
		Fugas	
		Distracción	

7	Adaptaciones mínimas sin convicción	El stock de esquemas incorporados no es homogéneo y permite a los actores apoyarse algunos de ellos para soportar una situación y adaptarse a esta con menor sufrimiento	Sin especificar
---	-------------------------------------	--	-----------------

Nota. La tabla muestra las categorías planteadas por Lahire (2004) en relación con casos de desfase, desacoplamiento o desajuste. Fuente: Elaboración propia a partir de Lahire (2004).

En relación con este componente, en la encuesta se suministran opciones de respuesta relacionadas con algunas de estas categorías con el fin de identificar si las trayectorias socioescolares de los estudiantes de la EFPJA se han visto afectadas por algunas ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas. más que otras.

Finalmente, es importante mencionar que los componentes de la trayectoria socioescolar son estudiados respecto al tiempo en tanto que según Lahire (2004) “es preciso tomar en consideración el tema pasado incorporado, de las experiencias socializadoras anteriores, evitando ignorar o anular el rol del presente (de la situación)” (p.70). En ese sentido, para el caso de los estudiantes de la EFPJA que ya han transitado de las instituciones de EFPNNA a las de EFPJA, es necesario hacer énfasis en la identificación de algunos elementos del pasado, presente y futuro así:

Pasado

- Escolarización previa en la EFPNNA
- Salida de la EFPNNA
- Ingreso a la EFPJA
- Permanencia en la EFPJA

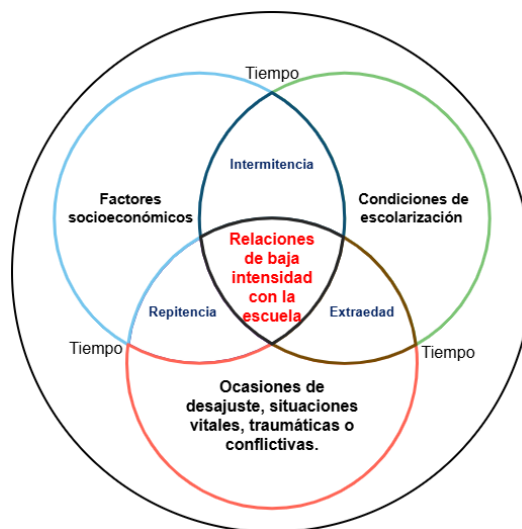
Presente

- Ciclo cursado
- Ocupación
- Estructura familiar

Futuro

- Proyección académica
- Proyección ocupacional

Ahora bien, al identificar algunos de los elementos que inciden en el curso que han tomado las trayectorias socioescolares de los estudiantes de la EFPJA aquí estudiadas, no se desconoce que seguramente existan muchos otros que puedan integrar dichas trayectorias. Sin embargo, el valor que proporciona esta tesis es reconocer esos elementos, observar su interrelación y los efectos que trae consigo la configuración misma del recorrido que realiza el estudiante en la EFPJA. Asunto que se traduce en la siguiente figura:

Figura 21*Componentes de la trayectoria socioescolar*

Fuente: elaboración propia

Esta forma de presentar los componentes de las trayectorias socioescolares tiene que ver con lo mencionado por Mialaret (como se citó en Baquero y Terigi, 1996), quien afirma que es mejor concebir la educación como una función dependiente de múltiples variables como las características de la sociedad y el sistema escolar en su totalidad. Planteamiento que sustenta la manera en la que se pretende comprender la configuración de la trayectoria socioescolar en esta investigación.

Capítulo 5. Ruta metodológica

Teniendo en cuenta que esta investigación pretende comprender cómo se configuran las trayectorias socioescolares (TSE) de los estudiantes de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) de la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA), se opta por un diseño exploratorio debido a la escasez de investigaciones asociadas a este objeto de estudio, esto permite abordar el fenómeno desde una perspectiva abierta y flexible. En este sentido, en este capítulo se describe la metodología de investigación adoptada para esta tesis, esta se organiza en cuatro momentos. El primer momento se inicia con el enfoque metodológico conformado por el desarrollo teórico correspondiente al paradigma interpretativo, el cual fundamenta la interpretación de las trayectorias socioescolares de los estudiantes de los CLEI de la EFPJA. Posteriormente, se

detallan los postulados del enfoque metodológico cualitativo, que permite el análisis profundo y contextualizado del objeto de estudio. Finalmente, se aborda lo concerniente al de estudio de caso, que posibilita una explicación detallada de la situación particular analizada en este contexto de EFPJA.

El segundo momento corresponde a la caracterización de la institución educativa TECNISISTEMAS, la cual es el contexto en el cual se encuentra la población objeto de estudio de la presente investigación con apartados como descripción y ubicación, reseña histórica, fundamentos institucionales y caracterización de la población, en este último apartado se detallan temas relacionados datos sociodemográficos asociados a cantidad de matrícula total y por sede según jornada, ciclo, edad y género.

En el tercer momento se presentan los elementos y características de los instrumentos que se aplican para la recolección de la información dentro de los cuales se encuentran la encuesta, que se realiza mediante cuestionario, instrumento que se estructura con preguntas abiertas, cerradas y mixtas. Además de los principales criterios bajo los cuales se escoge el grupo de estudiantes que participa en la encuesta. Finalmente, en el cuarto momento se presentan los fundamentos teóricos asociados a la preparación de los datos para el análisis de la información, para lo cual se tiene en cuenta la Clasificación Única de Ocupaciones para Colombia (CUOC) descritas por el DANE (2023b).

5.1 Enfoque metodológico

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio de esta investigación son las trayectorias socioescolares, se adopta el paradigma interpretativo como estrategia para la comprensión de dicho objeto, puesto que según Vasilachis de Gialdino (como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006) “su fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (p.48).

Según Vasilachis de Gialdino (2006) este paradigma tiene cuatro supuestos fundamentales que “se vinculan, específicamente, con la consideración del lenguaje como un recurso y como una creación, como una forma de reproducción y de producción del mundo social” (p. 48).

El primero de estos supuestos es la resistencia a la «naturalización» del mundo social, que se refiere al hecho de que, al ser la sociedad una producción humana, prima “el análisis de los motivos de la acción, de las normas, de los valores y de los significados sociales [...] sobre el de la

búsqueda de la causalidad, de las generalizaciones y de las predicciones asociadas al mundo físico” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 48). Este resulta relevante para el estudio de las trayectorias socioescolares debido a que posibilita su análisis y comprensión no como algo natural, sino como un proceso en el que influyen diferentes factores. En el caso de esta investigación se estudian elementos como los factores socioeconómicos, las condiciones de escolarización y ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas, todo esto contextualizado en función del tiempo, considerando el pasado, presente y futuro.

El segundo supuesto, relacionado con la relevancia del concepto de mundo de la vida, establece que este “constituye el contexto en el que se dan los procesos de entendimiento, que proporciona los recursos necesarios para la acción y que se presenta como horizonte, ofreciendo a los actores patrones y modelos de interpretación” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 48). Este supuesto deja en evidencia que en el estudio de las trayectorias socioescolares es necesario considerar el contexto de vida de los estudiantes lo cual implica considerar el entorno familiar, las relaciones sociales, entre otros que en palabras de Bourdieu (2016) se traducen como capital y en Lahire (2004) se complementa con las “ocasiones de desajuste, de desacoplamiento, generadoras de crisis y de reflexiones” (p.73).

El tercer supuesto se refiere, al paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno, para lo cual “la comprensión de la realidad simbólicamente preestructurada de cada contexto requiere de la función participativa del intérprete, que no «da» significado a lo observado, sino que hace explícita la significación «dada» por los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p.49). En el caso específico de las trayectorias socioescolares en el contexto de los CLEI de la EFPJA, resulta relevante comprender cómo los estudiantes interpretan y dan sentido a su experiencia escolar, puesto que muchos han atravesado una escolaridad intermitente y de mayor duración a la esperada, debido a diferentes factores. Esto difiere de los procesos escolares continuos experimentados por los estudiantes en la EFPNNA. Este enfoque permite comprender el significado que los sujetos involucrados le dan a la transición y vivencia de los procesos de escolarización desde la EFPNNA a la EFPJA.

Finalmente, el cuarto supuesto aborda la doble hermenéutica según la cual “los conceptos de segundo grado creados por los investigadores para reinterpretar una situación que ya es significativa para los participantes son, a su vez, utilizados por los individuos para interpretar su situación, convirtiéndose [...] en nociones de primer orden” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p.49).

Al identificar los elementos que influyen en las trayectorias socioescolares, se abre una propuesta de interpretación de los procesos escolares que han atravesado los estudiantes que llegan a la EFPJA. Esto traza un camino que permite a los propios estudiantes comprender que estos procesos no corresponden únicamente a situaciones particulares, sino que existen diversos factores que han influido en el curso que tomó su trayectoria socioescolar. Este enfoque no solo les permite analizar y comprender su situación, sino que también ofrece una ruta para que las entidades encargadas de la educación en Colombia dirijan su atención al estudio de las trayectorias socioescolares en la EFPJA. Claro está que este no es un proceso inmediato, pero con investigaciones como esta se están sentando las bases para ello.

Al orientar esta investigación desde el paradigma interpretativo se opta por un enfoque cualitativo, en tanto que como menciona Vasilachis de Gialdino (2006) la investigación cualitativa:

Goza de un plus que es el que le otorga el paradigma interpretativo a través del cual el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas. (p.49)

Además de que esta “se caracteriza por su rigor y por su flexibilidad, por su sistematicidad y por su creatividad, por su pluralismo metodológico y por su reflexibilidad” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p.21), por lo cual según Eisner (1998) los estudios que se realicen bajo este enfoque cuentan con características fundamentales, dentro de las cuales destacan su carácter interpretativo frente al cual Eisner (1998) menciona que tiene dos significados en la investigación cualitativa, por un lado “significa que los indagadores tratan de justificar aquello de lo que se han informado” (p.52) y por otro, que “los investigadores cualitativos están interesados en cuestiones de motivación y en la cualidad de la experiencia llevada a cabo por quienes están en la situación estudiada”. (p.52) Además de esto, también asegura que “la indagación cualitativa atraviesa la superficie. Los indagadores cualitativos buscan lo que Geertz (1973) ha denominado «descripción gruesa». Su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan” (Eisner, 1998, p. 53).

Otro elemento importante en la investigación cualitativa es que:

Las herramientas conceptuales, que están inmediatamente disponibles, no son los únicos factores que influyen en los significados que obtenemos a partir de lo que observamos. Nuestra comprensión de los factores antecedentes es otro de estos factores. Los antecedentes históricos de un contexto proporcionan un trasfondo en el que los episodios particulares adquieren significado. Los humanos aprenden; llevan consigo sus memorias e interpretaciones de hechos pasados. Su experiencia se conforma, en parte, por su historia personal. (Eisner, 1998, p. 53)

Además de esto, un “rasgo que muestran los estudios cualitativos, especialmente la crítica educativa, [es] el uso del lenguaje expresivo, y la presencia de la voz en el texto [...] [los cuales] son importantes para fomentar el entendimiento humano” (Eisner, 1998, p.54). Además de esto, Eisner (1998) afirma que “los estudios cualitativos emplean habitualmente formas múltiples de evidencia, y persuaden por sus razones” (p.56). Puesto que:

La indagación cualitativa, [...] es en última instancia una materia de persuasión, de ver las cosas de una manera que satisface, o es útil para los propósitos que nos señalamos. La evidencia empleada en los estudios cualitativos llega de múltiples fuentes. Estamos persuadidos por su «peso», por la coherencia del caso, por la lógica de la interpretación. (p.57)

En este sentido “los indagadores cualitativos no buscan leyes naturales eternas, universales e invariables [...] la implicación práctica de lo anterior es que el juicio jugará un papel más amplio de lo que a menudo sucede” (p.57).

Con lo mencionado hasta ahora, puede afirmarse que optar por la investigación cualitativa permite profundizar en el contexto, comprender perspectivas diversas y comprender en profundidad el objeto de estudio respetando la voz de los participantes. Además de contribuir al desarrollo de un área emergente como el estudio de las trayectorias socioescolares en el contexto de la EFPJA, pues como señala Vasilachis de Gialdino (2006) “la investigación cualitativa se apoya y depende de una concepción orientada hacia el significado, el contexto, la interpretación, la comprensión y la reflexividad” (p. 50). Esto posibilita centrar la recolección y el análisis de información en la voz de los sujetos a partir de la cual es posible construir planteamientos que se enfoquen en las trayectorias socioescolares de los estudiantes.

Siguiendo con esta línea y de acuerdo con la pregunta ¿Cómo se configuran las trayectorias socioescolares (TSE) de los estudiantes del ciclo 6 de la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA) en una institución del sector no oficial de Bogotá? se opta por el estudio de caso considerando que, según Yin (1994) “las preguntas “cómo” y “por qué” son más explicativas y probables para usar en estudios del caso” (p. 5). Este es definido por Simons (2011) como un enfoque que “tiene una intención de investigación y un propósito metodológico (y político) de mayor amplitud” (p. 18). Lo que lo caracteriza es “el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis previamente establecidas” (Galeano, 2012, p. 70).

Dado que se pretende la comprensión de las trayectorias socioescolares de los estudiantes de ciclo 6 de la EFPJA de TECNISISTEMAS las cuales se ubican en un contexto escolar, el estudio de caso resulta fundamental para esta investigación debido a que como refieren Merriam y Walker (como se citó en Simons, 2011), este es apropiado “para analizar problemas de práctica educativa” (p. 21). Además de que según Stake (1999) “el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” que en palabras de Simons (2011) “puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema” (p.19). Para tal objetivo resulta adecuado lo enunciado por Simons (2011) quien menciona que:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (p. 43)

En el estudio exhaustivo del caso de las trayectorias socioescolares se abordan los factores socioeconómicos, las condiciones de escolarización y las ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas que se proponen en esta investigación, siempre teniendo claro que “mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos” (Stake, 1999, p. 15). El cual consiste en “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 11).

En cuanto a los casos que interesa abordar Stake (1999) refiere que:

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias, [...] salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales. (p.15)

En esta investigación, el caso de interés lo constituyen personas vinculadas a la institución educativa TECNISISTEMAS, fundada en 1994, mismo año en que empezó a regir la Ley 115 de 1994 y tres años antes de la promulgación del Decreto 3011 de 1997. Esto convierte a TECNISISTEMAS en un contexto de estudio relevante, al ser una de las instituciones pioneras en la Educación Formal para Jóvenes y Adultos (EFPJA) en Colombia. Su trayectoria de más de treinta años, además de las características propias de su oferta educativa la posicionan como un modelo clave para comprender los desafíos y logros de los CLEI de la EFPJA, lo cual otorga al caso de las trayectorias socioescolares de los estudiantes de ciclo 6 el carácter de “específico, [...] complejo, en funcionamiento” (Stake, 1999, p. 16). Esto se alinea con la definición de estudio de caso planteada por Simons (2011), quien lo describe como “un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo” (p. 17).

El interés por estudiar este caso en específico surge debido a que, quien realiza la presente investigación en algún momento se encuentra inmersa durante cinco años consecutivos en el contexto de los CLEI de la EFPJA en TECNISISTEMAS lo que genera una motivación especial no solo por conocer en profundidad la institución sino por indagar por las trayectorias socioescolares de quienes participan en esta oferta educativa. En palabras de Simons (2011) “investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular [...] entender la naturaleza distintiva del caso particular” (p.18). Con esto se puede decir como menciona Stake (1999) que “a la hora de escoger un caso es frecuente que no sea posible "elección" alguna. A veces [el caso] nos viene dado, incluso nos vemos obligados a tomarlo como objeto de estudio. Así ocurre cuando [...] sentimos curiosidad por unos determinados procedimientos” (p.16). Cuando esto sucede se puede decir que, “tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de caso” (p. 16). En el cual “el caso está preseleccionado” (Stake, 1999, p. 17).

El interés intrínseco por este objeto de estudio se fundamenta en dos aspectos principales. El primero está relacionado con la cercanía de la investigadora al contexto del objeto de estudio, lo cual tiene relación con los planteamientos de Stake (1999), quien señala que:

Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales. (p.17)

El segundo aspecto se enfoca en la intención de contribuir al desarrollo y difusión de investigaciones relacionadas con los CLEI de la EFPJA. Pues como señala Simons (2011), “la difusión a públicos ajenos al caso permite que otras personas aprendan de él, y que lo aprendido informe la toma de decisiones, la formulación de políticas y la práctica” (pp. 20-21). En este sentido, TECNISISTEMAS, con treinta años de experiencia y la atención de más de 26,144 jóvenes y adultos, siendo una de las instituciones con más matrículas reportadas a la fecha, se presenta como una institución clave para ofrecer una explicación abundante, extensa y detallada para la comprensión tanto los CLEI de la EFPJA como de las trayectorias socioescolares de los estudiantes que atiende, pues como menciona Simons (2011):

El objetivo no es la generalización formal con la que poder formular políticas. El objetivo es la particularización: ofrecer una exposición profusa de un escenario singular para informar la práctica, establecer el valor del caso y/o contribuir a los conocimientos sobre un tema determinado. (p. 49)

Con base en el paradigma interpretativo que orienta esta investigación, además de la intención de generar una exposición profusa de las trayectorias sociocolegales de los estudiantes encuestado, resulta pertinente el estudio de caso interpretativo el cual según Pérez (como se citó en Galeano, 2012):

Contiene [...] descripciones ricas y densas. Los datos de las descripciones se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, soportar o discutir presupuestos teóricos. Su nivel de conceptualización puede ir desde el planteamiento de relaciones entre variables hasta la construcción de una teoría particular. Se distinguen [...] por su grado de profundidad, complejidad y orientación teórica. (p. 72)

Con lo anterior es preciso aclarar que, si bien no se pretende formular generalizaciones frente a los CLEI de la EFPJA en Colombia, si se pretende identificar tendencias y relaciones entre las variables analizadas y ofrecer algunas generalizaciones para este caso en particular relacionado con las trayectorias socioescolares de los estudiantes de ciclo 6 de TECNISISTEMAS, teniendo en cuenta que según Stake (1999) aun cuando el estudio de casos parece ser una base pobre para poder generalizar “una y otra vez surgirán determinadas actividades, o problemas o respuestas. Por eso se formularán determinadas generalizaciones para [el caso]” (Stake, 1999, p.19). Además de esto puede suceder que “cada vez la generalización se va perfeccionando más, sin llegar a ser una generalización nueva, sino una modificada” (p.19).

Por otra parte, Stake (1999) también refiere frente a las generalizaciones que:

Muy pocas veces se llega a una comprensión enteramente nueva, sino a una más precisa. Es posible que no se consideren generalizaciones las que se hacen sobre un caso o unos pocos casos, y sea necesario denominarlas generalizaciones menores, pero son generalizaciones que se producen con regularidad durante todo el proceso del estudio de casos. (pp. 19-20)

Aun con lo anterior, no hay que perder de vista que “no elegimos el diseño del estudio de casos para conseguir la mejor producción de generalizaciones” (p. 20) por el contrario:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (Stake, 1999, p. 20)

Con el fin de conocer bien este caso, un primer elemento es ofrecer al lector una caracterización de TECNISISTEMAS con aspectos relevantes en cuanto a su descripción y ubicación, historia, fundamentos institucionales, además de uno de los aspectos más importantes como lo son los datos de matrículas reportados en los últimos 10 años en la PNDA, lo cual permite realizar un primer análisis de la distribución de estudiantes por sede, jornada, género y edades, todo esto se desarrolla en el siguiente apartado.

5.2 Caracterización de una institución de ciclos lectivos especiales integrados (CLEI) de la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA) del sector no oficial de Bogotá: Colegio TECNISISTEMAS

En este apartado se desarrolla la caracterización del Colegio TECNISISTEMAS, correspondiente al contexto educativo en el que se realiza esta investigación de grado relacionado con las trayectorias socioescolares de estudiantes de la EFPJA. Para empezar con dicha caracterización vale la pena mencionar que esta institución es relevante para la presente investigación teniendo en cuenta que es una de las que más reporta matrículas entre el 2010 y 2022, años en los cuales se analizan los datos de matrícula reportados por la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA), vale la pena mencionar que de esta institución solo se tiene reporte de matrícula a partir del año 2013 aun cuando se encuentra funcionando oficialmente como TECNISISTEMAS desde el año 1994.

En cuanto a las matrículas reportadas por las seis sedes de TECNISISTEMAS en Bogotá, estas suman 26.144. Les siguen el Instituto de Educación Formal de Adultos El Pensamiento de Pitágoras con 15,402 matrículas; el Colegio Instituto Santiago de Compostela con 15,290 matrículas; el Colegio Triángulo con 13,571 matrículas; el Colegio Británico con 10,440 matrículas; el Bachillerato de Adultos UNAD con 10,197 matrículas; el Instituto Gerwill con 9,855 matrículas; y el Bachillerato de Adultos Colsubsidio con 7,948 matrículas (MEN, 2023). Además de la cantidad de matrículas reportadas, TECNISISTEMAS es una de las instituciones más reconocidas de EFPJA debido a que a la fecha lleva treinta y ocho años ofreciendo Educación Formal Para Jóvenes y adultos por Ciclos Lectivos Especiales Integrados.

Para caracterizar esta institución a continuación se presentan una serie de apartados en los que se aborda la descripción y ubicación de la institución, reseña histórica y caracterización cuantitativa de la población.

5.2.1 Descripción y ubicación

El colegio TECNISISTEMAS hace parte de las Instituciones Educativas del sector no oficial que actualmente ofrece la EFPJA mediante Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) en Bogotá, además ofrece programas de Educación Para el trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH).

Actualmente cuenta con seis sedes en Bogotá ubicadas en las localidades Bosa (Cra. 79B N.º 65J Sur 34, Barrio Bosa Piamonte), Engativá (Av. Calle 72 N.º 69K-25, Barrio las Ferias), Fontibón (Calle 22K N.º 100-28, Barrio Fontibón centro) Kennedy (Calle 37 Sur N.º 78C-43, Barrio Kennedy Central), Suba (Av. Calle 145 N.º 94C-12, Barrio La Campiña) y Tunjuelito (Diagonal 45 N.º 52C-38, Barrio Venecia) y una ubicada en Funza Cundinamarca.

En relación con las condiciones aprobadas para ofrecer la EFPJA, cada una de las sedes cuenta con código DANE, ICFES, licencia de funcionamiento y resolución de aprobación diferente que les permite ofrecer educación básica primaria y secundaria y educación media en las jornadas mañana (modalidad presencial), noche y fin de semana (modalidad semipresencial) en calendario A (período académico de febrero a noviembre) para atender población mixta. Los estudiantes que se gradúan en esta institución obtienen el título de bachiller académico, lo que sumado a lo anterior aclara que no se trata de la modalidad de validación del bachillerato. (TECNISISTEMAS, 2023b)

5.2.2 Reseña histórica

TECNISISTEMAS nace en respuesta a la necesidad identificada por dos docentes de ofrecer alternativas educativas a personas que no habían podido culminar sus estudios de básica primaria, secundaria o educación media. En 1994 se puso en marcha este proyecto educativo en la localidad de Fontibón, específicamente en la Casa del Pueblo y el Centro Comunitario La Giralda (TECNISISTEMAS, 2023b).

Sin embargo, surgió la problemática de que este proyecto fue planteado por una entidad privada que operaba en terrenos del Estado. Como respuesta a esta situación, en 1995 se hizo necesario abrir "COMPUORION", la primera institución formal que funcionaría en la carrera 100 No 34 – 74, piso 3 de Fontibón. Aun así, los certificados continuaban siendo expedidos por el centro comunitario (TECNISISTEMAS, 2023b).

Para solucionar la problemática de los certificados, nació TECNISISTEMAS con la resolución 6142 del 14 de abril de 1994, la cual permitió garantizar la legalidad de los primeros programas ofrecidos y expedir las certificaciones correspondientes a quienes los cursaban. La oferta educativa presentada por esta institución tuvo una gran acogida en la comunidad, lo que permitió que en el transcurso de diez años se abrieran sedes en otras localidades, comenzando por Kennedy y Venecia, y posteriormente en Bosa, Engativá, y Suba. Además, se abrieron sedes en Facatativá, Funza y Soacha, dos municipios de Cundinamarca (TECNISISTEMAS, 2023b).

5.2.3 Fundamentos Institucionales

La educación que ofrece el Colegio TECNISISTEMAS tiene como énfasis la “formación para la paz y la democracia” para lo cual se basa en los principios de democratización de la educación, comunidad educativa y participación, educación para la libertad y la autonomía, defensa de los derechos y diversidad y educación (TECNISISTEMAS, 2023b). Con objetivos como:

1. Convertirse en una alternativa real para la comunidad a la cual pretende representar.
2. Contribuir a la construcción del nuevo país que propone la legislación educativa y que reglamenta la Ley General de la Educación y sus Decretos adicionales.
3. Ampliar la cobertura para llegar a la mayor cantidad de personas que se encuentran en busca de alternativas claras y concretas.
4. Desarrollar las actividades cognitivas, actitudinales, procedimentales y competitivas del estudiante usando como herramienta la propuesta académica en contenidos de acuerdo con el ciclo y combinándola con el uso de las Tics. (TECNISISTEMAS, 2023a, p. 5)

En relación con el componente académico, el Colegio TECNISISTEMAS se basa en el modelo pedagógico “escuela activa” y en el plan de estudios se contemplan las áreas de formación establecidas los Artículos 23 y 31 de la Ley 115 de 1994³⁰, apoyado por proyectos transversales como democracia, educación sexual, ecología y medio ambiente, afrocolombianidad, catedra de paz, liberarte, Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y emprendimiento (TECNISISTEMAS, 2023a).

Además de lo anterior, se promueven actividades de tipo artístico y deportivo como las olimpiadas deportivas y artísticas (ajedrez, dibujo, fútbol, tenis de mesa y baloncesto), ortográficas y matemáticas y el TECNIFEST en el cual se llevan a cabo presentaciones artísticas por parte de los docentes y estudiantes de cada sede.

Los fundamentos institucionales y el componente pedagógico están estrechamente relacionados con la política de calidad del colegio en la cual se menciona que:

TECNISISTEMAS es una institución comprometida con el desarrollo de competencias y desempeños, a través de una formación integral partiendo de un diseño curricular pertinente

y la orientación de un equipo humano idóneo que garantiza la prestación de un servicio educativo de excelente calidad, adaptable, contextualizado y enmarcado en la responsabilidad y compromiso político, social, ético, ambiental, de cara a la transformación del país, orientando nuestros esfuerzos en el mejoramiento continuo de los procesos. (TECNISISTEMAS, 2023a, p.5)

Esta política está orientada por unos objetivos de calidad que consisten en:

1. Mejorar el desarrollo de competencias en los estudiantes.
2. Implementar proyectos que estimulen el desarrollo de competencias ciudadanas, ambientales, informáticas, entre otras.
3. Revisar periódicamente el diseño de los programas con el ánimo de realizar las mejoras necesarias.
4. Mejorar los procesos de selección y formación de competencias del personal.
5. Cumplir los indicadores de gestión
6. Realizar actividades en pro de la protección del medio ambiente.
7. Mejorar el servicio al cliente. (TECNISISTEMAS, 2023a, p.6)

Para que estos objetivos se cumplan el Colegio TECNISISTEMAS tiene como **misión**:

Brindar a la comunidad una educación innovadora, flexible y acorde con las necesidades del mercado laboral; mediante el uso de estrategias metodológicas, pedagógicas y tecnológicas que permita formar personas con calidad humana, proactivos y que a su vez contribuyan a la transformación de la sociedad. TECNISISTEMAS, 2023b, p. 1)

Finalmente, en relación con la **visión** la institución educativa refiere que:

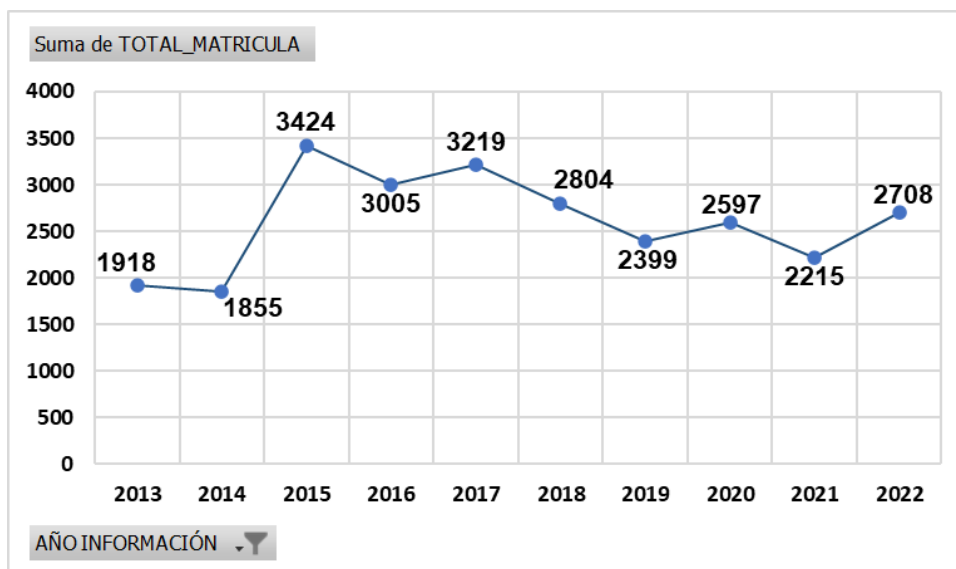
En el año 2025 TECNISISTEMAS, será reconocida como la más importante institución de Educación en las modalidades de Bachillerato por ciclos y Educación para el Trabajo y Desarrollo humano, ampliando su oferta educativa con nuevos programas y fortaleciendo la metodología virtual para dar mayor cobertura, fundamentados siempre en la mejora continua y la satisfacción del cliente (TECNISISTEMAS, 2023b, p.1).

5.2.4 Caracterización de la población

El Colegio TECNISISTEMAS es una de las Instituciones de EFPJA del sector no oficial con más acogida en Bogotá, Esto se puede evidenciar mediante la matrícula reportada entre el 2013 y 2022 en la (PNDA), la cual asciende a 26144 estudiantes. Siendo la media de matrícula por año de 2500 estudiantes, en los años 2015, 2016 y 2017 esta estuvo sobre los 3000 estudiantes.

Figura 22

Matrícula Colegio TECNISISTEMAS sedes Bogotá: 2013-2022

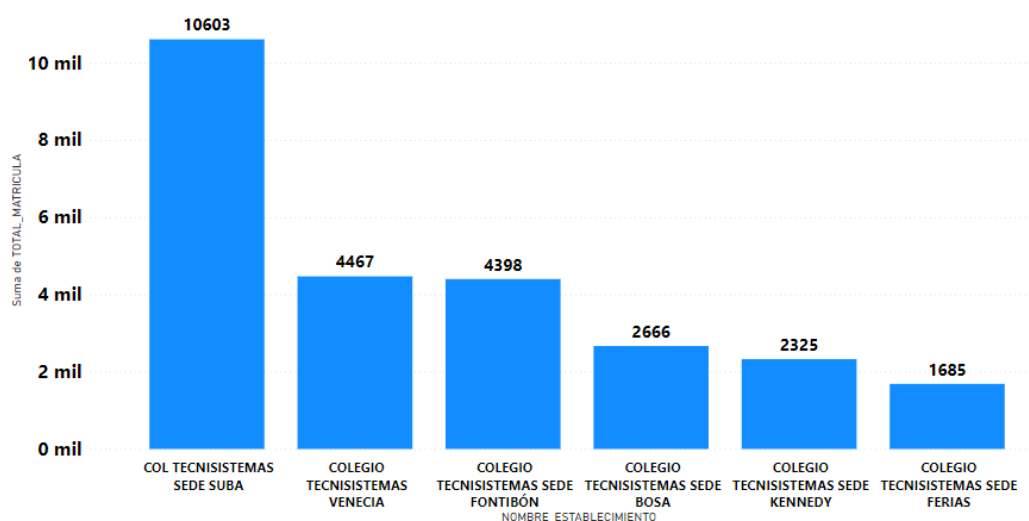


Fuente: Elaboración propia mediante la herramienta Power BI Desktop a partir de los registros de la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) “MEN matrícula en educación en preescolar, básica y media 2010 a 2017 y 2018 a 2022.

En relación con la matrícula reportada cabe mencionar que la sede ubicada en la localidad Suba, es una de las que más estudiantes atiende como lo deja ver la (figura 23). Algo que sorprende en tanto si bien es una de las localidades con más población, también cuenta con más instituciones educativas que ofrecen EFPJA lo cual hace pensar que los estudiantes por fuera de la educación formal para niños, niñas y adolescentes (NNA) por ciclos regulares es mucho mayor en esta localidad lo que representa una alerta mayor en tanto si solo TECNISISTEMAS reporta esa cantidad de estudiantes, al realizar la sumatoria con las demás instituciones de la EFPJA el panorama puede ser aún más preocupante.

Figura 23

Matrícula Colegio TECNISISTEMAS sedes Bogotá por localidad: 2013-2022



Fuente: Elaboración propia mediante la herramienta Power BI Desktop a partir de los registros de la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) “MEN matrícula en educación en preescolar, básica y media 2010 a 2017 y 2018 a 2022.

Además de lo antes mencionado, es necesario tener en cuenta que, si bien hay otras localidades con altos niveles de población, como Kennedy, Engativá, Bosa y Fontibón, las sedes de TECNISISTEMAS allí presentes no reportan altos niveles de matrícula, y las que lo hacen se relaciona con la baja oferta de EFPJA como es el caso de Fontibón y Tunjuelito. En el caso de las sedes que están en localidades con altos niveles de población y reportan bajos niveles de matrícula se puede decir que esto se relaciona con la alta existencia de instituciones de EFPJA como es el caso de Kennedy, Engativá y Bosa. Ver (figura 9).

