

CURRÍCULO Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS:  
CARACTERIZACIÓN Y ALTERNATIVAS

PRESENTADO POR:

LUIS ALFREDO PLATA CUEVAS

CÓDIGO: 2011287611

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Bogotá, 2013

CURRÍCULO Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS:  
CARACTERIZACIÓN Y ALTERNATIVAS

PRESENTADO POR:  
LUIS ALFREDO PLATA CUEVAS  
CÓDIGO: 2011287611

Trabajo de grado para optar al título de  
Magíster en Educación en la línea de investigación  
Pedagogía crítica, docencia y evaluación.

DIRECTOR DE TESIS:  
SNEIDER SAAVEDRA REY  
Magíster en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
Bogotá, 2013

A Violeta, a quien ahora corresponde todo cuanto fue puesto en este trabajo, en  
sinceridad, rigor, dedicación y esfuerzo.

Al grupo de investigación Evalando\_nos, por los aportes y enriquecimientos que  
fundaron este trabajo.

|                                                                                                                                                            |                                             |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--|
| <br><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b><br><i>Encuentro de saberes</i> | <b>FORMATO</b>                              |  |
|                                                                                                                                                            | <b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b> |  |
| <b>Código:</b> FOR020GIB                                                                                                                                   | <b>Versión:</b> 01                          |  |
| <b>Fecha de Aprobación:</b> 10-10-2012                                                                                                                     | <b>Página</b> 1 de 187                      |  |

| <b>1. Información General</b> |                                                                                                                           |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tipo de documento</b>      | Tesis de grado                                                                                                            |
| <b>Acceso al documento</b>    | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central                                                                       |
| <b>Título del documento</b>   | Currículo y evaluación en Educación de Jóvenes y Adultos: caracterización y alternativas                                  |
| <b>Autor(es)</b>              | Luis Alfredo Plata Cuevas                                                                                                 |
| <b>Director</b>               | Sneider Saavedra Rey                                                                                                      |
| <b>Publicación</b>            | Bogotá, 2013. 187 páginas.                                                                                                |
| <b>Unidad Patrocinante</b>    | Universidad Pedagógica Nacional                                                                                           |
| <b>Palabras Claves</b>        | Currículo, evaluación, sujeto joven y adulto, educación de jóvenes y adultos, política educativa, enseñanza, aprendizaje. |

| <b>2. Descripción</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Tesis de grado presentada para optar al título de Magíster en Educación en la línea de Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación, la cual se propone analizar las características de la educación de jóvenes y adultos del Bachillerato de Adultos Colsubsidio desde las categorías de currículo y evaluación, bajo la mirada de la investigación cualitativa, con el propósito de formular alternativas para reformular su propuesta en lo educativo, con una perspectiva diferenciadora, en términos de los modos en que se reconocen las particularidades educativas que pueden asociarse a la condición de jóvenes y adultos, y los contextos específicos en que se dan los procesos de formación.</p> <p>El proceso investigativo incluye una profunda revisión de las políticas educativas en general y de la educación de jóvenes y adultos en particular, además de una revisión conceptual de esta modalidad. Adicionalmente, se hace una presentación conceptual suficientemente amplia de la categoría de currículo, incluyendo caracterizaciones y análisis de las perspectivas técnica, práctica y crítica de la misma. De igual forma, se</p> |

exponen referentes conceptuales sobre la categoría de evaluación desde la perspectiva crítica, asociada a la categoría de currículo, planteando sus principales problematizaciones, incluido un análisis sobre su dimensión ético-política. La metodología utilizada es el Análisis de Contenido desde la perspectiva de L. Bardin, a partir de la cual se establecieron las conclusiones y alternativas previstas en los objetivos.

### 3. Fuentes

Las fuentes utilizadas durante el proceso investigativo fueron producto de innumerables procesos de búsqueda, lectura y análisis de multiplicidad de documentos. La consolidación de las 63 fuentes que fueron finalmente referenciadas en el trabajo, da cuenta de obras que tuvieron gran impacto en la construcción de los referentes conceptuales. En ello, tuvieron gran relevancia las 37 ediciones de la revistas La Piragua del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, todos los informes finales de la Conferencias Internacionales de Educación de Adultos de la Unesco, desde 1949 a 2009, la obra *Construir el currículum global*, de Juan Ignacio López Ruiz, (2005) y la obra de Juan Manuel Álvarez Méndez, *Evaluar para comprender, examinar para excluir* (2005). Metodológicamente, el trabajo sobre *Estrategias de investigación cualitativa*, de Irene Vasilachis de Gialdino (2007) tuvo una enorme influencia, al igual que resultó determinante la obra *Análisis de Contenido*, de L. Bardin (1996) en su segunda edición.

### 4. Contenidos

El documento de investigación se estructura a partir de 6 capítulos, además de los primeros apartados que hacen referencia a la introducción, la justificación, el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación.

El primer capítulo presenta referentes teóricos sobre las políticas educativas, algunas posturas de diferentes autores sobre problematizaciones actuales vinculadas con el contexto nacional, para, desde allí, realizar un análisis de la normatividad vigente que

influye en la educación de jóvenes y adultos. El segundo capítulo presenta un panorama de la educación de adultos, desde tres escenarios de configuración de esta modalidad: el de la UNESCO, el de la Educación Popular y el de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) como andragogía, para posteriormente presentar un análisis sobre la situación actual de la EDJA en Iberoamérica y, luego, en Colombia. El tercer capítulo hace referencia a los marcos conceptuales de las categorías currículo y evaluación, en el que la primera es abordada desde las perspectivas técnica, práctica y crítica, incluyendo un análisis de ésta en el contexto colombiano; y la segunda es profundizada a partir de los distanciamientos entre sus usos técnico instrumental, práctico y crítico, su dimensión ético – política y su relación con el currículo. El cuarto capítulo hace la presentación metodológica del proceso investigativo, destacando las características y el sentido de la investigación cualitativa, y del Análisis de Contenido de L. Bardin como método pertinente para los propósitos investigativos. El quinto capítulo hace una ubicación de la investigación en el contexto del Bachillerato de Adultos Colsubsidio, y presenta el desarrollo metodológico utilizado, en consonancia con los postulados del capítulo anterior, destacando niveles de análisis de los aspectos, subcategorías y categorías planteadas en el análisis de contenido. El capítulo final se compromete con las conclusiones y la presentación de alternativas para el mejoramiento del programa educativo que ofrece el Bachillerato de Adultos Colsubsidio.

## **5. Metodología**

El proceso investigativo tuvo en cuenta los postulados de la investigación cualitativa, enmarcados especialmente en los presupuestos teóricos de Irene Vasilachis, y los procedimientos específicos del Análisis de Contenido de L. Bardin. Estos permitieron una selección, organización y examen detallado de documentos que favorecieron una amplia comprensión de aspectos, subcategorías y categorías, dados los análisis realizados en diferentes niveles de sus relaciones, lo que dio lugar a la posibilidad de una esquematización favorable a la investigación y un desarrollo de acuerdo con los propósitos investigativos.

## 6. Conclusiones

Los problemas que circulan en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, sus influencias, condicionantes y limitaciones no se ha asumido con suficiente responsabilidad social, pues quienes hacemos parte de ella, desconocemos su historia y poco hemos explorado con alguna suficiencia el campo en que nos desempeñamos, unido al hecho de que las políticas educativas nacionales, regionales y locales manifiestan poco interés en reconocer el valor social que representa esta modalidad. Esta afirmación es posible ahora que el recorrido investigativo realizado, ha lanzado luces sobre su significado y sentido.

La educación de jóvenes y adultos, con mayor fuerza que otras modalidades, precisa de un currículo que entienda, organice, sistematice, reflexione y atienda con especificidad, de modo abierto y flexible, las necesidades de los sujetos, analizando los contextos de orden político, social, educativo y pedagógico que problematizan el campo, dado el desconocimiento que se hace y se tiene de la condición de edad, experiencia y naturaleza de situaciones - problemas que afronta la población objeto.

La evaluación, en su relación dinámica con el currículo, se encuentra debilitada, especialmente en su función formativa y como fuente de cualificación del currículo, de los procesos de enseñanza – aprendizaje y la formación y auto-formación de docentes.

En la medida en que no se toman en cuenta consideraciones sobre los contextos y los modos de cualificación curriculares y evaluativos, se produce un vacío de criterios para establecer con pertinencia lo que se enseña y lo que se aprende.

El reconocimiento de la existencia de un sujeto docente y un sujeto que aprende, activos, transformadores, constituye un punto de partida para seguir adelantando procesos de desarrollo curricular y evaluativo, asunto al que este proyecto investigativo pretende aportar.

**Elaborado por:**

Luis Alfredo Plata Cuevas

|                      |                      |
|----------------------|----------------------|
| <b>Revisado por:</b> | Sneider Saavedra Rey |
|----------------------|----------------------|

|                                              |    |    |      |
|----------------------------------------------|----|----|------|
| <b>Fecha de elaboración del<br/>Resumen:</b> | 30 | 10 | 2013 |
|----------------------------------------------|----|----|------|

## Tabla de contenido

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN.....                                                           | 11 |
| JUSTIFICACIÓN .....                                                         | 16 |
| PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....                                              | 19 |
| PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....                                             | 24 |
| OBJETIVOS.....                                                              | 25 |
| OBJETIVO GENERAL.....                                                       | 25 |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....                                                 | 25 |
| Capítulo 1 – POLÍTICAS EDUCATIVAS.....                                      | 27 |
| 1.1 Las políticas educativas: sentido y perspectiva.....                    | 27 |
| 1.2 Políticas educativas y educación de jóvenes y adultos.....              | 31 |
| 1.2.1 Antecedentes.....                                                     | 32 |
| 1.2.2 La Constitución política de 1991 y la EDJA.....                       | 34 |
| 1.2.3 La ley 115 de 1994 – Ley General de Educación y la EDJA .....         | 36 |
| 1.2.5 El decreto 3011 de 1997 y la EDJA .....                               | 39 |
| 1.2.6 Otros elementos de política educativa – las Reformas Educativas ..... | 44 |
| Capítulo 2. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS .....                         | 47 |
| 2.1 El escenario de la Unesco .....                                         | 50 |
| 2.2 El escenario de Educación Popular (EP).....                             | 58 |
| 2.2.1 Las tesis teóricas de la EP .....                                     | 61 |
| 2.2.2 La pedagogía de la EP .....                                           | 62 |
| 2.2.3 Los aportes de la EP .....                                            | 63 |
| 2.2.4 Paulo Freire y la EP. ....                                            | 64 |
| 2.3 El escenario de la EDJA como andragogía .....                           | 66 |
| 2.4 La situación de la EDJA hoy .....                                       | 71 |
| 2.5 La EDJA en Colombia. ....                                               | 76 |

|                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| Capítulo 3 – CURRÍCULO Y EVALUACIÓN .....                                 | 84  |
| 3.1 Currículo .....                                                       | 84  |
| 3.1.1 El enfoque técnico .....                                            | 92  |
| 3.1.2 El enfoque práctico.....                                            | 97  |
| 3.1.3 La perspectiva crítica .....                                        | 100 |
| 3.1.4 Análisis de la perspectiva de currículo en Colombia. ....           | 104 |
| 3.1.5 La dimensión política del currículo.....                            | 105 |
| 3.2 Evaluación .....                                                      | 110 |
| 3.2.1 La dimensión ético-política de la evaluación .....                  | 117 |
| 3.3 La relación entre currículo y evaluación .....                        | 122 |
| Capítulo 4 - METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN. ....            | 125 |
| 4.1 ¿Qué es la investigación cualitativa?.....                            | 127 |
| 4.1.1 El modelo metodológico – profundizando el enfoque cualitativo ..... | 130 |
| 4.2 El análisis de contenido.....                                         | 134 |
| 4.2.1 El método del análisis de contenido .....                           | 137 |
| Capítulo 5. INFORME DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....                    | 141 |
| 5.1 Ubicación de la investigación .....                                   | 141 |
| 5.2 El desarrollo metodológico .....                                      | 143 |
| 5.2.1 El pre-análisis .....                                               | 143 |
| 5.2.2 El análisis: la explotación del material .....                      | 150 |
| 5.2.3 El tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos .....   | 151 |
| Capítulo 6- CONCLUSIONES Y ALTERNATIVAS .....                             | 171 |
| 6.1 Conclusiones .....                                                    | 171 |
| 6.2 Alternativas .....                                                    | 178 |
| BIBLIOGRAFIA.....                                                         | 182 |

## **INTRODUCCIÓN.**

Entendemos en general que el desarrollo de la escuela no es un escenario que solo contenga lo educativo para su concreción. En lo educativo, también entran en juego las acciones, las prácticas y las experiencias humanas, las concepciones de y sobre los sujetos en relación con la educación, la vida, la sociedad y la cultura, entre otros temas, desde diversos tipos de discursos. Más allá de la escuela, el discurso sobre lo educativo en la familia y en la sociedad se presenta como un tejido compuesto por otros discursos que emergen, silenciosos a veces, desde lo político, lo social, lo cultural, y/o lo económico.

Estos discursos entrañan un sistema de relaciones, que en ciertos contextos históricos y geográficos, se convierten en motivos de disputa por la prevalencia de uno de ellos sobre los otros. El resultado es una serie de dinámicas, no siempre claras e identificables, sobre la manera como se producen estos discursos, como se reproducen en diversos escenarios y se recontextualizan en las comunidades educativas, transformados la mayoría de las veces en discursos pedagógicos que contienen el germen de lo instruccional y lo regulativo. (Bernstein, 1981).

La educación, en su desarrollo histórico en Colombia, parece haber contemplado la luz de los intereses económicos y políticos, relegando a ciertas poblaciones a condiciones de olvido. No solo porque las recientes políticas educativas sobre cobertura y calidad contienen, en la mayor parte de sus aristas, la visión del sistema educativo como un dispositivo que implica una carga de relaciones de

poder, que se traduce en relaciones de dominación y subordinación inevitables (Apple, 2002), sino además, porque éstas han excluido de tajo a algunos grupos humanos con necesidades educativas claras, desde hace mucho tiempo.