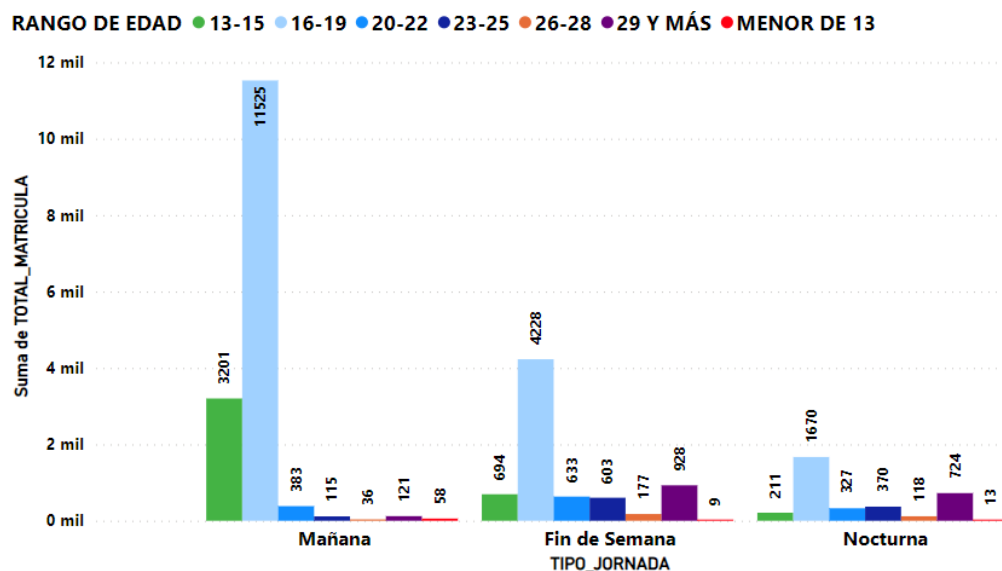
En relación con la forma en que se organizan los estudiantes por jornada de acuerdo con la edad, es pertinente resaltar que en todas las jornadas destaca la alta participación de estudiantes con edades comprendidas entre 16-19 años, seguido de los de rango de edad 13-15, aun así, los estudiantes dentro de estos rangos de edad se concentran mayormente en la jornada mañana.

Por el contrario, en esta institución la participación de estudiantes con edades en rangos de edad 20-22, 23-25, 26-28, y 29 y más es demasiado baja, además de que la poca matrícula reportada en esos rangos de edad se concentra en las jornadas fin de semana y nocturna como lo muestra la (figura 24).

Se cree que esto está estrechamente relacionado con la falta de oferta de EFPJA en la jornada mañana por parte del sector oficial y las elevadas cantidades de estudiantes jóvenes con edades entre 16 y 20 años destinatarios del servicio educativo ofrecido por la EFPJA debido a que la oferta de la EFPNNA ya no satisface sus necesidades.

Figura 24

Distribución de la matrícula de los CLEI en TECNISISTEMAS por rango de edad entre jornadas



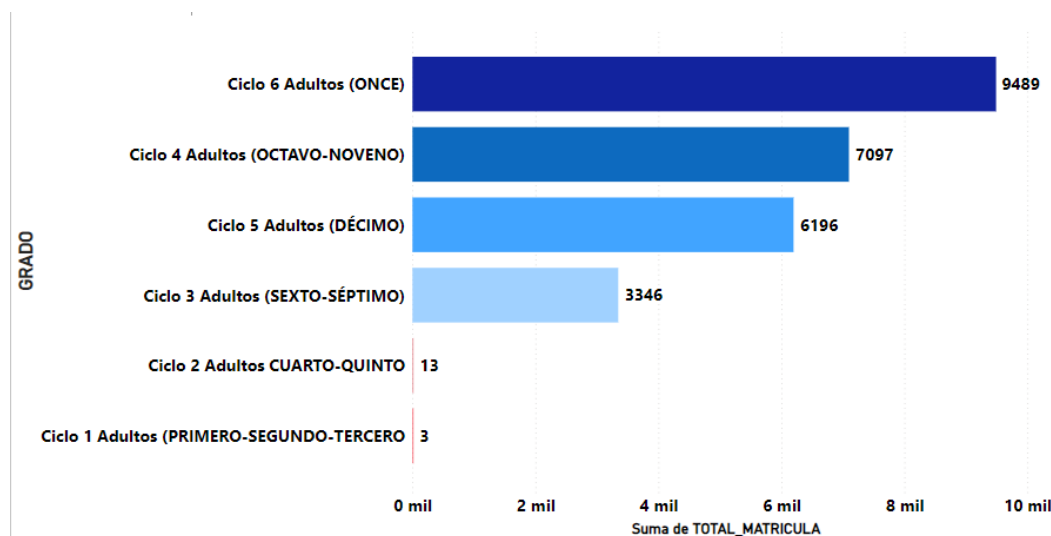
Fuente: Elaboración propia mediante la herramienta Power BI Desktop a partir de los registros de la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) “MEN matrícula en educación en preescolar, básica y media 2010 a 2017 y 2018 a 2022.

Otro aspecto para tener en cuenta es que los ciclos a los cuales se inscriben más estudiantes en esta institución son los de educación media y ciclo 4 de la educación básica secundaria, siendo la matrícula de básica primaria la más baja como lo muestra la (figura 25).

Esto sigue reforzando la idea de que el enfoque de la EPJA no puede seguir siendo la alfabetización, sino que se debe volcar la mirada en aquellas personas que no han logrado culminar la educación básica secundaria o media y quienes son los principales demandantes de EFPJA, además de las razones más frecuentes por las cuales se abandona la EFPNNA en relación con las condiciones que se viven actualmente pues estas no son las mismas por las que pasaron las personas adultas que en menor proporción demandan la EPJA.

Figura 25

Matrícula Colegio TECNISISTEMAS sedes Bogotá por ciclo: 2013-2022



Fuente: Elaboración propia mediante la herramienta Power BI Desktop a partir de los registros de la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) “MEN matrícula en educación en preescolar, básica y media 2010 a 2017 y 2018 a 2022.

La baja matrícula reportada en primaria se puede presentar debido a diferentes factores dentro de los que destacan el hecho de que las personas mayores que llegan a la EFPJA tienen competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas por lo cual se les aplica la convalidación de conocimientos bajo el Artículo 2.3.3.5.3.7.1. “Reconocimiento de competencias”³¹ del Decreto 1075 de 2015. Otro aspecto tiene que ver con el hecho de que la mayor cantidad de población recibida son jóvenes con rangos de edad entre 13-15 y 16-19 lo que implica que ya tienen la primaria aprobada.

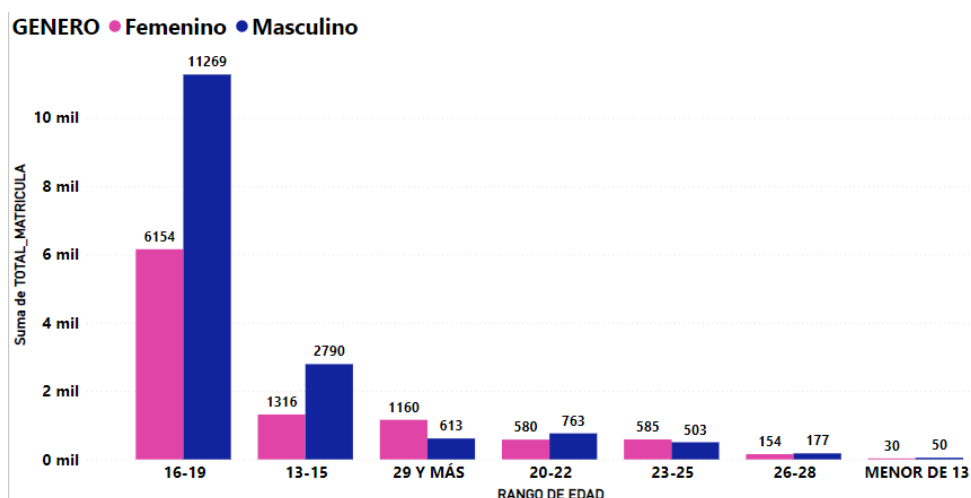
Por último, en relación con la organización de los estudiantes por género, al igual que en la caracterización general de los CLEI en Bogotá, en TECNISISTEMAS la población se encuentra distribuida de dos formas relevantes, la primera tiene que ver con el hecho de que los estudiantes con rango de edad 13-15, 16-19, 20-22 son en su mayoría de género masculino, mientras que de 29 y más son de género femenino. Ver (figura 26).

Caso contrario a la caracterización general sucede con el rango de 23-25 que son en su mayoría de género femenino y de 26-28 son de género masculino, aun así, la diferencia de estudiantes por género dentro de estos rangos de edad no es significativa por lo cual la tendencia

es que, entre más jóvenes son los estudiantes el género dominante es el masculino y a mayor edad el género dominante es el femenino. Ver (figura 26).

Figura 26

Matrícula Colegio TECNISISTEMAS sedes Bogotá por género y edad: 2013-2022



Fuente: Elaboración propia mediante la herramienta Power BI Desktop a partir de los registros de la Plataforma Nacional de Datos Abiertos (PNDA) “MEN matrícula en educación en preescolar, básica y media 2010 a 2017 y 2018 a 2022.

Para recapitular lo dicho hasta este punto, se puede decir que el Colegio TECNISISTEMAS es una Institución de EFPJA de calendario A que cuenta con seis sedes en Bogotá con jornadas de atención mañana, noche y fin de semana, en las cuales se atiende una población promedio de 2500 estudiantes por año, los cuales son en su mayoría jóvenes que se encuentran en los rangos de edad 13-15 y 16-19 y se agrupan en mayor porcentaje en la jornada mañana, siendo el género masculino el que prevalece en dichos rangos de edad.

Con la cantidad de estudiantes reportados, la planta docente varía entre semestres de 30 a 35 docentes según la necesidad. Los profesionales contratados deben cumplir con un perfil acorde con la política de calidad, la cual exige que sean licenciados según las áreas establecidas en los Artículos 23 y 31 de la Ley 115 de 1994.

Con lo mencionado hasta este punto, a continuación, se desarrolla el proceso de investigación que tiene como fin articular los elementos desarrollados en los capítulos 1, 2, 3 y 4, relacionados las diferentes categorías de la presente investigación que se caracterizaran y

analizaran en relación con las trayectorias socioeducativas de estudiantes de la EFPJA del Colegio TECNISISTEMAS.

5.3 Estrategia metodológica para la recolección de datos

Para recabar información relacionada con las trayectorias socioescolares de los estudiantes del ciclo 6 de la EFPJA en TECNISISTEMAS se recurre a la encuesta, esto sin perder de vista que aunque esta es la fuente principal para la obtención de la información, este estudio de caso también se apoya en otras fuentes de información importantes, por un lado, unos referentes teóricos fuertemente constituidos frente a las trayectorias socioescolares puesto que “para los estudios de caso, el desarrollo de la teoría como parte de la fase del diseño es esencial” (Yin, 1994, p. 18). Tal es el caso que según Yin (1994) menciona que “para algunos temas, los trabajos existentes pueden mantener un armazón teórico rico para el diseño de un estudio de caso específico” (p. 18) en este caso el armazón teórico se compone de dos elementos fundamentales, por un lado, los referentes epistemológicos y educativos y por otro las diferentes investigaciones existentes bien sean asociadas a las trayectorias o a la educación para jóvenes y adultos. Esto resulta relevante puesto que como menciona Yin (1994):

No importa si el estudio es explicativo, descriptivo, o exploratorio. El uso de la teoría, en la realización de los estudios de caso, no sólo es de una inmensa ayuda definiendo el diseño apropiado de la investigación y de la colección de los datos, también se vuelve el vehículo principal para generalizar los resultados del estudio de caso. (p. 21)

Además de esto, se abordan datos estadísticos tomados de la PNDA, esto teniendo en cuenta que como menciona Yin (2014) “los estudios del caso pueden incluir, e incluso ser limitados a la evidencia cuantitativa” (p. 10). Si bien esta investigación no es de corte cuantitativo, son relevantes los datos de matrícula de la última década que brindan una parte de la caracterización sociodemográfica de los estudiantes de los CLEI de la EFPJA, la cual es complementada con la información recabada mediante la encuesta realizada a los estudiantes que participaron en la investigación. Esto teniendo en cuenta que, como afirma Simons (2011):

La investigación mediante el estudio de caso no tiene por qué utilizar únicamente métodos cualitativos. La metodología no define el estudio de caso [...]. Se puede realizar un estudio

de caso compuesto de datos cuantitativos, o a partir de fuentes secundarias [...] y con una mezcla de métodos. (p. 21).

Lo realmente importante en este estudio cualitativo es interpretar y comprender los diferentes factores que han influido en las trayectorias socioescolares de los estudiantes que participan de la investigación pues como refiere Simons (2011) “los factores determinantes al decidir utilizar métodos cualitativos o cuantitativos son si unos y otros facilitan la comprensión del caso en cuestión, qué tipo de inferencias se pueden hacer de los datos, y cómo las valoran los diferentes públicos” (p.21). Con esto, a continuación, se desarrolla el sustento teórico asociado a la encuesta.

5.3.1 La encuesta

Teniendo en cuenta que según Simons (2011) “hay que seleccionar los métodos por su potencial de informar las preguntas de la investigación, y no porque puedan ser los que se usen con más frecuencia en el estudio de caso, o porque se tenga predilección, en el caso de esta investigación, la encuesta representa según Mendizabal (2006) la unidad de recolección “medio utilizado para obtener datos” (p. 87) de la unidad de análisis, los estudiantes. Esto debido a que en palabras de Simons (2011) “hay muchos [...] métodos entre los que escoger, cualitativos y cuantitativos, para ampliar la interpretación del caso o profundizar en [el]” (p. 64). Entre estos la encuesta, la cual “puede definirse como la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra ampliada de sujetos” (Cea D'Ancona, 2001, p. 240). Por lo anterior la encuesta resulta pertinente para esta investigación, más aún cuando Hakim (como se citó en Cea D'Ancona, 2001) refiere que:

Típicamente, las encuestas buscan información sobre la propia conducta y experiencia del individuo, valores y actitudes, características personales y circunstancias sociales. Pero, con frecuencia también buscan información que va más allá del individuo, extendiéndose a sus relaciones, interacciones o actividades con otra gente; proporcionando información sobre contextos sociales, grupos, vecindarios y acontecimientos de los que tienen experiencia. (p. 240)

En esta “la información abarca un amplio abanico de cuestiones. Puede incluir aspectos objetivos (hecho) y subjetivos (opiniones, actitudes, del presente o del pasado” (Cea D'Ancona,

2001, p. 240). Además de esto, la encuesta ofrece una serie de ventajas investigativas dentro de las cuales Cea D'Ancona (2001) resalta la obtención de “información diversa, de un conjunto amplio de personas, ubicadas en distintas áreas geográficas” (p. 241) además de que:

- Permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio
- Facilita la comparación de resultados (al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas)
- Los resultados del estudio pueden generalizarse, dentro de los límites marcados el diseño muestral efectuado.
- Posibilita la obtención de una información significativa, cuando no acontezcan graves errores en su realización
- Ventaja económica: puede obtenerse un volumen importante de información a un mínimo coste (económico y temporal). (Cea D'Ancona, 2001, p. 243)

Teniendo claro lo anterior, vale la pena tener en cuenta lo mencionado por Simons (2011) quien refiere que:

Si dentro del caso se realiza una encuesta a pequeña escala, se puede buscar una muestra aleatoria [...] si así conviene para comprender el tema de la investigación, y si es posible dadas las relaciones que existan en el escenario del caso. Pero se pueden averiguar más cosas, o las mismas, pero en mayor profundidad, en una muestra de alumnos intencional. (p. 66)

En cuanto al tipo de encuesta utilizada, en esta investigación se opta por la encuesta de corte seccional, la cual según Quispe (2013) “consiste en obtener datos de una muestra que ha sido extraída de una predeterminada población. Además, la información es obtenida en una sola ocasión en tiempo y forma, aunque el tiempo puede tardar algunas semanas o más” (p. 13).

En el marco de los propósitos de esta investigación, la encuesta representa una técnica apropiada para recabar la información necesaria que permitirá caracterizar las Trayectorias Socioescolares (TSE) de estudiantes de ciclo seis (6) de la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA) pues como menciona Yin (1994) “podemos usar más de una estrategia en cualquier estudio dado (por ejemplo, una encuesta dentro de un estudio de caso o un estudio de caso dentro de una encuesta)” (p. 7). Sumado a esto están los postulados de Quispe (2013) quien refiere que “una encuesta es apropiada cuando [...] la población [...] es numerosa o está localizada en áreas geográficas amplias y distintas” (p.12). Dos características de la población estudiada en esta investigación, pues además de contar con un número considerable de estudiantes, estos se

ubican en sedes pertenecientes a una institución del sector no oficial que se ubican en seis localidades diferentes de Bogotá.

Otro aspecto importante a la hora de escoger la encuesta como técnica de recolección de información es que, al revisar los reportes de la PNDA se identifica que la información con acceso público corresponde mayormente a datos sociodemográficos asociados a la escolaridad como cantidad de matrícula por establecimiento educativo según zona (rural o urbana), secretaría de educación, sector (oficial y no oficial), calendario, jornada, grado, metodología, edad y género, encontrando un vacío frente al resto de información asociada a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, transición por el sistema educativo (repitencias, aprobaciones, reprobaciones, entre otras). Frente a esto se puede decir que estos datos permiten evidenciar cifras de matrícula más no permiten realizar un análisis de las trayectorias de los estudiantes desde ninguna dimensión en específico, porque si bien esos datos sí se recogen por entidades como el DANE no se encuentra un análisis integrado por lo menos en la EFPJA como ya se ha empezado a hacer en la EFPNNA por medio del ICFES, institución que adelanta encuestas para caracterizar las trayectorias de algunos grupos de estudiantes de la EFPNNA.

En este sentido, los planteamientos de Quispe (2013) resultan pertinentes para los propósitos de esta investigación, puesto que refiere que:

El principal propósito de la encuesta es describir las características de una población. En esencia, lo que los investigadores desean averiguar es cómo los miembros de una población se distribuyen entre ellos en una o más variables, como la edad, escolaridad, ingresos, tipo de empleo, preferencias políticas o religiosas, actitudes y comportamientos. (p. 12)

En relación con lo anterior, al reconocer la gran cantidad de información necesaria para caracterizar las trayectorias socioescolares de los estudiantes de los CLEI en la EFPJA, como lo evidencia el componente teórico que sustenta esta investigación, se descarta el uso de la entrevista como método. Esto se debe a que, aunque cada participante podría proporcionar una cantidad significativa de información, el grupo de estudio se vería considerablemente reducido. En contraste, la encuesta, con preguntas cerradas permite recopilar respuestas más concretas y específicas sobre aspectos como la caracterización sociodemográfica, los factores socioeconómicos, las condiciones de escolarización y las situaciones de desajuste o desacoplamiento, así como eventos vitales traumáticos o conflictivos, todos ellos esenciales para

el análisis propuesto. Esta información puede ser profundizada mediante preguntas abiertas o mixtas que brindan respuestas más detalladas, flexibles y por supuesto la captación de emociones y opiniones lo que aporta un complemento importante a este estudio de caso.

Además, teniendo en cuenta la amplitud del grupo de estudiantes del ciclo 6 en la institución, aunque no se pretende generalizar dentro del contexto de la EFPJA, se busca identificar patrones y tendencias en las trayectorias socioescolares de estos estudiantes, así como establecer relaciones entre las variables planteadas en esta investigación. Por lo cual resultan relevantes los planteamientos de Yin (1994) quien menciona que existen dos tipos de generalización:

La “generalización analítica” y [...] la “generalización estadística” [...] En la generalización estadística, una inferencia es hecha sobre una población (o universo) en base a datos empíricos coleccionados sobre una muestra. [...] Este método de generalizar es comúnmente reconocido porque los investigadores del estudio tienen el acceso dispuesto a las fórmulas para determinar la seguridad con que pueden hacerse las generalizaciones, dependiendo principalmente del tamaño y la variación interna dentro del universo y muestra. Es más, ésta es la manera más común de generalizar al hacer los estudios [...] y es una parte integral (aunque no la única) de la generalización. (Yin, 1994, p.20)

Por otro lado, está la “generalización analítica” “en que una teoría previamente desarrollada se usa como una plantilla con la que se comparan los resultados empíricos del estudio de caso” (Yin, 1994, p.20). Con base en estos dos tipos de generalización Yin (1994) refiere que se “debe intentar apuntar hacia la generalización analítica en la realización de los estudios de caso” (p. 20)

Finalmente es preciso tener en cuenta como menciona Simons (2011) que “en una encuesta a pequeña escala, hay que decidir también si es definitiva o habrá que repetirla, si las preguntas son cerradas o abiertas, y a qué grupos se va a pasar. (p. 66)

En este sentido, se plantea un cuestionario “herramienta debidamente diseñada para obtener datos de una parte de la población en estudio.” (Quispe, 2013, p. 27). El cual según Taylor, Steele y Douglas (como se citó en Quispe, 2013) “es un formato de preguntas debidamente ordenadas y organizadas para obtener la información que se requiere y que permita la sistematización y tabulación para su posterior interpretación” (p.27).

En el caso de esta investigación, el cuestionario está conformado por 57 preguntas abiertas, cerradas y mixtas. Con base en esto y teniendo en cuenta que como afirma Quispe (2013) “se

pueden distinguir cuatro diferentes tipos de información: conocimiento, creencias, actitudes y opiniones, conducta y atributos” (pp. 28-29). Mediante las preguntas formuladas se pretende recoger información relacionada con opiniones y atributos.

Estas preguntas corresponden a las tres categorías fundamentales de las trayectorias socioescolares que son de interés para esta investigación, Factores socioeconómicos (capital cultural, económico, social y simbólico), condiciones de escolarización (capital escolar) y ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas.

El cuestionario se implementa de manera digital mediante el software de administración de encuestas Google forms. Una vez se tiene el cuestionario alojado en esta herramienta se procede a realizar su validación con estudiantes egresados de la EFPJA de TECNISISTEMAS para posteriormente realizar su aplicación con estudiantes de ciclo 6 de cada una de las sedes de Bogotá.

5.3.3 Identificación de la unidad de análisis, selección de la muestra y aplicación del instrumento

Esta investigación se desarrolla de manera flexible, adaptándose de forma deliberada a los ajustes necesarios que surgen en respuesta a las diversas situaciones y condicionamientos establecidos por el equipo directivo de la institución, algo que no es de extrañar pues como menciona Mendizabal (2006) “la idea de flexibilidad abarca tanto al diseño en la propuesta escrita, como al diseño en el proceso de la investigación” (p. 67). Esto debido a que:

El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. (P.67)

Con base en lo anterior, se puede decir que la flexibilización en este caso se hace frecuente en cuanto a la unidad de análisis seleccionada en tanto a la hora de trabajar con este tipo de instituciones se presentan situaciones como la alta rotación de docentes por lo cual no se encuentra un grupo de docentes con suficiente antigüedad y conocimiento sobre este tipo de programas educativos. Por otro lado, al obtener la aprobación para realizar la investigación se encuentra una

restricción frente al abordaje de temas asociados a temas de funcionamiento y se permite trabajar únicamente con los estudiantes.

Lo anterior corresponde con el primero de los procedimientos metodológicos utilizados en la investigación cualitativa mencionados por Mendizabal (2006), la identificación de “las unidades de análisis, aquello sobre lo cual se estudiará. Estas pueden ser: individuos, grupos, organizaciones, comunidades, documentos escritos, programas [...] en un estudio de caso, las unidades pueden ser diversas y combinarse entre sí: individuo/s, procesos, programa/s, organización/es, institución/es” (p. 87). En este sentido, la unidad de análisis “alude al sujeto u objeto sobre el cual se estudian los diversos temas” (Mendizabal, 2006, p. 87). El cual se puede decir que es tal vez uno de los puntos más cruciales de esta investigación y ha requerido como refiere Mendizabal (2006) “actitud abierta, expectante y creativa del investigador cualitativo” (p. 68).

Frente a este punto, de acuerdo con los condicionamientos planteados por el equipo directivo de la institución educativa, en esta investigación se opta por estudiar a los estudiantes de los CLEI de la EFPJA, claro está sin desconocer las diversas unidades de análisis que ofrece este tipo de educación por ser un contexto en el cual la investigación aun es incipiente.

Una vez definida la unidad de análisis se pasa al segundo procedimiento metodológico mencionado por Mendizabal (2006) el cual consiste en:

Anticipar las formas de seleccionar las unidades de análisis –personas, eventos, incidentes, grupos, interacciones, etc.–, los lugares y los momentos para el estudio. Los estudios cualitativos se caracterizan por abordar ámbitos acotados, en donde se privilegia más la validez o credibilidad del conocimiento obtenido, que la posibilidad de generalizar características medibles de una muestra probabilística a todo el universo. Por tal motivo, los estudios se dirigen a analizar un reducido número de unidades de análisis, un subconjunto elegido de forma intencional al que se denomina muestra intencional o basada en criterios. (p. 87)

En relación con la elección de las unidades de análisis, es relevante señalar que, para el segundo semestre del año 2024, TECNISISTEMAS cuenta con un total aproximado de 1.527 estudiantes distribuidos en las seis sedes de Bogotá, de acuerdo con los siguientes niveles: Ciclo 3

(136 estudiantes), Ciclo 4 (443 estudiantes), Ciclo 5 (274 estudiantes) y Ciclo 6 (543 estudiantes) (TECNISISTEMAS, 2024).

Inicialmente, se contempló aplicar la encuesta a la totalidad de los estudiantes. Sin embargo, dado que la institución sugirió limitar la aplicación a un grupo por sede, se propuso como alternativa seleccionar un grupo representativo por cada ciclo. Tras analizar criterios establecidos tanto por la institución como por la investigadora, tales como tiempo de permanencia en el programa, mayoría de edad y diversidad etaria entre los encuestados, se decidió finalmente aplicar la encuesta a todos los estudiantes pertenecientes al Ciclo 6 que quisieran responder la encuesta de manera voluntaria. Esta aplicación se llevó a cabo por sedes y jornadas de manera presencial según visitas previamente programadas para cada una.

5.3.4 Preparación de los datos para el análisis

Antes de proceder a realizar el análisis de los datos recopilados, se realiza un proceso de limpieza y preparación para garantizar la calidad, consistencia y relevancia de la información. Este paso resulta crucial para identificar y corregir errores, manejar valores faltantes y estandarizar las variables, asegurando así que los resultados obtenidos sean confiables y representativos. A continuación, se describen algunas de las acciones ejecutadas para la depuración de los datos y la optimización de su uso en el análisis.

Inicialmente se revisa que las respuestas entre variables relacionadas sean coherentes, por ejemplo, verificar que la edad reportada sea congruente con el nivel educativo o el estado laboral, también se revisa y ajusta la redacción de las respuestas a las preguntas abiertas, además de unificar las respuestas de algunas preguntas en categorías condensar la información y facilitar el análisis.

Además de lo anterior, se procede a estandarizar las variables numéricas para facilitar comparaciones entre los casos y evitar sesgos en el análisis. Un ejemplo de esto es la edad de los participantes, que fue agrupada por rangos para facilitar su análisis y relación con otras variables, además de facilitar el análisis por grupos etarios.

Finalmente, en cuanto a las respuestas de las preguntas abiertas se revisan y agrupan en categorías temáticas o se transforman en variables categóricas, según la necesidad para facilitar su interpretación.

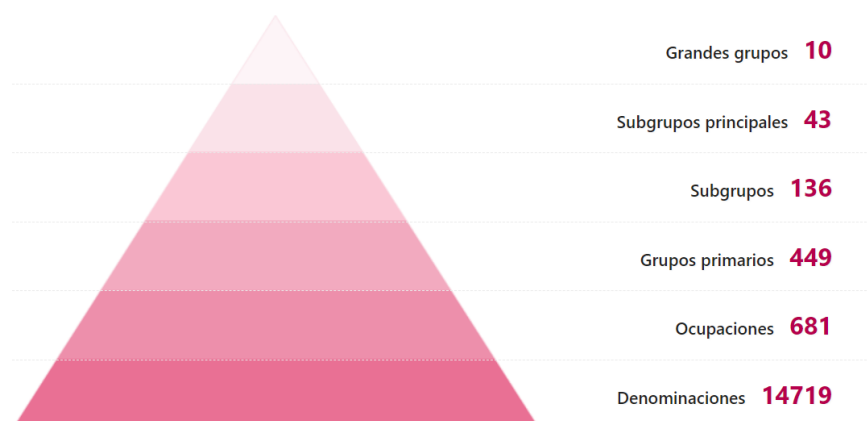
Esta revisión se torna fundamental en preguntas que resulta difícil analizar si no se estandarizan, un ejemplo de este ejercicio son las preguntas de la ocupación de los estudiantes y

sus familiares debido a la variedad de las respuestas, para lograr la categorización confiable se recurre a la Clasificación Única de Ocupaciones para Colombia (CUOC) la cual según el DANE (2023b):

Es una clasificación de estructura jerárquica piramidal de cinco niveles que permite la clasificación de todo el universo ocupacional en 681 ocupaciones, donde estas últimas son el nivel más detallado de la estructura. Se agregan en 449 grupos primarios, 136 subgrupos, 43 subgrupos principales y 10 grandes grupos, según la similitud en cuanto al nivel de competencias requeridas para los empleos y la especialización de estas, lo que permite la producción de estadísticas detalladas, resumidas y comparables a nivel internacional. (p. 12)

Figura 27

Clasificación Única de Ocupaciones para Colombia (CUOC)

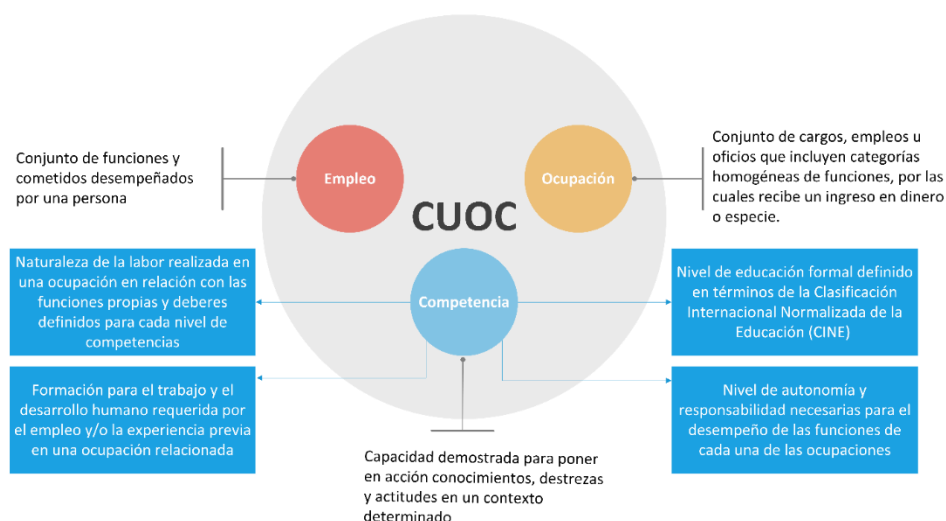


Nota. La figura muestra los niveles la clasificación del universo ocupacional. Fuente: DANE (2023b).

Esta clasificación es fundamental para la categorización de las respuestas de las preguntas 20 y 21 en tanto que “cuenta con un índice de denominaciones ocupacionales y proporciona una lista que vincula los nombres de empleos u oficios utilizados en el mercado laboral” (DANE, 2023b, p.12). Además de esto, “el diseño y la construcción de la CUOC se basa en tres conceptos principales (empleo, ocupación y competencia) como lo muestra la siguiente figura.

Figura 28

Conceptos estructurantes de la Clasificación Única de Ocupaciones para Colombia (CUOC)



Nota. La figura muestra los tres conceptos principales en los que se basa la construcción de la Clasificación Única de Ocupaciones para Colombia (CUOC). Fuente: elaboración propia a partir de datos del DANE (2023b).

La importancia de la CUOC para esta investigación tiene que ver con el hecho de que como menciona el DANE (2023b) esta “es utilizada en el contexto nacional por el gobierno y las empresas para la recolección y la difusión de estadísticas resultado de censos de población, encuestas de fuerza laboral, de hogares y empresariales, así como otras fuentes” (p. 13). Para esta categorización se refieren los dos primeros niveles, (1) grandes grupos y (2) subgrupos principales. La categorización consiste en que cualquiera de las respuestas de los estudiantes que tengan que ver con alguno de los subgrupos principales se organizan en algunos grandes grupos según corresponda. Para mayor comprensión ver la (tabla 11).

Tabla 11

Clasificación Única de Ocupaciones para Colombia (CUOC): grandes grupos y subgrupos principales.

Nivel	Grandes grupos	Subgrupos principales
0	Fuerzas militares	Oficiales de las Fuerzas Militares
		Suboficiales de las Fuerzas Militares
		Otros miembros de las Fuerzas Militares
1	Directores y gerentes	Directores ejecutivos, personal directivo de la administración y legislativos
		Directores administrativos y comerciales
		Directores y gerentes en sectores de producción y servicios

		Gerentes de hoteles, restaurantes, comercios y otros servicios
2	Profesionales, científicos e intelectuales	Profesionales de las ciencias y de la ingeniería
		Profesionales de la salud
		Profesionales de la educación
		Profesionales de negocios y de administración
		Profesionales de tecnología de la información y las comunicaciones
		Profesionales en derecho, en ciencias sociales y culturales
3	Técnicos y profesionales del nivel medio	Técnicos y profesionales del nivel medio de las ciencias y la ingeniería
		Técnicos y profesionales del nivel medio de la salud
		Técnicos y profesionales del nivel medio en las finanzas y la administración
		Técnicos y profesionales del nivel medio de servicios jurídicos, sociales, culturales y afines
		Técnicos en tecnología de la información y las comunicaciones
4	Personal de apoyo administrativo	Oficinistas
		Empleados de trato directo con el público
		Auxiliares contables y encargados del registro de materiales
		Otro personal de apoyo administrativo
5	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	Trabajadores de los servicios personales
		Vendedores
		Trabajadores de los cuidados personales
		Personal de los servicios de protección
6	Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros	Agricultores y trabajadores calificados de explotaciones agropecuarias con destino al mercado
		Trabajadores forestales calificados, pescadores y cazadores en actividades orientadas al mercado
		Trabajadores agropecuarios, pescadores, cazadores y recolectores de subsistencia
7	Oficiales, operarios, artesanos y oficios relacionados	Oficiales y operarios de la construcción (excluyendo electricistas)
		Oficiales y operarios de la metalurgia; mecánicos y reparadores de máquinas y afines
		Artesanos y operarios de las artes gráficas y afines
		Oficiales y operarios de electricidad y electrónica
		Oficiales y operarios de procesamiento de alimentos, de la confección, ebanistas y afines
8	Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores	Operadores de instalaciones fijas y máquinas
		Ensambladores
		Conductores de vehículos y operadores de equipos pesados móviles
9	Ocupaciones elementales	Personal doméstico y de aseo
		Obreros y peones agropecuarios, pesqueros y forestales
		Obreros y peones de la minería, la construcción, la industria manufacturera y el transporte
		Ayudantes de preparación de alimentos

		vendedores ambulantes de servicios y afines (excluyendo comidas de preparación inmediata)
		Recolectores de desechos y otras ocupaciones elementales
10	Pensionados	No aplica

Nota. La tabla muestra los niveles la clasificación del universo ocupacional. Fuente: elaboración propia a partir de datos del DANE (2023b).

Los resultados del proceso de preparación y limpieza de los datos se reflejan en el siguiente capítulo, en el cual se analizan y relacionan las diversas preguntas incluidas en la encuesta.

Capítulo 6. Sistematización y análisis de las trayectorias socioescolares de los estudiantes encuestados

Según Galeano (2021), “analizar implica seleccionar alternativas de interpretación de los datos, de acuerdo con los propósitos del estudio, y desarrollar postulados o hacer generalizaciones acerca del caso” (p. 75). Considerando que uno de los objetivos de esta investigación es caracterizar las trayectorias socioescolares de los estudiantes encuestados y que según Galeano (2012) algunas estrategias utilizadas habitualmente para el análisis en los estudios de caso son “el descubrimiento de patrones o categorías que ayudan a clasificar o tipificar la información; la triangulación y confrontación entre datos, y los conceptos y fundamentos teóricos que orientan el estudio” (p.75). Este apartado presenta dicha caracterización una fase conformada por dos etapas.

Esta fase corresponde a un análisis estadístico descriptivo, cuyo objetivo es “resumir o describir las características importantes de un conjunto de datos” (Triola, 2013, p. 84), para ello, se desarrolla en dos etapas:

1. Análisis univariado: Se examinan detalladamente cada una de las variables de forma individual.
2. Análisis bivariado: Se explora cómo se relacionan ciertas variables con la variable edad, diferenciando entre el grupo de jóvenes (18-20 años) y el de adultos (30 años o más).

Estas dos etapas están acompañadas de la interpretación de los resultados obtenidos a la luz de la perspectiva teórica definida, con el objetivo de comprender como se han configurado las trayectorias socioescolares de los estudiantes encuestados. En otras palabras, se trata de analizar y entender los procesos, factores y dinámicas que han contribuido a la formación o desarrollo de dichas trayectorias. En palabras de Galeano (2012) “comprender es relacionar

los datos actuales de una situación, captar cómo se configuran y evolucionan, y encontrar su significación por el lugar que ocupan en la situación estudiada” (p.77).

Este proceso interpretativo se lleva a cabo para cada uno de los componentes de las trayectorias socioescolares contemplados en esta investigación: factores socioeconómicos, condiciones de escolarización y ocasiones de desajuste, situaciones vitales traumáticas o conflictivas. Esta interpretación resulta esencial en la caracterización de las trayectorias socioescolares, ya que, como menciona Galeano (2012):

No hay que olvidar que el estudio de caso es eminentemente interpretativo, y la interpretación se entiende como el proceso de análisis mediante el cual el investigador reconstruye uno de los posibles sentidos de la narración de un caso o de un sujeto, aunque, por definición, puede presentar descripciones alternativas. Galeano. (p.77)

En suma, la intención del análisis que se realiza en esta investigación es reconstruir las trayectorias socioescolares del grupo de estudiantes encuestados. Para ello, se plantea una fase de análisis conformada por dos etapas de análisis estadístico descriptivo (univariable y bivariable). Estas se acompañan de un análisis de carácter interpretativo que toma como insumo los patrones y tendencias producto del análisis estadístico.

En cuanto a la etapa 1, el análisis univariado se define como “el examen de la distribución de los casos en una sola variable cada vez” (Babbie, 2000, p. 349). Este paso es fundamental, ya que, según Cea D'Ancona (2001), “en la exploración de los datos, primero se procede a un análisis exhaustivo de cada variable incluida en la matriz de datos” (p. 321).

Un elemento fundamental en este tipo de análisis es la distribución de frecuencias,²⁶ en la cual tal como lo señala Cea D'Ancona (2001):

Para cada una de las variables se calcula su distribución o tabla de frecuencias [...] [que] incluye los distintos valores que presenta la variable (distribuidos en clases o categorías), acompañados por su frecuencia (es decir, el número de veces en que aparecen)²⁷. (p. 321)

²⁶ “Indica cómo un conjunto de datos se divide en varias categorías (o clases) al listar todas las categorías junto con el número de valores de los datos que hay en cada una” (Triola, 2013, p.47).

²⁷ Frecuencia absoluta

Dentro de la distribución de frecuencias también se consideran las “frecuencias relativas o porcentuales,²⁸ que representan cada valor en el conjunto de la muestra” (Cea D'Ancona, 2001, p. 321). Estas permiten identificar tendencias en las trayectorias socioescolares de los estudiantes encuestados y realizar comparaciones entre estas. Como señala Triola (2013) la construcción de distribuciones de frecuencias posibilita “1. [...] resumir conjuntos grandes de datos; 2. se logra cierta comprensión sobre la naturaleza de los datos; y 3. se tiene una base para construir gráficas” (p. 48). Esto resulta relevante para esta investigación, ya que facilita “la visualización global de la concentración, dispersión, de los datos en la variable considerada” (Cea D'Ancona, 2001, p. 323). Además, este análisis complementado con medidas de tendencia central como la moda,²⁹ favorece una comprensión más profunda de los datos estudiados.

Esta etapa de análisis univariado se presenta en dos **secciones**, la primera tiene que ver con la caracterización sociodemográfica actual de los 157 participantes y la segunda con la caracterización de las trayectorias socioescolares con base en cada una de las variables asociadas a las condiciones socioeconómica, de escolarización y las situaciones de desajuste o traumáticas que han experimentado los estudiantes encuestados. Esto enmarcado en tres momentos, pasado presente y futuro.

La estructuración de esta primera parte del análisis resulta fundamental pues como refiere Cea D'Ancona (2001):

El proyecto de análisis no es inmutable. Depende, en gran parte, de la cantidad y calidad de los datos que se recaben. De ahí la importancia que adquieren, en cualquier indagación, los análisis exploratorios, como paso exigido y previo a la decisión de qué técnica analítica (bivariable y multivariable) se va a aplicar. (p. 321)

Teniendo en cuenta que según Galeano (2012) en el estudio de caso “también se utiliza la comparación (entre sujetos, atributos o situaciones) como técnica de análisis para llegar a explicaciones por diversas vías: se eligen las características que se han de observar, se identifican diferencias y similitudes, y se analizan comparativamente” (p.76). En la segunda etapa se plantea un análisis bivariado, ya que como refiere Cea D'Ancona (2001) “después de la realización de los

²⁸ En una distribución de frecuencias relativas, la frecuencia de una clase se sustituye con una frecuencia relativa (una proporción) o una frecuencia porcentual (un porcentaje). (Triola, 2013, p.49).

²⁹ “valor que se presenta con mayor frecuencia” (Triola, 2013, p.87).

análisis exploratorios, procede la realización de análisis bivariantes, tanto con fines descriptivos (describir al conjunto de la población observada) como explicativos (analizar posibles relaciones causales entre dos variables: la independiente y la dependiente)” (p. 331).

En el contexto de esta investigación, el análisis bivariado es especialmente relevante, ya que el análisis univariado previo permitió identificar tendencias significativas en las respuestas de jóvenes y adultos en algunas de las variables analizadas. A partir de esto, se propone un análisis bivariado por grupos etarios, comparando la variable edad de los jóvenes y adultos con otras variables, como los motivos de abandono de la EFPNNA, la motivación para ingresar a la EFPJA, la duración de la intermitencia escolar, entre otras.

Teniendo en cuenta que, según Babbie (2000), el propósito de este tipo de análisis “la mayoría de las veces [...] es comparativo” (p. 354), se realiza con los estudiantes pertenecientes a los dos grupos etarios con mayor representación. En primer lugar, aquellos en el rango de edad de 18 a 20 años (119 estudiantes jóvenes) y, en segundo lugar, los que tienen 30 años o más (27 estudiantes adultos).

Esta asociación entre análisis bivariado y análisis entre subgrupos tienen relación directa en tanto que:

Las comparaciones entre subgrupos constituyen una clase de análisis bivariado porque concierne a dos variables. [...] El objetivo de las comparaciones entre subgrupos también es descriptivo en buena medida describir los grupos por separado-, pero se añade el elemento de comparación. En las ciencias sociales, casi todos los análisis bivariados suman otro elemento: las relaciones entre las propias variables. Así, el análisis univariado y las comparaciones entre subgrupos se concentran en describir a la gente (u otras unidades de análisis) que es objeto de estudio, mientras que el análisis bivariado se ocupa de las variables. (Babbie, 2000, p. 358)

Este análisis se lleva a cabo utilizando tablas de contingencia ya que como señala Cea D'Ancona (2001) “en la investigación social, la práctica habitual es la confección de tablas de contingencia,³⁰ formadas [...] [por el] cruce, al menos, de dos variables” (p. 331). Estas tablas

³⁰ “Una tabla de contingencia (o tabla de frecuencias de dos factores) es una tabla donde las frecuencias corresponden a dos variables. (Una variable se utiliza para categorizar renglones, y una segunda variable se utiliza para categorizar columnas)” (Triola, 2013, p. 598).

“incluyen conteos de frecuencia para datos categóricos ordenados en una tabla, con al menos dos renglones y [...] dos columnas” (Triola, 2013, p. 598).

Frente a la elaboración de este tipo de tablas, Babbie (2000) menciona tres aspectos importantes:

1. Los casos se dividen en grupos de acuerdo con los atributos de la variable independiente.
2. Cada subgrupo se describe según los atributos de la variable dependiente.
3. Por último, la tabla se lee comparando los subgrupos de la variable independiente de acuerdo con algún atributo de la variable dependiente. (p. 362)

En resumen, este análisis descriptivo tiene como objetivo reconstruir las trayectorias socioescolares de los estudiantes de ciclo 6 de los CLEI de la EFPJA, pertenecientes a la institución educativa TECNISISTEMAS, en relación con el tiempo (pasado, presente y futuro). Además, se pretende identificar tendencias generales en las trayectorias socioescolares del grupo, así como diferencias y patrones específicos entre los subgrupos de adultos y jóvenes.

Partiendo de que según Pérez (como se citó en Galeano, 2012) el estudio de caso interpretativo se distingue por su grado de profundidad, complejidad y orientación teórica, además de sus descripciones ricas y densas en las cuales el nivel de conceptualización puede abarcar el planteamiento de relaciones entre variables. El proceso de análisis estadístico se acompaña del análisis interpretativo con el fin de profundizar la comprensión de los patrones, relaciones, significados y tendencias identificados, a la luz de los referentes teóricos desarrollados a lo largo de cada capítulo. Esto teniendo en cuenta que como afirma Galeano (2012) “el análisis es un proceso permanente dentro de la investigación, de principio a fin, es secuencial e interactivo (entre los datos y los fundamentos teóricos)” (p. 75).

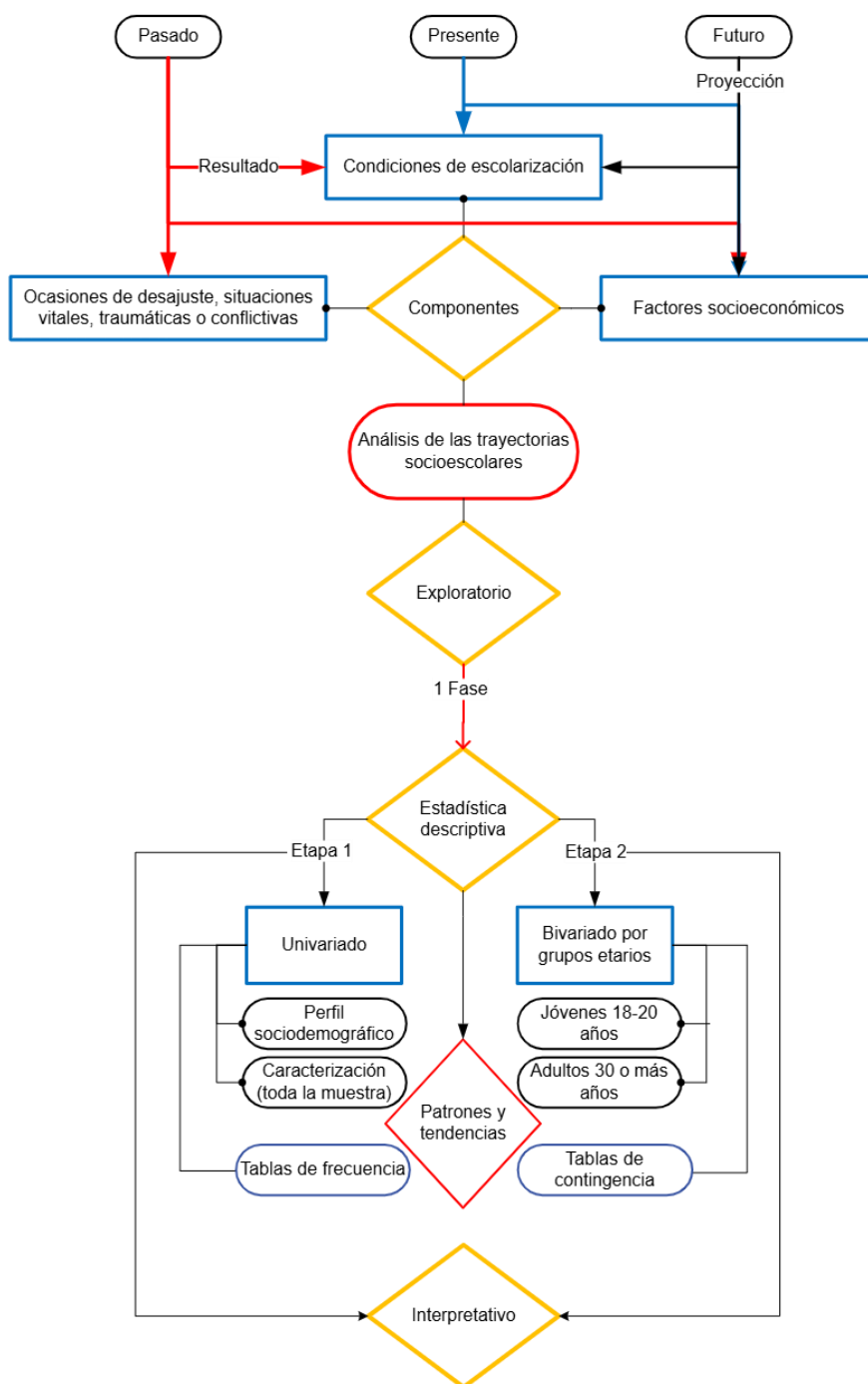
Los resultados analizados corresponden a variables que reflejan factores socioeconómicos, condiciones de escolarización y episodios de desajuste o desacoplamiento, así como situaciones vitales, traumáticas o conflictivas asociadas a las trayectorias socioescolares de los estudiantes encuestados. En este contexto, y considerando que, según Morse (como se cita en Vasilachis de Gialdino, 2006), “la investigación cualitativa es un acto interpretativo que explica, define, clarifica, elucida, ilumina, expone, parafrasea, descifra, traduce, construye, aclara, descubre, resume” (p. 28).

Debido a que el propósito de este análisis es comprender la configuración de las trayectorias socioescolares (TSE) de los estudiantes del ciclo 6 de la Educación Formal para Jóvenes y Adultos (EFPJA), esta comprensión se lleva a cabo a partir de los componentes de las

trayectorias socioescolares definidos en esta investigación, en relación con el tiempo (pasado, presente y futuro). Para una mejor comprensión de lo enunciado hasta este punto, las etapas de análisis se sintetizan en la (figura 29).

Figura 29

Fases del análisis de las trayectorias socioescolares



Fuente: elaboración propia

6.1 Perfil sociodemográfico general de la muestra

De acuerdo con el diseño de investigación, se obtienen 157 encuestas resueltas en línea mediante el software de administración de encuestas Google forms de los estudiantes mayores de edad del ciclo 6 de la educación media pertenecientes a las sedes de TECNISISTEMAS ubicadas en seis localidades de Bogotá. Al ser una muestra intencionada permite obtener variabilidad dentro de la muestra gracias a que al pertenecer al último ciclo son estudiantes que se encuentran en diferente rango de edad y llevan un semestre o más en la institución.

A continuación, se presentan las características de los 157 estudiantes que componen la muestra. Para garantizar el anonimato de los encuestados además de facilitar el análisis, se recurre al tratamiento y presentación de los datos de manera conjunta, lo cual quiere decir que no se hace énfasis en las respuestas dadas por cada estudiante, sino que por el contrario se presentan de manera condensada mostrando principalmente patrones y tendencias identificadas en todo el grupo o en los subgrupos establecidos para el análisis.

El análisis de los datos muestra que, del total de estudiantes de ciclo 6 encuestados, el 33,8% pertenece a la sede ubicada en la localidad de Suba, el 20,4% a la sede de Tunjuelito (Venecia), el 19,1% a la de Fontibón, el 14% a la de Bosa, el 7% a la de Engativá (Ferias) y el 5,7% a la de Kennedy (figura 30). En cuanto a género, el 62,4% de los 157 participantes se identifica con el género masculino, el 35,7% con el femenino, el 1,3% con el transgénero y el 0,6% con el no binario.

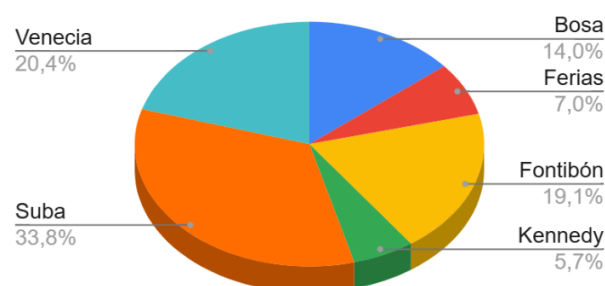
En términos de edad, los estudiantes se distribuyen en cinco rangos: el 75,8% tiene entre 18 y 20 años, el 3,8% entre 21 y 23 años, el 2,5% entre 24 y 26 años, el 0,6% entre 27 y 29 años, y el 17,2% tiene 30 años o más, lo que refleja una población predominantemente joven. Respecto a la nacionalidad, el 98,7% de los participantes es de nacionalidad colombiana, mientras que el 1,3% es de nacionalidad venezolana. Asimismo, tres cuartas partes de los estudiantes nacieron en Bogotá, mientras que la cuarta parte restante proviene de diversos departamentos del país, como Amazonas, Boyacá, Córdoba, Cundinamarca y Tolima, entre otros.

En relación con la pertenencia a grupos étnicos, el 89,2% manifestó no pertenecer a ningún grupo étnico, el 3,2% se identificó como indígena y el 3,8% como negro(a), mulato(a), afrodescendiente o afrocolombiano(a). El 3,8% restante ofreció respuestas como “europeo, normal, palenquero(a) de San Basilio, mestizo, trigueño o rolo”.

Finalmente, los estudiantes residen en diversas localidades, muchas de las cuales no coinciden con la ubicación de la sede en la que están matriculados, como lo evidencia la (figura 31). Incluso, algunos participantes informaron residir fuera de Bogotá.

Figura 30

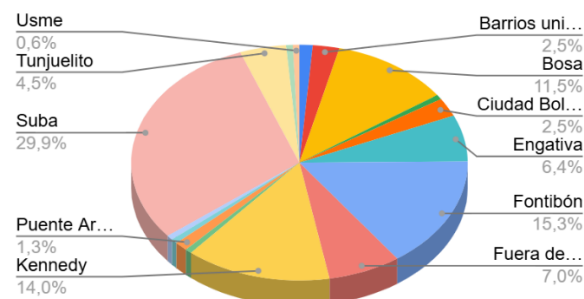
Sede de estudio



Fuente: elaboración propia

Figura 31

Localidad de residencia



Fuente: elaboración propia

Aun cuando los estudiantes se ubican en diferentes localidades, se concentran mayormente en determinados estratos socioeconómicos, tal es el caso que el 43,9% pertenecen al estrato tres, el 41,4% al estrato dos, el 10,2% al estrato cuatro, el 2,5% al estrato uno y el 1,3 a estrato 6.

Como se observa en el perfil sociodemográfico de la muestra, los estudiantes encuestados comparten, casi de manera unánime, características como el país y la ciudad de nacimiento, el estrato socioeconómico y el grupo étnico. No obstante, algunas variables presentan una distribución más dispersa. Por ejemplo, en la variable género se evidencia una mayor participación de hombres, mientras que en la variable edad destacan dos rangos con mayor cantidad de estudiantes, jóvenes entre 18 y 20 años y adultos de 30 o más años. Estas características justifican las etapas posteriores de análisis, que permiten una caracterización más profunda de las trayectorias socioescolares de los estudiantes encuestados, como se detallará a continuación.

6.2 Análisis general de los componentes de las trayectorias socioescolares en función del tiempo

En este apartado se reconstruyen las trayectorias socioescolares de los 157 estudiantes encuestados, tomando en cuenta los tres componentes establecidos para estas en la perspectiva teórica. Para ello, se analizan variables específicas relacionadas con el pasado y el presente,

complementando este análisis con una proyección de cómo los estudiantes visualizan su trayectoria futura.

Respecto al pasado, en el apartado de los factores socioeconómicos se examinan temas como, familiares que participaron en la crianza y su ocupación, la edad y el nivel educativo al iniciar el rol laboral de quienes trabajan, y la edad en la que comenzaron el rol de madre o padre de aquellos que tienen hijos. En cuanto a las condiciones de escolarización previas en la EFPNNA, se abordan temas como las repitencias, el abandono escolar, la edad de abandono y su duración, así como los intentos de retomar la educación escolar. Finalmente, en cuanto a las ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas, se analizan todas las situaciones que mencionan los estudiantes y que pudieron incidir de una u otra manera en sus trayectorias socioescolares.

En relación con el presente, en el apartado de los factores socioeconómico se abordan algunas variables relacionadas con las familias de los estudiante, haciendo énfasis en aspectos como situación habitacional, conformación del núcleo familiar, nivel educativo de los miembros de la familia, estado parental, ingresos económicos familiares, situación laboral estudiantes, ingresos económicos de los estudiantes, apoyo económico para estudiar, actividades de ocio y cultura con el fin de brindar una caracterización de este componente esencial de las trayectorias socioescolares. Posterior a esto se abordan las condiciones actuales de escolarización de los estudiantes en la EFPJA con apartados como motivaciones para retomar la educación escolarizada, para escoger la EFPJA, jornada en la que se encuentran, asistencia y asignaturas con dificultad. Finalmente, en relación con el futuro, se proyectan algunos elementos asociados a los factores socioeconómicos y las condiciones de escolarización que visualizan los estudiantes.

Concluida esta presentación, se procede al análisis de las encuestas siguiendo las etapas propuestas, lo que permitirá la reconstrucción de las trayectorias socioescolares del grupo de estudiantes encuestados.

6.2.1 Pasado de las trayectorias socioescolares

En relación con el pasado se analizan los factores socioeconómicos y las condiciones de escolarización previas de los estudiantes mientras asistían a la EFPNNA, identificando los factores que han influido en su trayectoria socioescolar desde su inicio hasta su salida de esta oferta

educativa prestando especial atención a las ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas que hayan podido impactar negativamente su trayectoria escolar.

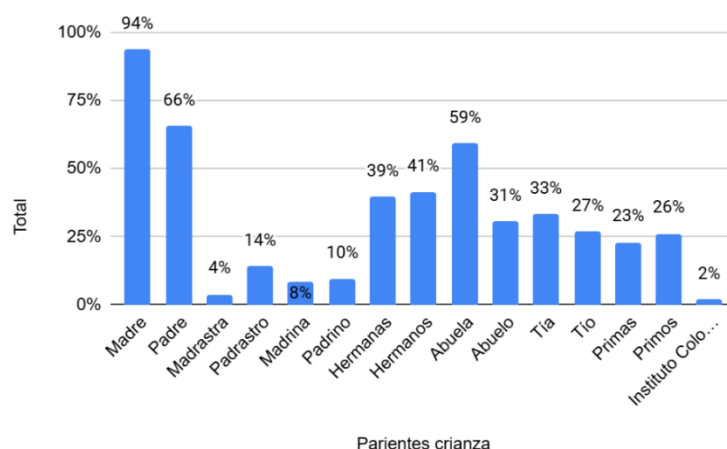
6.2.1.1 Caracterización socioeconómica

En este apartado se abordan algunos elementos relacionados con los integrantes de la familia que hicieron parte de la crianza de los estudiantes y sus ocupaciones, edad y curso en el que estaban los estudiantes cuando empezaron a trabajar si es que lo han hecho y condición de maternidad/paternidad e inicio de esta.

Para empezar, es preciso mencionar que el porcentaje de los datos analizados se refiere a la participación de cada pariente de manera individual en la crianza de cada uno de los 157 participantes. En este sentido, en relación con los parientes que hicieron parte de la crianza de los estudiantes encuestado (figura 32), se evidencia mayor participación de la madre con un 94% respecto a la del padre que es solo del 66%. Así mismo destaca el rol de la abuela 59% en la crianza e igualmente en menor proporción el del abuelo con un 31% lo cual destaca mayor participación del género femenino en la crianza de estos estudiantes. También destaca el rol de las hermanas 39% y hermanos 41% en la crianza de los estudiantes. Estos datos permiten afirmar que la crianza de los estudiantes se centralizó en personas que tienen primer o segundo grado de consanguinidad con ellos. Solo un 2% manifestó que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) hizo parte de su crianza lo que refleja que en términos de relaciones con parientes ausentes no son estudiantes que hayan enfrentado abandono.

Figura 32

Participantes en la crianza

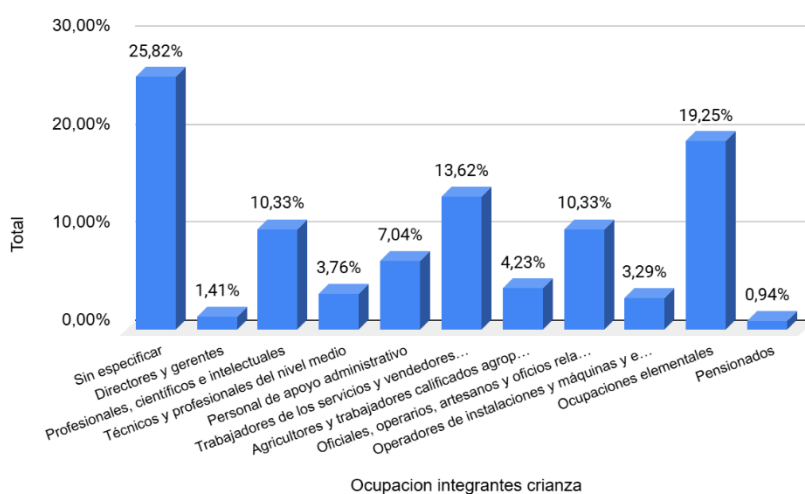


Fuente: elaboración propia

En cuanto a las ocupaciones de los parientes que hicieron parte de la crianza de los estudiantes (figura 33), se evidencia que el 25,82% corresponde a ocupaciones sin especificar, además de que destacan las ocupaciones elementales 19,25% y los trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados 13,62% lo que deja a las ocupaciones relacionadas con profesionales, científicos e intelectuales 10,33% y técnicos y profesionales del nivel medio 3,76% con una baja representación en los familiares de estos estudiantes lo cual en palabras de Bourdieu (2016) se traduce en bajos niveles de capital cultural y con ello un reducido capital económico y simbólico.

Figura 33

Ocupación de los parientes de crianza



Fuente: elaboración propia

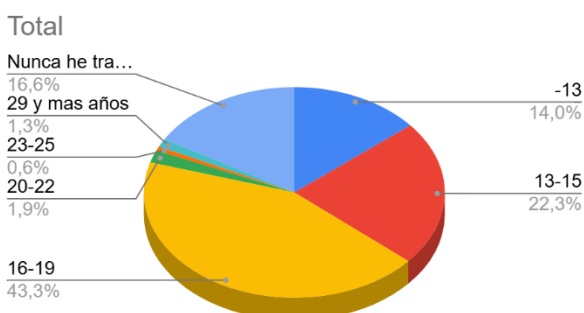
Otro elemento importante para considerar es el rol laboral de los estudiantes, analizado desde dos perspectivas esenciales: la edad en la que comenzaron a trabajar y el nivel educativo en el que se encontraban al iniciar su vida laboral.

En cuanto a la edad en que empezaron a trabajar los estudiantes encuestado (figura 34), el 43% de los estudiantes que trabajan refieren haber comenzado entre los 16 y 19 años. El 22% indica que empezaron entre los 13 y 15 años, mientras que el 17% afirma que nunca ha trabajado. Finalmente, el 14% menciona haber empezado a trabajar antes de los 13 años. Estos datos demuestran que un alto porcentaje de estos estudiantes (79%) ha trabajado en edades de 19 años o menos, lo cual puede ser consecuencia de haber abandonado los estudios o ser un motivo para haberlo hecho.

Relacionado a esto está el nivel educativo en el que se encontraban los estudiantes cuando empezaron su rol laboral, frente a esto destaca el que 36,3% refieren que estaban en la educación secundaria, mientras que el 26,1% refiere haberlo hecho en la educación media, algo que coincide con el alto nivel de abandono que se da en esos niveles según los datos reportados por la PNDA. Por otro lado, aunque en menor proporción, el 19,1% de los estudiantes refieren haber empezado a trabajar mientras cursaban la educación primaria, algo que los pone en una posición desfavorable a temprana edad.

Figura 34

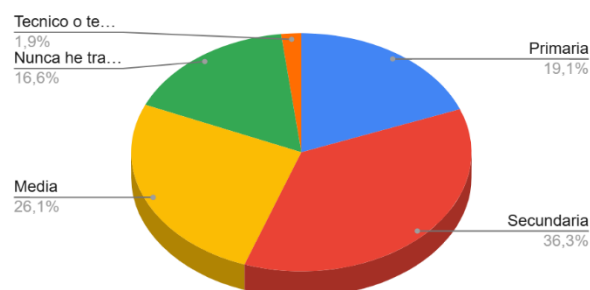
Inicio rol laboral



Fuente: elaboración propia

Figura 35

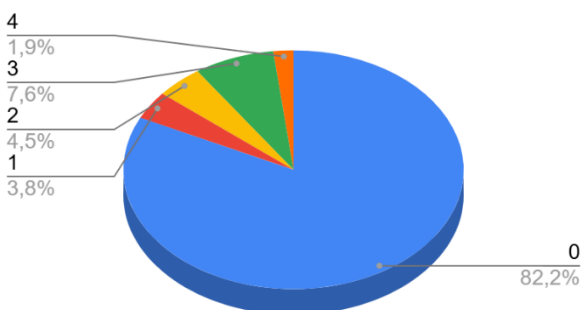
Nivel cursado rol laboral



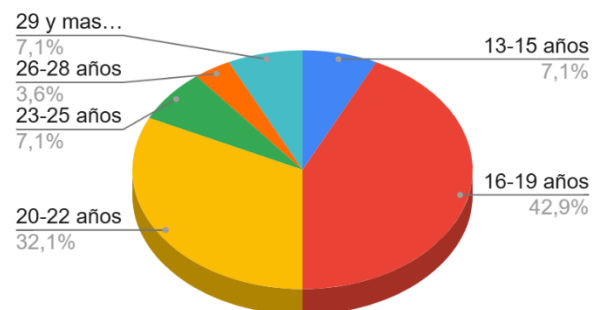
Fuente: elaboración propia

Finalmente, respecto el rol de padre o madre de los estudiantes, la octava parte (82, 2%) refiere que no tiene hijos, (figura 36) y los pocos que si tienen (17,8), empezaron este rol en los rangos de edad 16-19 y 20-22, (figura 37). Esto puede estar asociado, por un lado, a que los estudiantes que no son padres corresponden a los jóvenes que se encuentran en un rango de edad entre 18-20 años. Los que sí lo son, están en edad adulta en un rango de edad de 30 y más años, algo que se identifica mejor en el análisis por grupos etarios.

Al comparar los datos de las figuras 36 y 37, se observa que, entre los estudiantes que son padres, al menos el 90% asumió este rol después de los 15 años. Además, ninguno de ellos reporta tener más de cuatro hijos, siendo esta última la categoría con menor representación. Esto sugiere una tendencia hacia un inicio más tardío en la paternidad en comparación con generaciones anteriores, así como una reducción en el número de hijos por familia dentro de esta población estudiantil.

Figura 36*Cantidad de hijos*

Fuente: elaboración propia

Figura 37*Edad de inicio rol madre/padre*

Fuente: elaboración propia

En general, las características socioeconómicas de este grupo de estudiantes en el pasado muestran tendencias que reflejan una trayectoria modal. A pesar de la diversidad de edades y localidades de residencia, comparten aspectos como el nivel de ingresos, la edad de ingreso al campo laboral, el rol de paternidad, las ocupaciones, entre otros. Sin embargo, los datos sugieren que esta trayectoria modal no ha sido la misma para jóvenes y adultos, lo que puede atribuirse a las diferencias en el contexto en el que cada grupo ha configurado sus trayectorias socioescolares, algo que ha impactado diferencialmente a quienes fueron jóvenes en el pasado y quienes lo son ahora. Esto se analizará en profundidad en el análisis bivariado por grupos etarios.

6.2.1.2 Resultados de las condiciones de escolarización en EFPNNA

Este apartado expone los resultados obtenidos por los estudiantes en la educación EFPNNA, mediante el análisis de las condiciones de escolarización tales como el sector educativo de procedencia, la modalidad educativa en la que han participado, las transiciones realizadas y la edad teórica respecto al nivel cursado. Asimismo, se abordan las posibles consecuencias de estas condiciones, tales como repitencias, extraedad, intermitencia y su duración, ocupaciones durante los periodos de intermitencia, y la percepción de los estudiantes frente a dichos resultados.

El análisis de estos resultados busca ofrecer una visión detallada sobre cómo las condiciones de escolarización teóricas han dado lugar a escenarios que influyen en las trayectorias escolares de los estudiantes. Por lo tanto, este apartado es clave para comprender las trayectorias

socioescolares de los estudiantes del ciclo 6 de la educación formal para jóvenes y adultos de TECNISISTEMAS que forman parte de esta investigación.

Para empezar con este análisis es preciso mencionar que el 100% de los estudiantes manifiestan proceder de instituciones públicas, es decir del sector oficial, algo que de entrada lleva a preguntar ¿qué factores influyen para que estos estudiantes salgan de la EFPNNA especialmente del sector oficial?

En la línea del tema de las matrículas, es preciso mencionar que el 75% de los encuestados son jóvenes entre 18 y 20 años, además de esto, del total de encuestados el 62, 4% son hombres y el 35, 7% mujeres. En relación con los datos reportados por la PNDA existe coincidencia pues la mayor parte de la matrícula reportada 226.010 son hombre entre 16 y 19 años y 151.580 mujeres en esa misma edad.

Para caracterizar las trayectorias escolares previas en la EFPNNA, resulta relevante analizar el tema de las repitencias, las cuales se determinan a partir de la cantidad de veces que cada estudiante encuestado ha cursado cada nivel educativo (figura 38). Cabe señalar que, al observar un alto porcentaje de respuestas indicando haber cursado 'cero veces' algún nivel lo cual es poco probable, se decidió agrupar las opciones 'cero veces' y 'una vez' bajo la categoría '< 2 veces'. Esto se debe a que el interés de este apartado radica en identificar las repitencias, y no en reflejar la ausencia de cursada de algún nivel.