En este escenario, reviste especial interés la Educación de Adultos (EDA) en Colombia, tal como la denomina la normatividad. La consideración que aquí se hace es que las políticas y prácticas educativas, que trasladan buena parte de los principios y orientaciones de la educación de niños y adolescentes a este campo, han excluido la posibilidad de pensar la educación de adultos en su particularidad y como especialidad.

Las razones de la falta de identidad pedagógica asociada al traslado a la EDA de principios y prácticas que suelen hacer parte de la educación de niños y adolescentes, se relaciona decididamente con su papel invisibilizado dentro de las políticas educativas, con ausencia de programas de formación de docentes para este tipo de educación, y los escasos esfuerzos que se han hecho por comprender al sujeto adulto que se educa, sus características individuales, sociales, culturales y de aprendizaje.

Sin embargo, a la par con estas primeras problematizaciones, podemos afirmar, en general, que la amplitud y el campo mismo de la EDA son un terreno fundamentalmente desconocido. Por una parte, este concepto ha ido variando a lo largo de su desarrollo histórico, por lo que se deduce que su concepción no es única. Por otra parte, la EDA involucra, en su concepción más amplia, todos los niveles educativos en los cuales se atiende a personas que el medio cultural reconoce como adultos, esto es, la alfabetización, la educación básica, media y postsecundaria.

Aún en nuestros días, después de muchos esfuerzos históricos de diversos sectores de la sociedad como la iglesia, las organizaciones sindicales y otras organizaciones sociales que llevaron a cabo propuestas informales de EDA desde los diversos enfoques de educación popular, de un lado; y de otro, de algunos

organismos internacionales como la UNESCO, que movilizaron el tema en los últimos 40 años desde perspectivas desarrollistas con propuestas informales, y algunas iniciativas privadas que insertaron el enfoque andragógico, esta modalidad de educación en nuestro país ocupa un lugar -claramente no privilegiado- en las preocupaciones de las políticas públicas que retomaron este campo como una de sus líneas de acción dentro del sistema educativo. En Colombia solo hacia finales de 1997, se dio vida por primera vez a la educación formal de adultos a través del Decreto 3011.

Estas políticas públicas, como en la mayor parte de los países latinoamericanos, fueron haciendo profundas revisiones. Asumieron esta modalidad en la esfera en la que se involucra en este servicio educativo a poblaciones que no concluyeron sus estudios formales en las edades regularmente establecidas para la educación básica. Desde allí se abrió la posibilidad de asumir el criterio de extra-edad como manera de definir y articular esta modalidad de educación al sistema educativo, con lo cual se dio cabida a población joven, que hoy en día tiende a ser mayoritaria. La perspectiva de adultez desde la cual se ha venido asumiendo a este grupo poblacional joven, ha complejizado decididamente el campo educativo en referencia, en esa necesidad de atender conjuntamente grupos etéreos diferentes a los regularmente reconocidos como adultos, lo que ha venido planteando nuevas problemáticas y retos que atender. En tal sentido, se hará referencia de ahora en adelante de Educación de jóvenes y Adultos (EDJA), para definir el grupo poblacional de interés para la presente investigación

Otro punto importante, en esta misma línea, hace notar que a la EDJA se le han venido asignando múltiples misiones, desde el logro de objetivos estatales de desarrollo, pasando por propósitos sociales, económicos y comunitarios, de educación compensatoria y remedial frente a las falencias del Estado y la ausencia de oportunidades de los sujetos, hasta el compromiso de aportar en el terreno de lo individual. Desde esta última misión, se le pide resolver vacíos

relacionados con las necesidades de subsistencia, afecto, entendimiento, participación, creación e identidad, entre otras.

No obstante estas atribuciones que se le asignan a la EDJA, las propuestas conocidas en este campo en nuestro país, en su mayoría, aún no revelan caminos coherentes que retomen misiones o propósitos y los concreten en una propuesta curricular específica o en tendencias que orienten la discusión y el debate de futuro del campo. Sobre este punto es que centraremos la presente investigación, en el sentido del análisis del currículo y la evaluación, el hallazgo de las tendencias de esta modalidad, el examen de las políticas educativas, y los modos particulares del servicio educativo en el Bachillerato de Adultos Colsubsidio. Sin embargo, este desconocimiento de las tendencias, la falta de discusión y acuerdos sobre los propósitos de los que veníamos hablando, ha dejado igualmente abierta una gran puerta hacia lo eventualmente inexplorado del campo.

El currículo, por su parte, no es un tema que circule aun con fuerza en las Instituciones educativas de EDJA como elemento de reflexión. Este se asume con frecuencia como el plan de estudios que es necesario llevar a cabo en los términos de lo previsto por la ley y las prácticas tradicionales. Más allá de la previsión del plan de estudios, no es lugar común que exista una concepción de currículo como tal que aborde las posibilidades de la escuela, y la comunidad. Adicionalmente tampoco se conocen grandes discusiones en torno a su enfoque, por lo cual, por defecto, el currículo tiende a ser fruto de la herencia técnica, derivado de la tradición de las escuelas instrumentales y la tecnología educativa, propia de la segunda mitad del siglo pasado, asunto que será abordado más adelante en el proceso investigativo.

La evaluación, por su parte, otro gran componente de lo educativo, ha merecido también pocas reflexiones y documentaciones en este campo. Los documentos y prácticas evaluativas que reconocen la especificidad de los jóvenes y adultos algunas veces desconocen los referentes teóricos desde los cuales se elaboran

los discursos. Por ello, podemos afirmar que en evaluación son muchos más los problemas sin resolver que los que hemos podido pensar y atender de manera sistemática.

A lo anterior hay que sumarle la diversidad de concepciones que orientan las prácticas que circulan por las aulas de la EDJA. Es allí donde entendemos que el currículo y la evaluación juegan un papel privilegiado en la medida que se constituyen en el espacio propio para el análisis sobre cómo las concepciones sobre estas categorías influyen las formas de desarrollo de propuestas y oportunidades de formación para las personas que se educan bajo esta modalidad.

El Bachillerato de Adultos Colsubsidio - BAC, es una propuesta educativa de esta Caja de Compensación Familiar, que no escapa a este escenario educativo descrito. La experiencia allí generada a partir de un ejercicio inicial de beneficiar a los trabajadores de empresas afiliadas que no habían terminado la primaria y/o el bachillerato, mediante programas informales de alfabetización y validación, generó finalmente una propuesta curricular que hoy atiende alrededor de 1100 personas al año, y que recoge estas problematizaciones iniciales descritas.

Por lo tanto, hallamos en este espacio educativo un escenario abierto para la indagación sistemática por algunos problemas que se alojan en el centro de esta modalidad educativa en el país, y que puede permitir hallazgos específicos que favorezcan respuestas a los interrogantes o nuevos escenarios de investigación en educación de jóvenes y adultos.

Dadas la problemática que se analizan, las preguntas orientadoras, los objetivos y categorías seleccionadas, encontramos de gran valor, dentro del marco del paradigma de la investigación cualitativa, el “Análisis de Contenido”, especialmente el expuesto por L. Bardin, como el método más apropiado para abordar la investigación, en su calidad de conjunto de instrumentos, metodológicos aplicados a discursos para analizar sus relaciones, significados y

sentido (L. Bardin, 1996), aspecto que será presentado con suficiencia en el capítulo correspondiente.

Esperamos con el Análisis de Contenido, encontrar la información suficiente y de la mayor riqueza posible de modo que nos permita estudiar y comprender elementos subyacentes, implícitos, y de relevancia en y para la educación de jóvenes y adultos, en perspectiva de poder aportar en el enriquecimiento de su sentido en cuanto a sus características fundamentales.

La sección siguiente buscará exponer los motivos por los cuales esta investigación ha hallado un lugar en el escenario de las preocupaciones y necesidades de respuestas a las que regularmente se ve avocada la investigación, especialmente la de corte cualitativo.

## **JUSTIFICACIÓN**

“Si se habla en Colombia de la construcción de una sociedad democrática participativa, y en convivencia pacífica, es justo reconocer la importancia y el papel que tiene la EPJA en la edificación de este tipo de sociedad. Sigue siendo primordial el tratar de realizar propuestas educativas para la EPJA en un país como Colombia, donde este tipo de educación es una educación para los excluidos, de ahí también la urgencia de la democratización de este tipo de educación.”

Jorge Jairo Posada. *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Colombia*.

La educación formal de jóvenes y adultos, en tanto campo relativamente nuevo en el escenario colombiano, ha venido adoptando un concepto de educación

orientado a formar estudiantes en conocimientos, capacidades, hábitos y valores necesarios para mejorar sus formas de participación en la solución de problemas sociales, familiares, económicos, políticos y culturales en un mundo complejo y en constante transformación.

Esta visión de la educación de jóvenes y adultos, asumida críticamente, amerita concebir una disposición constante y reflexiva hacia el cambio permanente, así como para la construcción colectiva y creativa del currículo y la evaluación, que articule concepciones sobre sujetos, prácticas, contextos, políticas, currículo y evaluación.

Para lograr tal articulación y en el marco de lo expuesto hasta ahora, la presente investigación entiende que:

- ⊙ El sistema educativo colombiano escolar y las políticas educativas han centrado su interés normativo y teórico en la educación de niños y adolescentes, marginando de este modo la educación de adultos. Esta condición hace méritos a la necesidad de indagar por las posibilidades de desarrollo de la educación de adultos de un modo contextualizado en la realidad colombiana, en términos de una posible agenda de futuro que se visibilice en este campo de la educación.
- ⊙ La política educativa oficial existente en torno a la EDJA no contempla una visión lo suficientemente clara que posibilite prácticas diferenciadas y diferenciadoras en relación con los sujetos que se educan. En consecuencia, la educación de niños y adolescentes se constituye en el principal y a veces único referente, lo que favorece la proliferación de prácticas dispersas y desarticuladas. De esta manera, es necesario preguntarse por los enfoques de las propuestas de educación de adultos y de sus prácticas pedagógicas, en particular en el BAC.

- ⊙ El país presenta limitaciones frente a documentación de carácter teórico e investigativo en torno a la EDJA, que anime el debate, la discusión, la formulación de políticas, la investigación y la actualización de las prácticas educativas. En tal sentido la presente investigación pretende hacer sus contribuciones en este sentido.
- ⊙ Lo anterior permite suponer una problemática o duda razonable en relación con las fuentes desde los cuales emerge el currículo y la evaluación en las propuestas educativas de educación de adultos. Por lo tanto, es importante indagar por las concepciones existentes sobre estas dos categorías centrales del proceso educativo, los modos en que se constituyen y su pertinencia en relación con los sujetos de aprendizaje.
- ⊙ Existe desconocimiento de las particularidades del aprendizaje y la enseñanza en relación con la población de la EDJA, lo que decididamente compromete la construcción, diseño y desarrollo del currículo y la evaluación. Es preciso profundizar en la manera como se conciben estas dos subcategorías, y las posibilidades de enriquecimiento educativo que puedan emerger, como producto de la investigación.

Este mismo escenario de necesidades de la educación de adultos, rodea indudablemente la educación que ofrece la institución Bachillerato para Adultos Colsubsidio - BAC. Ésta incluye una población que, en cuanto acogen diferentes de horarios y sedes en tres puntos distantes de la ciudad, comportan características relativamente diferentes desde la perspectiva personal, social y cultural, lo que enriquece el marco investigativo del presente trabajo.

En el contexto del BAC, desde los directivos y docentes, se ve claramente la necesidad de indagar a profundidad lo que hoy significa la EDJA como totalidad, superando en lo posible las parcialidades con que a veces suelen enfrentarse problemas y decisiones cruciales en la prestación de este servicio educativo.

Para ofrecer una perspectiva más amplia de estas razones que justifican esta investigación, a continuación se presenta estas necesidades de un modo más amplio y problematizado, que explicita mejor las premisas aquí expuestas.

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.**

En el contexto político, social y económico de país, y de los sujetos, sus diversas características individuales y sociales, la EDJA se constituye en un campo en el que convergen múltiples problemáticas sobre lo educativo, en especial, para este trabajo, sobre el currículo y la evaluación. Así, la pregunta por la pertinencia como significación de las propuestas educativas para la población que se educa cobra un especial valor. Esto es, ¿en qué medida las propuestas educativas de EDJA satisfacen necesidades educativas y dan respuesta a los intereses de formación de las personas jóvenes y adultas que se acuden en estos programas?

A esta cuestión por la pertinencia, se une en todo caso el problema de la exclusión, en la medida en que los programas de EDJA se orientan a personas en edad extraescolar que no terminaron su formación básica o media en edades regularmente establecidas por la ley, por diversas razones. La democratización de las oportunidades también se asocia al tema de la pertinencia en razón a la frecuencia con que la EDJA se ve amenazada por el marginamiento al que la confinan la política educativa formulada a nivel central y el escaso interés de las entidades territoriales regionales y locales por la atención educativa a esta población.

En relación con el punto anterior, conviene explicitar que el sistema educativo colombiano ha centrado su interés teórico y normativo en la educación de niños y adolescentes con pocos esfuerzos con respecto a la Educación de Jóvenes y Adultos. La Ley General de Educación o ley 115 de 1994, presenta la Educación

de Adultos en el segundo capítulo en cuatro artículos, todos sobre disposiciones generales por reglamentar. Así mismo queda claro en documentos más recientes como la Guía 33 del Ministerio de educación Nacional sobre la Organización del Sistema Educativo Colombiano, en donde se expresa que “El centro del servicio educativo son los niños, niñas y jóvenes”, (MEN, 2009), lo que oscurece la visión oficial sobre la modalidad educativa objeto de la presente investigación.