Asimismo, se optó por omitir las categorías de 4, 5 y 6 veces cursadas, ya que estas opciones registraron un porcentaje nulo en la mayoría de los niveles educativos analizados.

Una vez realizada la aclaración anterior, es pertinente señalar que, aunque existe repitencia, el porcentaje de estudiantes que reportan haber cursado dos veces el mismo nivel es bajo. Sin embargo, los niveles en los que esta situación se presenta con mayor frecuencia son sexto (16%), séptimo (18%) y octavo (15%) en la educación básica secundaria, y décimo (21%) en la educación media. Esto coincide con los datos reportados por la PNDA entre el 2010 y 2022, que muestran que los niveles más altos de matrícula en la EFPJA se concentran en la educación básica secundaria 314.521 y media 394.027, mientras que la educación básica primaria presenta niveles más bajos 39.097.

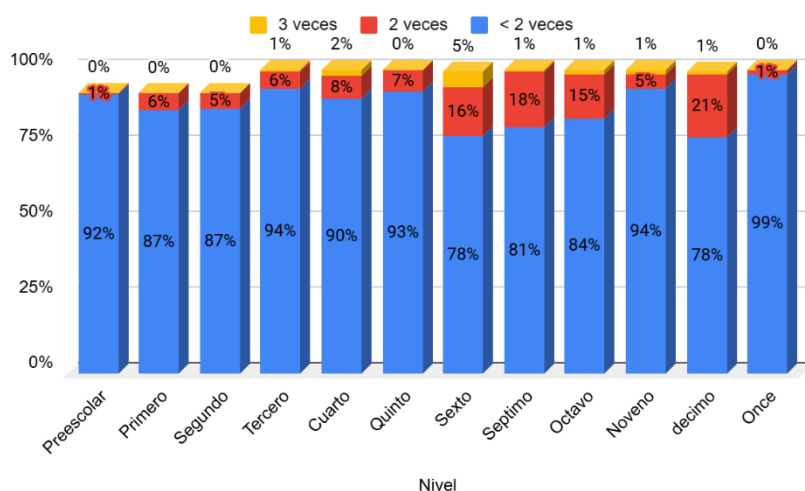
Aunque estos porcentajes no son altos, son relevantes, ya sea porque los estudiantes que repiten un nivel tienden a repetir otros, o porque los repitentes de un nivel son diferentes de los de otros niveles. En cualquiera de los casos, cursar un nivel dos o tres veces afecta las transiciones

educativas, generando desajustes en la edad teórica para cursar determinado nivel y clasificando a estos estudiantes como de extraedad.

A diferencia del abandono escolar, que en los jóvenes encuestados es menor, la repitencia impacta significativamente en las trayectorias educativas. Estas dejan de desarrollarse de manera teórica o lineal y pasan a ser emergentes, influenciadas por las condiciones de escolarización, particularmente por los tiempos requeridos para la transición de un nivel a otro. Frente a lo cual se puede decir en palabras de Terigi (2009b) que este tipo de problemáticas se asocian mayormente a puntos críticos del sistema educativo, en este caso las transiciones propuestas teóricamente.

Figura 38

Cantidad de veces cursadas por nivel en EFPNNA



Fuente: elaboración propia

Estas repitencias ocasionan algunos sentimientos frente al hecho de tener que volver a cursar algún nivel durante todo un año en las mismas condiciones de escolarización, en palabras de Briscioli (2017) “desmotivación ante la reiteración de la experiencia de fracaso” (pp. 27-28).

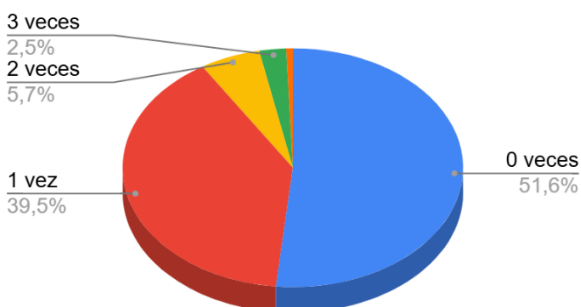
En materia de intermitencia escolar, el 51,6% de los estudiantes encuestados, refiere que nunca ha abandonado el estudio, mientras que 39,5% menciona que lo ha abandonado 1 vez, lo que demuestra un proceso de educación mayormente continuo con una intermitencia que no se da o es de breve prolongación como lo refleja la novena parte de los estudiantes. Esto pone de manifiesto dos aspectos importantes, el primero que, si bien se presentó intermitencia, esta se mantuvo por tiempo prolongado que puede ser el caso de los adultos, o que el paso de la EFPNNA

a la EFPJA se dio de manera inmediata como lo sugiere Scasso et al. (2015), situación que puede estar asociada a los jóvenes.

En cuanto al abandono de la educación en 2, 3 o 4 veces el porcentaje es de tan solo el 8,9% como lo muestra la (figura 39). Estos resultados se refuerzan y complementan al indagar a los estudiantes por la cantidad de veces que han intentado retomar el estudio (figura 40), a lo cual el 44,6% responde 0 veces, seguido por el 47,1% que responden 1 vez. Quienes refieren que han intentado retomar 2, 3 o 4 veces corresponden solo al 8,3%. Algo para mencionar y analizar es que los porcentajes entre quienes dicen haber abandonado el estudio una vez y haberlo retomado una vez puede coincidir que al contestar las encuestas los estudiantes no perciben como abandono haberse retirado de algún nivel sin haberlo culminado.

Figura 39

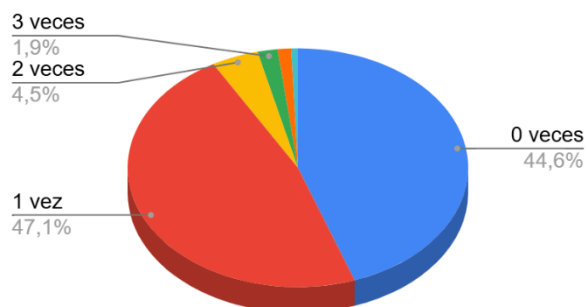
Abandono del estudio



Fuente: elaboración propia

Figura 40

Reintegro escolar



Fuente: elaboración propia

Siguiendo en esta línea al preguntar a los estudiantes el grado que cursaban antes de retirarse por primera vez (figura 41), el 43,9% refiere que nunca ha abandonado el estudio, el 38,3% refieren haber abandonado en secundaria, el 14% mencionan que abandonaron en la educación media, y solo el 3,8% afirman haber abandonado mientras cursaban la educación primaria. Algo importante en este punto es que la repitencia en la educación media no es tan alta debido a que al haber repetido grado décimo o haber perdido grado once deciden pasar de inmediato a la EFPJA para evitar “atrasarse”.

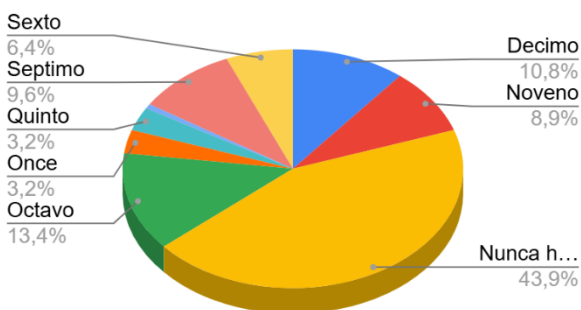
Al comparar estos datos con los de la PNDA se logra identificar coincidencia frente a varios aspectos, en primer lugar, el hecho de que haya números elevados de matrícula reportada en ciclo 6 durante los años analizados, 247529 estudiantes, algo que coincide con los 543 estudiantes de

este nivel reportados por esta institución en un solo semestre, otra coincidencia importante es que los datos de la PNDA muestran que los ciclos con mayor número de estudiantes matriculados son aquellos pertenecientes a la educación media con 394. 027 matriculados y la básica secundaria con 314. 521 estudiantes, algo que coincide con la interrupción escolar de los estudiantes encuestados que manifiestan haber abandonado la educación escolar mayormente en esos niveles mientras que en la educación primaria la matrícula en la EFPJA es demasiado baja y coincide con el bajo abandono escolar en ese nivel reportado por los estudiantes encuestados.

En relación con el tiempo de duración de la intermitencia, se indaga con los estudiantes encuestados por el tiempo que estuvieron sin estudiar desde la última vez que se retiraron, encontrando cuatro tendencias importantes, por un lado, aquellos que nunca han abandonado 49%, aquellos que abandonaron durante un año 15,33%, los que abandonaron durante dos años 8,3%, y aquellos que abandonaron durante diez años o más 18,5%. De esto se puede decir que las intermitencias cortas pueden estar asociadas a los estudiantes más jóvenes quienes presentando alguna situación de desajuste interrumpen su escolaridad por un periodo reducido, mientras que las interrupciones prolongadas pueden estar asociadas a personas mayores que debieron atender otros asuntos antes de retomar la escolaridad. En cuanto a quienes refieren no haber abandonado son aquellos que pasaron inmediatamente de la EFPNNA a la EFPJA por alguna situación de desajuste que no implicó el abandono, pero sí la extraedad o relaciones de baja intensidad con la EFPNNA lo que los llevó a buscar otras opciones para obtener el título de bachiller.

Figura 41

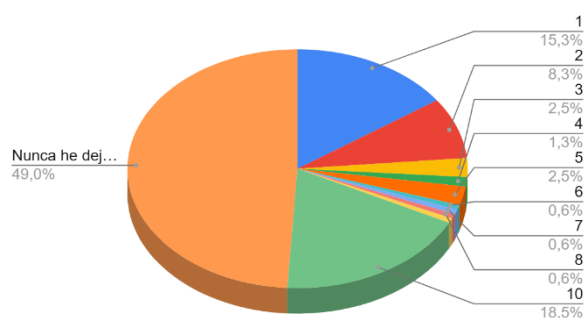
Nivel de abandono por primera vez



Fuente: elaboración propia

Figura 42

Duración de la intermitencia



Fuente: elaboración propia

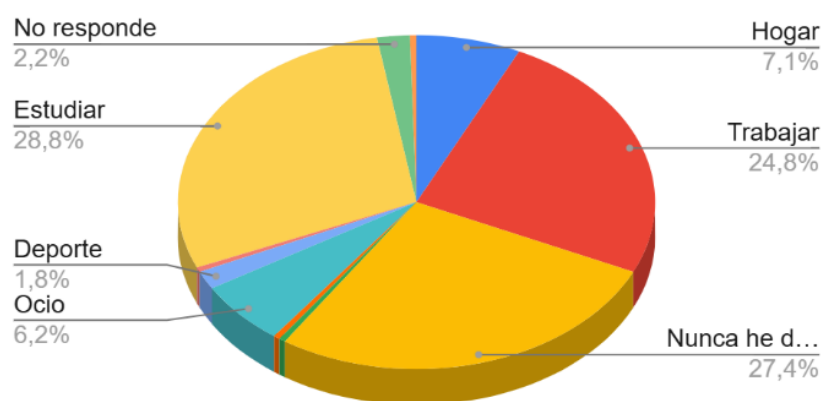
Frente a las actividades que realizaron los estudiantes durante el tiempo de retiro (figura 43) se puede evidenciar que mientras un 27,4% refiere que nunca ha dejado de estudiar, el 28,8% refiere que se dedicaron a estudiar, según las respuestas de los estudiantes, idiomas o en el SENA lo que muestra que los estudiantes si bien no estaban en la educación escolar, no abandonaron completamente el estudio, sino que por el contrario se relacionaron con otras estrategias ofertas educativas.

Otra tendencia marcada es que el 24,8% refiere que se dedicaron a trabajar lo que puede estar asociado a la necesidad económica para sortear situaciones específicas que implicaron el abandono escolar.

Dedicarse a trabajar 24,8%, al hogar 7,1% o al deporte 1,8% al igual que otras menos mencionadas por este grupo de estudiantes como prestar servicio militar, cuidado de la salud y emprendimiento corresponden a ocasiones de desajuste “numerosas, multiformes [que] caracterizan a la condición humana en las sociedades complejas, plurales y en transformación” (Lahire, 2004), p. 73). En el caso de los estudiantes encuestados estas actividades representan algunas de las principales razones por las que tuvieron que posponer su educación escolar.

Figura 43

Ocupaciones durante la intermitencia escolar



Fuente: elaboración propia.

Los datos analizados hasta este punto refuerzan la idea de que la EFPJA más que atender casos de analfabetismo, está atendiendo problemas que se ocasionan dentro de la EFPNNA que

según Terigi (2009b) plantea unas trayectorias teóricas que no todos los estudiantes transitan de manera armónica, sino que por el contrario emerge toda una serie de trayectorias que distan por mucho de las que plantean las entidades encargadas de la educación.

Con lo anterior, las tendencias de algunos elementos de las trayectorias escolares en la EFPNNA de los estudiantes encuestados se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 12

Tendencias en las trayectorias escolares en la EFPNNA de los estudiantes encuestados

Subcategoría	Categoría	Porcentaje
Sector educativo de procedencia	Sector oficial	100%
Transiciones	Cursar dos veces un nivel (repitencia)	Décimo (21%)
		Séptimo (18%)
		Sexto (16%)
		Octavo (15%)
Permanencia	Grado en el que abandonó la educación	Nunca ha abandonado (43,9%)
		Educación básica secundaria (38,3%)
	Duración del abandono	Nunca ha dejado de estudiar (49%)
		1 año (15,3%)
		2 años (8,3%)
		10 años o más (18,5%)
	Número de reinicios educativos	0 veces (44,6%)
		1 vez (47, 1%)

Fuente: elaboración propia

Con el análisis de las condiciones de escolarización realizado en este apartado se empiezan a identificar algunos patrones y tendencias que justifican el análisis bivariado por grupos etarios como lo deja en evidencia la información condensada en la (tabla 12), este apartado es un primer elemento que se complementa con el análisis de las ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas que se presenta a continuación.

6.2.1.3 Ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas.

Frente a las ocasiones de desajuste que se plantearon a los estudiantes como opciones de respuesta, la (tabla 13) muestra que son diferentes los factores que inciden en el hecho de no cursar los diferentes niveles planteados por la Clasificación Internacional Normalizada De La Educación (CINE) pero los que más han influido en las trayectorias socioescolares de estos estudiantes han sido principalmente factores que si bien corresponde a situaciones sociales, no se relacionan con

la familia ni con la escuela (otros factores) 19,8% seguido de los problemas de convivencia y relaciones en la institución educativa 15%, cambios familiares y personales 13,2%, factores escolares y educativos 12,8%, factores económicos y laborales 11,5% y problemas de salud 10,6%.

Tabla 13

Razones por las que los estudiantes han dejado de estudiar la educación preescolar, básica primaria, secundaria o media.

Categorías	Subcategorías	Porcentaje
Problemas de salud	Porque me hospitalizaron por largo tiempo	3,1%
	Por una enfermedad terminal	0,0%
	Accidente automovilístico	0,4%
	Problemas emocionales	7,0%
	Total	10,6%
Cambios familiares y personales	Me casé	3,1%
	Me divorcié	0,0%
	Me fui de la casa de mis papás para vivir con mi pareja	0,0%
	Empecé a ser padre/madre	4,0%
	Muerte de un familiar	1,3%
	Violencia familiar	1,3%
	Me fui del barrio por problemas	0,4%
	Conflictos familiares o situaciones de violencia doméstica	1,8%
	Falta de apoyo en el hogar para la educación	1,3%
	Mis papás me sacaron de la institución educativa	0,0%
	Total	13,2%
Factores económicos y laborales	Me salió trabajo	6,2%
	Me quedé sin trabajo	0,0%
	Necesidades económicas que me obligaron a trabajar	3,5%
	Mis padres no tenían dinero	1,8%
	Total	11,5%
Problemas de convivencia y relaciones en la institución educativa	Mala relación con los otros estudiantes	1,3%
	Relación negativa con los profesores o el personal escolar	1,3%
	Le hicieron bullying	2,2%
	Hizo bullying	0,9%
	Incomodidad con la institución educativa	2,6%
	Discriminación, agresiones físicas o agresiones verbales en razón a sus expresiones de género, su orientación o identidad sexual (Simpade)	0,4%
	Discriminación por discapacidad	0,4%
	Discriminación por su ritmo de aprendizaje	0,0%
	Discriminación por apariencia física	1,3%

	Amenazas o riñas dentro de la institución educativa	0,4%
	Amenazas o riñas fuera de la institución educativa	0,9%
	Me expulsaron por mal comportamiento	1,3%
	Influencia de los compañeros	0,9%
	Los profesores me hacían repetir el curso	0,9%
	Total	15,0%
Factores escolares	No entendía las materias	0,0%
	Métodos de enseñanza poco atractivos o ineficaces	0,9%
	Inconformidad con las horas de estudio	0,4%
	Inconformidad con la jornada de estudio	0,9%
	No me gustaba estudiar todo el año	1,3%
	Falta de motivación o interés por los temas vistos en cada asignatura	2,2%
	Por bajo rendimiento académico	2,2%
	Expulsión de la institución educativa por falta de pago	0,0%
	Acumulación de inasistencias	0,4%
	No había cupo cerca de mi casa	0,4%
	Perdí el cupo por repetir años escolares	0,9%
	Era muy grande para estar en el curso en el que estaba	1,3%
	Me costó pasar de primaria a secundaria	0,9%
	No me gustaba usar uniformes	0,9%
	Total	12,8%
Otros factores	Desplazamiento	0,4%
	Problemas de transporte	0,4%
	Por la pandemia	5,7%
	Encarcelamiento	0,0%
	Consumo de alcohol o sustancias	0,4%
	No quería estudiar	5,3%
	Retiro voluntario	6,2%
	Por ir a prestar el servicio militar	0,9%
	Deportes	0,4%
	Total	19,8%
Nunca he dejado de estudiar	Total	14,5%
No responde	Total	2,6%

Fuente: elaboración propia

Un aspecto importante para mencionar es que, el 27, 8% casi la tercera parte de las situaciones que afectaron las trayectorias sociescolares de estos estudiantes se relacionan con las condiciones de escolarización, algo que coincide con lo mencionado por Terigi (2009b) quien

refiere que la repitencia, sobreedad, el ausentismo y abandono están más asociados a puntos críticos del sistema educativo que al fracaso escolar individual.

De igual manera no se puede desconocer que las situaciones que afectan mayormente las trayectorias socioescolares son situaciones sociales ajenas a la escuela que van desde situaciones familiares, económicas hasta situaciones de salud que se relacionan directamente con la reproducción de ciertas estructuras sociales como lo plantean Bourdieu y Passeron (1995) y con ello la distribución del capital que plantea Bourdieu (2006).

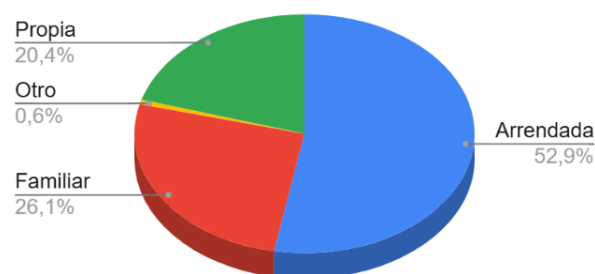
6.2.2 Presente de las trayectorias socioescolares en los CLEI de la EFPJA

En relación con el presente, únicamente se abordan los factores socioeconómicos y las condiciones de escolarización actuales de los estudiantes encuestados. Este análisis tiene como objetivo identificar las razones que los llevaron a elegir esta modalidad educativa, además de comprender cómo dichos factores y condiciones influyen en sus trayectorias socioescolares y en sus expectativas y proyecciones hacia el futuro.

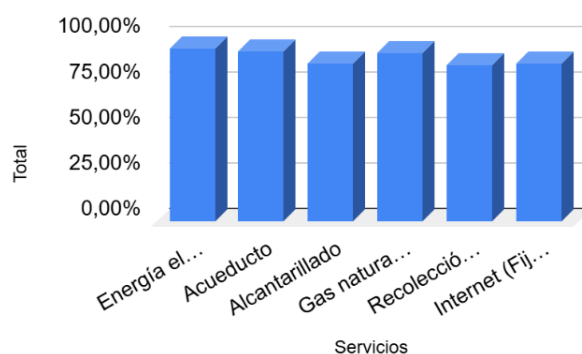
6.2.2.1 Caracterización socioeconómica

En este apartado se analizan los factores socioeconómicos que actualmente inciden en las trayectorias de los estudiantes, considerando elementos como la ocupación tanto de los propios estudiantes como de los integrantes de sus familias, los ingresos familiares, la remuneración económica de los estudiantes y las responsabilidades familiares, entre otros. Estos factores analizados a la luz de los postulados de Bourdieu y Passeron (1995) y Bourdieu (2016) podrían constituir razones clave para su ingreso y permanencia en la Educación Formal para Jóvenes y Adultos (EFPJA).

Para empezar, en cuanto a la situación habitacional de los participantes, los datos muestran que, si bien la octava parte de ellos pertenecen a estratos socioeconómicos 2 y 3 y el 52,9% habita en una vivienda arrendada, no se encuentran en condiciones habitacionales de pobreza extrema como lo muestra la (figura 44), esta afirmación es reforzada por el hecho de que el 90 de los hogares cuentan con servicios públicos fundamentales como agua, luz y gas como lo muestra la (figura 45).

Figura 44*Situación habitacional*

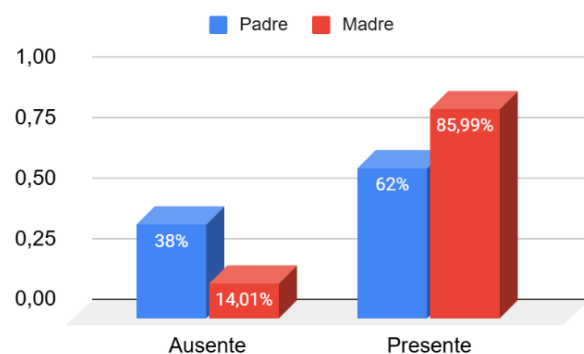
Fuente: elaboración propia

Figura 45*Servicios públicos*

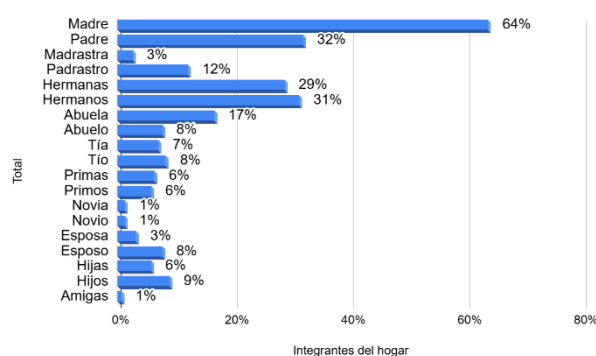
Fuente: elaboración propia

En relación con la conformación del núcleo familiar, los resultados (figura 47) indican que solo una tercera parte de los hogares (32%) son biparentales compuestos por padre y madre. Un 12% corresponde a hogares biparentales formados por madre y padrastro, mientras que una quinta parte (20%) son monoparentales con la presencia exclusiva de la madre. En contraste, el rol de madrastra es casi inexistente.

Por otra parte, según los datos presentados en la (figura 46), el 38% de los padres están ausentes en la vida de los estudiantes, siendo reemplazados frecuentemente por padrastros, como también se detalla en la (figura 47). Esta cifra contrasta significativamente con la ausencia de las madres, que se limita al 14%.

Figura 46*Relación con los padres*

Fuente: elaboración propia

Figura 47*Integrantes del hogar*

Fuente: elaboración propia

Siguiendo con la información sobre los integrantes del hogar, destacan varios aspectos relacionados con las ocupaciones de los familiares de los estudiantes entrevistados como se observa en la (figura 48). Según los datos, el 23,83% trabaja, aunque los entrevistados no especifican en qué tipo de ocupación. El 19,69% se desempeña en ocupaciones elementales, que incluyen actividades como personal doméstico y de aseo, obreros y peones agropecuarios, pesqueros y forestales, trabajadores de la minería, la construcción, la industria manufacturera, el transporte, ayudantes de preparación de alimentos, vendedores ambulantes, recolectores de desechos, entre otros.

Por su parte, el 16,06% de los familiares son trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados, ocupando roles como servicios personales, vendedores, trabajadores de cuidados personales o personal de protección. Mientras que en un 11,40%, los familiares se desempeñan como profesionales, científicos e intelectuales, abarcando áreas como ciencias e ingeniería, salud, educación, negocios y administración, tecnología de la información, derecho, y ciencias sociales y culturales. Otro 10,36% corresponde a ocupaciones de oficiales, operarios, artesanos y oficios relacionados, incluyendo trabajadores de la construcción, metalurgia, mecánicos, reparadores de máquinas, operarios de procesamiento de alimentos, confección, ebanistas, y similares. Finalmente, el 9,33% trabaja en funciones de personal de apoyo administrativo, como oficinistas, auxiliares contables, empleados de trato directo con el público, o encargados del registro de materiales.

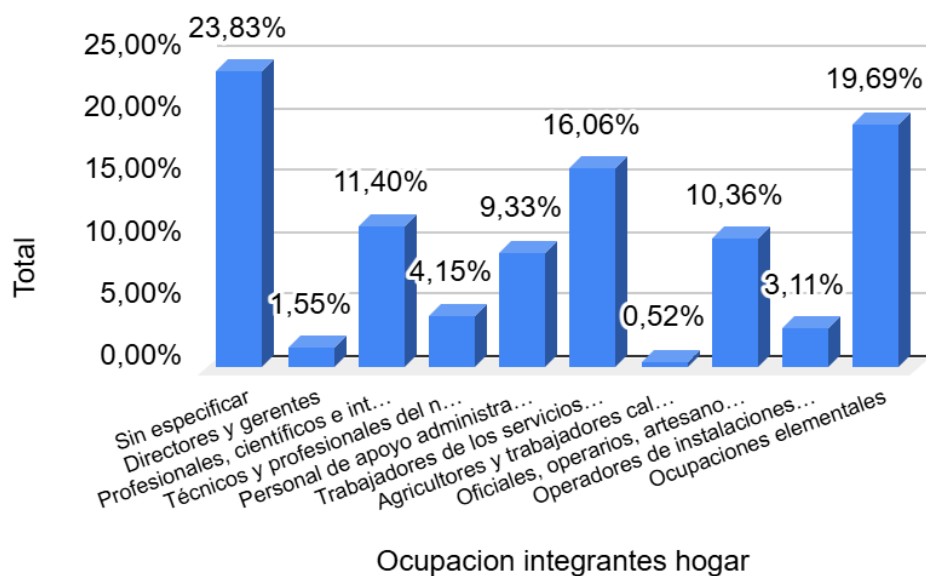
Un aspecto significativo es que únicamente el 11,40% de los familiares de los encuestados desempeñan ocupaciones asociadas al nivel profesional, lo que evidencia un bajo porcentaje de acceso a niveles de educación superior en el entorno familiar de los estudiantes encuestados como lo muestra la (figura 48). Este análisis pone de manifiesto tendencias relevantes en la distribución de las ocupaciones familiares, destacando las diferencias en los niveles de calificación laboral y su posible relación con las oportunidades educativas.

Con base en el análisis de las ocupaciones de los miembros de la familia, se puede decir que los datos sugieren que, según la clasificación presentada por el DANE (2023b) más del 50% de estas corresponden a ocupaciones de primer y segundo nivel de competencia, las cuales incluyen “la realización de funciones físicas o manuales, simples y rutinarias. [...] Se incluyen funciones tales

como: limpiar, excavar, levantar y transportar materiales manualmente; clasificar, almacenar” (DANE (2023b, p.21). Además del “desempeño de funciones como: operación de maquinaria y equipos electrónicos; conducción de vehículos; mantenimiento y reparación del equipo eléctrico y mecánico; y manipulación, ordenamiento y almacenamiento de información” (DANE (2023b, p.21).

Figura 48

Ocupación integrantes del hogar

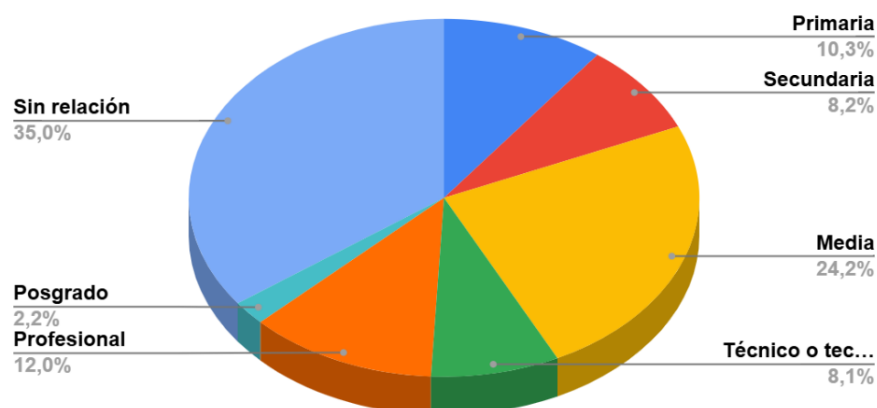


Fuente: elaboración propia

En línea con las ocupaciones, las cuales, según el DANE (2023b), están relacionadas con el nivel de educación formal, la (figura 49) revela que el nivel educativo dominante entre los familiares de los estudiantes es la educación media con un porcentaje promedio de 24%. Este es seguido por la educación profesional 12%, que representa únicamente la mitad del porcentaje registrado por la educación media. En orden decreciente, continúan la educación básica primaria 10%, la educación básica secundaria 8%, la educación técnica 8% y, por último, la educación posgradual 2%. Algo importante en este punto es que existe un nivel de acceso a la educación superior (técnico, profesional y posgrado), que apenas suma un 19%, lo que sugiere posibles limitaciones en acceso a educación superior, algo que también influye en las ocupaciones desempeñadas por los miembros de la familia y los ingresos familiares pues según el DANE (2023b) estas dimensiones se relacionan directamente.

Figura 49

Tendencia por nivel en la educación formal entre los familiares de los estudiantes



Fuente: elaboración propia

Al desagregar los resultados de la (figura 50) por grupos familiares, se observa que, en el caso de los abuelos el 23% tienen educación media, seguida del 17% que tienen primaria, el 10% secundaria y los demás 13% cuentan con educación (técnico o tecnólogo, carrera profesional, posgrado (Especialización, maestría, doctorado)).

En cuanto a los padres, el nivel educativo predominante es la educación media, con un 25.5% de ellos que la han aprobado. Le siguen la educación básica primaria con un 22%, la educación técnica con un 14%, y la educación básica secundaria y la educación profesional, ambas con un 13%. Cabe destacar que solo el 2.5% de los padres ha alcanzado un nivel de especialización.

Respecto a los hermanos, la educación media lidera con un 32% que la han cursado, seguida de la educación profesional con un 22% y la educación técnica con un 12%. Además de esto, en los tíos predomina la educación media con un 25% que la han cursado y la educación profesional con un 17%, aun así, estos valores siguen siendo bajos.

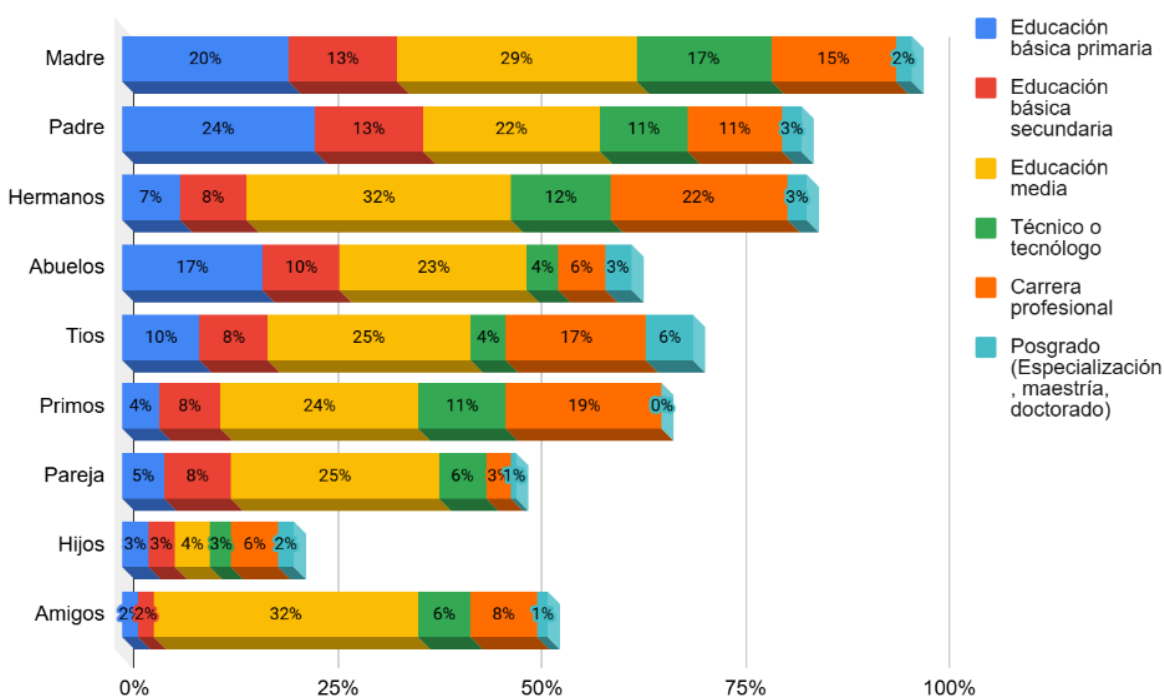
En cuanto a la relación de pareja predomina quienes han cursado la educación media con un 25%. Frente al nivel de amigos también predomina la relación con aquellos que han cursado la educación media con un 32%. Este resultado no es de extrañar puesto que un alto porcentaje de los estudiantes encuestados 75% son jóvenes entre 18 y 20 años que cursan la educación media por lo cual sus relaciones sociales y sentimentales se encuentran asociadas a personas que se

encuentran en su mismo nivel educativo. En cuanto a los adultos, al encontrarse en ese contexto sus relaciones de amistad también se encuentran integradas por población con ese nivel educativo.

Estos datos muestran que, aunque la educación técnica y profesional está presente entre los familiares del grupo de estudiantes analizado, su porcentaje es significativamente menor en comparación con los niveles de educación escolar. Un aspecto destacable es que, aunque la educación media predomina en los tres grupos mencionados, también se evidencia un aumento progresivo en el acceso a la educación técnica y profesional al comparar a los abuelos con los padres, y a estos últimos con los hijos.

Figura 50

Nivel educativo familiares y amigos



Fuente: elaboración propia

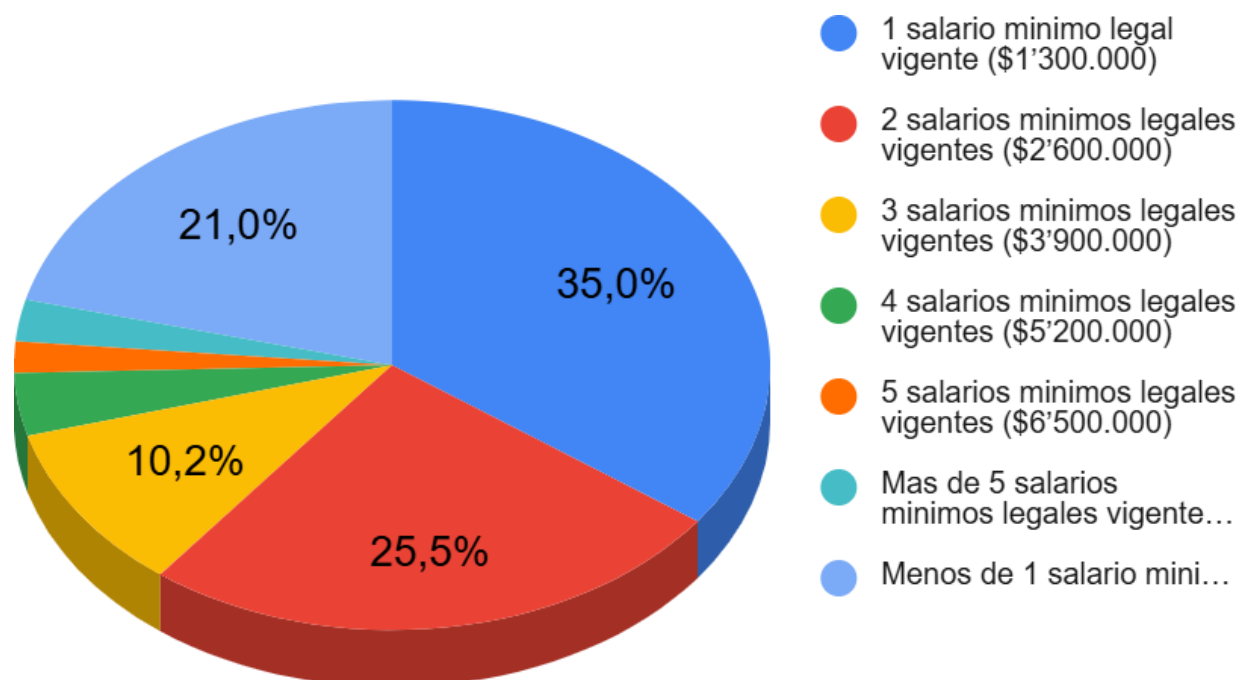
Frente a la información analizada respecto a nivel educativo de los familiares y amigos los que más presentan respuesta de no tener relación con ese parentesco son madrastra 82%, e hijos 79% por lo cual no se tiene en cuenta en el análisis desagregado del nivel educativo.

Asociado con el nivel educativo y las ocupaciones de los familiares de los estudiantes está el nivel de ingresos económicos familiares de los encuestados, puesto que como se observa en la

(figura 48) las ocupaciones están por debajo del nivel profesional lo que se refleja en que el 21% tienen un ingreso menor a un salario mínimo legal vigente, el 35% de un salario mínimo y el 25% de dos salarios mínimos seguramente sumando el de los dos padres. Frente a los demás montos de ingreso el porcentaje no supera el 10,2 como lo muestra la (figura 51).

Figura 51

Ingresos familiares



Fuente: elaboración propia

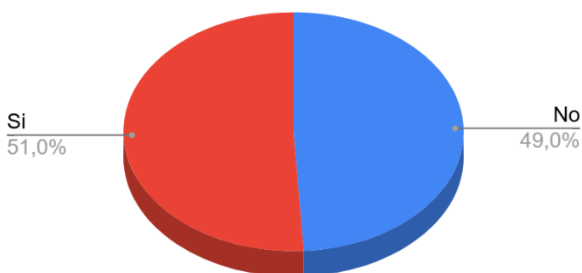
Asociado a estos ingresos está el apoyo económico que reciben los estudiantes para cubrir el costo del servicio educativo. Según los datos, el 63,1% de las madres contribuyen económicamente para cubrir estos gastos, mientras que la participación de los padres es menor, con un 40%. Por otro lado, el 20,4% de los estudiantes encuestados señala que ellos mismos asumen la totalidad de sus gastos educativos. Cabe destacar que una modalidad relevante, aunque minoritaria, es el patrocinio de la caja de compensación COMPENSAR, que cubre este pago en el 1,9% de los estudiantes encuestados.

En relación con la ocupación de los estudiantes, cabe destacar que el 51% afirma que trabaja (figura 52), ya sea en empleos formales o informales. De estos, el 65% indica recibir una

remuneración inferior al salario mínimo legal vigente (figura 53) algo que puede estar asociado al nivel educativo con el que cuentan, ya que, al ser en su mayoría jóvenes, desempeñan trabajos de medio tiempo o sin contrato laboral.

Figura 52

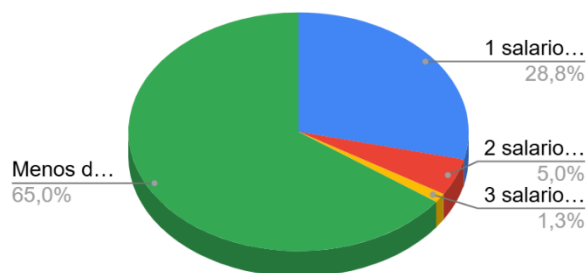
Estudiantes que trabajan Vs que no trabajan



Fuente: elaboración propia

Figura 53

Remuneración estudiantes que trabajan

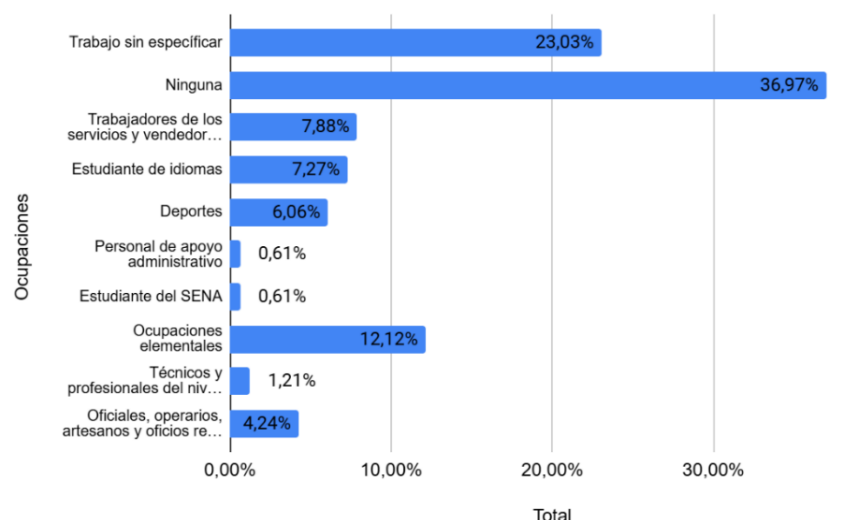


Fuente: elaboración propia

Siguiendo con las ocupaciones, al preguntar a los estudiantes de manera abierta sobre su ocupación, algunos señalaron que realizan otras actividades además de trabajar y estudiar, como se muestra en la (figura 54). Los datos revelan que, de los 157 estudiantes encuestados, se obtuvieron 165 respuestas, ya que algunos proporcionaron más de una opción.

Entre estas respuestas, destaca que el 36.97% indicó no tener ninguna ocupación, seguido por un 23% que mencionó realizar algún trabajo sin especificar y un 12.12% que reportó desempeñar ocupaciones elementales. Cabe señalar que, aunque en menor proporción, algunos estudiantes mencionaron estar involucrados en actividades complementarias como el estudio de idiomas o la práctica de algún deporte.

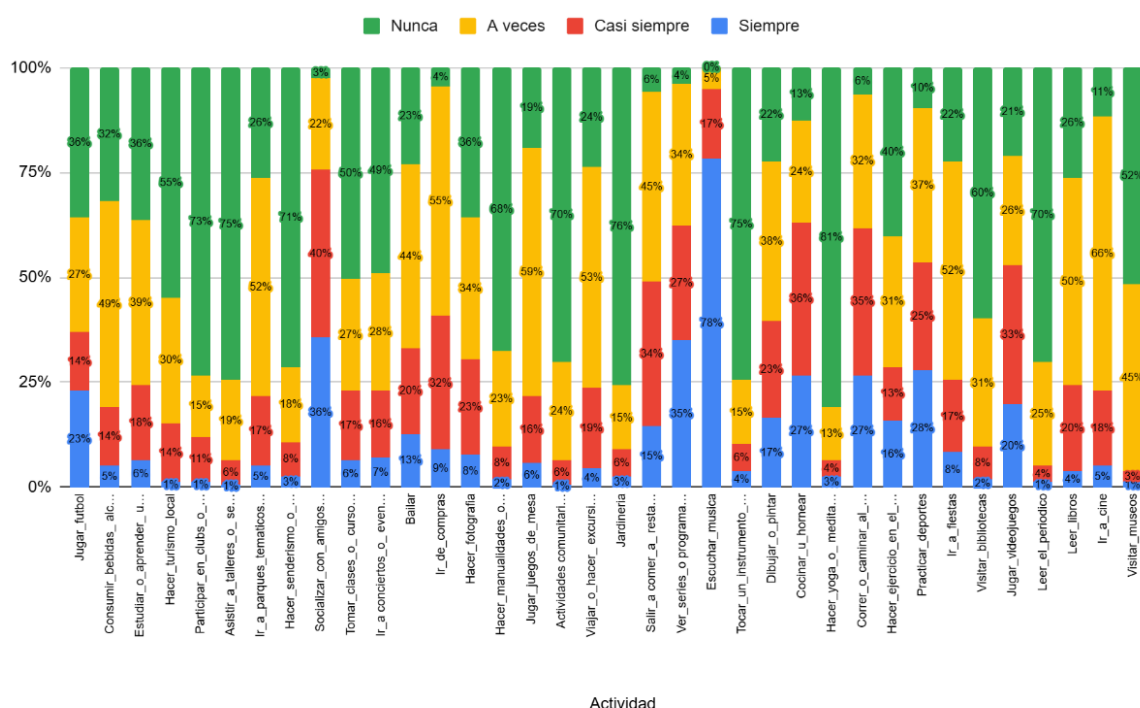
Estos resultados sugieren que por lo menos la cuarta parte de las ocupaciones que tienen los estudiantes se relacionan con ocupaciones del primer y segundo nivel al igual que las personas de su núcleo familiar. Algo importante para destacar es que también se evidencia en un bajo porcentaje de los estudiantes 7,27% la combinación de la educación escolarizada con otro tipo de educación como la adquisición de un segundo idioma, lo cual les permite mejorar su nivel educativo y con ello acceder a ocupaciones que requieran un mayor nivel de competencia.

Figura 54*Ocupaciones de los estudiantes*

Fuente: elaboración propia

La actividades u ocupaciones que realizan de manera frecuente los estudiantes se suelen acompañar con otras actividades asociadas al ocio o a la cultura, para identificar aquellas que se practican con más frecuencia se toma como base que superen el 40% de realización por parte de los estudiantes. Dentro de las actividades de ocio realizadas siempre destacan escuchar música 78%. En relación con las actividades realizadas casi siempre destaca socializar con amigos y familiares 40%. Respecto a las realizadas veces sobresalen jugar juegos de mesa 59%, ir de compras 55%, viajar o hacer excursiones 53%, ir a parques temáticos o de diversiones 52%, ir a fiestas 52%, consumir bebidas alcohólicas 49%, salir a comer a restaurantes 45% y bailar 44%. En cuanto a las que nunca se realizan destacan, jardinería 76%, hacer senderismo o acampar 71%, hacer manualidades o bricolaje 68% y hacer ejercicio en el gimnasio.

En cuanto a las actividades asociadas a la cultura no hay actividades que se realicen siempre o casi siempre, en las que se realizan a veces destacan ir a cine 66%, leer libros 50%, visitar museos 45%. Respecto a las actividades que nunca realizan destacan hacer yoga o meditación 81%, tocar un instrumento musical 75%, asistir a talleres o seminarios 75%, participar en clubes o asociaciones 73%, leer el periódico 70%, actividades comunitarias o voluntariados 70%, visitar bibliotecas 60%, hacer turismo local 55%, visitar museos 52%, tomar clases o cursos en línea 50% e ir a conciertos o eventos en vivo 49%.

Figura 55*Actividades realizadas por los estudiantes*

Fuente: elaboración propia

Luego del análisis realizado en cada apartado, en la (tabla 14) se recogen las características y tendencias en relación con las condiciones socioeconómicas que caracterizan al grupo de estudiantes participantes de esta investigación.

Tabla 14*Características socioeconómicas actuales de los estudiantes de ciclo 6 encuestados*

Subcategoría	Tendencia	Porcentaje
País de nacimiento	Colombia	99%
Departamento nacimiento	Bogotá	75%
Estrato socioeconómico	2 y 3	2 (41,4%); 3 (43,9%)
Grupo étnico	Ninguno	89%
Género	Masculino	62,4%
Rango de edad	18-20	76%
Situación habitacional	Arriendo	53%
	Promedio hogares con servicios fundamentales	90%
Núcleo familiar	Madre	64%
	Padre	32%

Nivel educativo de los miembros de la familia	Educación media	24%
Estado parental	Sin hijos	82%
Ingresos económicos familiares	1 a 2 SMLV	1 (35%); 2 (25,5%)
Situación laboral estudiantes	Trabajan	51%
Ingresos económicos de los estudiantes	Menos de 1 salario mínimo legal vigente	65%
Apoyo económico	Madre	63%
Actividades de ocio	Escuchar música	Siempre (78%)
	socializar con amigos y familiares	Casi siempre (40%)
	Jugar juegos de mesa	A veces (59%)
	Ir de compras	A veces (55%)
	Viajar o hacer excursiones	A veces (53%)
	Ir a parques temáticos o de diversiones	A veces (52%)
	Ir a fiestas	A veces (52%)
	Consumir bebidas alcohólicas	A veces (49%)
	Salir a comer a restaurantes	A veces (45%)
	Bailar	A veces (49%)
Actividades asociadas a la cultura	Ir a cine	A veces (66%)
	Leer libros	A veces (50%)
	Visitar museos	A veces (45%)

Fuente: elaboración propia

Con base en los análisis realizados hasta este punto, se puede afirmar que este grupo de estudiantes, en términos generales, no cuenta con altos niveles de capital en ninguno de los cuatro tipos propuestos por Bourdieu (2016): cultural, económico, social y simbólico. Este hecho está estrechamente relacionado con las características del grupo social y familiar al que pertenecen, cuyas condiciones específicas reflejan una posición estructural en la jerarquía social que limita el acceso a los recursos que conforman estos capitales.

Al respecto del capital cultural, entendido desde Bourdieu (2016) como el conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones legítimas valoradas por la sociedad, se puede evidenciar que es limitado en este grupo, como lo reflejan el nivel educativo predominante en sus familias, las ocupaciones a las que se dedican y las prácticas culturales realizadas por los estudiantes, mayoritariamente orientadas hacia el ocio en lugar de la cultura legitimada. Por ejemplo, actividades como la lectura, la asistencia a museos o la participación en eventos culturales son poco frecuentes, mientras que las prácticas relacionadas con el entretenimiento y el descanso destacan.

En cuanto al capital económico, los datos sobre el estrato socioeconómico, los ingresos y la situación habitacional de los hogares refuerzan la idea de las restricciones materiales que inciden en las posibilidades de acumulación de los demás capitales. Estas limitaciones no solo afectan directamente las condiciones de vida, sino que también restringen el acceso a oportunidades que podrían modificar el rumbo de las trayectorias socioescolares y con esto la “evolución, en el curso del tiempo, del volumen y de la estructura del capital” (Bourdieu, 2016, p. 115). Representado por la educación formal, la participación en redes sociales estratégicas, la acumulación de bienes y con todo esto el reconocimiento social.

Frente al capital social, definido por Bourdieu (2016) como el conjunto de recursos derivados de las redes y relaciones sociales, también se ve restringido en este grupo. Esto se manifiesta en la limitada diversificación de sus interacciones sociales y en la falta de acceso a círculos con mayores niveles de poder o influencia, lo que reduce las oportunidades de ampliar su capital social o económico.

Finalmente, la suma de estas carencias repercute en el capital simbólico, que se refiere según Bourdieu (2016) al reconocimiento y prestigio social derivado de la acumulación de los otros tipos de capital. En este caso, la falta de capital cultural, económico y social limita la capacidad para construir una identidad socialmente legitimada, lo que los sitúa en una posición de desventaja en las dinámicas de reproducción social en términos de Bourdieu y Passeron (1995).

Desde la perspectiva de la reproducción social planteada por Bourdieu y Passeron (1995), estas condiciones perpetúan las desigualdades estructurales, ya que las características del grupo no solo reflejan, sino que también contribuyen activamente a reproducir las jerarquías existentes. La preponderancia de prácticas orientadas al ocio, en lugar de actividades culturalmente legitimadas, evidencia cómo la reproducción de la cultura socialmente valorada y el acceso a elevados niveles de capital cultural no son universales ni equitativos. Esto refuerza la exclusión de ciertos grupos sociales, manteniendo estructuras de poder que consolidan determinados estatus y dificultan el acceso a posiciones de mayor privilegio en el campo social.

Un aspecto destacable de este grupo de estudiantes es que, a pesar de su edad, no han experimentado situaciones de paternidad temprana. Esto representa una ventaja significativa en términos de la continuidad en la construcción de sus trayectorias socioescolares, ya que evita enfrentarse a una responsabilidad que, en muchos casos, obliga a pausar o incluso abandonar el rol de estudiantes para asumir otras prioridades.

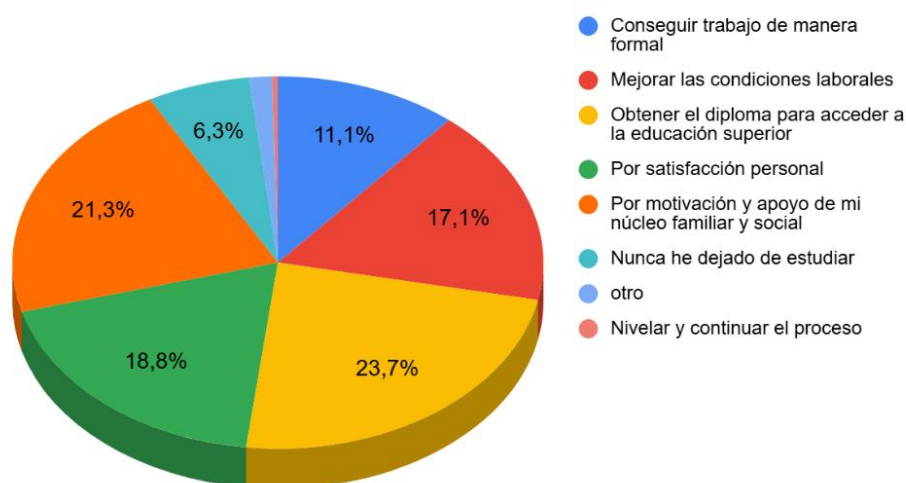
6.2.2.2 Condiciones de escolarización en la EFPJA

En este apartado se describen las principales características de las trayectorias escolares en la EFPJA del grupo de estudiantes encuestados, el análisis se centra en aspectos como motivación para retomar la educación escolarizada, motivos para escoger la EFPJA, edad, niveles cursados, repitencia, asistencia y asignaturas con dificultad.

Para empezar, es preciso mencionar que existen diversos motivos por los cuales estos estudiantes decidieron retomar el estudio (figura 56), dentro de estos destacan obtener el diploma para acceder a la educación superior 23,7%, seguido de por motivación y apoyo de mi núcleo familiar y social 21,3%, por satisfacción personal 18,8% y mejorar las condiciones laborales 17,1%. Estos datos demuestran que existe apoyo familiar y acompañamiento por parte del núcleo familiar, además de que se proyectan hacia la educación superior, algo que puede coincidir con el hecho de que el 75% de los encuestados son jóvenes y desean continuar con su trayectoria educativa. Por otro lado, la satisfacción personal y mejorar las condiciones laborales pueden estar asociados a aquellos estudiantes que trabajan o se encuentran en edad adulta cuyo foco no es pasar a la educación superior sino completar algunos procesos que habían pausado para desempeñar otros roles.

Figura 56

Motivaciones para retomar el estudio

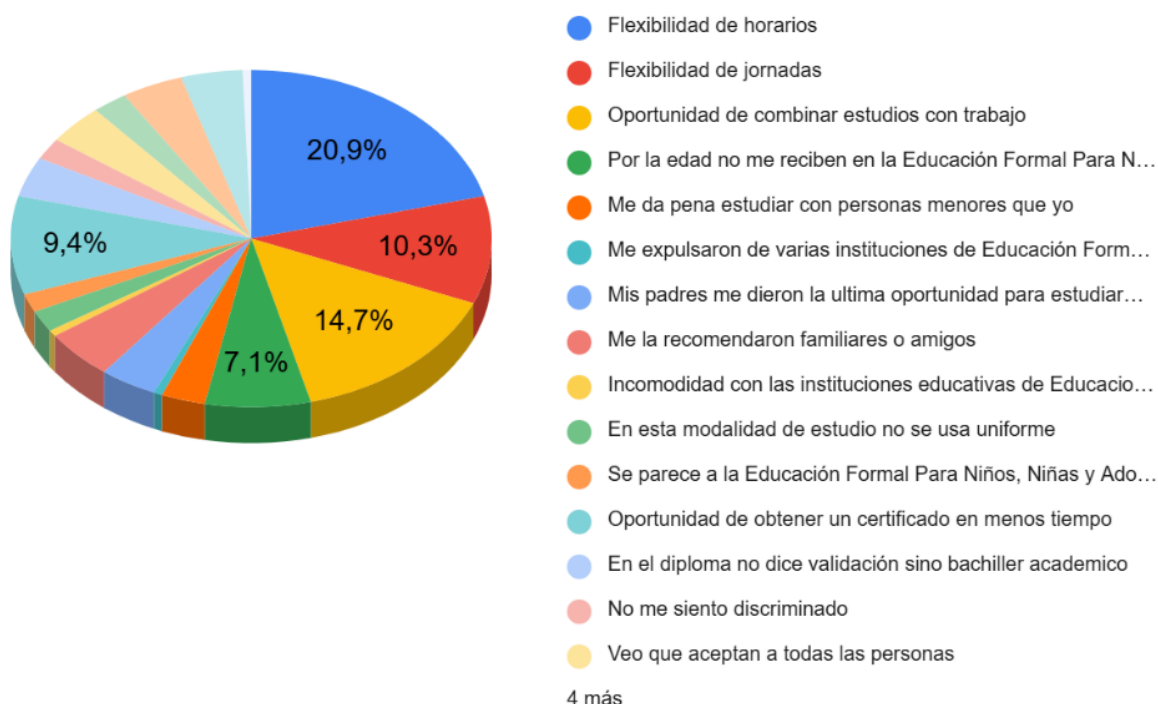


Fuente: elaboración propia

En el caso de estos estudiantes es preciso mencionar que el 75,8% se encuentran en edades entre 18 y 20 años lo cual desde el planteamiento de la Clasificación Internacional para la Normalización de la Educación (CINE) se encuentran por fuera del rango de edad en el cual se espera que terminen el CINE 3, educación media (décimo y once) (MEN, 2014), es decir se encuentra en extraedad lo cual puede ser uno de los motivos que lleva a los estudiantes jóvenes a ingresar a la EFPJA. Algo importante frente a esto es que como menciona Terigi (2009a) la sobreedad no la tienen los estudiantes, sino que es interpretada de esta manera por la escuela que se plantea un cronosistema difícil de modificar.

Frente a esta situación de extraedad aparece la EFPJA como una propuesta llamativa por las condiciones de escolarización flexibles que ofrece por lo menos en términos de duración de cada uno de los niveles (ciclos) lo cual les permite terminar de manera más rápida y flexible el bachillerato. Esto teniendo en cuenta que los estudiantes refieren que dentro de las razones principales por las cuales decidieron ingresar a la EFPJA (figura 57) destacan la flexibilidad de horarios 20,9%, oportunidad de combinar estudios con trabajo 14,7%, flexibilidad de jornadas, oportunidad de obtener un certificado en menos tiempo 9,4% y por la edad no me reciben en la Educación Formal Para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA).

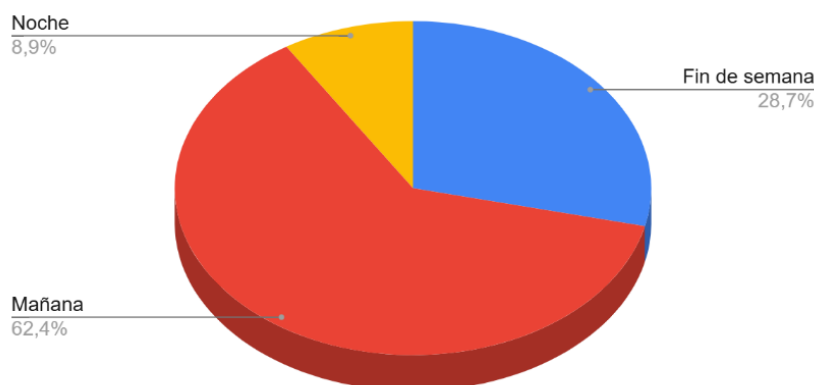
Estos datos reflejan que a pesar de que existe un interés por parte de los estudiantes por terminar el bachillerato, este se asocia más a una intención simbólica en términos de obtener el certificado en menor tiempo y de manera flexible de tal manera que puedan combinar este rol con otras actividades, además de esto se evidencia que aunque en menor porcentaje, existe una dificultad para poder integrarse a la EFPNNA por lo cual deben buscar otras opciones, en este caso la EFPNNA bien sea por la edad u otras dificultades asociadas al reingreso a la educación como la repitencia que ya se ha mencionado.

Figura 57*Motivos para escoger la EFPJA*

Fuente: elaboración propia

Cabe mencionar que el 100% de los estudiantes refieren haber buscado cupo en institución educativa pública, pero optaron por la oferta educativa privada en este caso en TECNISISTEMAS mayormente por la flexibilización del tiempo y las jornadas lo cual justifica las altas cifras de matrícula en aumento que ha venido reportando la EFPJA desde el año 2010 hasta el 2022 que se tiene registro en esta investigación.

En relación con esta flexibilidad es preciso mencionar que en las jornadas que ofrece la institución educativa se han generado unas dinámicas propias de esta institución en las que los jóvenes se matriculan mayormente en la jornada mañana mientras que los adultos escogen las jornadas noche y fin de semana, esto no quiere decir que en estas jornadas no haya jóvenes, sino que estos están en menor proporción con respecto a la jornada mañana, así mismo la participación de los adultos en la mañana es casi nula. Respecto a los estudiantes que participaron en esta encuesta corresponden mayormente a la jornada mañana 62,4% y fin de semana 28,7%.

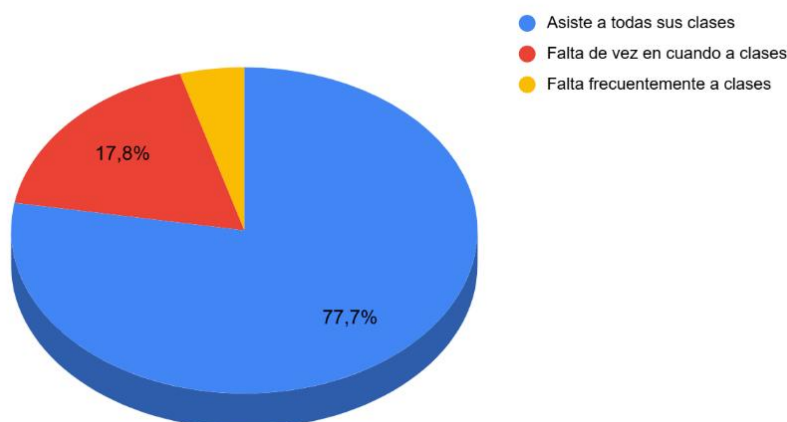
Figura 58*Jornada de estudio*

Fuente: elaboración propia

Respecto a la trayectoria escolar de los estudiantes en la EFPJA, se observa que no es muy extensa. El 100% de los estudiantes reporta haber cursado una vez el ciclo 6, el 75% menciona haber cursado una vez el ciclo 5, el 39% el ciclo 4, y el 22% el ciclo 3. Esto indica que los estudiantes tienden a integrarse a la EFPJA principalmente en los niveles superiores, correspondientes a la educación media (ciclos 5 y 6). Además, menos del 40% llega a cursar la educación básica secundaria en esta modalidad, lo que refuerza la idea de que, debido al desfase de edad, estos estudiantes optan por la EFPJA como una alternativa flexible y rápida para obtener el título de bachiller.

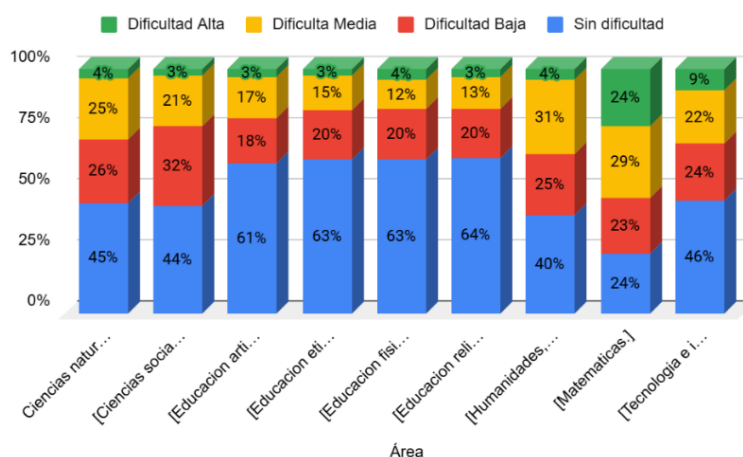
Un aspecto relevante es que, al momento de la encuesta, aunque no se dispone del porcentaje de aprobación del ciclo 6, la tasa de repitencia en los ciclos 3, 4 y 5 se encuentra por debajo del 3%.

Otro aspecto relevante es la asistencia de los estudiantes (figura 59), frente a esto el 77,7% refiere que asisten a todas sus clases, mientras que solo el 17, 8% menciona que falta de vez en cuando lo que refleja un alto compromiso con su rol de estudiante, esto puede estar favorecido por el poco tiempo que pasan los estudiantes dentro de la institución educativa debido a la flexibilidad que la EFPJA ofrece y es de los aspectos más resaltado por los estudiantes para estar en este contexto.

Figura 59*Nivel de asistencia a clases*

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las asignaturas en las que estos estudiantes presentan dificultad en la EFPJA está matemáticas (29% dificultad media y 24% dificultad alta) seguida por humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, ciencias naturales (25% dificultad media y 24% dificultad alta) como las áreas donde los estudiantes enfrentan mayores dificultades lo cual se puede deber a la interrupción que han tenido de la trayectoria escolar, el tiempo que han estado por fuera de la educación escolarizada o incluso a la misma dificultad que representan ciertas áreas del conocimiento como las enunciadas.

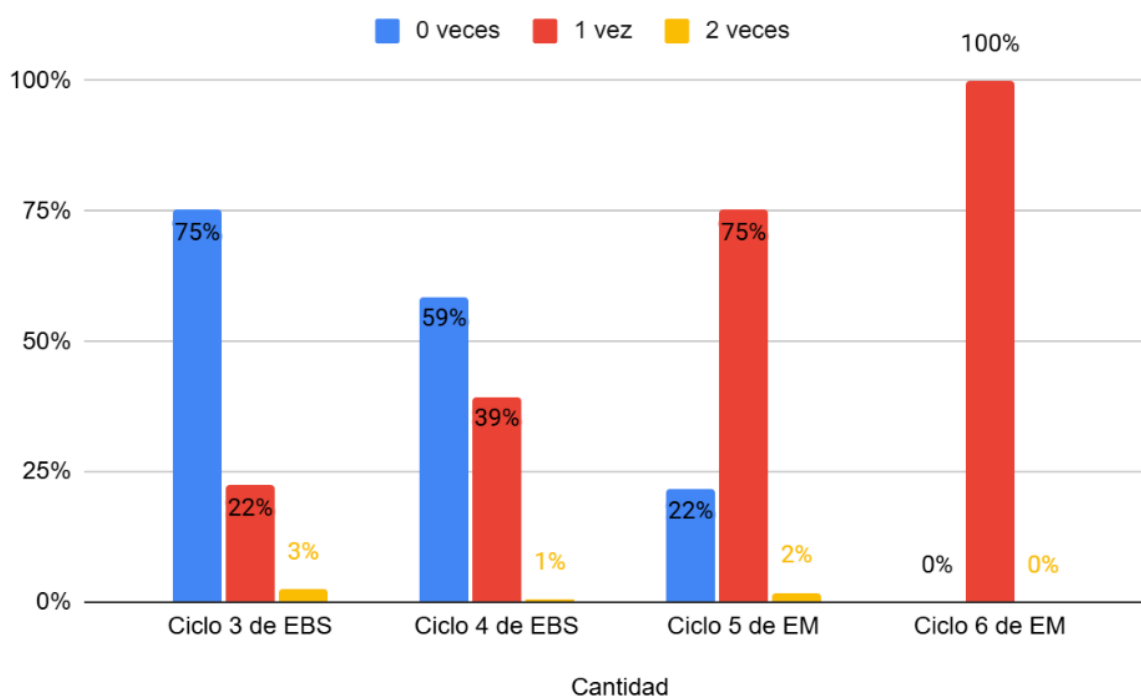
Figura 60*Áreas con dificultad*

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en relación con las veces que los estudiantes han cursado cada uno de los ciclos de la educación básica y secundaria, se evidencia que no existe un porcentaje de repitencia significativo, el más alto es 3% para ciclo 3. Además de esto un alto porcentaje de estudiantes refieren no haber cursado alguno de los ciclos de la educación básica secundaria 75% para ciclo 3 y 59% para ciclo 4, lo cual pone en evidencia que por lo menos este grupo de estudiantes llegó a la EFPJA a cursar la educación media, 75% ciclo 5 y 100% ciclo 6. Estos resultados coinciden con los datos suministrados por la PNDA que muestran que la mayor concentración de matrícula se da en ciclo 6, esto no es precisamente porque los estudiantes empiecen a estudiar desde los ciclos inferiores y se acumulen en ciclo 6 sino que llegan en mayores proporciones a terminar ese ciclo.

Figura 61

Cantidad de veces cursadas por ciclo



Fuente: elaboración propia

Con lo mencionado hasta este punto, se puede decir que en definitiva las condiciones de escolarización ofrecidas por la EFPJA representan una forma de reconciliación con el sistema escolar y una oportunidad para que aquellos que no han logrado egresar de la EFPNNA lo logren en esta modalidad que presenta flexibilidad y atención de los estudiantes sin poner restricciones ante la extraedad, la falta de tiempo o el cumplimiento de otros roles, con esto vale la pena

identificar qué proyectan los estudiantes para su futuro en términos educativos y socioeconómicos, algo que se analiza en el siguiente apartado.