Más allá, de estas disposiciones, normativamente solo existen: el decreto 3011 de 1997, el cual reglamenta la prestación del servicio de educación de adultos; la directiva ministerial número 14 de julio de 2004, y la circular número 7 de abril de 2008 dirigidas a gobernadores, alcaldes y secretarías de educación, en relación con *“orientaciones para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos”*.

De modo particular, el MEN ha promovido la emergencia de programas específicos de formación de adultos: el Servicio Educativo Rural (SER), el programa de educación continuada con metodología Cafam, el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), orientado a la educación básica y media de la población rural, y los programas regionales A Crecer y Transformemos, orientados a la alfabetización y la básica primaria. Estos modelos apuntan a la atención de los *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables población vulnerable* (MEN, 2005), y hacen parte del portafolio de modelos educativos orientados a poblaciones *“en regiones donde la ampliación de cobertura y las estrategias de calidad están condicionadas por el desplazamiento forzado, la violencia, la limitada oferta de cupos en educación básica, la extraedad y baja autoestima de los alumnos, entre otros.”* (MEN). Aparte del valor pedagógico y formativo que puedan comportar estos modelos compensatorios, no tienen la dimensión de una política educativa incluyente, en tanto que se en poblaciones específicas, en contextos y orientación muy delimitados, que no da cuenta de la amplitud del campo.

Por lo demás, en el país carece de documentos de carácter teórico e investigativo que esta modalidad de educación, o por lo menos, si existen no hace parte de los saberes que circulen por los medio que favorezcan su análisis y promoción de la Educación de Jóvenes y adultos de carácter alternativo.

De otra parte, la política educativa oficial en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos, en sí misma, no contempla una visión lo suficientemente amplia que favorezca prácticas en los docentes y en las instituciones educativas que la ofrecen, articuladas con el campo específico de la EDJA. En este sentido la educación de niños y adolescentes se constituye en el principal y a veces único referente desde los cuales se organizan, se planean, se realizan y se evalúan las prácticas en esta modalidad educativa. La consecuencia de estos referentes asumidos de esa manera es la proliferación de prácticas dispersas que poco contribuyan con la coherencia y pertinencia de los hechos educativos, dado que se desconocen tendencias teóricas que las orienten.

Esta condición supone una problemática evidente en cuanto a las fuentes desde los cuales emerge el currículo y la evaluación para este tipo de población, hecho que a la postre problematiza todo el campo de investigación en cuestión. Así, reconocer las concepciones y prácticas desde las cuales se vive el currículo y la evaluación en la EDJA en los establecimientos educativos constituye un desafío por superar, en tanto las prácticas tradicionales pueden haber inundado el escenario formativo de los jóvenes y adultos, alejando las posibilidades de emergencia de propuestas más enriquecidas, pertinentes, de formación individual y social, participativa y ética.

El desconocimiento de tendencias recientes en este campo proviene no solo de las fuertes influencias de los referentes trasladados de la educación de niños y adolescentes, sino además del hecho de que existen en el medio educativo limitadas investigaciones y teorizaciones sobre el tema. En tanto modalidad relativamente nueva en el contexto de país, desde la perspectiva formal (1997,

con el decreto 3011), y en la ausencia de un marco normativo previo a dicha formalización y los escasos impulsos que hayan favorecido el surgimiento de estudios sobre esta modalidad, las oportunidades de formación y comprensión teórica sobre el tema se han visto reducidas. Ni quienes lideran y organizan o promueven propuestas de educación para personas jóvenes y adultas se han visto movidos a llevar a cabo exploraciones, ni los incentivos de las políticas educativas son suficientemente fuertes, ni los docentes que participan en estos programas han hallado las condiciones de formación y profesionalización que enriquezcan este campo. En consecuencia se genera el desconocimiento de las particularidades del aprendizaje y la enseñanza en la población, lo que compromete la construcción, diseño y desarrollo del currículo y la evaluación.

Articulado a lo anterior, resulta evidente que existen vagas reflexiones sistemáticas a nivel oficial conocidas sobre la EDJA, con excepción de los mencionados programas avalados por el Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo estos programas están dirigidos más a la atención de cobertura en zonas distantes y de difícil acceso en todo el país, a donde el sistema formal regular no alcanza a llegar. Emergen entonces estos programas en su carácter remedial, tratando de saldar deudas sociales con poblaciones desplazadas y/o en retorno, marginadas, personas en riesgo social o en conflicto con la ley, olvidadas durante décadas por parte del estado. (MEN, 2005)

También es claro que las iniciativas privadas que han dado origen a propuesta alternativas de EDJA cuentan con pocos escenarios públicos y abiertos de discusión que permitan enriquecer la visión sobre el currículo y la evaluación pertinente para este tipo de población. En esta materia, se realizan pocos eventos de socialización de experiencias y los que se dan comportan condiciones difíciles de divulgación, asistencia y recurrencia que posibiliten mantener el diálogo y el debate educativo en permanente desarrollo.

Por su parte las propuestas educativas que se ofrecen en EDJA desde la iniciativa privada, en su mayoría comportan prácticas educativas tradicionales que poco enriquecen el campo. Algunas propuestas en este sector traducen la preocupación de rendimiento financiero y otras más serias y alternativas tienen dificultades para sostenerse en el tiempo, dada la gran demanda de inversión en contraposición con los ingresos, en un contexto donde lo económico es un factor clave de decisión en relación con 'la mejor opción de prestación del servicio'.

Entre las múltiples variables que afectan la EDJA finalmente cabe destacar dos actores trascendentales. Por una parte, los docentes y su proceso de formación para desempeñarse dentro de esta modalidad educativa. En este contexto, son explícitas las limitaciones en torno a la reflexión teórica y práctica. La preocupación por desarrollar un currículo es más relevante que detenerse a pensarlo. Es entonces cuando se impone el currículo técnico como centro de la acción educativa, casi a pruebas de docentes, como dice López Ruiz (2005), en donde lo prescrito es ley. A lo anterior ha de sumarse los límites que se imponen por esta vía a la formación de docentes, expresados en ausencia de programas de profesionalización para este campo, y los escasos tiempo que se imponen a los programas, lo que decanta en una rutinización y pobreza de las opciones pedagógicas que se libran en las aulas.

El otro actor fundamental son los sujetos de la EDJA. Este tipo de población regularmente no participa de la construcción de currículos de las instituciones que los atienden. En algunos casos la participación se limita a llenar encuestas de satisfacción o proporcionar información para una caracterización socio-económica con fines de mercadeo y actualización de estrategias de atención.

Estos fenómenos, a su vez, conducen a dos problemáticas adicionales: por una parte, se hacen cuestionable los modos en que se configuran las concepciones de enseñanza y aprendizaje de jóvenes y adultos, a nivel institucional y de docentes, y, por otra, se enfatiza el aislamiento de las propuestas educativas frente a la

realidad que viven los sujetos de la educación, el consecuente carácter técnico de los currículos y la continuación de prácticas evaluativas tradicionales.

A esta investigación se le plantea, según lo expuesto, un escenario para el que no son recomendables ni la simplificación ni la reducción, representadas, en el escenario colombiano, por la rentabilidad económica asociada a la facilidad de diseño que emerge de los currículos técnicos y la tradición con sus prácticas institucionalizadas. Nos proponemos un desafío al que hay que dar respuestas conectadas a contextos, corrigiendo trayectorias y tendencias obsoletas, buscando la construcción de nuevas experiencias pedagógicas, en la convicción que la alternativa hoy es aceptar el reto de actualización, lo que conlleva la necesidad de transformaciones acordes con los resultados de esta investigación.

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Al plantear la problemática de investigación, surgen preguntas que orientan y delimitan su curso, lo que permite analizar de un mejor modo la realidad educativa objeto de la presente investigación. El presente trabajo se propone como pregunta orientadora general, la siguiente:

¿Qué características debe comportar una propuesta de currículo y evaluación pertinente, en el marco de la Educación de Jóvenes y Adultos en el Bachillerato de Adultos Colsubsidio?

En función de esta pregunta central, las siguientes preguntas específicas buscan aportar elementos que encausan la problemática de investigación y sus propósitos:

- ¿Qué posibilidades de desarrollo de un currículo y una evaluación diferenciada y pertinente para adultos existe en el marco de la actual política educativa colombiana?
- ¿Qué concepciones existen sobre la enseñanza y el aprendizaje de jóvenes y adultos en el Bachillerato de Adultos Colsubsidio?

- ¿Es la práctica evaluativa en educación de jóvenes y adultos coherente con las características de la población?
- ¿Cómo construir un currículo y evaluación en EDJA pertinente, aportante y con sentido?

## **OBJETIVOS**

En la conjunción entre las aportaciones teóricas sobre el currículo y la evaluación, la política educativa vigente, las concepciones y prácticas que se dan en la EDJA, y las personas que requieren de este servicio educativo, se encuentra un campo de trabajo consistente en descubrir el modelo predominante que subyace al diseño y desarrollo de esta modalidad educativa que incide realmente sobre la población, para realizar aportaciones para la elaboración de propuestas curriculares y evaluativas contextualizadas y pertinentes.

### **OBJETIVO GENERAL**

Analizar la educación de jóvenes y adultos del Bachillerato de Adultos Colsubsidio desde las categorías de currículo y evaluación, en aras de proponer alternativas para reformular su propuesta en lo educativo, desde una perspectiva diferenciadora.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Caracterizar las concepciones educativas de la institución y de enseñanza y aprendizaje de los docentes, con la población joven y adulta del Bachillerato de Adultos Colsubsidio.
2. Analizar el sentido del currículo y la evaluación del Bachillerato de Adultos Colsubsidio, su pertinencia con la población joven y adulta y el contexto en el que se desarrollan.

3. Proponer alternativas de currículo y evaluación en educación de jóvenes y adultos en el Bachillerato de Adultos de Colsubsidio.

## Capítulo 1 – POLÍTICAS EDUCATIVAS

*Las reformas educativas son, sin duda alguna, expresiones privilegiadas de proyectos políticos y uno de sus principales instrumentos.*

*Francisco Pedró e Irene Puig. Las Reformas  
Educativas: Una Perspectiva Política y  
Comparada*

### **1.1 Las políticas educativas: sentido y perspectiva.**

Comprender el origen, función y modos de constitución de las políticas educativas implica, al menos, descifrar las maneras como éstas se constituyen, la importancia que éstas tiene en el conjunto de las políticas educativas, sus prioridades, el diagnóstico de las que parten, sus propósitos, metas, sentido y el impacto social y político que pueden generar. En tal sentido, el estudio de las políticas educativas requiere de un marco conceptual y aparato metodológico que permita interpretar por qué, cómo y cuándo se genera una política educativa, y cómo evaluar sus resultados. (Pedró y Puig. 1999)

Con los autores en mención se entiende que el proceso de constitución de una política pasa por un proceso que lleva a cabo una autoridad pública que parte desde la identificación de un problema hasta que se consiguen y evalúan los

resultados de la misma. Esto debería conllevar escenarios de participación, estudio, investigaciones, inversiones de recursos, procesos de formación, que con frecuencia aparecen ausentes o desarticulados en la manera como los estados conducen estas realizaciones.

Por otra parte, una mirada más amplia a las políticas educativas permite afirmar incluso formas de visionar el presente en perspectiva de mejora de las condiciones de vida en una sociedad. Con Hannah Arendt (1997) entendemos que la política es un medio para un fin más elevado y último en tanto constituye una necesidad ineludible para la vida humana individual como social, pues su necesidad radica en su misión y fin: asegurar la vida mediante la convivencia y la relación con los otros. Sin embargo, esta concepción general sobre las políticas reconoce que las condiciones de la participación política requieren de ciertas condiciones de libertad que democraticen las posibilidades de actuación de los individuos dentro de un sistema social, cuestiones que no necesariamente están dadas en terreno de lo práctico, dentro de un sistema político con marcados intereses económicos con pretensiones sesgadas de desarrollo.

El sentido expuesto sobre las formulaciones de política educativa conlleva entramados de sujetos, grupos humanos y sociedades con pretensiones, intenciones, interpretaciones, aplicaciones y prácticas cuya amalgama complejiza el fenómeno, pues se entretajan en ello prácticas de dominación y control, mezcladas con fases de producción, reproducción y recontextualización que hacen emerger elementos teóricos – metodológicos que hacen posible rescatar lo educativo de las entrañas de la política dominante y homogenizadora. Pero esta posibilidad de rescate y liberación pasa por la formación de pensamientos críticos en individuos que colectivamente compartan visiones esperanzadoras, democráticas y éticas que materialicen posibilidades incluyentes, equitativas y participativas de la vida humana. (Apple, 1996)

En general, estas concepciones entienden que la fuerza de las políticas educativas puede imprimir cambios rápidos en materia de currículo y pedagogía, aunque no necesariamente mejores. La tesis sobre políticas educativas como expresiones principalmente de proyectos políticos - no de proyectos educativos – se sostiene en los intereses e instrumentos de los Estados que enriquecen sus propias perspectivas y debilitan las instituciones y las oportunidades de las personas.

Entre los instrumentos que se usan para la concreción de políticas educativas, el discurso de las reformas educativas suele ser importante, sobre todo cuando se quiere influir decididamente en las prácticas educativas. Conuerdan los autores Pedró y Puig (1999):

Con frecuencia, las reformas educativas incorporan importantes elementos de innovación que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje y los contenidos curriculares. (Pedró y Puig. 1999:31)

Lo anterior se puede fácilmente articular con las políticas educativas que se han manifestado en nuestro país como reformas o “revoluciones”, las cuales han buscado discursos y lenguajes que ofrecen la promesa de mejoramiento de la cobertura, mejoramiento de la calidad educativa y mejoramiento de eficiencia del sector educativo (MEN, 2005), a través de planes y programas que con diversos “nombres” han venido procurando modificaciones a las condiciones de seguimiento y control a la educación, no necesariamente con sentido de fortalecimiento.

Estas reformas se articulan al contexto internacional. Producto de los cambios políticos y educativos generados en los años 90 en el contexto de la globalización de la economía y la comunicación, bajo criterios de libre mercado, el nuevo ordenamiento político, jurídico y social viene atendiendo compromisos generados en una lectura economicista de la vida, de la sociedad y del desarrollo, ligado a la

producción y acumulación de los recursos materiales y no a las personas ni a las sociedades.

Las transformaciones neoliberales en materia educativa -en su sentido más abstracto- deben ser apreciadas en una doble dimensión: De una lado, se trata de organizar la educación pública de acuerdo a las reglas del cálculo económico. La educación debe ser medida como cualquier otra mercancía: por su valor y por su valor de uso. Por ello, la cuestión del costeo y de la financiación; de la cobertura y de la calidad; de la eficiencia, ocupan un lugar central en las consideraciones actuales de política educativa. De otro lado, se trata de orientar la educación pública en función de un proyecto de disciplinamiento social, en cuya base se encuentra una “cultura” y una pedagogía del (y para el) mercado, de exaltación del rendimiento individual, el productivismo y la competencia. (Estrada, 2002:2)

De acuerdo con esta presentación de ideas, es plausible afirmar la estrecha relación que existe entre las reformas educativas y las reformas políticas y sociales impulsadas por la Constitución del 91. No obstante, las agendas de los gobiernos posteriores a ésta, las que de un modo u otro han materializado una concepción de la educación como parte fundamental del modelo económico instaurado, reconociendo en ello unas líneas de intervención del Estado no solo en la reorganización del sistema educativo, sino en los modos en que estas intervenciones a manera de leyes, decretos, resoluciones y ordenanzas, configuran un modelo de sociedad que deslinda el concepto de democracia de sus formas de su realización en la vida cotidiana. Las prioridades de las que parten estas políticas se separan, en el tiempo, de los principios que dan origen a los mecanismos e instrumentos que las materializan. El diagnóstico de las que parten dan primacía al contexto de subdesarrollo, pobreza y atraso, en el que asegurar el aprovechamiento de los recursos está por encima de los diagnósticos académicos, lo que enruta en un sentido distinto las metas, los propósitos y hasta el sentido de

lo educativo, con lo que los impactos sociales no dejan de ser desalentadores en material de equidad, calidad e inclusión.

Estas ideas también están presentes e incursionan quizás de un modo más álgido en la EDJA. El análisis que presentamos a continuación muestra como la inexistencia de políticas explícitas en Colombia invisibilizan este campo, marginando de modo categórico un sector de la población con necesidades de participación, reconocimiento, realización personal en su integralidad y mejoramiento de su calidad de vida.

## **1.2 Políticas educativas y educación de jóvenes y adultos**

A partir de la década del 90 del siglo pasado se vienen gestando una serie de reformas que dan piso y sustento al sistema educativo colombiano que hoy prevalece. Esto se evidencia en el surgimiento de la Constitución Política en 1991, la Ley General de Educación y el Decreto 1860 de 1994, la serie de Lineamientos Curriculares desde el año 1996, el Decreto 3011 de 1997, la serie de estándares curriculares desde el año 2003, la ley 715 de 2002, los Decretos 230, 1278 y 1283 de 2002, el decreto 1290 de 2009 entre otros.

Si bien es cierto que la educación de jóvenes y adultos ha gozado de pocas consideraciones y espacios para su desarrollo, su existencia formal se alcanza por primera vez con esta serie de reformas.

Previo a esta década existieron, no obstante, condiciones que favorecieron de manera más amplia, aun desde la dimensión no formal, un proceso aproximado a una institucionalización de esta modalidad de educación.

### 1.2.1 Antecedentes

Jorge Posada y Eduardo Blandón (2008), en un muy completo documento investigativo sobre esta modalidad de educación, denominado *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Colombia*, identificaron una serie de elementos alrededor de la EDJA que buscaban dar forma a una manera organizada de prestación de este servicio público. De acuerdo con estos autores, en 1990 se podía reconocer:

- La creación en el Ministerio de Educación Nacional de una Dirección General de Educación de Adultos, encargada de orientar y apoyar los programas de Educación de Adultos en la perspectiva de un desarrollo sociocultural. (Ley 24 de 1988)
- La existencia desde 1987 de la Red Latinoamericana de Alfabetización y Educación de Adultos, REDALF, que enlazaba los esfuerzos de instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, ONG, grupos comunitarios y universidades para potenciar la Educación de Adultos.
- La constitución desde 1988 del Grupo Interuniversitario de Trabajo en Educación Popular de Adultos, GIU, comprometido con el desarrollo académico y la proyección social de la Educación Popular.
- La creación, desde 1989, de 41 Centros Autogestionados de Educación Popular de Adultos, CAEPA, como espacios de convergencia de organizaciones comunitarias, ONG y Universidades para promover una Educación de Adultos, que se articulara con el mundo de la producción y del trabajo, así como con la creación artística, la convivencia y el entorno ecológico.
- La organización de Grupos de Trabajo en la Dirección General de Educación de Adultos del Ministerio de Educación, encargados de apoyar los siguientes proyectos nacionales: Educación de Adultos y Desarrollo Rural, Educación de Adultos y Animación Cultural, Alfabetización y Educación Básica Contextualizada, Fomento de la Lectura y Escritura con Neolectores, Desarrollo Cultural en las Fronteras Geográficas del País, Educación en Población, y Bachillerato Radial.

- El trabajo de un grupo de ONG comprometido con los principios de la Educación Popular como las Fundaciones Laubach, Cinep, Foro Nacional por Colombia, CAFAM, Fundalco y Dimensión Educativa, entre otras.” (Posada y Blandón. 2008:51)

Al comparar este escenario con las circunstancias actuales de la educación de adultos, Posada y Blandón advierten que a la fecha del informe solo subsisten algunas pocas experiencias de las mencionadas anteriormente, y que en el MEN los espacios reseñados ya no existen, lo que les permite valorar tales cambios como el “*desmonte*” oficial de esta modalidad educativa.

En el marco de no formalidad, desde la década de los 70 se instauró en Colombia la posibilidad de remediar la ausencia de oportunidades educativas a diversas poblaciones, generalmente en edad extra-escolar y adultos, mediante la presentación de exámenes aplicados por el entonces Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, con lo cual las personas que se inscribían podían demostrar los conocimientos y aptitudes que los puntajes obtenidos acreditaran que podrían ser proclamados Bachilleres. Esta iniciativa por parte del Estado, a la cual se denominó *Validación General del Bachillerato*, se potenció mediante programas de bachilleratos por radio, y por parte de la iniciativa privada a través de programas de preparación para dicho examen, la mayoría de los cuales se dedicaron a realizar repastos sobre los planes de estudio establecidos tradicionalmente en las escuelas colombianas, y algunos pocos lograron desarrollos teóricos – pedagógicos en torno a un marco de referencia para la Educación de Adultos.

Posteriormente, en la década de los 90, con el Decreto–Ley número 1211 del 28 de junio de 1993, y Decreto 2225 de noviembre 5 de 1993, para remediar las altas tasas de deserción que se daban en los colegios y asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, la validación en el ICFES pasó a ser también una opción de grado por grado, en la que, especialmente personas adolescentes y jóvenes, bajo ciertas condiciones de edad y documentación,

podían presentar pruebas para aprobar algún grado perdido con la esperanza de volver al sistema educativo regular, una vez se aprobara el examen de validación.

Iniciativas como ésta, que buscaban más reparar las fallas del sistema educativo que ofrecer verdaderas alternativas educativas a diferentes poblaciones y formular una política educativa favorable en perspectiva de consolidar un sistema educativo integral, perduraron al menos 20 años, con amplio apoyo del Estado. Hasta la promulgación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, en la que se abrieron posibilidades a una educación formal de adultos, y fundamentalmente hasta la promulgación del Decreto 3011 de 1997, mediante el cual se dio existencia jurídica a una educación formal de adultos, la existencia de la validación en Colombia desde su condición de educación informal produjo toda suerte de propuestas curriculares articuladas más al mercado que a lo educativo, salvo contadas experiencias que lograron hacer de este servicio una reflexión en torno a la educación de adultos como especificidad.

### **1.2.2 La Constitución política de 1991 y la EDJA**

Si bien es cierto que la Constitución Política (CP) del 91 es más generosa en comparación con la Constitución anterior (1886), en términos de la participación de la educación en la configuración política del país, sobre educación de adultos no existen declaraciones explícitas de importancia que la hagan parte de las transformaciones sociales que buscaría la nueva carta política.

Algunos de sus artículos sobre temas generales dan piso la educación como derecho de las personas y como un servicio público, abren posibilidades a la EDJA y la oferta pública y privada, en tanto servicio (CP. Art. 67); igualmente se declara la erradicación del analfabetismo como una obligación especial del Estado (CP. Art. 68), lo que concierne a jóvenes en edad extra-escolar y adultos.

Otro artículo se orienta a la promoción y fomento a la igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional (CP. Art. 70), lo que incluye a poblaciones de todas las edades. De manera particular, el artículo 300 confiere a las asambleas departamentales y a los municipios la obligación de regular la educación (CP. Art. 300), lo cual deja las iniciativas en este campo a las entidades territoriales descentralizadas.

Como resultado de lo anterior, la EDJA desde la Constitución Política no cobra trascendencia vital ni se le considera una variable relevante en la constitución de país y de la identidad nacional, propósitos centrales de esta reforma política. El peso fuerte lo ganan en esta declaración la educación de niños y adolescentes de manera especial, y la educación superior, en tanto niveles históricamente formales del sistema que aseguran el proyecto político en marcha.

La existencia de la EDJA pasa entonces a depender de la nueva reglamentación educativa que se va a consolidar en la Ley General de Educación, tres años más tarde, en su misión de dar forma a lo dispuesto en la Constitución.

En consecuencia, la escasa o nula fuerza con que se despliega esta modalidad de educación en la carta política se va a traducir en la nueva configuración del sistema educativo, en la que esta modalidad de educación apenas tendrá referencias que le asignan un papel secundario, sin que llegue a constituirse en una esfera de discusión, estudio, ni investigación por parte del Estado, lo que advierte problemáticas de exclusión, inequidad y calidad, pues esto lleva a que en la práctica este derecho y servicio se ofrezca de manera deficitaria, no solo porque las definiciones en materia de ley son escasas sino porque más allá de ella se requieren voluntades políticas que impulsen con responsabilidad esta modalidad educativa.

### **1.2.3 La ley 115 de 1994 – Ley General de Educación y la EDJA**

Dentro de sus alcances, las disposiciones preliminares de la Ley 115 de 1994 establecen que ésta:

(...) define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social” (Ley 115 de 1994)

El capítulo 2, dentro de la citada Ley, establece las modalidades de educación de adultos. El artículo 50, explicita la comprensión que se hace de la educación de 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. (MEN, 1994)

Esta definición entiende que el criterio central que orienta la educación de adultos es la edad, dejando de lado una postura más comprometida con una concepción de sujeto adulto, que reconozca su experiencia y saberes en una función más educativa, democrática e incluyente, asuntos que tampoco quedan resueltos luego en los objetivos específicos, que se enuncian a continuación:

- “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, y

d) Desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria.” (MEN, 1994)

Alfabetización, conocimientos y capacidad de participación son los ejes sobre los cuales ha de centrarse esta modalidad educativa, postura que tímidamente alcanza a sugerir metas de erradicación de analfabetismo y de resolver problemas generados por las falencias que va dejando el sistema educativo. Desarrollar la capacidad de participación apunta igualmente a una lógica de concebir el sujeto adulto como carente o disminuido en esta capacidad, como si su desarrollo social, político, económico y cultural no constituyera un valor posible en su configuración personal. En términos más amplios, la educación de adultos, así propuesta desde su definición y objetivos, desconoce otras formas de educación de adultos que recojan expresiones en diferentes niveles como la educación superior, y otras formas como la educación popular, o la educación para poblaciones y comunidades diferentes como los indígenas y los campesinos. Llenar estos vacíos de los objetivos de la Ley constituirá entonces un reto de las iniciativas que han surgido y que surjan en torno a esta población.

Hace parte igualmente de la EDJA en esta Ley, la validación del bachillerato, la cual puede ser ofrecida por diversas instituciones que sean autorizadas. Más recientemente, en el caso de la validación general, el Icfes como única entidad autorizada, y en el caso de validación de grados, ésta puede ser ofrecida por instituciones educativas públicas o privadas que reúnan requisitos (Decreto 2832 de 2005). Esta forma de educación de adultos no implica necesariamente programas de formación comprometidas con una noción formal de currículo, por lo que su único requisito es cumplir con las condiciones de ley. Aunque constituye una opción para personas autodidactas y formadas por las experiencias de vida, no hace parte de un programa integrado formalmente en la política educativa en función del desarrollo integral de sus ciudadanos, razón por la cual esta opción no constituye una fundamentación que aporte decididamente a lo educativo.

Desde el punto de vista formal, la Ley 115 abre, por primera vez, en la historia educativa del país la posibilidad de una educación formal de adultos con programas semipresenciales que ofrezcan instituciones educativas legalmente constituidas. Su orientación hacia propósitos laborales restringe los ámbitos de formación y determina las posibilidades de currículo. Finalmente, deja en manos de las secretarías de educación de las entidades territoriales su impulso y fomento.

Hace parte, igualmente, de esta modalidad la educación no formal de adultos, la cual puede ser ofrecida por entidades públicas y privadas, pero con orientación específica por la ley hacia poblaciones del sector rural y a las zonas marginadas o de difícil acceso. Nuevamente el propósito de cobertura es más importante que la inclusión, la oportunidad y la calidad de educación. Más recientemente la normatividad sobre educación no formal expresada por la ley 114 de 1996, fue reemplazada por la Ley 1064 de 2006, con el nombre de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, lo que impulsa la interpretación que se viene dando a las políticas educativas en una lógica más de lo laboral y la cultura del mercado, que de la democratización de la educación y los impactos sociales y personales que pueda generar.