6.2.3 Futuro de las trayectorias socioescolares en los CLEI de la EFPJA

En este apartado se analizan algunas de las proyecciones que tienen los estudiantes en relación con los factores socioeconómicos y las condiciones de escolarización, esto brinda una mirada de lo que pueden llegar a ser las trayectorias socioescolares de este grupo de estudiantes.

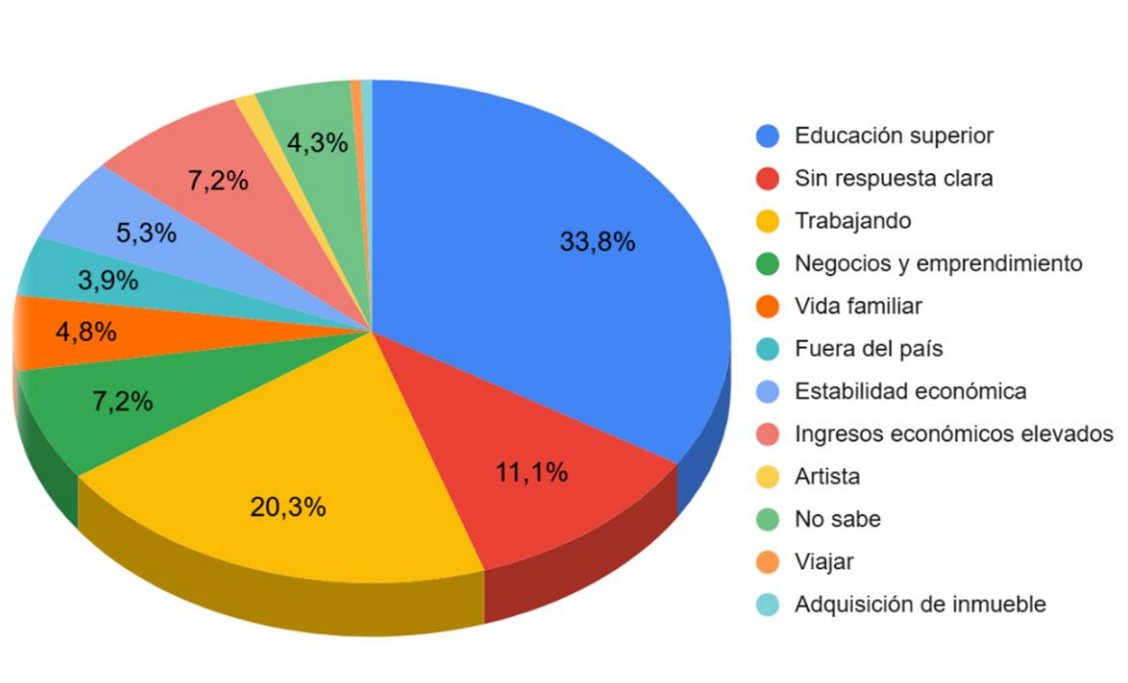
6.2.3.1 Proyección condiciones socioeconómicas

En cuanto a la proyección de los estudiantes en relación con sus condiciones socioeconómicas, en la (figura 62) se evidencia que el 33,8% expresa la intención de acceder a ocupaciones relacionadas con el nivel de educación formal adquirido. Este aspecto es relevante, ya que es la categoría con mayor número de respuestas, lo que sugiere que estos estudiantes perciben la educación superior como un medio para mejorar su situación socioeconómica, gracias a que se pueden desempeñar en ocupaciones del grupo de profesionales, científicos e intelectuales.

Asimismo, es importante destacar que la categoría de negocios y emprendimiento solo obtuvo un 7,2% de elección por parte de los estudiantes, lo que indica que una menor proporción de estudiantes se proyecta como emprendedores, en comparación con quienes prefieren empleos formales.

Asimismo, al sumar los estudiantes que desean salir del país (3,9%) y aquellos que aspiran a obtener ingresos económicos elevados (7,2%), se obtiene un total del 11,1%. Esto podría indicar que una parte de los estudiantes prioriza el acceso al capital económico en el menor tiempo posible. Sin embargo, sería necesario un análisis adicional para determinar si esta preferencia implica una menor valoración del capital cultural asociado a la educación formal.

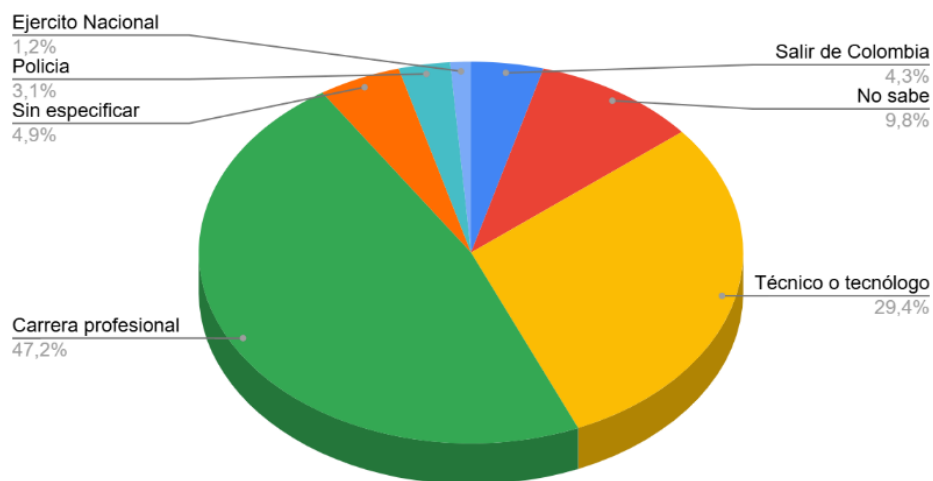
Desde la perspectiva de la reproducción social propuesta por Bourdieu y Passeron (1995), estos resultados sugieren que las condiciones sociales influyen en la manera en que los estudiantes proyectan su futuro laboral. Un alto porcentaje no se visualiza en ocupaciones como directores o gerentes, ni en roles artísticos, sino más bien en posiciones de empleo formal.

Figura 62*Proyección factores socioeconómicos*

6.2.3.2 Proyección condiciones de escolarización

Finalmente, en cuanto a la trayectoria futura de los estudiantes, se indaga acerca de sus aspiraciones educativas una vez finalizado el bachillerato (figura 63). Dentro de estas proyecciones, destaca el interés por la formación profesional, con un 47,2%, la cual, según el DANE (2023b), está asociada a ocupaciones relacionadas con profesionales, científicos e intelectuales. Le siguen los estudios técnicos o tecnológicos, con un 29,4%, vinculados a ocupaciones de técnicos y profesionales de nivel medio. En menor proporción, un 4,3% expresó interés en ingresar a programas de las fuerzas militares y de seguridad de Colombia, asociados, según las CUOC, a ocupaciones relacionadas con las fuerzas armadas.

Estas aspiraciones representan una oportunidad significativa para que estos estudiantes construyan una trayectoria socioescolar distinta a la de sus familias, lo que puede conducir a una transformación importante en la acumulación de diversos capitales (social, cultural, económico). Esto, a su vez, les permitiría diferenciarse de la trayectoria modal de su contexto inmediato, abriendo puertas hacia un futuro con mayores posibilidades.

Figura 63*Proyección educativa*

Fuente: elaboración propia

Una vez realizado el análisis general de la información recabada en las encuestas se identifica que existen dos grandes grupos etarios que marcan una distinción significativa en las respuestas suministradas, estos dos grupos los conforman en primer lugar los estudiantes que se encuentran en el rango de edad 18-28 integrado por 119 estudiantes. En segundo lugar, están 27 estudiantes que se encuentran en un rango de edad de 30 y más años. Por esta razón en el apartado que sigue se opta por realizar un análisis descriptivo de estos dos grupos de estudiantes.

6.3 Análisis por grupos etarios de los componentes de las trayectorias socioescolares en función del tiempo

En este apartado se realiza un análisis descriptivo bivariado por grupos etarios, profundizando en algunas de las variables que dan cuenta de los componentes de las trayectorias socioescolares de los estudiantes encuestados abordados en el análisis univariado general. Esto responde a la identificación en la primera fase de análisis de ciertas tendencias que podrían estar asociadas exclusivamente a jóvenes o adultos, pero no a ambos grupos de manera simultánea.

Para ello, se analiza el comportamiento de algunas variables en relación con la variable edad en la cual se toman como base para el análisis los dos rangos de edad que presentan mayor

cantidad de estudiantes, el primer rango 18-20 años, con un total de 119 estudiantes jóvenes y el segundo 30 o más estudiantes adultos³¹.

Esto teniendo en cuenta que, si bien el análisis general de las trayectorias socioescolares permite entender cómo los procesos educativos están condicionados por factores socioeconómicos, las condiciones de escolarización y los momentos de desajuste a lo largo de la vida de los estudiantes, el análisis específico de estos factores en dos grupos etarios ofrece una perspectiva clave para identificar patrones, diferencias y desafíos particulares según la edad. Este enfoque no solo evidencia la variación de dichos factores en el tiempo, sino también su impacto diferencial en aspectos como la extraedad, la intermitencia, la deserción y la reincorporación, entre otros. Con este análisis, se busca proporcionar una comprensión más detallada de las trayectorias socioescolares de los jóvenes en comparación con las de los adultos, cuestionando la capacidad de la EFPJA para atender a una diversidad de personas cuyas necesidades, motivaciones para retomar los estudios y otros aspectos clave no son homogéneos.

6.3.1 Caracterización socioeconómica

Con el fin de ofrecer una caracterización general de los dos grupos etarios en relación con los componentes de las trayectorias socioescolares, primero se retoman para el análisis algunas de las variables asociadas a los factores socioeconómicos que pueden presentar mayor diferencia entre los dos grupos etarios.

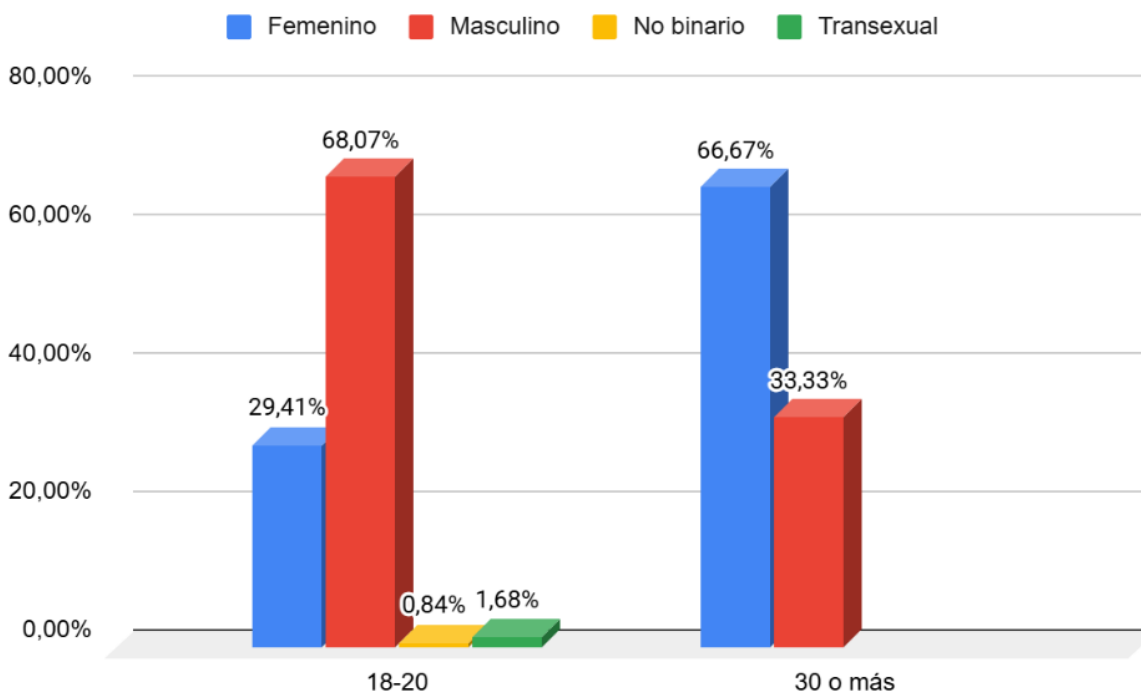
En este sentido, la primera variable analizada es el género. Al compararla con la variable edad, se observa que en el rango de 18 a 20 años predomina la participación del género masculino, con un 68,07%, frente al género femenino, que representa el 29,41%. En contraste, en el rango de edad de 30 años o más, se destaca la participación del género femenino con un 66,67%, mientras que el género masculino alcanza un 33,33%. Esto indica que, al menos en el grupo de estudiantes analizados, a medida que aumenta la edad, es más común que las mujeres retomen la educación escolarizada. Por otro lado, en el grupo de jóvenes, los hombres tienen una mayor representación en la Educación Formal para Jóvenes y Adultos (EFPJA). Ver (figura 64). Estos datos coinciden con las cifras de matrícula reportadas por la PNDA, presentadas en la figura 14, donde se evidencia

³¹ La denominación de joven o adulto para estos dos rangos de edad se toman con base en las leyes 375 de 1997 y 1885 de 2018.

que a menor edad aumenta la participación masculina, mientras que a mayor edad crece la participación femenina.

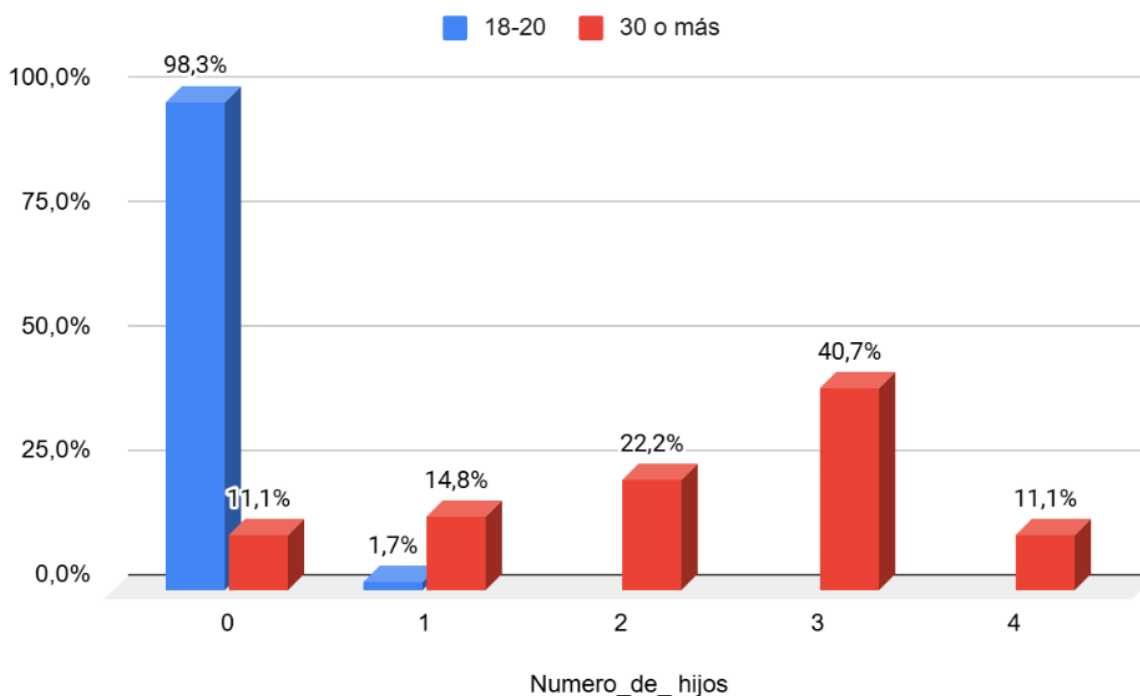
Figura 64

Distribución de la Participación por Género según Rango de Edad



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, al considerar la variable 'número de hijos', se observa que el 98,3% de los jóvenes afirman no tener hijos, lo que sugiere que la paternidad temprana no es un factor determinante en el abandono de la Educación Formal para Niños, Niñas y Adolescentes (EFPNNA) en este grupo. En contraste, solo el 11,1% de los adultos manifiestan no tener hijos, lo que, al compararlo con la edad de inicio del rol de padres, sugiere que, en este grupo el inicio de dicho rol podría haber sido uno de los factores que contribuyó al abandono de la educación formal para niños, niñas y adolescentes (EFPNNA). Ver (figura 65)

Figura 65*Cantidad de hijos según rango de edad*

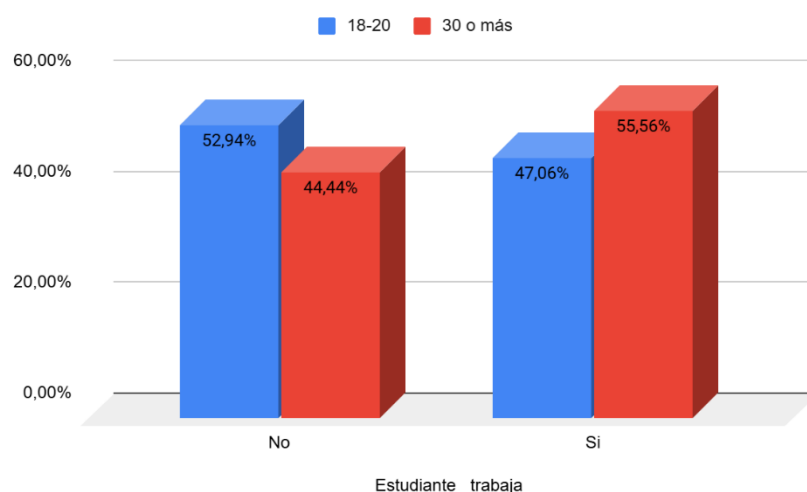
Fuente: elaboración propia

Siguiendo con el análisis, al examinar la variable empleo entre los estudiantes, se observa que el porcentaje de estudiantes que trabaja es mayor en el rango de edad de 30 o más años, con un 55,56%. Por otro lado, el grupo de estudiantes que no trabaja predomina en el rango de 18-20 años, con un 52,94%. Sin embargo, dentro de cada grupo etario, la distribución no presenta diferencias extremas.

Esto sugiere que dicha distribución podría estar influenciada por factores socioeconómicos asociados a la etapa de vida en la que se encuentran los estudiantes según su edad. Es probable que los estudiantes jóvenes (18-20 años) cuenten con el apoyo económico de sus familias, mientras que los adultos (30 o más años) tienden a asumir las responsabilidades económicas de sus hogares. Ver (figura 66).

Figura 66

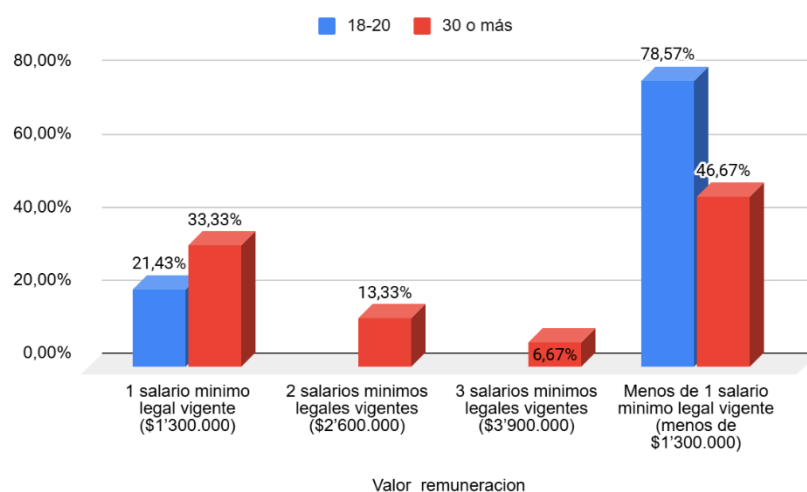
Distribución de estudiantes que trabajan y no trabajan según rango de edad



Fuente: elaboración propia

En concordancia con la variable anterior, se analiza la variable de remuneración económica. Se observa que el 78,57% de los estudiantes del rango de edad 18-20 que afirman trabajar reciben una remuneración inferior a un salario mínimo, lo que sugiere que probablemente estén laborando en condiciones informales, con horarios de medio tiempo y en jornadas opuestas a los horarios escolares. Por otro lado, en el rango de edad 30 o más, el 33,33% de los estudiantes reporta recibir una remuneración inferior a un salario mínimo. Aunque este porcentaje es considerablemente menor que en el grupo de jóvenes, sigue siendo significativo.

Es importante señalar que solo el 13,33% de los estudiantes del rango de 30 o más refiere recibir una remuneración equivalente a dos salarios mínimos, y un 6,67% alcanza los tres salarios mínimos. Estas cifras podrían estar influenciadas no solo por el rango de edad, sino también por otras variables, como el nivel educativo de los estudiantes y la ocupación que desempeñan. Según el DANE (2023b), la ocupación está estrechamente relacionada con el nivel educativo, lo que podría explicar los resultados observados.

Figura 67*Remuneración económica según rango de edad*

Fuente: elaboración propia

Los datos sugieren que las condiciones socioeconómicas son significativamente diferentes en los dos grupos etarios, ya que mientras que un porcentaje significativo de estudiantes jóvenes no tienen hijos y dependen económicamente de sus padres, un mayor porcentaje de adultos trabajan y tienen responsabilidades económicas asociadas con su rol de padre o madre. Algo que comparten los dos grupos etarios es que, quienes trabajan reciben una remuneración por debajo de un salario legal vigente.

6.3.2 Resultados de las condiciones de escolarización en EFPNNA

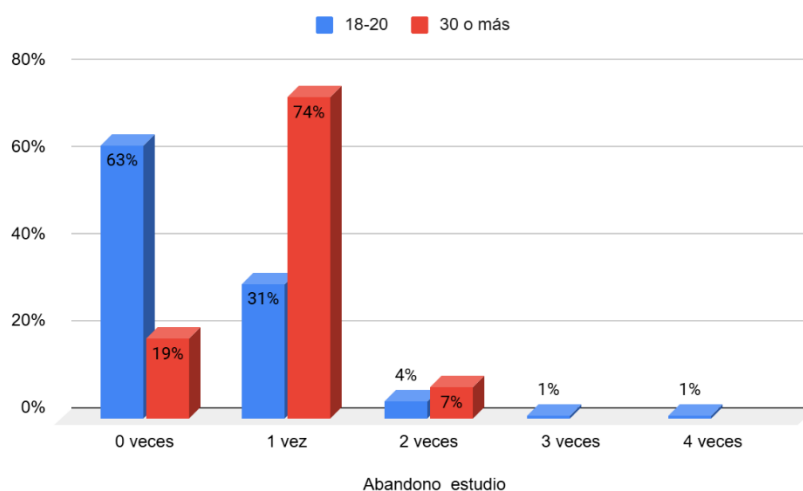
En este apartado se analizan las variables con mayores tendencias dentro de algunas categorías en el análisis univariado, con el objetivo de determinar si las diferencias en la distribución de las respuestas están relacionadas con las edades de los estudiantes. Este enfoque considera que las condiciones de escolarización muestran resultados diferenciados según la temporalidad en la que se desarrollan, lo cual coincide con la edad de los estudiantes.

En primera instancia, en cuanto al abandono de la EFPNNA, mientras que el 63% de los estudiantes en rango de edad 18-20 mencionan que no han abandonado el estudio, el 74% de los que se encuentran en rango de edad 30 o más afirman haber abandonado una vez. Estos resultados sugieren que más de la mitad de los estudiantes en rango de edad 18-20 transitron de manera

inmediata de la EFPNNA a la EFPJA lo que indica que no hubo intermitencia. Mientras que más del cincuenta por ciento de los estudiantes en rango de edad 30 o más si tuvieron intermitencia pues refieren haber abandonado la EFPNNA por lo menos una vez.

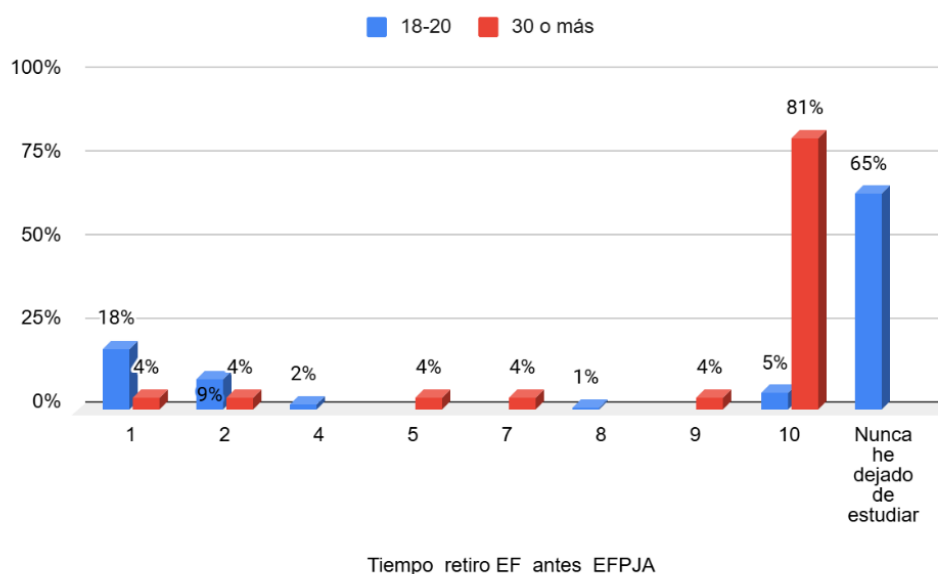
Figura 68

Abandono escolar según rango de edad



Fuente: elaboración propia

Siguiendo esta línea del abandono escolar de la EFPNNA se analiza el tiempo que duró la intermitencia en cada grupo etario. Respecto a esto, los resultados muestran que mientras un 65% de los estudiantes en rango de edad 18-20 no presentaron intermitencia antes de ingresar a la EFPJA y solo un 18% tuvo intermitencia de 1 año. En el caso de los estudiantes que están en el rango de edad 30 o más el 81% de los que abandonaron la EFPNNA refieren haberlo hecho por más de diez años, lo que se traduce en una intermitencia prolongada contrastada con una intermitencia corta o inexistente de un grupo de estudiantes jóvenes en relación reciente con la EFPNNA. Esto lleva a retomar una de las preguntas planteadas al inicio de esta investigación ¿qué tan pertinente es el enfoque de los CLEI para atender una población tan diversa? Y eso solo hablando de estudiantes jóvenes y adultos que comparten en gran medida varios factores socioeconómicos y han pasado por condiciones de escolarización similares. Con esto surge otra pregunta ¿qué tan marcadas serán las diferencias cuando se compara otro tipo de población que pretende atender la EPJA como personas con discapacidad, víctimas del conflicto armado y grupos étnicos?

Figura 69*Duración de la intermitencia según rango de edad*

Fuente: elaboración propia

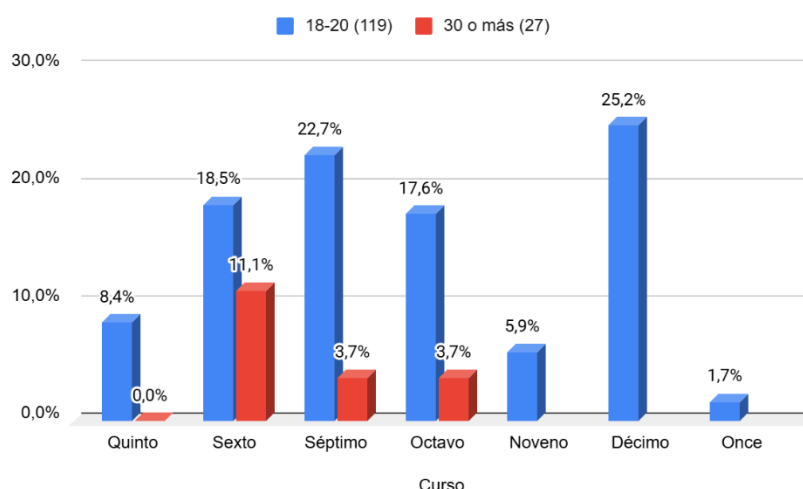
Continuando con este análisis, otra variable que muestra una acumulación significativa de respuestas dentro de algunas categorías es la cantidad de veces que se cursó cada grado en la EFPNNA. Para este apartado, se analiza únicamente la categoría "2 veces", que refleja que los estudiantes han cursado el mismo grado dos veces, sin considerar el resultado final. Es decir, no se toma en cuenta si, en la segunda ocasión, aprobaron y continuaron en la EFPNNA, si reprobaron y se trasladaron a la EFPJA, o si aprobaron y luego se pasaron a la EFPJA.

Hecha esta aclaración, los resultados muestran que los jóvenes (18-20 años) han cursado dos veces diferentes grados de la educación secundaria y media en los siguientes porcentajes: sexto (18,5%), séptimo (22,7%), octavo (17,6%), noveno (5,9%) y décimo (25,2%). En contraste, el porcentaje de adultos (30 años o más) que han cursado dos veces un grado es significativamente menor: sexto (11,1%), séptimo (3,7%) y octavo (3,7%). Ver (figura 70)

Otro aspecto relevante es que solo el 1,7% de los estudiantes reportan haber cursado grado once dos veces. Esto sugiere que quienes reprobaron grado once se trasladan a la EFPJA para cursarlo, o que, al reprobar grados anteriores a grado once, ingresan directamente a la EFPJA, lo que implica que no cursan ni una sola vez ese grado en la EFPNNA.

Figura 70

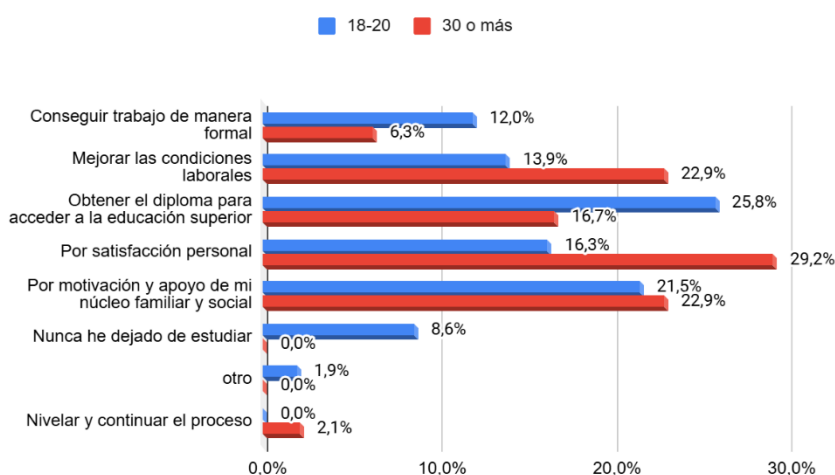
Porcentaje de estudiantes que cursaron un grado dos veces, según rango de edad



Fuente: elaboración propia

Continuando con las variables analizadas, una variable importante en este análisis por grupos etarios es la motivación para retomar la educación escolarizada en la cual se evidencia que en los adultos (30 o más años) las motivaciones con mayor porcentaje de respuesta son satisfacción personal 29,2%; por motivación y apoyo de mi núcleo familiar y social y mejorar las condiciones laborales, ambas con el 22, 9% y obtener el diploma para acceder a la educación superior 16,3%. Esta última obtiene un porcentaje significativo lo que muestra las personas en rango de edad 30 o más a pesar de la edad, aún tienen dentro de sus planes acceder a la educación superior. En relación con las motivaciones de los jóvenes (18-20 años) destacan obtener el diploma para acceder a la educación superior 25, 8%; por motivación y apoyo de mi núcleo familiar y social 21,5% y por satisfacción personal 16,3%. Ver (figura 71)

En este apartado, es importante destacar el rol de la familia en la motivación para retomar la educación escolarizada, tanto en jóvenes como en adultos. Mientras que en los jóvenes la principal motivación es “obtener el diploma para acceder a la educación superior” y en los adultos es la “satisfacción personal”, una categoría que presenta un porcentaje similar de respuestas en ambos grupos es la de “motivación y apoyo de mi núcleo familiar y social”. Esta última se posiciona como la segunda categoría con mayor cantidad de respuestas tanto en jóvenes como en adultos.

Figura 71*Motivaciones para retomar la educación escolarizada según rango de edad*

Fuente: elaboración propia

Aunque este grupo de estudiantes decide retomar la educación escolarizada, lo hace principalmente a través de la EFPJA. Según el análisis univariado, los principales motivos están relacionados, en mayor medida, con la flexibilización de horarios y jornadas, lo que les permite combinar el estudio con el trabajo. También se mencionan razones asociadas a la imposibilidad de ingresar a la EFPNNA debido a reiteradas expulsiones o a la no admisión por la edad.

Al analizar la distribución de estas categorías entre jóvenes y adultos (figura 72), se identifican motivos específicos vinculados con la oferta educativa de la EFPJA, que responde a lo estipulado en el Decreto 3011 (1997). Entre estos destacan la reducción de horas en comparación con la EFPNNA, así como la implementación de jornadas sabatinas, dominicales y nocturnas, que hacen más atractiva la EFPJA tanto para adultos como para jóvenes. La flexibilidad de horarios se consolida como la razón más seleccionada, con un 26,9% de respuestas entre los adultos y un 18,1% entre los jóvenes.

A esta categoría le sigue la posibilidad de combinar estudio y trabajo, mencionada por el 16,4% de los adultos y el 13,5% de los jóvenes. Otra razón relevante es la obtención del certificado en menor tiempo, con porcentajes similares entre los dos grupos: 10,1% en jóvenes y 9% en adultos. También destaca la flexibilidad de jornadas, que recibe un 9,7% de respuestas de los jóvenes y un 9% de los adultos.

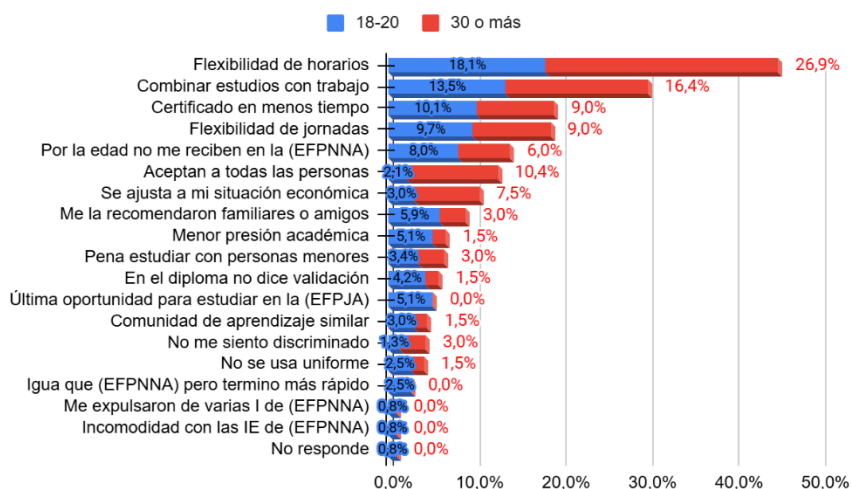
En cuanto a las razones para no retomar la educación en la EFPNNA, un factor clave es la negativa de admisión debido a la edad, señalada por el 8% de los jóvenes y el 6% de los adultos. Aunque los porcentajes no son significativos, esta razón se suma a las anteriores como una de las más mencionadas entre ambos grupos.