No basta, en relación con la Ley General de Educación, haber dado vida formal a la EDJA si de algún modo no le imprime peso y visibilidad a una problemática histórica, socialmente relevante. Los objetivos allí planteados atienden más a propósitos de disminución de cifras contrarias al desarrollo económico y a una concepción de formación que remedia el vacío histórico pero que no lo atiende en perspectiva de desarrollo de los sujetos. A este respecto, le asignamos un valor de responsabilidad del Estado a la escasa fuerza que hoy tiene la educación de adultos en el despliegue, importancia y estatus social que hoy tiene esta modalidad de educación.

### **1.2.5 El decreto 3011 de 1997 y la EDJA**

El decreto 3011 entiende la educación de adultos (EDA) como

“el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de 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.” (MEN, 1997)

En consonancia con la definición de la Ley 115 de 1994, esta declaración del Decreto 3011 recoge el criterio de edad y de formación que pretende suplir y complementar. Suple necesidades educativas de personas que no pudieron terminar su proceso educativo básico ‘a tiempo’, mediante acciones de educación formal de corte reparatorio, y complementa las necesidades de formación laboral mediante acciones “no formales e informales”.

Esta circunstancia queda luego matizada en el planteamiento de los principios y propósitos. Los principios de desarrollo humano integral, pertinencia, participación, y flexibilidad recuperan un enfoque humanista que le otorga la sujeto la posibilidad de desarrollo en términos de sus capacidades, de reconocimiento de sus condiciones de edad, género, raza e ideología, de contextualización de lo educativo en la experiencia, saberes y prácticas adquiridas a lo largo de la vida, el desarrollo de la autonomía y el compromiso con transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales de su entorno. En tal sentido, estos principios abren posibilidades de una educación de adultos con características democráticas, en donde la autonomía, la participación, la transformación del entorno, el reconocimiento del sujeto y sus condiciones particulares de éstos pueden hacer parte visible de una propuesta educativa pertinente.

Por su lado, los propósitos establecidos en el decreto en mención también hacen posible una visión de lo educativo abierta a las posibilidades de los individuos y las comunidades, pues recalcan la promoción de lo social, ambiental y comunitario, con marcado énfasis en una visión flexible de ciudadanía democrática, tolerante, de justicia, de equidad de género, de derechos humanos, lo que ofrece suficientes elementos para llevar a cabo propuestas pedagógicas y curriculares diversas que interpreten de diversos modos tales objetivos.

Posteriormente, el capítulo 2 del citado Decreto establece la organización general de la educación de adultos. Desde allí se entiende que la EDJA:

- Está compuesta por los niveles de alfabetización, educación básica y media, e incluye la educación no formal (nominación reemplazada por la Ley 1064 de 2006, con el nombre de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano) e informal.
- Se orienta específicamente en la educación básica y media de adultos hacia la apropiación y recreación de los elementos de la cultura nacional y universal, teniendo en cuenta las condiciones socioculturales de la población, la satisfacción de sus necesidades fundamentales relacionadas con una efectiva participación en la vida social.
- Debe tener en cuenta criterios de inclusión (de personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades o talentos excepcionales)
- Los programas educativos deben estructurarse por ciclos lectivos regulares o especiales integrados. Se entiende por ciclos regulares los establecidos en la Ley General y hacen referencia a la educación básica primaria y la educación básica secundaria. El ciclo lectivos especiales integrados 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” (Art. 11. MEN, 1997)

Destacan en esta definición la integración curricular de áreas y proyectos, y la reorganización del tiempo conducente al logro de los fines y objetivos de la educación, lo que ofrece posibilidades de propuestas alternativas a las formas tradicionales.

Las orientaciones curriculares especiales previstas en capítulo III del citado Decreto, dan cuenta de los niveles de alfabetización, educación básica, y educación media. Respecto a la Alfabetización, establece la flexibilidad en el tiempo y en la orientación curricular que dispongan las entidades territoriales departamentales y distritales, según las necesidades particulares.

En relación con la educación básica, define las edades mínimas para el ingresar al sistema, 13 años para primaria y 15 para secundaria; establece 4 ciclos especiales integrados y la duración de cada uno de ellos; y aclara los modos presenciales, semipresenciales o abiertos o a distancia en que puede ofrecerse este servicio.

En todo caso, la EDJA debe atender a los objetivos generales de la educación previstos en la Ley 115 de 1994, con lo cual esta modalidad queda vinculada al sistema general de educación escolar, y no se concibe como un sistema independiente. De igual manera, se explicita la obligatoriedad:

“Las áreas fundamentales y obligatorias establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, y los temas obligatorios contemplados en el artículo 14 de la misma ley, podrá organizarse en forma interdisciplinaria o

integrada, según las particularidades de dichos educandos.”, asunto que ya se había advertido previamente. (MEN, 1997)

Además, las orientaciones curriculares del Decreto 3011 manifiestan con claridad la equivalencia entre ciclos lectivos especiales integrados y los grados de los ciclos lectivos regulares, asumiendo, en general, que un ciclo de la EDA corresponde a dos grados de la educación regular.

En un sentido similar se contempla la educación media, con diferencias en la duración de los ciclos (aproximadamente la mitad de la duración en educación básica)

En términos de organización y funcionamiento, los programas de EDA deben cumplir los mismos requisitos formales de la educación regular, esto es: licencia de funcionamiento o el reconocimiento de carácter oficial, proyecto educativo institucional y disponer de una estructura administrativa, una planta física y medios educativos adecuados.

Finalmente, el decreto establece la posibilidad de evaluar los conocimientos, experiencias y prácticas previas de los educando, a solicitud de los interesados, para determinar a qué ciclo lectivo especial integrado pueden acceder, sin necesidad de presentar certificados de grados aprobados con anterioridad, lo que significa una oportunidad amplia para personas que no cuenten con este requisito, o que desean ser valorados en su condición actual.

En síntesis, y en relación con los propósitos de esta investigación, se puede establecer que:

- El Decreto 3011 está dirigido a la población adulta (y joven), y en ningún caso pretende facilitar el acceso al servicio educativo a niños y jóvenes en edad escolar.

- La EDJA hace parte de un servicio público educativo único, lo cual significa que no hay sistemas independientes en las normas legales que el Ministerio de Educación ha expedido.
- La extra-edad en relación con los referentes asumidos por la Ley General es un criterio fundamental para acceder a la modalidad de la EDJA
- El significado que adquiere el concepto de currículo y evaluación en la EDJA pasa por sus características como modalidad, y exige una atención especial en sus diferencias individuales y sus diferentes ritmos de aprendizaje.
- La integración de áreas y proyectos es una posibilidad abierta a las definiciones curriculares de las propuestas de la EDA.
- Democracia, autonomía, participación, transformación del entorno, reconocimiento del sujeto son criterios y principios motores de la educación de adultos y por lo tanto son elementos constitutivos del enfoque y evaluación. A lo anterior se unen la promoción de lo social, lo ambiental y comunitario, con una visión flexible de ciudadanía democrática, tolerante, de justicia, de equidad de género y de derechos humanos

Estas aperturas manifiestas en la política educativa delinean un marco de referencia específica para la EDJA, en articulación con formas particulares de su desarrollo histórico, en los orígenes de la educación popular y otros enfoques que la enriquecieron en diversas partes del mundo.

Parte del proceso de esta investigación ha transcurrido en la búsqueda de desarrollos, experiencias y sobre todo enfoques en esta modalidad educativa. Los escenarios en los que han examinado propuestas en países como Chile, México, Argentina, Brasil y España, conducen de manera importante a trabajos en los que

se han centrado problemáticas particulares que han motivado intereses investigativos y enfoques diversos, circunstancia que introducen el siguiente capítulo sobre Educación de jóvenes y adultos.

### **1.2.6 Otros elementos de política educativa – las Reformas Educativas**

Las reformas educativas de los últimos 20 años tienen dos matices que se funden y se confunden dependiendo de quién las propone y quién las asume. Esto es así porque existe un marco normativo superior, la Constitución política de 1991, norma de normas, a los que todos los escenarios políticos desde entonces han apuntado, pero que a medida que pasan los años, adquieren tonalidades distintas, a veces radicalmente diferentes del espíritu que les hizo nacer.

Por una parte, un matiz emana de las reformas que buscan dar forma a las políticas educativas en torno a la Constitución Política. Surgida la Constitución, nace la Ley General de Educación en 1994, la cual tiene como propósito central normativizar la forma como se concretaría, a través de la educación, al proyecto de país expuesto en los mandamientos de la Carta política. Cuatro años después nacen bajo su manto los primeros Lineamientos Curriculares y la propuesta de Logros e Indicadores que pretenden aterrizar los mandatos de esta ley. Dos años después y hasta el 2004, salen del seno de estos lineamientos curriculares sus formas de instrumentalización, los Estándares. Producto de estos lineamientos, emergen las ‘nuevas’ Pruebas de Estado en el año 2000, justo 6 años después de la Ley General de Educación, cuando los estudiantes que en el año 1994 estaban ingresando a la básica secundaria estaban por graduarse, buscando medir los primeros impactos de la ley orgánica, a nivel de país. En el año 2002, surgen las nuevas pruebas censales Saber para 3°, 5°, 7° y 9°, grupos de grados en las que se habían organizado los logros e indicadores orientados por el estado, y sobre los cuales también se estructuraron los estándares, buscando medir progresivamente los avances expuestos en estos documentos a nivel de país. El turno a partir del

2004 fue para la educación superior, que comienza a sufrir un proceso de reformas y normativizaciones semejante a lo descrito para la educación media. Luego vino una fase de alineación de evaluaciones para carrera administrativa en las instituciones del Estado, desde la Comisión Nacional del Servicio Civil, que para sus propósitos acogió los mismos principios de estructuración de la evaluación que para las experiencias anteriores.

Todo lo anterior ha impactado a la EDJA, en tanto formas articuladas de la política estatal que orienta su aparato hacia a fines de determinar dos grandes categorías de los dispositivos educativos: el currículo y la evaluación. La primera, invisibilizada en la medida en que el término esconde detrás de otros, como lineamientos, estándares, orientaciones, política educativa, proyectos educativos institucionales, lo que ocasiona pocas discusiones en torno a él. La segunda, exaltada como instrumentos de control, de medición, de comprobación, en diferentes niveles e instancias del sistema educativo. Sin embargo, sobre estas dos categorías y la manera como estas políticas educativas la impactan hablaremos más adelante en el capítulo correspondiente.

Por otra parte están las formas normativas - administrativas de las políticas del estado, relacionadas con la cobertura y el aprovechamiento de los recursos de estado para la educación. Más allá de problemas reales de financiación dentro de las condiciones de país de los últimos 20 años, en algunos escasos sectores se ha beneficiado de tales políticas y la mayoría ha padecido las consecuencias del hacinamiento en las aulas, la falta de recursos humanos con la calidad de formación específica requerida, y los costos de pobreza cultural que ha dejado las deficiencias del sistema educativo en algunas zonas del país.

En este ir y venir de las coherencias y los constreñimientos administrativos es donde se cuece la fusión y la confusión de los matices. En sectores y zonas apartadas del país, esto produce efectos tan nocivos que a veces es posible pensar que tanta imperfección no es posible que sea pensada ideológicamente,

sino que es el resultado de la pobreza de la sistematicidad de las acciones del Estado y su incapacidad para configurar un verdadero sistema educativo, la EDJA incluida, desde lo administrativo, lo financiero y lo verdaderamente educativo, en el marco de un universo mundializado de la economía. Lo que sí parece evidente, es la ausencia de intención oficial para proveer a la EDJA de un estatus de campo de conocimiento e investigación.

La tarea de la educación es humanizadora: favorecer espacios de formación, ante todo, de ciudadanos integrales, libres y amantes de la libertad, socialmente comprometidos, aportantes a la construcción colectiva de los valores que dignifiquen la condición humana, según la cultura en la que participa, más allá de la formación en conocimiento específicos o la preocupación por una formación económica – productiva – política como centro de la acción educativa.

Estas y otras discusiones han sido parte de los debates y diferencias entre diversas corrientes y perspectivas de educación de jóvenes y adultos en el curso de la segunda mitad del siglo pasado y la primera década del presente siglo, asunto que será visto con calidad y suficiente amplitud en el capítulo siguiente.

## **Capítulo 2. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

En los postulados del presente capítulo subyace un recorrido investigativo que ha puesto su mayor interés en reconocer y visibilizar enfoques y concepciones que planteen un estado del arte que permita integrar perspectivas globales sobre el tema. No se pretende en modo alguno alcanzar, con este capítulo, los límites de una investigación documental sobre la EDJA, a manera de un nuevo escenario investigativo, sino ofrecer un panorama lo suficientemente amplio y claro sobre lo que se ha dicho y cómo se ha dicho sobre la EDJA.

Lidia Mercedes Rodríguez (2009) ubica los orígenes de la EDA a la par con el surgimiento de los sistemas escolares modernos en América Latina en la segunda mitad del siglo XIX. Explica que

(...) diversos actores de la sociedad civil como iglesias, partidos políticos, y organizaciones sindicales; con motivos, filantrópicos, políticos, o religiosos, se preocuparon de acciones educativas dirigidas a la población joven y adulta. Aunque en esos años fundacionales no fue una prioridad, en tanto, hasta entrado el siglo XX, se consideraba que el analfabetismo se eliminaría con la expansión de la escuela común para la infancia".  
(Rodríguez, 1999:4)

De esta manera, entiende que la educación en diferentes etapas de la vida conlleva una función significativa en el desarrollo de las comunidades como un modo de conectar las sociedades y proyectarlas socialmente. Cabe destacar

igualmente, de acuerdo con Rodríguez, el surgimiento de las iniciativas latinoamericanas de la educación de adultos, asociada a movimientos sociales lo que revela su carácter de *Educación Popular*, asunto que abordaremos más adelante.

Lo anterior no señala este momento histórico como el comienzo de la EDA, pues conocido es que desde la antigüedad existían prácticas educativas que bien pueden asociarse a esta modalidad de educación. Para los griegos, por ejemplo, la andragogía tenía el sentido de guiar o conducir al hombre adulto (άνήρ "hombre" y άγωγή "guía" o "conducción") a manera de orientación de su actuar. Más recientemente, en Norteamérica, Malcolm Knowles (2001), introdujo la teoría de la Andragogía como el arte y la ciencia de ayudar a adultos a aprender, concepto que tuvo alta influencia en las propuestas educativas de occidente durante las décadas de los 80 y 90.

La citada autora, igualmente, ubica un escenario más institucionalizado, políticamente hablando, como su momento fundacional en el siglo XIX:

Debieron pasar muchas décadas para que se instalara en las políticas públicas y en el campo pedagógico el problema de su especificidad. Ello ocurre a partir de la década del 40, en el marco de un movimiento mundial, donde la UNESCO organizaba la Primera Conferencia Mundial de Educación de Adultos de Elsinor (1949); a la que luego seguirían la de Montreal (1960), Tokio (1972), París (1985), y Hamburgo (1997). (Rodríguez, 1999:4)

Posteriormente, una nueva conferencia mundial de educación de Adultos (CONFITEA) organizada por la Unesco (Belem, Brasil, 2009) -, y los informes de avances regionales a la V CONFITEA – (Sofía, Bulgaria, 2002; Bangkok, Tailandia, 2003) mantendrían, en el campo internacional, la línea desarrollista de la educación de adultos.

Con lo anterior, y a manera de esbozo en lo que sigue del presente trabajo investigativo, se puede plantear el origen y desarrollo de la EDJA asociadas a tres escenarios fundamentales que han tenido notoria influencia en la construcción de propuestas, para el caso colombiano:

1. El escenario desarrollista de organismos internacionales como la Unesco, desde donde se propuso, a partir de la postguerra (I CONFITEA, Elsinor, Dinamarca, 1949) la unificación de modelos de desarrollo, en los que se articularan las problemáticas de pobreza y salud en línea directa con la educación como modo de superación de problemas económicos emanados del conflicto mundial.
2. El escenario de educación popular, vinculado de manera estrecha a las luchas sociales en América Latina, especialmente de la época de los 60's y los 70's y como reacción a lo anterior.
3. El escenario de la EDJA como andragogía, sustentada en el desarrollo de ideas de la pedagogía y la psicología norteamericana, que buscaba fundamentar una teoría de reflexión educativa referida a la enseñanza y el aprendizaje exclusivamente de las personas adultas.

Para el análisis de esta investigación, estos tres escenarios comportan elementos de valor en concordancia con los objetivos aquí propuestos. La confluencia de estos escenarios en las propuestas que de ellos se derivan resulta, además, poco previsible como resultados de coincidencias. Más bien, son resultado de la manera como ciertas visiones han influido en las políticas educativas de los gobiernos, la fuerza innovadora con que estas ideas han permeado las necesidades sociales y educativas de las comunidades urbanas y no urbanas, y las perspectivas críticas que han puesto de presente modos alternos de visualizar las transformaciones propuestas por la agenda política nacional y transnacional.

A continuación expondremos en mayor detalle cada uno de estos escenarios, en el propósito de llevar a cabo un análisis riguroso de las ideas que allí circulan.

## **2.1 El escenario de la Unesco**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se fundó el 16 de noviembre de 1945. Es el organismo internacional que desde 1949 organiza Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFITEA), en la cual se establecen acuerdos, declaraciones conjuntas y marcos de acción en la línea de promoción de la educación de adultos.

En tal sentido, a continuación presentamos una síntesis importante sobre las principales aportaciones de las diferentes conferencias internacionales de educación de adultos organizadas por la Unesco, en tres subcategorías, lo que posibilita, al desarrollo de esta investigación y al lector, hacer una lectura comparada de la evolución del concepto de educación de adultos, los objetivos que se ha propuesto a lo largo de más de 60 años, y los propósitos con los que se han organizado estas conferencias.

En su orden, la tabla desarrolla las categorías de objetivos de las conferencias, el concepto expreso o tácito de educación de adultos, y los objetivos que se le asignan a esta modalidad de educación. Resulta de vital importancia en este caso, para una mejor comprensión de los mismos, ubicarlas en el tiempo histórico que les corresponde para entender de ese modo la dimensión y significado contextual que cada uno de ellos representa.

Sobre los objetivos de la conferencia, en cada una de ellas los documentos oficiales consultados expresan con claridad los propósitos planeados. En la tabla se transcriben los objetivos de cada una de las conferencias, los cuales algunas veces han sido modificados para poder ser incluidos de manera consistente y con la información relevante, en la tabla.

En el mismo sentido, el concepto de educación de adultos previsto en cada una de las conferencias, representa una manera de entender la función y propósitos de la educación de adultos dentro de los planes de desarrollo de los gobiernos participantes. No debe olvidarse que a estas conferencias suelen asistir estados miembros, miembros asociados a la ONU, estados no miembros de la ONU, organizaciones del sistema de las naciones unidas; organizaciones intergubernamentales; ONG's y fundaciones. Para su inclusión en la tabla, se ha seleccionado, de los documentos oficiales, los rasgos principales del concepto en cada caso, y en algunos de ellos se ha optado por introducirlos literalmente.

Los objetivos de la educación de adultos, por su parte, se definen en consonancia con la concepción general de educación de adultos, en el marco de los objetivos de la conferencia. Al igual que con las dos categorías anteriores, se optó por incluirlos algunas veces de modo literal y otras veces con modificaciones para su mejor comprensión.

| CONFITEA               | PROPÓSITOS DE LA CONFITEA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | LOS OBJETIVOS QUE PERSIGUE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I<br>Elsinor<br>(1949) | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ayudar a fomentar los movimientos que tienen como objetivo la creación de, para poner fin a la oposición entre las llamadas masas y la llamada élite.</li> <li>- Estimular un auténtico espíritu de la democracia y un auténtico espíritu de tolerancia.</li> <li>- Dar a los jóvenes la esperanza y la confianza en la vida que se ha visto sacudida por la actual desorganización del mundo.</li> <li>- Restaurar el sentido de comunidad a las personas que viven en una era de especialización y aislamiento.</li> <li>-Cultivar un claro sentido de la pertenencia a una</li> </ul> | <p>La educación de adultos:</p> <p>Debe basarse en las diversas necesidades y capacidades de los adultos.</p> <p>Debe tener en cuenta las diferencias de edad, sexo, el medio ambiente y la ocupación, y que cada individuo no vive solo o para sí solo, sino que pertenece a la familia, a grupos económicos, sociales y nacionales con los que tiene ciertas obligaciones.</p> <p>Es democrática, esto es, ha de garantizar un equilibrio armonioso entre los derechos y sus deberes para con la comunidad a la que pertenece.</p> <p>Tiene como tarea fundamental proporcionar a las personas los conocimientos esenciales para el ejercicio de sus funciones económicas, sociales y políticas y especialmente para que puedan, a través de la participación en la vida de sus comunidades, vivir una vida</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyar y alentar a los movimientos que trabajan hacia una cultura donde las brechas entre las llamadas masas y las llamadas personas cultas pueden ser cerradas;</li> <li>- Fomentar el verdadero espíritu de la democracia y el verdadero espíritu de la humanidad.</li> <li>- Despertar y estimular en los jóvenes el conocimiento de la vida misma.</li> </ul> |

|                          | comunidad mundial.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | más plena y armoniosa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| II<br>Montreal<br>(1960) | <p>I) Examinar la labor realizada durante los once años transcurridos desde la Conferencia de Elsinor</p> <p>II) Estudiar los medios que ofrece la educación de adultos para conseguir los objetivos de la UNESCO, y en especial los del Proyecto Principal Oriente-Occidente.</p> <p>III) Examinar la creación de una Asociación Mundial de Educación de Adultos para facilitar la cooperación internacional y los intercambios de ideas.</p> <p>IV) Estudiar los medios de facilitar a todos los seres humanos la educación extraescolar de adultos, prescindiendo de consideraciones de sexo, nacionalidad, raza o religión.</p> <p>V) Examinar las modalidades de aplicación eficaz de nuevas técnicas en la educación de adultos.</p> <p>VI) Examinar la correlación existente entre la actividad pedagógica en favor de los jóvenes y los programas de educación de adultos"</p> | <p>El concepto de educación de adultos en esta conferencia, puede considerarse a partir de los objetivos de la conferencia y los objetivos propuestos para la educación de adultos, los cuales integran, como rasgos:</p> <p>Una visión de educación cívica y social ligada al rol del adulto en la familia y en la comunidad a la que pertenece.</p> <p>La cultura general, asociada, por una parte al conocimiento de las matemáticas, las ciencias exactas y naturales, las ciencias sociales y las humanidades, y a la manera de emplear dicha información;</p> <p>La formación profesional, entendida como la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos que exige el ejercicio de un oficio o de una profesión.</p> <p>La alfabetización como el aspecto más apremiante de la educación de adultos.</p> <p>Y unas relaciones entre la educación de adultos y la acción educativa entre los jóvenes fuera de la escuela.</p> | <p>I) Conservar y reforzar lo mejor de la cultura tradicional de cada país.</p> <p>II) Comprender y fomentar la evolución, a que la acojan favorablemente y faciliten su proceso, a que reconozcan en qué medida la pueden moldear o si por el contrario deben resignarse a ella</p> <p>III) Desarrollar al máximo los diversos aspectos de la personalidad</p> <p>IV) Estimular la comprensión internacional, el aprecio mutuo y la tolerancia de las diversas opiniones.</p> <p>V) Remediar las deficiencias de la enseñanza de tipo escolar recibida anteriormente.</p> <p>VI) Llenar la laguna existente entre los especialistas y los no especialistas.</p> <p>VII) Capacitarse para desempeñar plenamente en la vida social y cívica el papel a que aspire.</p> <p>VIII) Ayudar a las mujeres a comprender el nuevo orden de cosas y a adaptarse a él.</p> <p>IX) Ayudar a descubrir la manera de utilizar el tiempo libre de la manera más satisfactoria y recreativa.</p> <p>X) Educar al consumidor para que comprenda los hechos económicos fundamentales que tienen importancia capital en la vida de las masas</p> |
| III<br>Tokio,<br>1972    | <p>I) Examinar las tendencias de la educación de adultos durante el pasado decenio;</p> <p>II) Considerar las funciones de la educación de adultos en el contexto de la educación permanente;</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p>"Educación funcional de adultos es aquella que, basándose en la vinculación del hombre al trabajo (en el sentido más amplio de la palabra trabajo) y ligando el desarrollo del que trabaja con el desarrollo general de la comunidad, integra los intereses del individuo y de la sociedad. La</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>a) Se trata de un instrumento de concientización, de cambio y de socialización</p> <p>b) Es un instrumento de preparación para la actividad productora.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               | <p>III) Examinar las estrategias del desarrollo educativo con respecto a la educación de adultos</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>educación funcional es pues, aquélla en la que se realiza el hombre en el marco de una sociedad cuya estructura y cuyas relaciones superestructurales facilitan el pleno desarrollo de la personalidad humana. De este modo contribuye a formar un hombre creador de bienes materiales y espirituales, a la vez que le posibilita el disfrute irrestricto de su obra creadora.”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>c) Es el medio de prepararse para la participación y la gestión de la empresa</p> <p>d) Es el instrumento de desenvolvimiento del hombre integral, tomado en la globalidad de sus funciones laborales y recreativas, en su participación en la vida cívica, familiar, cultural; en el perfeccionamiento de sus cualidades físicas, morales, intelectuales y espirituales.</p> <p>e) Es el instrumento que prepara, a través de la adquisición de actitudes de liberación frente a las servidumbres y a las alienaciones tanto económicas como culturales, la elaboración de una cultura nacional, liberadora y auténtica.</p> |
| <p>IV<br/>París,<br/>1985</p> | <p>Examinar la evolución de la educación de adultos desde 1972 y las perspectivas de su desarrollo, como prolongación natural de la alfabetización.</p> <p>- Examinar la contribución que la educación de adultos puede aportar a la solución de algunos grandes problemas del mundo contemporáneo;</p> <p>- Examinar las prioridades en cuanto a las actividades educativas destinadas a fomentar la participación activa de los adultos en la vida económica, social y cultural;</p> <p>- Examinar las modalidades de la cooperación internacional y regional para lograr el mejoramiento de la educación de adultos.</p> | <p>La alfabetización es el punto de partida de un proceso continuo de educación que dura toda la vida.</p> <p>Se asigna a la educación de adultos la tarea de contribuir a impartir a todos una educación permanente, elemento fundamental del derecho a la educación.</p> <p>La educación de adultos debe cumplir plenamente su papel como factor de democratización de la educación y, en especial, de la necesidad de favorecer el acceso de la mujer a una plena igualdad en materia de educación.</p> <p>Aunque la educación de adultos se limita con frecuencia a su objetivo primordial, que consiste en compensar una educación inicial insuficiente, o incluso inexistente, se han desarrollado actividades destinadas a elevar de manera constante el nivel de los conocimientos en la perspectiva de la educación permanente y a tomar en cuenta los avances del saber teórico y práctico y las transformaciones tecnológicas y sociales.</p> <p>Se reconoce que la educación de</p> | <p>La educación de adultos debe permitir a estos últimos elevar su nivel de competencia, lograr una mayor movilidad y adquirir una calificación para nuevos tipos de empleo.</p> <p>El desarrollo de la autonomía individual, de la autosuficiencia colectiva, la formación del juicio crítico y del espíritu cívico.</p> <p>La salvaguardia de la paz, al desarme, a la comprensión internacional y al respeto de los derechos humanos</p>                                                                                                                                                                                      |