Dentro del grupo de adultos, predominan respuestas como “aceptan a todas las personas” (10,4%), “se ajusta a mi situación económica” (7,5%) y “no me siento discriminado” (3%). Por su parte, entre los jóvenes, además de las categorías principales, destacan motivos como “me la recomendaron familiares o amigos” (5,9%), “menor presión académica” (5,1%), “última oportunidad de los padres para estudiar en la EFPJA” (5,1%) y “en el diploma no dice validación” (4,2%).

Por otro lado, entre las opciones menos seleccionadas por ambos grupos se encuentran: “incomodidad con las instituciones educativas de EFPNNA” (0%), “me expulsaron de varias instituciones de EFPNNA” (0,8%) y “no se usa uniforme” (2,5%). Esto sugiere que no todas las condiciones de escolarización influyen significativamente en la decisión de los estudiantes de no completar los niveles educativos en la EFPNNA.

Figura 72

Motivos para escoger la EFPJA según rango de edad



Fuente: elaboración propia

Los datos analizados en este apartado indican que, entre las condiciones de escolarización que más influyen para que estudiantes en extraedad y adultos ingresen a la EFPJA, destacan la reducción del tiempo requerido para completar los estudios y las jornadas flexibles que se ofrecen.

Estas condiciones les permiten compatibilizar los estudios con otras actividades, principalmente el trabajo, además de brindarles la oportunidad de obtener el título de bachiller en un período más corto. Por otro lado, una de las principales razones por las que no se ingresa a la EFPNNA es la edad, lo cual resulta comprensible en el caso de los adultos, pero no en el de los jóvenes. No obstante, esta situación puede justificarse si las instituciones educativas se rigen por la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE).

6.3.3 Ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas.

Al analizar las ocasiones de desajuste según los grupos etarios (tabla 15), se observa que, en el caso de los jóvenes (18-20 años), los factores con mayor incidencia para abandonar los estudios corresponden a la categoría "otros factores" (20%), que incluye razones como la pandemia de COVID-19 (6,5%), falta de interés en continuar estudiando (6,5%) y retiro voluntario (4,1%).

En segundo lugar, destacan los problemas de convivencia y relaciones en la institución educativa, con un 18,2% de respuestas. Dentro de esta categoría, ninguna subcategoría sobresale de manera particular, ya que las respuestas se distribuyen de forma uniforme entre las opciones disponibles.

Por su parte, los factores escolares y educativos representan un 15,9%, nuevamente sin destacar subcategorías debido a la distribución homogénea de las respuestas. Finalmente, los problemas de salud acumulan un 11,2%, con predominancia de la subcategoría de problemas emocionales, que alcanza un 7,6% de las respuestas.

En resumen, en el caso de los estudiantes jóvenes (18-20 años), la repitencia, la sobreedad, el ausentismo y el abandono escolar están más asociados a puntos críticos del sistema educativo, determinados por las condiciones de escolarización (Terigi, 2009b). Un ejemplo de esto son las consecuencias de la interrupción de la presencialidad durante la pandemia de COVID-19.

Dado que la escuela tiene un límite para “avanzar en replanteos didácticos cuando el supuesto de presencialidad continua se rompe” (Terigi, 2009a, p. 37), la falta de preparación de las instituciones educativas al menos en Bogotá para afrontar esta crisis y la ausencia de planificación para modalidades de escolarización no presencial generaron un alto índice de abandono escolar. Muchos estudiantes dejaron la escuela, ya fuera porque no existía una alternativa viable a la enseñanza presencial o porque, aun cuando se implementaron estrategias para suplir su ausencia, no se garantizó el acceso efectivo a estas nuevas formas de aprendizaje.

Una muestra de esta situación es que el 6,5 % de los estudiantes de entre 18 y 20 años, cinco años después de la pandemia, señalan que dicho evento fue una de las causas de desajuste en su trayectoria socioescolar, llevándolos a interrumpir sus estudios. Como consecuencia, muchos de ellos se encuentran en condición de extraedad, por lo que la EFPJA se ha convertido en una de las mejores opciones para continuar su formación, gracias a la flexibilidad en las condiciones de escolarización, especialmente en lo referente a las jornadas y la duración del programa, lo que les permite obtener el título en menos tiempo.

En cuanto a las ocasiones de desajuste asociadas a los adultos (30 años o más), se observa que los factores económicos y laborales han tenido la mayor influencia en el abandono de los estudios, representando el 39,5%. Dentro de esta categoría, sobresalen razones como "me salió trabajo" (21,1%), "necesidades económicas que me obligaron a trabajar" (10,5%) y "mis padres no tenían dinero" (7,9%).

Le siguen los cambios familiares y personales, que representan el 31,6%, destacando subcategorías como empezar a ser padre o madre (18,4%) y casarse (7,9%). Finalmente, se encuentran otros factores con un 18,4%, donde predomina el retiro voluntario (13,2%).

Tabla 15

Razones por las que los estudiantes han dejado de estudiar la educación preescolar, básica primaria, secundaria o media según rango de edad

Categoría	Subcategoría	18-20	30 o más
Problemas de salud	Porque me hospitalizaron por largo tiempo	2,9%	5,3%
	Por una enfermedad terminal	0,0%	0,0%
	Accidente automovilístico	0,6%	0,0%
	Problemas emocionales	7,6%	2,6%
	Total	11,2%	7,9%
Cambios familiares y personales	Me casé	2,4%	7,9%
	Me divorcié	0,0%	0,0%
	Me fui de la casa de mis papás para vivir con mi pareja	0,0%	0,0%
	Empecé a ser padre/madre	1,2%	18,4%
	Muerte de un familiar	1,2%	2,6%
	Violencia familiar	1,2%	0,0%
	Me fui del barrio por problemas	0,6%	0,0%
	Conflictos familiares o situaciones de violencia doméstica	1,8%	0,0%
	Falta de apoyo en el hogar para la educación	0,0%	2,6%
	Mis papás me sacaron de la institución educativa	0,0%	0,0%

	Total	8,2%	31,6%
Factores económicos y laborales	Me salió trabajo	1,2%	21,1%
	Me quedé sin trabajo	0,0%	0,0%
	Necesidades económicas que me obligaron a trabajar	1,8%	10,5%
	Mis padres no tenían dinero	0,6%	7,9%
	Total	3,5%	39,5%
Problemas de convivencia y relaciones en la institución educativa	Mala relación con los otros estudiantes	1,8%	0,0%
	Relación negativa con los profesores o el personal escolar	1,8%	0,0%
	Le hicieron bullying	2,9%	0,0%
	Hizo bullying	1,2%	0,0%
	Incomodidad con la institución educativa	2,9%	0,0%
	Discriminación, agresiones físicas o agresiones verbales en razón a sus expresiones de género, su orientación o identidad sexual (Simpade)	0,0%	0,0%
	Discriminación por discapacidad	0,6%	0,0%
	Discriminación por su ritmo de aprendizaje	0,0%	0,0%
	Discriminación por apariencia física	1,8%	0,0%
	Amenazas o riñas dentro de la institución educativa	0,6%	0,0%
	Amenazas o riñas fuera de la institución educativa	1,2%	0,0%
	Me expulsaron por mal comportamiento	1,2%	0,0%
	Influencia de los compañeros	1,2%	0,0%
	Los profesores me hacían repetir el curso	1,2%	0,0%
	Total	18,2%	0,0%
Factores escolares y educativos	No entendía las materias	0,0%	0,0%
	Métodos de enseñanza poco atractivos o ineficaces	1,2%	0,0%
	Inconformidad con las horas de estudio	0,6%	0,0%
	Inconformidad con la jornada de estudio	0,6%	0,0%
	No me gustaba estudiar todo el año	1,8%	0,0%
	Falta de motivación o interés por los temas vistos en cada asignatura	2,9%	0,0%
	Por bajo rendimiento académico	2,9%	0,0%
	Expulsión de la institución educativa por falta de pago	0,0%	0,0%
	Acumulación de inasistencias	0,6%	0,0%
	No había cupo cerca de mi casa	0,0%	2,6%
	Perdí el cupo por repetir años escolares	1,2%	0,0%
	Era muy grande para estar en el curso en el que estaba	1,8%	0,0%
	Me costó pasar de primaria a secundaria	1,2%	0,0%
	No me gustaba usar uniformes	1,2%	0,0%
	Total	15,9%	2,6%
Otros factores	Desplazamiento	0,6%	0,0%
	Problemas de transporte	0,6%	0,0%
	Por la pandemia	6,5%	2,6%

	Encarcelamiento	0,0%	0,0%
	Consumo de alcohol o sustancias	0,6%	0,0%
	No quería estudiar	6,5%	0,0%
	Retiro voluntario	4,1%	13,2%
	Por ir a prestar el servicio militar	0,6%	2,6%
	Deportes	0,6%	0,0%
	Total	20,0%	18,4%
	Nunca he dejado de estudiar	19,4%	0,0%
	No responde	3,5%	0,0%

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos sugieren que tanto los factores socioeconómicos como las condiciones de escolarización pueden representar ocasiones de desajuste que inciden en el retiro de los estudiantes de la EFPNNA, en el caso particular de los estudiantes encuestados, los datos sugieren que mientras en los adultos han incidido en su salida de la EFPNNA, en los jóvenes han sido las condiciones de escolarización las que han sido determinantes en dicha salida.

Capítulo 7. Conclusiones

Para cerrar el proceso investigativo de esta tesis, en este apartado se presentan de manera general algunas conclusiones que recogen los elementos más relevantes de la investigación tales como la pregunta problema, los objetivos y los referentes teóricos desarrollados en cada capítulo dentro de los cuales destacan los componentes de las trayectorias socioescolares como los factores socioeconómicos, las condiciones de escolarización, contrastados con las proposiciones de la Ley 115 de 1994, el Decreto 1075 de 2015 y los lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia, así como las características de los CLEI, los datos de matrícula y asociados a estos algunos efectos como la extraedad y la intermitencia.

También se abordan las principales ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas que han influido significativamente en las trayectorias socioescolares de los estudiantes participantes de la investigación. Todo esto contemplado desde los principales resultados obtenidos en el análisis de la información recabada en las encuestas realizadas a los estudiantes del ciclo 6 de la EFPJA de la institución educativa contexto de la presente investigación.

Con los elementos desarrollados hasta este punto, se espera que la presente investigación se convierta en un referente importante para la construcción de un campo de estudio sobre las trayectorias socioescolares de los estudiantes que ingresan a la EFPJA no solo en Bogotá, sino en Colombia, esto basado en un análisis exhaustivo que facilite el conocimiento y la comprensión de la configuración de dichas trayectorias.

Es importante aclarar que, las conclusiones se presentan de manera secuencial, en primer lugar, se abordan los factores socioeconómicos, luego las condiciones de escolarización; y posteriormente, las ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas. Para cerrar, se expone una síntesis general partir de estos tres componentes, en relación con los distintos apartados desarrollados en este documento.

7.1 Factores socioeconómicos

En cuanto a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familiares no se identifica que tengan un cambio significativo entre el pasado y presente especialmente en cuanto a ocupaciones se refiere lo que deja en evidencia que sus ingresos actuales tampoco pueden haber cambiado significativamente respecto a los ingresos pasados pues al indagar por el nivel educativo actual de los parientes destaca la educación media como tendencia en los diferentes familiares lo que se ve reflejado en las ocupaciones pasadas y actuales de estos familiares que mayormente corresponden a ocupaciones elementales y trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados.

El análisis de las trayectorias socioescolares de los estudiantes encuestados sugiere la existencia de una trayectoria modal, entendida según Bourdieu como “parte integrante del sistema de factores constitutivos de la clase” (p.114), caracterizada por la reproducción de patrones educativos, ocupacionales y de ingresos. La existencia de dicha trayectoria modal se explica en función de las CUOC propuestas por el DANE (2023b), las cuales establecen que la competencia laboral integra elementos como la formación para el trabajo, el desarrollo humano y el nivel de educación formal. En este sentido, se identifican patrones recurrentes en los estudiantes y sus familias, como la predominancia del nivel educativo medio, ocupaciones de nivel uno y dos, pertenencia a estratos socioeconómicos dos y tres, e ingresos de entre uno y dos salarios mínimos.

Estos hallazgos indican que los estudiantes se insertan en un espacio social con oportunidades y limitaciones relativamente constantes. Desde la perspectiva de Bourdieu, esta

reproducción puede explicarse por la distribución del capital económico, cultural y social. Sin embargo, la proyección educativa y económica de los estudiantes sugiere que, en algunos casos, sus trayectorias podrían alejarse de la trayectoria modal, dando lugar a la construcción de una trayectoria individual en la cual haya una transformación del volumen y estructura de la capital significativa en el tiempo. Esto evidencia la coexistencia de estructuras que favorecen la reproducción social y de estrategias individuales que pueden transformar la configuración del capital, lo que resalta la importancia de comprender los factores que facilitan o limitan estas transiciones.

7.2 Condiciones de escolarización

Según los datos analizados, se observa que uno de los factores más determinantes en la transición hacia la EFPJA por lo menos en los jóvenes es la repitencia, que genera situaciones de extraedad y limita la posibilidad de continuar en sistemas educativos convencionales. Esta condición impulsa a los estudiantes a buscar alternativas educativas flexibles que les ofrezcan una reducción en los tiempos de formación, permitiéndoles obtener el título de bachiller de manera más rápida.

El interés por culminar en el menor tiempo posible la educación media tiene que ver con que el título de bachiller entendido como capital simbólico, no solo es un requisito obligatorio para acceder a oportunidades en la educación superior, sino que también constituye una credencial fundamental para ingresar al mercado laboral, aspectos que se convierten en los principales motores de motivación para que los estudiantes culminen su proceso de escolarización. Por estas razones, la EFPJA ofrece una oportunidad clave para responder a las necesidades de una población estudiantil que enfrenta barreras como el desfase de edad y la necesidad de compatibilizar los estudios con otras responsabilidades personales o laborales. Por ello, este modelo educativo no solo contribuye a cerrar brechas de acceso, sino también a promover la inclusión social y mejorar la calidad de vida de sus beneficiarios. Esto teniendo en cuenta que los estudiantes que ingresan a la EFPJA tienen interés por acceder de manera inmediata a un capital simbólico representado por un título de bachiller, más que a un capital cultural ofrecido por la escuela, que sim importar si es la EFPNNA o la EFPJA, están basados en los mismos documentos emitidos por el MEN, en pocas palabras mismos contenidos en menor tiempo.

7.3 Ocasiones de desajuste, situaciones vitales, traumáticas o conflictivas

Las ocasiones de desajuste pueden ocurrir de manera secuencial, es decir, una puede dar paso a la siguiente, desencadenando una serie de ellas. También pueden ocurrir de manera simultánea, en cuyo caso diversas ocasiones de desajuste pueden presentarse al mismo tiempo, incluso si se originan por factores diferentes. Además, es posible que, tras la aparición de estas ocasiones de desajuste simultáneas, se desencadene una serie adicional de desajustes, o bien, que no ocurra ningún efecto posterior.

Los resultados de esta investigación evidencian que las ocasiones de desajuste que han afectado las trayectorias socioescolares de los jóvenes y adultos no son las mismas. En los jóvenes, estos desajustes están principalmente vinculados a las condiciones de escolarización, mientras que en los adultos derivan en mayor medida de factores socioeconómicos. Este hallazgo reafirma la necesidad de implementar estrategias curriculares diferenciadas que atiendan las particularidades (necesidades, motivos de abandono, motivos de reingreso, tiempo por fuera del sistema educativo, proyección educativa y laboral, actividades realizadas y roles desempeñados) de cada grupo, garantizando así mayores oportunidades de continuidad y finalización educativa.

En relación con los jóvenes (18-20 años), los hallazgos de esta investigación muestran que, incluso cinco años después, la pandemia sigue siendo un factor determinante en las trayectorias socioescolares de los estudiantes. Muchos de ellos enfrentan ahora situaciones de extraedad, lo que los ha llevado a optar por la EFPJA como una alternativa viable para retomar y culminar sus estudios.

Esto evidencia que la pandemia de COVID-19 expuso las limitaciones del sistema educativo para replantear sus condiciones de escolarización ante la interrupción de la presencialidad. Como señala Terigi (2009a), “riesgoso es el límite de la escuela para avanzar en replanteos didácticos cuando el supuesto de presencialidad continua se rompe” (p. 37). La falta de previsión y la ausencia de estrategias adecuadas para garantizar la escolarización en formatos no presenciales resultaron en un alto índice de deserción.

Por lo tanto, más que la pandemia, el verdadero problema fue la incapacidad del sistema educativo para flexibilizar la escolarización antes de la crisis. Terigi (2009a) ya advertía que la repitencia, la sobreedad, el ausentismo y el abandono están vinculados a puntos críticos del sistema educativo. Uno de estos puntos críticos en el contexto colombiano es que, seis años después, la

presencialidad sigue predominando, pues Según la SED (2020), la educación 100 % virtual no está reglamentada en el ordenamiento jurídico, a pesar de haber sido la modalidad utilizada durante la contingencia. Esto pone en evidencia una resistencia a transformar y flexibilizar las condiciones de escolarización, lo que impide mitigar diversas ocasiones de desajuste que aún hoy, continúan afectando las trayectorias socioescolares.

Otro aspecto importante en relación con las ocasiones de desajuste que han afectado las trayectorias socioescolares de los estudiantes jóvenes tiene que ver con la convivencia escolar, en la cual la interacción con otros estudiantes o con los docentes lleva a que los estudiantes tengan relaciones de baja intensidad con la escuela a tal punto de terminar abandonándola.

Algo importante para destacar es que se evidencia un cambio entre las ocasiones de desajuste que afectaron a los adultos con respecto a las que afectan a los jóvenes, por lo cual es necesario hacer a un lado los prejuicios que llevan a pensar que aún hoy los jóvenes abandonan la escuela por maternidad o paternidad temprana, por factores socioeconómicos o porque sean estudiantes “problema”, es decir como menciona Terigi (2009a) quitar la mirada de las condiciones particulares de los estudiantes y enfocarse en las condiciones de escolarización.

7.4 Conclusiones generales

Retomando la pregunta que se plantea esta investigación en relación con ¿Cómo se configuran las trayectorias socioescolares (TSE) de los estudiantes del ciclo 6 de la Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA) en una institución del sector no oficial de Bogotá? Se puede decir que los resultados de esta investigación permiten afirmar que las trayectorias socioescolares de los estudiantes encuestados comparten ciertos elementos relacionados con los factores socioeconómicos, como el nivel educativo y las ocupaciones de los integrantes del hogar, los ingresos familiares, el nivel salarial y la situación habitacional. Sin embargo, presentan diferencias significativas en cuanto a las ocasiones de desajuste que han motivado su salida de la EFPNNA y su ingreso a la EFPJA. En este sentido, se identifican dos configuraciones diferenciadas: por un lado, los jóvenes, cuyas trayectorias han estado marcadas principalmente por las condiciones de escolarización, y por otro, los adultos, cuyas trayectorias han sido más influenciadas por factores socioeconómicos.

En cuanto a los jóvenes de entre 18 y 20 años, en su mayoría, viven con sus padres y dependen económicamente de ellos. Su paso por la EFPNNA estuvo marcado por experiencias de repitencia y relaciones de baja intensidad con la escuela, tanto disciplinadas como indisciplinadas. Su decisión de ingresar a la EFPJA responde, en gran medida, a la intención de culminar la educación media para acceder a la educación superior y la motivación de su núcleo familiar.

En contraste, los adultos de 30 años o más presentan trayectorias socioescolares marcadas por responsabilidades adicionales, como el ámbito laboral y el rol de padre o madre. Su salida de la EFPNNA estuvo mayormente influenciada por factores socioeconómicos, como la necesidad de trabajar por razones económicas o asumir la paternidad o maternidad a una edad temprana. A diferencia de los jóvenes, estos estudiantes no suelen haber experimentado repitencias ni haber mantenido relaciones de baja intensidad con la escuela. Su motivación para retomar la educación media se centra principalmente, en la satisfacción personal y la mejora de sus condiciones laborales.

En conclusión, las trayectorias socioescolares de jóvenes y adultos no se han configurado de la misma manera. Esto sugiere que las condiciones que influyeron en la configuración de las trayectorias de los adultos no son las mismas que afectan actualmente a los jóvenes. Si bien los factores socioeconómicos y las condiciones de escolarización han mantenido cierta continuidad, no han permanecido estáticos y han impactado de manera diferenciada a ambos grupos de estudiantes.

Cuando alguna situación altera la EFPNNA los estudiantes salen del sistema educativo y buscan alternativas de manera inmediata para retomar, un caso reciente que sirve como ejemplo de esta situación es la pandemia por COVID-19 que llevó a los estudiantes que no contaban con acceso a las TICS a quedar sin estudio entre uno y dos años para lo cual la EFPJA resulta una oferta apropiada para nivelar y terminar el bachillerato en el tiempo que se tiene estimado como se ve en las respuestas de algunos de los estudiantes encuestados.

El estudio de las trayectorias socioescolares implica analizar una amplia variedad de factores interrelacionados, que van desde aspectos individuales, como las condiciones socioeconómicas, la motivación personal y las experiencias escolares previas, hasta elementos estructurales, como las políticas educativas, las dinámicas familiares y las desigualdades sociales. Esta complejidad interdisciplinaria demanda enfoques integrales que permitan comprender cómo

estos factores influyen en la continuidad, interrupción o reconfiguración de las trayectorias escolares.

Aunque se mejoren las condiciones de escolarización, seguirán existiendo factores que influyen significativamente, no tanto en el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes en la escuela, sino en su acceso y permanencia en esta. Aunque se puedan proporcionar recursos dentro de las instituciones, la situación económica de la familia sigue siendo un factor determinante. Además, las dinámicas sociales en el lugar de residencia también tienen un impacto considerable, lo que subraya la complejidad de garantizar unas trayectorias continuas y completas.

La multiplicidad de variables y la dificultad para acceder a datos de manera confiable pueden ser algunas de las razones por las cuales este campo de investigación sigue siendo incipiente. Además, las trayectorias socioescolares son altamente dinámicas y contextuales, lo que plantea el desafío de desarrollar marcos teóricos y metodológicos capaces de capturar la diversidad de experiencias y realidades de los estudiantes.

Sin embargo, el análisis de estas trayectorias es crucial para diseñar políticas educativas más inclusivas y efectivas. Estudiar este fenómeno no solo permite identificar las barreras que enfrentan los estudiantes en su tránsito por el sistema educativo, sino que también ofrece una oportunidad para reconocer y potenciar las estrategias de resiliencia que emplean para continuar sus estudios. Por tanto, avanzar en este campo de investigación no solo contribuirá al desarrollo del conocimiento académico, sino que también tendrá un impacto directo en la creación de oportunidades educativas más equitativas y sostenibles.

La idea de que las trayectorias escolares sean continuas y lineales no resulta realista, especialmente en contextos donde los estudiantes enfrentan múltiples desafíos asociados a factores socioeconómicos, condiciones de escolarización estandarizadas y desajustes contextuales. Estas dificultades, que incluyen desde la falta de recursos hasta las responsabilidades laborales o familiares, generan interrupciones en los procesos educativos que no siempre pueden ser evitadas. Por ello, esperar que todos los estudiantes transiten unas trayectorias socioescolares lineales, continuas y completas ignora la complejidad de las realidades en las que están inmersos.

Sin embargo, lo verdaderamente significativo no es garantizar una trayectoria ininterrumpida, sino crear estrategias y alternativas que permitan a los estudiantes retomar y completar su educación cuando las condiciones sean más favorables. Esto incluye el diseño de

modelos educativos flexibles, programas de apoyo académico y emocional, y políticas que reconozcan las diferentes formas en que los estudiantes transitan por el sistema educativo.

Al ofrecer oportunidades para que las trayectorias interrumpidas puedan completarse con éxito, no solo se asegura el cumplimiento de un derecho fundamental, como es la educación, sino que también se favorece la mejora de las oportunidades laborales, sociales y personales de los estudiantes. En lugar de insistir en una continuidad perfecta, el enfoque debe centrarse en garantizar la existencia de caminos accesibles que permitan retomar y finalizar los estudios. Esto promueve la inclusión, la equidad y el desarrollo integral de aquellos que han enfrentado barreras en su proceso educativo.

Este trabajo no pretende resolver una problemática tan compleja, pero sí busca abrir el camino para considerar los diversos factores que intervienen en las trayectorias socioescolares de los estudiantes de la EFPJA. Estas trayectorias son, en última instancia, el resultado de la interacción de múltiples elementos que influyen en la vida de cada individuo.

El análisis de los documentos revisados evidencia que las investigaciones sobre la EPJA son considerablemente menos numerosas en comparación con aquellas enfocadas en la Educación para Niños, Niñas y Adolescentes (EPNNA). Además, se observa una gran diversidad temática en los estudios sobre la EPJA, lo que dificulta su clasificación. Una de las principales problemáticas identificadas es la falta de claridad respecto a si los estudios abordan educación formal, no formal o informal, y el uso ambiguo del término alfabetización para referirse a procesos que no siempre corresponden a su significado estricto. Asimismo, se detecta una limitada relación entre los programas de formación docente en educación superior y la EPJA, lo que evidencia un vacío en la preparación especializada para este ámbito educativo.

Es fundamental que las investigaciones sobre la EPJA sean explícitas en cuanto a la modalidad educativa que abordan, dado que esta comprende diversas formas de organización que difieren significativamente entre sí. No es viable seguir tratando la EPJA de manera generalizada, especialmente considerando que dentro de ella coexisten modalidades como la alfabetización, la educación popular, los CLEI y la validación, cada una de las cuales puede pertenecer a la educación formal, no formal o informal. Dado que estas categorías no son equivalentes, es necesario precisar su alcance para lograr un análisis más riguroso y pertinente.

Referencias

- Álvarez, A. (2022). El negocio de la educación de jóvenes y adultos. *Revista educación y cultura FECODE*. pp. 71-74.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. (9ª ed.). International Thomson Editores.
- Baquero y Terigi. (1996). *En busca de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. Microsoft Word - PE_Baquero-Terigi_1_Unidad_1.doc.rtf (terras.edu.ar)
- Barbosa Chacón, Jorge Winston, Barbosa Herrera, Juan Carlos, & Rodríguez Villabona, Margarita. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), pp. 83-105. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000300005&lng=es&tlng=es.
- Blandón, J.& Posada, J.; (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Colombia*. México: CEAAL. http://www.crefal.edu.mx/descargas/informes_nacionales/colombia.pdf
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social* (2a ed.). (I. Jiménez, Trad.). Epublibre. (trabajo original publicado en 1997).
- Bourdieu, P. (2016). *Distinción: Criterios y bases sociales del gusto* (R. De Elvira, trad). Penguin Random House. (trabajo original publicado en 1979).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1995). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (1ª ed.). Distribuciones Fontamara, S.A. (trabajo original publicado en 1970).
- Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina. https://baseres.flacso.org.ar/uploads/productos/0804_03.pdf
- Briscioli, B. (2015). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. *Propuesta Educativa*, 43, pp. 148–151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714017>
- Briscioli, B. (2017). *Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”*. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 17(3), pp. 1-30. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00609.pdf>
- Cavallo Contreras, P. A. (2016). La investigación en educación para jóvenes y adultos: nociones desde el estado del arte en la Universidad Pedagógica Nacional. *Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11155>

- Cea D'Ancona, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social* (3ª ed.). Síntesis.
- Centro de Escritura Javeriano. (2020). Normas APA, séptima edición. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali. <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-apa-7a-edicion>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 45 de julio de 1991 (Colombia). <https://www.corteconstitucional.gov.co/Inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Contreras, T., & Baleriola, E. (2022). Educación para jóvenes y adultos: visibilizando diversas trayectorias educativas. *Revista de Psicología*, 40(1), pp. 73-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8343522>
- DANE (s.f.a) Educación formal (EDUC) – Históricos. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal/historico-educacion#informacion-2019-por-departamento>
- DANE. (s.fb). DANE. [Microsoft Word - Preguntas Frecuentes.doc \(dane.gov.co\)](#)
- DANE. (2018), Censo Nacional de población y vivienda 2018 Colombia. Cuestionario para hogares. Gobierno de Colombia. https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/Cuestionario_Hogares.pdf
- DANE. (2019). Boletín Técnico Educación Formal (EDUC).
- DANE. (2023a). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Niveles de educación adaptada para Colombia CINE-N 2023 A.C. [CINE-N-2011-AC-2023.pdf \(dane.gov.co\)](#)
- DANE. (2023b). Clasificación Única de Ocupaciones para Colombia (CUOC). <https://www.dane.gov.co/files/sen/nomenclatura/cuoc/documento-clasificacion-unica-ocupaciones-colombia-CUOC-2023.pdf>
- DANE. (2024a). Boletín técnico. Educación Formal (EDUC) Año 2023. [bol-EDUC-2023.pdf](#)
- DANE. (2024b). Educación formal (EDUC) - Históricos. Boletín Técnico. [DANE - Histórico educación](#)
- Decreto 114 de 1996. (1996, 15 de enero). Departamento Administrativo de la Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1319>
- Decreto 3011 de 1997. (1997, 19 de diciembre). Congreso de la República de Colombia. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1075 de 2015. (2015, 26 de mayo). Congreso de la República de Colombia. [Decreto Nacional 1075 de 2015.pdf \(educacionbogota.edu.co\)](#)
- Díaz, J. (2023). Balance de los condicionantes y configuraciones de actuación del estado sobre la política pública en currículo y evaluación educativa de Colombia. *Revista educación y cultura*. FECODE. [R_147_MARZO_14\[14009\].pdf](#)

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Función pública. (2022). *Categorías de discapacidad*. <https://www.funcionpublica.gov.co/web/inclusion-publica/categor%C3%ADas-de-discapacidad>
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta Editores.
- Garzón, E. A. (2021). *Trayectorias escolares: un análisis desde las representaciones sociales de estudiantes que validan el bachillerato académico*. <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/58156>
- ICFES. (2021). *Examen Validación del Bachillerato Académico*. <https://www.icfes.gov.co/acerca-del-examen-prueba-validantes>
- Ithuralde, R. E., & Dumrauf, A. (2019). Una aproximación a la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos en Santiago del Estero, Argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 41(1), pp. 34–64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457566118003>
- Lahire, B (2004). *El hombre Plural. Los resortes de la acción*. Bellaterra
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. [Ley 115 1994.doc \(mineduccion.gov.co\)](#)
- Ley 375 de 1997. (1997, 4 de julio). Congreso de la República de Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85935_archivo_pdf.pdf
- Ley 1098 de 2006. (2006, 8 de noviembre). Congreso de la República de Colombia. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Ley 1712 de 2014. (2014, 6 de marzo). Departamento Administrativo de la Función Pública. [Ley-1712-de-2014-Gestor-Normativo \(funcionpublica.gov.co\)](#)
- Ley 1885 de 2018. (2018, 1 de marzo). Congreso de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=85540>
- Martínez Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, (44). <https://doi.org/10.17227/01203916.7761>
- Marulanda Páez, E. (2022). Adquisición de metáforas y modismos en la infancia: implicaciones educativas. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 15, pp. 1–27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.ammi>
- MEN. (2002). Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales. [untitled \(mineduccion.gov.co\)](#).
- MEN. (2008). La Revolución Educativa: Plan Sectorial de Educación 2006-2010. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-156179_recurso_7.unknown#:~:text=Los%20rangos%20de%20edad%20utilizados,Superior%20\(17%20a%2021\).](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-156179_recurso_7.unknown#:~:text=Los%20rangos%20de%20edad%20utilizados,Superior%20(17%20a%2021).)

- MEN. (2013). Sistema nacional de indicadores educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363305_recurso_1.pdf
- MEN. (2014). Sistema nacional de indicadores educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-329021_archivo_pdf_indicadores_educativos_enero_2014.pdf
- MEN. (2016a). Aceleración del Aprendizaje. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340092:Aceleracion-del-Aprendizaje>
- MEN. (2016b). Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Naturales. <dba-naturales-socialhizo.pdf>
- MEN. (2016c). Revisión de políticas nacionales de educación La educación en Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- MEN. (2017). Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia Primera Versión. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-371724_recurso_1.pdf
- MEN. (2018). Programa Nacional de Alfabetización. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/235119:Programa-Nacional-de-Alfabetizacion>
- MEN. (2021). Sistema Nacional de Información para la Educación superior en Colombia (SNIES). Información Poblacional - SNIES ([mineduccion.gov.co](https://www.mineduccion.gov.co))
- MEN. (2022). Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. conceptualización y avances estratégicos. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/trayectorias_educativas_completas_continuas_y_de_calidad.pdf
- MEN. (2023a). Datos abiertos MEN_MATRICULA_EN_EDUCACION_EN_PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA 2018_2022. [MEN_MATRICULA_EN_EDUCACION_EN_PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA 2018_2022 | Datos Abiertos Colombia](https://datos.abiertos.gov.co/datos-abiertos/MEN_MATRICULA_EN_EDUCACION_EN_PREESCOLAR_BASICA_Y_MEDIA_2018_2022)
- MEN. (2023b). Datos Abiertos. MEN matrícula en educación en preescolar, básica y media 2010_a_2017. https://www.datos.gov.co/Educacion/MEN_MATRICULA_EN_EDUCACION_EN_PREESCOLAR-B-SICA-Y-/ngw5-c5nw/data
- MEN. (s.f). Extraedad. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82787.html>
- Mendizábal, N. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Eds). Estrategias de investigación cualitativa. (pp. 23-64). (Primera edición). Gedisa editorial.
- Molina, M. (2015). Escolarización secundaria de jóvenes y adultos/as en Mendoza. Revista Iberoamericana de Educación, 68(Extra-1), pp. 29-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5875374>
- ONU. (2015). Asamblea general. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2019). Informe sobre desarrollo humano 2019: Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI. PNUD. <https://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>
- Quispe Limaylla, A. (2013). El uso de la encuesta en las ciencias sociales. Ediciones Díaz de Santos.
- Scasso, M. G., Bortolotto, G., & Ferreyra Fagiuoli, H. A. (2015). Las trayectorias escolares en la educación de jóvenes y adulto: un abordaje cuantitativo del acceso, la permanencia y el egreso. *Diálogos pedagógicos*, 13(25), 32–53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5157331>
- Secretaría de Educación Distrital (2019). *Caracterización del sector educativo de Bogotá 2019*. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-03/Caracterizacio%CC%81n%20del%20sector%20educativo%20de%20Bogota%CC%81%202019.pdf
- Secretaría de Educación Distrital SED. (2020). Estudia legal y no caigas en la trampa de los establecimientos ilegales - ‘piratas’ https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/estudia-legal-y-no-caigas-en-la-trampa-de-los-establecimientos-ilegales-piratas#:~:text=Debido%20a%20que%20la%20educaci%C3%B3n%20100%20,Funcionamiento%20%2D%2C%20sus%20certificados%20no%20tienen%20validez.
- Secretaría de Educación Distrital SED. (2022). Directorio Único de Establecimientos Educativos de Bogotá (DUE). [Directorio Único de Establecimientos Educativos de Bogotá \(educacionbogota.edu.co\)](http://educacionbogota.edu.co)
- Secretaría Distrital de planeación SDP. (2023). Visor de Población - Secretaría Distrital de Planeación. [Módulo de Población \(arcgis.com\)](http://Módulo de Población (arcgis.com))
- Secretaría Distrital de planeación SDP. (S.F). Estratificación socioeconómica. <https://www.sdp.gov.co/gestion-estudios-estrategicos/estratificacion/generalidades>
- Sentencia T-428. (2012). Corte Constitucional de Colombia. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/t-428-12.htm>
- Sentencia T-546. (2013). Corte Constitucional de Colombia. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-546-13.htm>
- Sentencia T-755. (2015). Corte Constitucional de Colombia. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-755-15.htm>
- Sentencia T-592. (2015). Corte Constitucional de Colombia. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-592-15.htm>
- Sentencia T-008. (2016). Corte Constitucional de Colombia. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-008-16.htm>
- SIMAT. (S.F). Indicadores de contexto. <http://bi.mineduacion.gov.co:8380/eportal/web/planeacion-basica/76>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. EDICIONES MORATA, S. L.

- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. (2nd ed.). Ediciones Morata.
- TECNISISTEMAS. (2023a). Manual de convivencia. [Manual-de-convivencia-2023.pdf \(google.com\)](#)
- TECNISISTEMAS. (2023b). *Página web Instituto TECNISISTEMAS*. [Instituto Tecnisistemas | Bachillerato por ciclos y Carreras Técnicas \(institutoTECNISISTEMAS.com\)](#)
- TECNISISTEMAS. (2024). Datos de matrícula 2024-2
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. [teriggi-los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf \(wordpress.com\)](#)
- Terigi, F. (2009a). *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional*.
<https://repositorio.ungs.edu.ar/bitstream/handle/UNGS/1368/TERIGI%20Fracaso%20escolar%20en%20perspectiva%20psicoeducativa%20rie50a01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Terigi, F. (2009b). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Tipoldi, Y., Alem, E., Fripp, A., Zanelli, M., Díaz, F., & Gulla, M. (2019, May 29). *Trayectorias escolares de personas jóvenes y adultas: Desafiliación temprana y re-afiliación tardía*. Uruguay Educa. <http://www.uruguayeduca.edu.uy/index.php/recursos-educativos/3234>
- Triola, M. F. (2013). *Estadística* (11ª ed.). Pearson Educación.
- UNESCO. (1990) *Declaración mundial sobre educación para todos "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"* Jomtien; Tailandia, 5 - 9 de marzo de 1990.
<https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- UNESCO. (2000). Foro mundial sobre la educación Dakar Senegal. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Marco_Acc%C3%B3n_Dakar_2000_ES.pdf
- UNESCO. (2014). La educación de adultos en retrospectiva, 60 años de CONFINTEA. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227636/PDF/227636spa.pdf.multi>
- UNESCO. (2015a). Foro Mundial sobre la Educación 2015, Incheon, República de Corea, 19-22 de mayo de 2015: programa. [Foro Mundial sobre la Educación 2015, Incheon, República de Corea, 19-22 de mayo de 2015: programa - UNESCO Biblioteca Digital](#)
- UNESCO. (2015b). La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos vía UNESCO. La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2015 - UNESCO Biblioteca Digital
- UNESCO. (2024). Qué debe saber sobre la alfabetización. <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>

- UNESCO. (S.F). Historia del Sector de Educación. <https://es.unesco.org/themes/education/about-us/history>
- Urteaga, E. (2009). Las teorías de la sociología de la educación en Francia. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 46-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039845>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *La investigación cualitativa*. En Vasilachis de Gialdino, I. (Eds). Estrategias de investigación cualitativa. (pp. 23-64). (Primera edición). Gedisa editorial.
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. *Applied Social Research Methods Series*, 5(2).

Anexos

Anexo N°1. Encuesta dirigida a estudiantes de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados CLEI de la Educación Formal Para Jóvenes y adultos (EFPJA) del Instituto Tecnisistemas

Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Departamento de Postgrado. Maestría en Educación con énfasis en Evaluación y Gestión Educativa.

Habeas data y tratamiento de datos

En cumplimiento de las disposiciones sobre el derecho al *Habeas data* y el tratamiento de datos personales consagradas en el artículo 15 de la Constitución Política y la Ley 1581 de 2012 se le informa que sus datos personales se incluirán en una base de datos y serán utilizados con fines académico y sin ánimo de lucro para caracterizar las trayectorias socioescolares de los estudiantes de ciclo 6 de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) de la Educación Formal para Jóvenes y adultos (EFPJA). Esto se hará de manera directa o a través de terceros designados para tal actividad.

La información recogida se mantendrá en la plataforma Drive con acceso restringido para que sea utilizada únicamente por las personas autorizadas por la institución educativa. Los resultados obtenidos mediante el análisis de la información serán publicados de forma procesada y masiva asegurando el anonimato de los participantes.

Así mismo se le informa que puede consultar la Ley 1581 de 2012 por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales a través del siguiente enlace: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>

- He leído y acepto la política de tratamiento y protección de datos personales

Consentimiento informado

Una vez informado sobre los propósitos de la caracterización de las trayectorias socioescolares de los estudiantes de ciclo 6 de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) de la Educación Formal para Jóvenes y adultos (EFPJA) declaro que:

1. He sido invitado a participar en esta caracterización y de manera voluntaria he decidido hacer parte de esta.
2. He sido informado sobre los temas que se abordarán en dicha caracterización, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta caracterización me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud escrita ante la institución educativa.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual la institución garantiza la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte de la caracterización y mi anonimato se garantizará.

6. Autorizo la divulgación de la información que se genere en el marco de la caracterización y que no comprometa lo enunciado en el punto 5.
7. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en esta caracterización ni retribución económica alguna.

Por lo cual autorizo el uso de la información suministrada con fines estrictamente académicos e investigativos.

- En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Seleccione la sede de Tecnisistemas en la que estudia.

Bosa
Ferias
Fontibón
Kennedy
Venecia
Suba

1. Categoría trayectoria social

1.1. Subcategoría caracterización personal

1. Seleccione el país de nacimiento: Capital social-cultural-económico

1. Colombia
2. Venezuela
3. Argentina
4. Chile
5. Ecuador
6. Panamá
7. Brasil
8. Perú
9. Otro

2. Escriba el nombre del Departamento, Municipio, Distrito, Estado o Entidad territorial indígena de nacimiento: Capital social-cultural-económico

3. (DANE, 2018) De acuerdo con su cultura, pueblo o rasgos físicos . . . es o se reconoce como:

1. Indígena
2. Gitano(a) o Rrom

3. Raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina
4. Palenquero(a) de San Basilio
5. Negro(a), mulato(a), afrodescendiente, afrocolombiano(a)
6. No pertenezco a ninguno de estos grupos étnicos

4. Seleccione los motivos por los cuales se desplazó o vive en Bogotá. (crisis Lahire), Capital social-cultural-económico.

- Violencia relacionada con el conflicto armado
- Violencia relacionada con el narcotráfico
- Peleas relacionadas con tierras y recursos naturales
- Amenazas y persecución
- Impacto de desastres naturales
- Pobreza y falta de oportunidades
- Violencia de género
- Estigmatización y discriminación étnica
- Estigmatización y discriminación por su orientación sexual
- Corrupción y falta de estado de derecho
- Impacto del cambio climático
- Desplazamiento urbano
- Oportunidad laboral
- Nací en Bogotá
- Otro

5. Seleccione el género al cual pertenece

1. Femenino
2. Masculino
3. Otro

6. Escoja el rango de edad en el que usted se encuentra (simat):

1. 13-15 años
2. 16-19 años
3. 20-22 años
4. 23-25 años
5. 26-28 años
6. 29 y más años

7. Seleccione si ha sido diagnosticado por un médico con alguna de las siguientes discapacidades. (simat) cc-esc

- Auditiva
- Visual
- Sordoceguera

- Física
- Intelectual
- Psicosocial
- Múltiple
- Ninguna
- Otra

8. Seleccione la frecuencia con la que realiza cada una de las siguientes actividades.

Actividad	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca
Visitar museos				
Ir a cine				
Leer libros				
Leer el periódico				
Jugar videojuegos				
Visitar bibliotecas				
Ir a fiestas				
Practicar deportes				
Hacer ejercicio en el gimnasio				
Correr o caminar al aire libre				
Hacer yoga o meditación				
Cocinar o hornear				
Dibujar o pintar				
Tocar un instrumento musical				
Escuchar música				
Ver series o programas de televisión				
Salir a comer a restaurantes				
Jardinería				
Viajar o hacer excursiones				
Participar en actividades comunitarias o voluntariado				
Jugar juegos de mesa				
Hacer manualidades o bricolaje				
Hacer fotografía				
Ir de compras				
Bailar				
Ir a conciertos o eventos en vivo				
Tomar clases o cursos en línea				
Socializar con amigos y familiares				
Hacer senderismo o acampar				

Ir a parques temáticos o de diversiones				
Asistir a talleres o seminarios				
Participar en clubs o asociaciones				
Hacer turismo local				
Estudiar o aprender un nuevo idioma				
Consumir bebidas alcohólicas				
Jugar futbol				

1.2. Subcategoría ubicación

9. Seleccione la localidad o lugar de residencia. (simat): Capital social-cultural-económico

1. Usaquén
2. Chapinero
3. Santa Fe
4. San Cristóbal
5. Usme
6. Tunjuelito
7. Bosa
8. Kennedy
9. Fontibón
10. Engativá
11. Suba
12. Barrios unidos
13. Teusaquillo
14. Los mártires
15. Antonio Nariño
16. Puente Aranda
17. Candelaria
18. Rafael Uribe Uribe
19. Ciudad Bolívar
20. Sumapaz

10. Escriba el barrio de residencia actual (simat): Capital social-cultural-económico

11. Seleccione el estrato socioeconómico de la zona en la que vive actualmente. (simat) Capital social-cultural-económico

1. Estrato 1: bajo-bajo
2. Estrato 2: bajo
3. Estrato 3: medio-bajo

4. Estrato 4: medio
5. Estrato 5: medio alto
6. Estrato 6: alto

1.3. Subcategoría vivienda

12. Seleccione el tipo de vivienda en el que habita y la situación habitacional.

	Arrendada	Familiar	invasión	Propia	Otro
Casa					
Apartamento					
Habitación					
Casalote					
Otro					

13. (DANE 2018) Seleccione los servicios con los que cuenta la vivienda. En esta pregunta puede marcar una o varias opciones

- Energía eléctrica
- Acueducto
- Alcantarillado
- Gas natural conectado a red pública
- Recolección de basura
- Internet (Fijo o móvil)
- Línea telefónica fija
- Línea telefónica móvil

1.4. Subcategoría caracterización familiar y red de relaciones

14. En relación con sus padres su situación es: capital social-capital cultural

	Presente	Ausente
Padre		
Madre		

15. Seleccione las personas que formaron parte de su crianza. Capital social-capital cultural.

- Mamá
- Papá
- Padrastro
- Madrastra
- Padrino
- Madrina

- Hermanos
- Hermanas
- Abuelo
- Abuela
- Tío
- Tía
- Primos
- Primas
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)

16. Seleccione las personas con las que vive actualmente.

familiar/cantidad	1	2	3	4	5	Más de 5
Mamá						
Papá						
Padrastro						
Madrastra						
Padrino						
Madrina						
Hermanos						
Hermanas						
Abuelo						
Abuela						
Tío						
Tía						
Primos						
Primas						
Novio						
Novia						
Esposo						
Esposa						
Hijos						
Hijas						
Amigos						
Amigas						
Cuñado						
Cuñada						
Vivo solo						

17. Seleccione las personas que apoyan económicamente su proceso de estudio en Tecnisistemas.

familiar/cantidad	1	2	3	4	5	Más de 5
-------------------	---	---	---	---	---	----------

Mamá						
Papá						
Padrastro						
Madrastra						
Padrino						
Madrina						
Hermanos						
Hermanas						
Abuelo						
Abuela						
Tío						
Tía						
Primos						
Primas						
Novio						
Novia						
Esposo						
Esposa						
Hijos						
Hijas						
Amigos						
Amigas						
Cuñado						
Cuñada						
Yo asumo todos mis gastos						
Compensar						

18. Si usted tiene hijos seleccione cuantos son.

1. 1 (ir a la sección 7 Edad Vs rol padre o madre)
2. 2 (ir a la sección 7 Edad Vs rol padre o madre)
3. 3 ir a la sección 7 (Edad Vs rol padre o madre)
4. 4 ir a la sección 7 (Edad Vs rol padre o madre)
5. 5 ir a la sección 7 (Edad Vs rol padre o madre)
6. Más de 5 ir a la sección 7 (Edad Vs rol padre o madre)
7. No tengo hijos ir a la sección 8 (1.5. Subcategoría caracterización económica)

19. En qué rango de edad inició su rol de padre o madre (simpade): capital social-capital cultural

1. 13-15 años
2. 16-19 años

3. 20-22 años
4. 23-25 años
5. 26-28 años
6. 29 y más años

1.5. Subcategoría caracterización económica

20. Escriba la ocupación de las personas que formaron parte de su crianza. capital social-capital cultural.

21. Escriba la ocupación de las personas con las que usted vive actualmente.

22. Si usted ha trabajado, mencione en qué rango de edad empezó y en qué nivel educativo estaba en ese momento. (Cualitativa y cuantitativa)

EBP: Educación Básica Primaria

EBS: Educación Básica Secundaria

EM:

Media

Educación

Rango de edad/nivel educativo	EBP 1, 2, 3, 4, 5	EBS 6, 7, 8, 9	EM 10, 11	Técnico O Tecnólogo	Nunca he trabajado
Menos de 13 años					
13-15 años					
16-19 años					
20-22 años					
23-25 años					
26-28 años					
29 y más años					
Nunca he trabajado					

23. Además de estudiar el bachillerato, escriba a qué se dedica actualmente.

24. ¿Usted trabaja actualmente?

Si: ir a la sección 9 (condiciones laborales)

NO: ir a la sección 11 (ingresos familiares)

25. ¿En qué jornada trabaja?

Mañana

Tarde
 Noche
 Madrugada
 Fines de semana
 Otra

26. ¿Cuántas horas trabaja al día?

Menos de 2 horas
 2 a 4 horas
 4 a 6 horas
 6 a 8 horas
 Más de 8 horas
 No tengo un horario fijo

27. ¿En su actual ocupación recibe remuneración económica?

1. Si: ir a la sección 10 (salario)
2. No: ir a la sección 11 (ingresos familiares)

28. La remuneración que recibe corresponde a:

1. Menos de 1 salario mínimo legal vigente (menos de \$1'300.000)
2. 1 salario mínimo legal vigente (\$1'300.000)
3. 2 salarios mínimos legales vigentes (\$2'600.000)
4. 3 salarios mínimos legales vigentes (\$3'900.000)
5. 4 salarios mínimos legales vigentes (\$5'200.000)
6. 5 salarios mínimos legales vigentes (\$6'500.000)
7. Más de 5 salarios mínimos legales vigentes (más de \$6'500.000)

29. Seleccione el monto aproximado en que se ubican los ingresos de su núcleo familiar (personas con las que usted vive). Actualmente, un salario mínimo legal vigente corresponde a: \$1'300.000 pesos moneda corriente.

8. Menos de 1 salario mínimo legal vigente (menos de \$1'300.000)
9. 1 salario mínimo legal vigente (\$1'300.000)
10. 2 salarios mínimos legales vigentes (\$2'600.000)
11. 3 salarios mínimos legales vigentes (\$3'900.000)
12. 4 salarios mínimos legales vigentes (\$5'200.000)
13. 5 salarios mínimos legales vigentes (\$6'500.000)
14. Más de 5 salarios mínimos legales vigentes (más de \$6'500.000)

2. Caracterización trayectoria escolar:

2.1. Subcategorías antecedentes escolares

30. Seleccione el nivel educativo más alto cursado y aprobado por las personas que pertenecen a su núcleo familiar y social (personas cercanas a usted así no viva con ellos).

Si no tiene algún miembro de su núcleo familiar y social del listado, marque la opción "no tengo"

Abreviaturas

EBP: Educación Básica Primaria (1, 2, 3, 4, 5).

EBS: Educación Básica Secundaria (6, 7, 8, 9).

EM: Educación media (10 Y 11).

Familiar/nivel educativo	EBP 1, 2, 3, 4, 5	EBS 6, 7, 8, 9	EM 10, 11	Técnico O Tecnólogo	Carrera profesional	Posgrado (Especialización, maestría, doctorado)	Ninguno
Mamá							
Papá							
Padrastro							
Madrastra							
Padrino							
Madrina							
Hermano 1							
Hermano 2							
Hermano 3							
Hermana 1							
Hermana 2							
Hermana 3							
Abuelo 1							
Abuelo 2							
Abuela 1							
Abuela 2							
Tío 1							
Tío 2							
Tío 3							
Tía 1							
Tía 2							
Tía 3							
Primo 1							
Primo 2							
Primo 3							
Prima 1							
Prima 2							

Prima 3							
Novio							
Novia							
Esposo							
Esposa							
Hijo 1							
Hijo 2							
Hijo 3							
Hija 1							
Hija 2							
Hija 3							
Amigo 1							
Amigo 2							
Amigo 3							
Amiga 1							
Amiga 2							
Amiga 3							
Cuñado 1							
Cuñado 2							
Cuñado 3							
Cuñada 1							
Cuñada 2							
Cuñada 3							

31. Seleccione las personas que pertenecen a su núcleo familiar y social (personas cercanas a usted) que han estudiado en Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA) por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) en Tecnisistemas u otras instituciones similares.

Educación Formal Para Jóvenes y Adultos: aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo. (Ley 115, 1994, p. 13) Esta se organiza por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) (por grados agrupados): **CICLO 3 (6 Y 7), CICLO 4 (8 y 9), CICLO 5 (10) Y CICLO 6 (11). Por ejemplo, la que ofrece TECNISISTEMAS.**

- Mamá
- Papá
- Padrastro
- Madrastra
- Padrino
- Madrina
- Hermanos

- Hermanas
- Abuelo
- Abuela
- Tío
- Tía
- Primos
- Primas
- Novio
- Novia
- Esposo
- Esposa
- Hijos
- Hijas
- Amigos
- Amigas
- Cuñado
- Cuñada
- Ninguno
- Otra

32. Seleccione la edad en la que empezó a cursar por primera vez la educación preescolar, básica primaria, secundaria y media.

Preescolar	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	12	14	15	más de 16 años	No lo he cursado	No lo cursé
EBP: Educación Básica Primaria (1, 2, 3, 4, 5).																
Educación Básica Secundaria (6, 7, 8, 9).																
Educación media (10 Y 11).																

33. En cuál de las siguientes modalidades de educación ha estado y qué grado escolar cursó. Tenga en cuenta que usted actualmente estudia en la modalidad de Educación Formal Para Jóvenes y Adultos (EFPJA) por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) en TECNISISTEMAS.

Educación Formal Para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) por Ciclos Regulares: aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos (por grados separados), [...] y conducente a grados y títulos. (Ley 115, 1994, p. 3)

Educación Formal Para Jóvenes y Adultos: aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo. (Ley 115, 1994, p. 13) Esta se organiza por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI): **CICLO 3 (6 Y 7), CICLO 4 (8 y 9), CICLO 5 (10) Y CICLO 6 (11). Por ejemplo, la que ofrece TECNISISTEMAS.**

Aceleración del aprendizaje: Modelo escolarizado de educación formal que se imparte en un aula de la escuela regular, los beneficiarios deben saber leer y escribir. Permitiendo a los estudiantes completar la primaria en un año escolar. (MEN, 2016a, p.1)

Curso	Educación Formal Para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) por Ciclos Regulares	Educación Formal Para Jóvenes y Adultos por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (Tecnisistemas u otra institución)	Aceleración del aprendizaje	Validación del Bachillerato
Preescolar				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
Ninguno				

34. Seleccione la cantidad de veces que ha estudiado cada curso en la Educación Formal Para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) por Ciclos Regulares. cc-esc

Educación Formal Para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) por Ciclos Regulares: aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos (por grados separados), [...] y conducente a grados y títulos. (Ley 115, 1994, p. 3)

	0 veces	1 vez	2 veces	3 veces	4 veces	5 veces	Más de 5 veces
Preescolar							
Primero de primaria							

Segundo de primaria							
Tercero de primaria							
Cuarto de primaria							
Quinto de primaria							
Sexto de secundaria							
Séptimo de secundaria							
Octavo de secundaria							
Noveno de secundaria							
Décimo de la media							
Once de la media							

35. En relación con su proceso académico usted:

	0 veces	1 vez	2 veces	3 veces	4 veces	5 veces	Más de 5 veces
Ha abandonado el estudio del bachillerato							
Ha retomado el estudio del bachillerato							

36. ¿En qué curso estaba cuando dejó de estudiar por primera vez?

1. Preescolar
2. Primero
3. Segundo
4. Tercero
5. Cuarto
6. Quinto
7. Sexto
8. Séptimo
9. Octavo
10. Noveno
11. Decimo

12. Once

13. Nunca he dejado de estudiar

37. Selecciones la razón o razones por las que ha cursado más de una vez alguno de los grados escolares.

Problemas de salud

- Porque me hospitalizaron por largo tiempo
- Por una enfermedad terminal
- Accidente automovilístico
- Problemas emocionales

Cambios familiares y personales

- Me casé
- Me divorcié
- Me fui de la casa de mis papás para vivir con mi pareja
- Empecé a ser padre/madre
- Muerte de un familiar
- Violencia familiar
- Me fui del barrio por problemas
- Conflictos familiares o situaciones de violencia doméstica
- Falta de apoyo en el hogar para la educación
- Mis papás me sacaron de la institución educativa

Factores económicos y laborales

- Me salió trabajo
- Me quedé sin trabajo
- Necesidades económicas que me obligaron a trabajar
- Mis padres no tenían dinero

Problemas de convivencia y relaciones en la institución educativa

- Mala relación con los otros estudiantes
- Relación negativa con los profesores o el personal escolar
- Le hicieron bullying
- Hizo bullying
- Incomodidad con la institución educativa
- Discriminación, agresiones físicas o agresiones verbales en razón a sus expresiones de género, su orientación o identidad sexual (Simpade)
- Discriminación por discapacidad
- Discriminación por su ritmo de aprendizaje
- Discriminación por apariencia física
- Amenazas o riñas dentro de la institución educativa

- Amenazas o riñas fuera de la institución educativa
- Me expulsaron por mal comportamiento
- Influencia de los compañeros
- Los profesores me hacían repetir el curso

Factores escolares y educativos

- No entendía las materias
- Métodos de enseñanza poco atractivos o ineficaces
- Inconformidad con las horas de estudio
- Inconformidad con la jornada de estudio
- No me gustaba estudiar todo el año
- Falta de motivación o interés por los temas vistos en cada asignatura
- Por bajo rendimiento académico
- Expulsión de la institución educativa por falta de pago
- Acumulación de inasistencias
- No había cupo cerca de mi casa
- Perdí el cupo por repetir años escolares
- Era muy grande para estar en el curso en el que estaba
- Me costó pasar de primaria a secundaria
- No me gustaba usar uniformes

Factores externos

- Desplazamiento
- Problemas de transporte
- Por la pandemia
- Encarcelamiento
- Consumo de alcohol o sustancias
- No quería estudiar
- Retiro voluntario
- Por ir a prestar el servicio militar
- Otro

38. Seleccione todas las situaciones que se han generado por repetir uno o varios cursos.

- Aprenda más
- Le dé pereza estudiar
- Sepa lo que va a ver y pierda interés en repetir los mismos contenidos
- Sepa lo que va a ver y sienta interés en repetir los mismos contenidos
- Mejore su comprensión de los temas
- Se sienta desmotivado/a
- Sienta frustración
- Se sienta más seguro/a en sus habilidades académicas
- Experimente ansiedad por la repetición

- Se sienta más preparado/a para exámenes futuros
- Desarrolle nuevas estrategias de estudio
- Pierda confianza en sus capacidades
- Refuerce sus conocimientos previos
- Se aburra con la repetición del material
- Aumente su autoconfianza
- Tenga dificultades para concentrarse
- Se sienta avergonzado/a frente a sus compañeros
- Encuentre más fácil seguir el ritmo de las clases
- Sienta que pierde tiempo
- Mejore su rendimiento académico en general
- Desarrolle una mayor disciplina de estudio
- Sienta menos presión en comparación con la primera vez
- Se aburra menos debido a una nueva perspectiva o enfoque del profesor
- Se sienta más apoyado/a por sus profesores y compañeros
- Tenga la oportunidad de clarificar dudas que tenía anteriormente
- Se sienta menos motivado/a para asistir a clases
- Se sienta más familiarizado/a con el entorno escolar
- Desarrolle una mejor relación con los compañeros y profesores

39. ¿Cuántos años dejó de estudiar antes de ingresar a la educación formal para jóvenes y adultos por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) en Tecnisistemas u otras instituciones similares? Cc-esc

Educación Formal Para Jóvenes y Adultos: aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo. (Ley 115, 1994, p. 13) Esta se organiza por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI): **CICLO 3 (6 Y 7), CICLO 4 (8 y 9), CICLO 5 (10) Y CICLO 6 (11). Por ejemplo, la que ofrece TECNISISTEMAS.**

1. 1 año
2. 2 años
3. 3 años
4. 4 años
5. 5 años
6. 6 años
7. 7 años
8. 8 años
9. 9 años
10. 10 años
11. Más de 10 años
12. Nunca he dejado de estudiar

40. ¿A qué se dedicó durante ese tiempo que dejó de estudiar?

41. Seleccione las razones por las que usted ha dejado de estudiar la educación preescolar, básica primaria, secundaria o media. cc-es

Problemas de salud

- Porque me hospitalizaron por largo tiempo
- Por una enfermedad terminal
- Accidente automovilístico
- Problemas emocionales

Cambios familiares y personales

- Me casé
- Me divorcié
- Me fui de la casa de mis papás para vivir con mi pareja
- Empecé a ser padre/madre
- Muerte de un familiar
- Violencia familiar
- Me fui del barrio por problemas
- Conflictos familiares o situaciones de violencia doméstica
- Falta de apoyo en el hogar para la educación
- Mis papás me sacaron de la institución educativa

Factores económicos y laborales

- Me salió trabajo
- Me quedé sin trabajo
- Necesidades económicas que me obligaron a trabajar
- Mis padres no tenían dinero

Problemas de convivencia y relaciones en la institución educativa

- Mala relación con los otros estudiantes
- Relación negativa con los profesores o el personal escolar
- Le hicieron bullying
- Hizo bullying
- Incomodidad con la institución educativa
- Discriminación, agresiones físicas o agresiones verbales en razón a sus expresiones de género, su orientación o identidad sexual (Simpade)
- Discriminación por discapacidad
- Discriminación por su ritmo de aprendizaje
- Discriminación por apariencia física
- Amenazas o riñas dentro de la institución educativa
- Amenazas o riñas fuera de la institución educativa
- Me expulsaron por mal comportamiento
- Influencia de los compañeros

- Los profesores me hacían repetir el curso

Factores escolares y educativos

- No entendía las materias
- Métodos de enseñanza poco atractivos o ineficaces
- Inconformidad con las horas de estudio
- Inconformidad con la jornada de estudio
- No me gustaba estudiar todo el año
- Falta de motivación o interés por los temas vistos en cada asignatura
- Por bajo rendimiento académico
- Expulsión de la institución educativa por falta de pago
- Acumulación de inasistencias
- No había cupo cerca de mi casa
- Perdí el cupo por repetir años escolares
- Era muy grande para estar en el curso en el que estaba
- Me costó pasar de primaria a secundaria
- No me gustaba usar uniformes

Factores externos

- Desplazamiento
- Problemas de transporte
- Por la pandemia
- Encarcelamiento
- Consumo de alcohol o sustancias
- No quería estudiar
- Retiro voluntario
- Otros
- Por ir a prestar el servicio militar
- Otro

2.2 Subcategoría escolarización actual

42. Seleccione las razones por las cuales decidió volver a estudiar el bachillerato.

- Conseguir trabajo de manera formal
- Mejorar las condiciones laborales
- Obtener el diploma para acceder a la educación superior
- Por satisfacción personal
- Por motivación y apoyo de mi núcleo familiar y social
- Otra

43. Seleccione las razones por las cuales ingresó a la Educación Formal para Jóvenes y adultos por Ciclos Lectivos Especiales Integrados en Tecnisistemas u otras instituciones.

Educación Formal Para Jóvenes y Adultos: aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo. (Ley 115, 1994, p. 13) Esta se organiza por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) (por grados agrupados): **CICLO 3 (6 Y 7), CICLO 4 (8 y 9), CICLO 5 (10) Y CICLO 6 (11). Por ejemplo, la que ofrece TECNISISTEMAS.**

Flexibilidad y Horarios:

- Flexibilidad de horarios
- Flexibilidad de jornadas
- Oportunidad de combinar estudios con trabajo

Edad y Aspecto Físico:

- Por la edad no me reciben en la Educación Formal Para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA)
- Me da pena estudiar con personas menores que yo
- A pesar de mi edad me veo mayor
- A pesar de mi edad soy muy alto en relación con otros estudiantes
- No me recibieron en otra institución de Educación Formal Para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA)

Experiencias Previas y Recomendaciones:

- Me expulsaron de varias instituciones de Educación Formal Para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA)
- Mis padres me dieron la última oportunidad para estudiar en la Educación Formal para Jóvenes y Adultos por Ciclos Lectivos Especiales Integrados.
- Me la recomendaron familiares o amigos
- Ya no quiero estudiar, pero mi familia me obliga

Comparación con Educación Formal para NNA:

- Incomodidad con las instituciones educativas de Educación Formal Para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA)
- En esta modalidad de estudio no se usa uniforme
- Se parece a la Educación Formal Para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) pero termino más rápido
- Oportunidad de obtener un certificado en menos tiempo
- En el diploma no dice validación sino bachiller académico

Inclusión y Comunidad:

- No me siento discriminado
- Veo que aceptan a todas las personas
- Comunidad de aprendizaje similar
- Presión Académica y Situación Económica:
- Menor presión académica
- Se ajusta a mi situación económica

44. Antes de ingresar a la Educación Formal Para Jóvenes y adultos (EFPJA) modalidad en la que se encuentra actualmente en TECNISISTEMAS, usted estudiaba en una institución:

1. Pública
2. Privada

45. Antes de estudiar en esta institución privada, buscó cupo en una institución:

1. Pública
2. Privada

46. ¿Por qué se matriculó en institución privada y no pública?

47. ¿Qué ciclos de la educación formal para jóvenes y adultos ha cursado en TECNISISTEMAS u otras instituciones similares y cuantas veces?: cc-esc

Abreviaturas

EBP: Educación Básica Primaria
EBS: Educación Básica Secundaria
EM: Educación Media

Ciclo	0 veces	1 vez	2 veces	3 veces	4 veces	5 veces	Más de 5 veces
Ciclo 1 de EBP (1,2 y 3)							
Ciclo 2 de EBP (4 y 5)							
Ciclo 3 de EBS (6 y 7)							
Ciclo 4 de EBS (8 y 9)							
Ciclo 5 de EM (10)							
Ciclo 6 de EM (11)							

48. ¿Qué ciclo de la educación formal para jóvenes y adultos cursa actualmente en TECNISISTEMAS y en qué jornada?

EBP: Educación Básica Primaria
EBS: Educación Básica Secundaria
EM: Educación Media

Ciclo	Mañana	Noche	Fin de semana
Ciclo 1 de EBP (1,2 y 3)			
Ciclo 2 de EBP (4 y 5)			
Ciclo 3 de EBS (6 y 7)			
Ciclo 4 de EBS (8 y 9)			
Ciclo 5 de EM (10)			
Ciclo 6 de EM (11)			

49. ¿Por qué escogió esta jornada para terminar el bachillerato?

50. ¿Con qué frecuencia asiste a las clases que toma en la institución educativa TECNISISTEMAS?

1. Asiste a todas sus clases
2. Falta frecuentemente a clases
3. Falta de vez en cuando a clases

51. Seleccione el nivel de dificultad que ha tenido para usted las siguientes áreas desde que empezó a asistir a las instituciones educativas.

	Dificultad Alta	Dificulta Media	Dificulta Baja	Sin dificultad
Ciencias naturales y educación ambiental				
Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.				
Educación artística.				
Educación ética y en valores humanos.				
Educación física, recreación y deportes.				
Educación religiosa				
Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.				
Matemáticas.				
Tecnología e informática.				

52. ¿por qué cree usted que se le dificultan esas áreas del conocimiento?

53. En cuanto a la forma en que ha sido evaluado en las instituciones en que ha estudiado anteriormente la Educación Formal para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) por Ciclos Regulares (por grados separados) y en la que estudia

actualmente, Educación Formal para Jóvenes y adultos por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) (por grados agrupados) en TECNISISTEMAS, usted refiere que esta ha sido de tipo:

Sumativa y de medición: herramienta para medir el conocimiento de los estudiantes. Este enfoque se centra en la cuantificación de los aprendizajes a través de pruebas y exámenes estandarizados. Se utiliza al final de un período de instrucción para determinar si los estudiantes han alcanzado los objetivos educativos.

Retroalimentación y autoevaluación: Se proporciona de manera regular y en el momento adecuado para que los estudiantes puedan aplicar inmediatamente los comentarios y mejorar su desempeño.

	Sumativa, de medición y Sancionatoria mediante calificaciones	Hay retroalimentación, uso de diferentes métodos (me evalúan los compañeros, me evalúa el profesor y me autoevalúo)
Educación Formal para Jóvenes y adultos por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI)		
Educación Formal para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) por Ciclos Regulares		

54. ¿Cómo se ha sentido en la educación formal para jóvenes y adultos por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) en TECNISISTEMAS u otras instituciones similares? Explique su respuesta.

55. ¿Cuál ha sido la experiencia de estar en un curso donde hay personas jóvenes y adultas?

56. ¿Una vez terminado el bachillerato qué quiere estudiar y en dónde?

57. ¿Cómo se visualiza cinco años después de terminar el bachillerato?