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | adultos es una necesidad general y un aspecto fundamental del ejercicio del derecho a la educación, tan indispensable para la plena expansión de la personalidad como para el desarrollo y el progreso de la sociedad.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| V<br>Hamburgo,<br>1997 | <p>Aunque no son explícitos los objetivos de la conferencia, se puede destacar dentro de la agenda temática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación de adultos y democracia: el desafío del siglo XXI</li> <li>- Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos</li> <li>- Garantizar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica</li> <li>- Educación de adultos, igualdad y equidad en las relaciones, entre hombre y mujer, y mayor autonomía de la mujer</li> <li>- La educación de adultos y el cambiante mundo del trabajo</li> <li>- La educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población</li> <li>- Educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información</li> <li>- La educación para todos los adultos: los derechos y aspiraciones de los distintos grupos</li> <li>- Los aspectos económicos de la educación de adultos</li> <li>- Fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad internacionales</li> </ul> <p>El examen de estos temas condujo a "La Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos" y a un Plan de Acción para el Futuro.</p> | <p>La educación a lo largo de toda la vida es por lo tanto más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad.</p> <p>Es un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida.</p> <p>Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas.</p> <p>Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad.</p> <p>La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.</p> | <p>Los objetivos de la educación de los jóvenes y de los adultos, considerada como un proceso que dura toda la vida, son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades,</li> <li>- Reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto,</li> <li>- Promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad.</li> </ul> |

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| VI<br>Belem,<br>2009 | <p>Esta Conferencia tuvo tres objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Impulsar el reconocimiento de la educación de adultos como elemento importante y factor que conduce a la formación permanente, de los cuales la alfabetización es la base.</li> <li>- Poner de relieve el papel crucial del aprendizaje y la educación para la realización de las agendas internacionales para la educación y el desarrollo.</li> <li>- Renovar el impulso y el compromiso político y desarrollar las herramientas de información a fin de avanzar de la retórica a la acción.</li> </ul> | <p>Se ratifica la definición de educación de adultos adoptada en la Declaración de Hamburgo, según la cual la educación de adultos denota "el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad."</p> | <p>En los mismos términos en que ratifica la definición de educación de adultos de acuerdo con la Declaración de Hamburgo, igualmente, los objetivos parecen sostenerse. Sin embargo, existe un mayor énfasis en la alfabetización, y la necesidad de erradicación con el compromiso de los gobiernos.</p> |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

De lo anteriormente expuesto, se puede reconocer el carácter de la educación de adultos ligado más a un interés de desarrollo económico de los Estados que a una preocupación por que se generen transformaciones sociales a partir del desarrollo humano de los sujetos o por que los sujetos tengan la posibilidad de lograr su desarrollo a partir del derecho a construir su propia existencia. Esto es posible afirmarlo de acuerdo con el siguiente análisis complementario:

En la postguerra, la conferencia de Elsinor aboga por una cultura común, la tolerancia y la restauración de la confianza y la esperanza en una vida menos conflictiva que lo que supuso los años de guerra. En ese contexto de la Unesco, la pregunta es ¿Cuáles son y de dónde son los referentes de una cultura común?

Aunque existe una preocupación mayor por lo estrictamente educativo en la perspectiva de las técnicas en la EDJA y la vinculación de los jóvenes a esta modalidad, la conferencia de Montreal enfatiza por el proyecto de integración de las visiones de desarrollo de oriente y occidente, lo que evidencia el interés por la cultura común, en el orden dominante de occidente, a pesar de la referencias a la

cultura tradicional de cada país. Es de destacar la visión de la época según la cual se debe comprender y fomentar la evolución, acoger favorablemente y facilitar su proceso, y reconocer en qué medida se pueden moldear o si por el contrario se debe resignarse a ella, y el propósito según el cual la EDA debe ayudar a las mujeres a comprender el orden de las cosas y adaptarse a él.

La conferencia de Tokio introduce por primera vez el concepto de educación permanente o a lo largo de la vida, dentro de la cual la EDA, y es especial la alfabetización, juega un papel importante, en el argumento que ésta hace referencia a la etapa más larga de la vida, concepción que fortalece la EDA como concientizadora, preparatoria de la actividad productiva y de generación de empresa, instrumento para potenciar la participación en diferentes campos de la vida, y liberadora, ya no en el marco de una cultura común sino en el de una cultura nacional. La posición más abierta invita incluso a la promoción de *“actitudes de liberación frente a las servidumbres y a las alienaciones tanto económicas como culturales”*, lo cual responde más a la formación de sujetos, aunque desde una perspectiva instrumental, como se evidencia al repasar los objetivos de la EDJA.

La conferencia de París pone nuevas funciones y tareas a la EDJA: la solución de grandes problemas del mundo contemporáneo y la consecuente participación del adulto en la vida económica, social y cultural, en relación con nuevos tipos de empleo, el espíritu cívico, la salvaguardia de la paz y el desarme y a tener en cuenta los avances de los conocimientos y las rápidas transformaciones tecnológicas y sociales.

El discurso de la democracia, por su parte, se toma la conferencia de Hamburgo: la alfabetización como derecho, igualdad y equidad entre hombre y mujeres y el respeto por la autonomía de la mujer, la formación para el trabajo, el cuidado del medio ambiente, la salud, y la relación de la EDJA con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. En ello, conceptos como los de

autonomía, tolerancia, transformaciones y participación ganan protagonismo en el discurso educativo.

La conferencia de Belem do Pará, remarcó la importancia de la educación permanente y la alfabetización, la relación de la EDJA con las agendas de educación y desarrollo de los Estados, y el compromiso de los gobiernos por superar los discursos y los datos de los informes para lograr transformaciones sociales concretas.

En este análisis, caben las conclusiones sobre la vinculación estrecha de la EDJA con la formación para el trabajo y las agendas de desarrollo de los estados, en términos de contribución a la solución de problemas macro-económicos de las diferentes épocas, los conflictos, y la capacidad de adaptación de los sujetos a las nuevas circunstancias del orden mundial.

No obstante cabe preguntarse si, en los tiempos actuales, el auge del capitalismo exacerbado, con la consecuente deshumanización, la globalización de la economía mundial, el imperturbable desarrollo tecnológico, la profundización de los problemas de miseria y pobreza en todos los países, los efectos de las guerras y las migraciones masivas, entre otras problemáticas de orden mundial, conducen de manera inequívoca o no a estos modos de generar integración y restauración del equilibrio, la equidad y la justicia social.

El marcado interés que se manifiesta por la educación permanente, como concepto que recoge la necesidad de una educación en todas las etapas de la vida, genera la duda sobre si la educación debe facilitar a las personas la formación adecuada para adaptarse, transformar su entorno y de este modo conseguir su desarrollo humano, en la concepción que en que el desarrollo es el desarrollo de las políticas económicas, los avances tecnológico, y la superación de los problemas que va dejando el modelo capitalista, o si el desarrollo es el desarrollo de las personas y las sociedades en su autodeterminación.

En todo caso, es claro que desde esta perspectiva se da por superada la concepción según la cual se defendía que el proceso educativo formal debía centrarse únicamente en las etapas de la niñez y la juventud, en la comprensión que se hacía que estas eran las únicas etapas de la vida en la que se podían adquirir conocimientos.

No es solo que se abogue hoy en día por un modelo de educación de adultos basado en el principio de adaptación de los currículos, sino de construcción de éstos bajo una metodología diferenciada y diferenciadora; esto es, una metodología que reconozca no solo las carencias y potencialidades de los sujetos sino su condición contextual, y a la vez, que permita la consolidación de rasgos identitarios a los sujetos que se educan y a la educación de jóvenes y adultos en general.

## **2.2 El escenario de Educación Popular (EP)**

En particular, la EP, junto a la Teología de la Liberación, la comunicación alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación constituye una corriente de pensamiento y un conjunto de prácticas sociales intencionalmente orientadas a la transformación de las estructuras injustas y orientadas desde visiones de futuro alternativas a los modelos hegemónicos. En fin, la EP representa una opción ética y política que no se reduce a sus interpretaciones de la realidad social; más bien, éstas se subordinan a unas apuestas emancipadoras conformadas desde diferentes fuentes como las memorias y los imaginarios colectivos, sistemas de creencias y representaciones, voluntades y utopías.

Alfonso Torres Carrillo. Educación Popular y Nuevos Paradigmas

El recorrido de la presente investigación en torno a este escenario de la Educación Popular en relación con la EDJA, ha llevado a consultar de manera decidida al Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) como fuente inagotable y primaria desde la cual abordarlo. En sus propios términos:

“Somos un movimiento de Educación Popular, que como Red, actúa y acompaña procesos de transformación educativa, social, política, cultural y económica, de las sociedades latinoamericanas y del Caribe, en escenarios locales, nacionales y regionales, en diálogo con el mundo, a favor de la soberanía e integración de los pueblos, la justicia social y la democracia, desde las perspectivas de los derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad crítica y una opción ética, pedagógica y política emancipadora” (CEAAL)

Por definición, constituye esta fuente el lugar propio para desarrollar las ideas que el capítulo amerita en torno a este escenario de la EDJA.

La Educación Popular (EP) es un concepto que se asocia indiscutiblemente a la educación de adultos. La cita anterior de Alfonso Torres Carillo tiene el valor de una descripción ajustada a los fundamentos y principios que de ella pueden derivarse.

De acuerdo con nuestro autor, la EP proviene de una tradición de pensamiento y acción latinoamericano, con orígenes en los años sesenta del siglo pasado y de la cual forman parte otras corrientes y prácticas como la Teología y la Filosofía de la Liberación, la Comunicación Alternativa y la Investigación Acción Participativa. (Torres, 2009)

En un análisis riguroso de la fuente referida, se entiende que en su agenda son recurrentes los temas de la reflexión ética ante la globalización educativo-cultural, los derechos humanos y la democracia, la educación ambiental y el desarrollo sustentable, las perspectivas de género, la interculturalidad y la multiculturalidad, la relación entre educación y desarrollo, la construcción de la ciudadanía, la formación de educadores populares, la democratización política y social, el rol de

las organizaciones sociales, la transformación crítica de la realidad, la autoconstitución de sujetos autónomos y la afirmación de sujetos sociales, la reconfiguración de lo público, la alianza estratégica con los sectores populares, los derechos humanos, educación indígena, la alfabetización y al educación de adultos, entre otros temas no menos importantes.

Con propósitos de caracterización, en la revista La Piragua No 18, el mismo autor que hemos referenciado anteriormente expone los rasgos de la EP, sin propósitos definitorios ni de homogenización de discurso. (Torres, 2009).

Estos son:

- Una lectura crítica al carácter "injusto" de la sociedad y del papel que juega la educación en su reproducción.
- Una intencionalidad política emancipadora
- La consideración de que son los sujetos populares los actores de su emancipación.
- Un campo privilegiado de incidencia: la subjetividad de los sujetos educativos
- Unas metodologías apropiadas a los anteriores rasgos.

*(Torres Carillo, 2000)*

Estos rasgos característicos, no obstante, han atravesado por procesos de desplazamiento de ciertos enfoques iniciales hacia discursos más actuales que dinamizan las corrientes teóricas y prácticas de la EP.

El mismo autor nos hace referencia a cinco momentos en la historia reciente de la EP en América Latina:

1. La generación y desarrollo de la pedagogía liberadora de Paulo Freire (los sesenta y comienzos de los setenta);

2. La emergencia del discurso fundacional de la EP (desde mediados de los setenta hasta mediados de los ochenta);
3. La renovación del discurso fundacional de la EP desde su reconocimiento de la historia y la cultura de los sectores populares (segunda mitad de los ochenta, inicios de los noventa);
4. La llamada refundamentación de la EP (década de los noventa);
5. La reactivación de la EP en el contexto de los nuevos movimientos populares (fines de los noventa y primera década del siglo XXI). (Torres, 2009)

### **2.2.1 Las tesis teóricas de la EP**

José Subirats Ferreres (2004) plantea un conjunto de tesis teóricas que sustentan la EP en diferentes momentos históricos.

En sus momentos fundacionales, reconoce las siguientes tesis:

- El marxismo nos ubica en una dimensión pertinente para entender los sistemas educadores latino/americanizados.
- La liberación de las mayorías explotadas es cuestión de liderazgos luminosos para imponer la dictadura del proletariado con las alianzas obrero/campesinas.
- La educación popular en América es el camino irreversible de la liberación de las masas frente a los gobiernos dictatoriales. (Subirats, 2004: 65)

En los actuales momentos, reconoce como tesis centrales de la EP:

- Se están ya configurando planteamientos teórico-políticos que sistematizan y asumen las prácticas alternativas viabilizadoras de cambios y revoluciones antiimperialistas.
- En las actuales y vigentes condiciones de opresión y exclusión, las reivindicaciones sociales deben partir de los intereses sentidos de los líderes orgánicos populares.

- Dar sustantividad participatoria a las ciudadanías radicalizadoras, ofrece paradigmas nuevos para crear sociedades populares con hombres y mujeres liberadores. (Subirats, 2004: 65-66)

En este sentido, la radicalización de lo ético – político enmarca los nuevos escenarios de la educación popular como opción educativa.

### **2.2.2 La pedagogía de la EP**

Para un colectivo colombiano citado en la revista La Piragua No. 21, la EP, asume y plantea el diálogo de saberes y el diálogo cultural como alternativa metodológica.

La inclusión de estos saberes regularmente asociados a las minorías, junto con los saberes hegemónicos, ambos asumidos críticamente, hacen parte de los desafíos que la EP se plantea para seguir enriqueciendo lo conceptual, lo metodológico y lo didáctico, en la práctica de los educadores y con el aporte de otras disciplinas. (Colectivo Colombiano, 2004)<sup>1</sup>

Igualmente, sus planteamientos hacen claro el tema de la formación de educadores a través de la acción-reflexión sobre la práctica. Su relación con las teorías progresistas y sus pedagogos no constituye garantía alguna en este proceso, pero reconocen que no puede desconocerse el conocimiento pedagógico acumulado en este sentido.

En esta reflexión se enfatiza en los debates sobre la relación entre pedagogía y política, la reconstrucción del pensamiento pedagógico de los educadores, la elaboración de proyectos educativos, la formación, la investigación e innovación.

---

<sup>1</sup> Miembros del Colectivo CEAAL Colombia: Jairo Muñoz, (Servicio Colombiano de Comunicación), Amparo Beltrán y Yesid Fernández (CEPALC), Martha Moreno (CINEP), Lola Cendales (Dimensión Educativa) y Adriana González (Foro por Colombia).

### 2.2.3 Los aportes de la EP

Cuauhtémoc A. López Casillas (2004) destaca como una de los principales aportes de la EP, la formación de sujetos.

La construcción de sujeto es una de las primeras tareas que la Pedagogía del Oprimido, plantea como reto central del quehacer educativo. Cuando Freire hace mención del contexto de deshumanización en el que se da la contradicción principal entre Opresor–Oprimido, está planteando que tanto en los despojados como en los que despojan se da una condición de pérdida de humanidad. (López Casillas, 2004)

Desde esta perspectiva la formación de sujetos nos incluye a todos, de un lado u otros de la relación ético-política que establecemos, no sólo como individuos, sino entidades colectivas.

Igualmente López (2004) destaca una práctica educativa profunda y extensa, vinculada especialmente con los sectores populares explotados, excluidos y oprimidos, a sus expresiones organizativas y en la perspectiva de la transformación radical de la sociedad.

Marco Raúl Mejía, (2009) propone que una de las principales contribuciones de EP, luego de sus desarrollos, es que es *una concepción de educación*, y como tal tiene prácticas, tiene teorías, tiene pedagogías, y una opción ética de transformación.

Igualmente, del texto de Mejía se pueden reconocer, entre otros, como aportes de la EP:

- La emergencia de las edu-comunicaciones
- Nuevas lecturas de los movimientos sociales
- Otra construcción de lo público

(Mejía, 2009)

Estas aportaciones unidas al acervo práctico y teórico que subyace a las características enunciadas de la EP, las tesis que la animan y los principios pedagógicos que la fundan, hacen de ésta una corriente educativa de gran espectro con una amplia influencia en el enriquecimiento pedagógico de las propuestas educativas actuales, con mayor énfasis en los programas y currículos de educación de adultos, no solo en América Latina.

Este proceso investigativo permite concluir algunas ideas que sintetizan la historia y actualidad de la relación entre EP y EDJA:

- La EP ha sido históricamente asociada a la EDJA y a la educación no formal, sin que esto haya sido ni el propósito ni la práctica. La EP involucra escenarios más amplios que estas dos modalidades educativas, como la etnoeducación, la educación cívica, educación formal, entre otras posibilidades.
- La EP ha sido una corriente impulsora de la EDJA, y a lo largo de su existencia ha provisto escenarios favorables en el desarrollo de experiencias de la EDJA, escenario en el cual ha visto enriquecer sus postulados, reflexiones, y prácticas.
- Las principales experiencias de EP en relación con la EDJA han transcurrido en escenarios de procesos de alfabetización y la construcción de ciudadanía.

#### **2.2.4 Paulo Freire y la EP.**

Al inicio de la Década de los 60, Paulo Freire y un grupo de intelectuales latinoamericanos de diversos orígenes y corrientes religiosas y políticas fundaron el Movimiento de Cultura Popular. Dedicaron estos primeros esfuerzos a investigar

y recuperar la cultura popular y a la liberación de las masas populares de la ignorancia y la opresión, a través de la educación.

Mónica Bonnefoy L. (2009) resume de manera particular la influencia preponderante del pensamiento y obra de Paulo Freire en la fundamentación y desarrollo de la Educación popular.

El pensamiento de Paulo Freire ha inspirado diversas experiencias que, en algún tiempo, tuvieron como sujeto central de su práctica el denominado movimiento popular, actor social capaz de movilizar la acción que disputaría el poder y la hegemonía política, fundando un nuevo orden social. Hoy, esos sujetos lo representan los Nuevos Movimientos Sociales, que han demostrado en América Latina, capacidad de inaugurar nuevos itinerarios de acción política, para denunciar las desigualdades y para movilizar su capacidad creadora en el encaramiento de sus problemáticas y necesidades. Al centro de las prácticas que han inspirado el pensamiento de Paulo Freire (la Educación Popular), ha estado presente el sujeto social capaz de movilización política, con capacidad de fundar nuevos órdenes sociales y de actuar en la escena pública en nuevos frentes de conflicto social y político. (Bonnefoy. 2009:92)

La referencia anterior muestra los vínculos estrechos entre el pensamiento y obra de Paulo Freire y la Educación Popular, hasta el punto de mostrarse como sinónimos. No cabe duda que sus postulados recogen de manera amplia las tesis fundamentales que hasta ahora hemos enunciados para la EP, en el sentido de las temáticas, bases epistemológicas, pedagógicas y los aportes fundamentales anteriormente esbozados.

Desde los momentos fundacionales de la EP, Freire propone una alternativa pedagógica que permitía situar la producción y comunicación de conocimientos como momentos de un mismo proceso, en el marco de un programa de alfabetización de adultos que respondiera a los contextos de vida de los sujetos,

de modo que les posibilitara, en palabras del propio Freire, “leer la realidad para escribir su propia historia”.

Plena vigencia guarda el marco conceptual, epistemológico y ético-político, como referentes para investigar e interpretar críticamente las realidades sociales, repensar determinadas estrategias de acción, fundamentar la humanización de las prácticas educativas en un mundo marcado por corrientes de pensamiento deslegitimadoras de la preocupación por reflexionar y apostar a los procesos de constitución de sujetos.

Se entiende, desde diferentes ángulos de su obra, la necesidad de compromiso ético y político con el cambio de la realidad social, la capacidad de mirarla críticamente, con una visión de democracia que supera las fórmulas electorales, con prácticas sociales relacionadas con intereses y necesidades de los sectores menos favorecidos de la sociedad, la educación como diálogo y una nueva manera de concebir el conocimiento, los saberes y la pedagogía.

### **2.3 El escenario de la EDJA como andragogía**

La Dirección de Desarrollo Académico de la Universidad del Valle de México, asume, el origen moderno del concepto *Andragogía* en Alemania, con el profesor Alexander Kapp, quien describe con el término la interacción con sus estudiantes adultos de las escuelas nocturnas. Sin embargo,

En ese momento histórico el término no fue aceptado, –debido a la crítica fundamentada que Johann Frederich Herbart, uno de los principales teóricos de la pedagogía, le realizó: para él la educación de adultos era responsabilidad de la pedagogía social–, lo cual, tácitamente fue aceptado en el campo educativo. (Universidad del Valle de México, 2009:4)

Agrega el documento de la universidad mexicana que fue solo hasta 1957, cuando con la publicación del trabajo de F. Poggeler en Alemania, *Introduction into*

*Andragogy: Basic Issues in Adult Education*, que el término de andragogía, sería aceptado de manera generalizada en Europa, en el marco de la formación profesional.

En este devenir histórico, reseña el documento en mención, un grupo de concepciones del término que describe la variación de los enfoques:

“De acuerdo a Caraballo (2007: 191), a lo largo de la historia la andragogía ha sido conceptualizada como:

- Una ciencia (Félix Adam, 1970).
- La ciencia de la educación de los adultos (Ludojoski, 1971).
- Un conjunto de supuestos (S. Brookfield, 1984).
- Un método (Lindeman, 1984).
- Una serie de lineamientos (Merriman, 1993).
- Una filosofía (Pratt, 1993).
- Una disciplina (Brandt, 1998).
- Una teoría (Knowles, 2001).
- Como proceso de desarrollo integral del ser humano. (Marrero, 2004).
- Un modelo educativo (Universidad Nacional Experimental. Simón Rodríguez, 1999).”

(Universidad del Valle de México, 2009:7)

Esta diversidad de postura y enfoques ha permitido a esta corriente educativa desarrollar propuestas teóricas y curriculares diversas, con propósitos de dar fundamento y visibilidad a esta modalidad de educación que reconoce en el sujeto de educación a un ser con características específicas, las cuales constituyen el punto de partida para la formulación de las bases teóricas de la andragogía.

Dados los objetivos de la presente investigación, cabe aclarar que cada una de estas posturas desarrolla sus propios fundamentos y principios, los cuales no serán aquí abordados. Solo nos remitiremos a esbozar los postulados de dos de los principales autores, con el ánimo de establecer caracterizaciones que nos permitan integrar los escenarios en los que se ha venido desarrollando las propuestas andragógicas de EDJA durante el siglo XX y los primeros años del presente siglo.

En consecuencia, para Knowles (1984), el término en cuestión implica una serie de hipótesis relacionadas con las características de los adultos, las cuales son diferentes a las relacionadas con el aprendizaje de niños y adolescentes, en las cuales se ha fundamentado la pedagogía tradicional:

1. Ideas propias: A medida que una persona madura, sus ideas dejan de ser las de un ser con una personalidad dependiente, y se convierten en las de un ser humano autónomo.
2. Experiencia: A medida que una persona crece, va acumulando una reserva de experiencias que son indispensables para su aprendizaje.
3. Disposición para aprender: A medida que una persona crece, su disposición para aprender empieza a orientarse cada vez más hacia el desarrollo de labores de sus roles sociales.
4. Orientación para el aprendizaje: A medida que una persona crece, su perspectiva del tiempo cambia, al dejar de posponer la aplicación del conocimiento, y convertirla en algo inmediato, y de acuerdo con su orientación hacia el aprendizaje, cambia de una perspectiva del sujeto como centro de estudio, hacia el problema como centro de estudio.
5. Motivación para aprender: en una persona adulta, la motivación para aprender ocurre en su interior. (Knowles 1984:12).

Esta manera de visualizar el sujeto adulto reconoce la necesidad de generar prácticas educativas diferenciadas y diferenciadoras que atiendan de manera específicas sus especificidades en el proceso de formación en el que se ven involucrados.

Adam (1970), por su parte, desarrolla igualmente su propia teoría andragógica a partir de su experiencia con programas de alfabetización y de docencia universitaria. Para este educador venezolano, la andragogía tiene la misión de establecer unas profundas diferencias con la pedagogía, dadas las cargas de tradición que esta última soporta.

Al respecto dice Adam:

Las universidades latinoamericanas, sin exagerar, son organizativamente escuelas primarias de alto nivel. La mayoría del profesorado universitario cree o trata de convencerse, que los estudiantes, los muchachos, como se dice comúnmente, son "niños" a quienes pueden imponer sus ideas, manipularlos a su antojo, decidir por ello lo que deben aprender, en fin, sólo ellos y nada más que ellos, establecen las reglas del juego que deben ser aceptados con tal sumisión y dependencia. (Adams: 2)

Consecuente con esta visión, y articulado a la visión de Knowles, Adams entiende unas características diferenciadoras del sujeto adulto, que, en todo caso, justifica su propuesta andragógica. Estas características son:

- La vida autónoma en lo económico y en lo social.
- Posee un concepto de sí mismo como capaz de tomar decisiones y autodirigirse.
- Juega un papel social, que conlleva responsabilidades desde el punto de vista económico y cívico.

- Forma parte de la población económicamente activa y cumple una función productiva.
- Actúa independientemente en sus múltiples manifestaciones de la vida.
- La inteligencia sustituye a la instintividad. (Adam: 3)

Autonomía económica, social y personal, desarrollo emocional, sujeto social y productivo, independencia y madurez intelectual, constituyen las categorías desde las cuales define al sujeto adulto. Lo anterior comporta, para el autor en mención, una conjunto de cambios en los propósitos de la educación de adultos.

En resumen, cuatro deberían ser los objetivos de esta modalidad de educación, según Adam, citado por Villarini:

1. Estimular y ayudar al proceso de autorrealización del hombre, mediante una adecuada preparación intelectual, profesional y social.
2. Preparar al hombre para la eficiencia económica en el sentido de hacerlo mejor productor, consumidor y administrador de sus recursos materiales.
3. Formar en el hombre una conciencia de integración social que le haga capaz de comprender, cooperar y convivir pacíficamente con sus semejantes.
4. Desarrollar en el hombre conciencia de ciudadanía para que participe responsablemente en los procesos sociales, económicos y políticos de la comunidad. (Villarini: 5)

Autorrealización, desarrollo personal, formación de la conciencia social, participación social, económica y política, ciudadanía, comunidad, constituyen las categorías centrales sobre los que se estructura su propuesta andragógica. Esto marca, para el autor, claras diferencias con la pedagógica, la cual inscribe

igualmente dentro de las ciencias de la educación, como componentes de la antropología.

Con todo lo anterior, la andragogía requiere de una visión interdisciplinaria que pueda dar cuenta de su proceso de formación como sujeto complejo, cuyas dimensiones biológicas, mentales, sociales, etc., no se yuxtaponen sino que se integran en él. Y es tal integralidad la que provoca un efecto de sinergia que condice al desarrollo humano, en el contexto de lo social y culturalmente implicado en la vida del adulto.

Bien es cierto que estas consideraciones teóricas y prácticas de EDJA como andragogía, han suscitado innumerables críticas de parte de quienes desestiman los principios de la andragogía y sostiene la pedagogía como categoría central de lo educativo. Al respecto puede consultarse: *Sandlin, J. A. (2005). Andragogy and its discontents: An analysis of andragogy from three critical perspectives; S.A. Schapiro. (2003). From andragogy to collaborative critical pedagogy: Learning for academic, personal, and social empowerment in a distance-learning PhD program. Journal of Transformative Education. 1, 2. 150-168; Andragogy: Adult Learning And Education At Its Best?. Alan Clardy. Psychology Department. Towson University. Towson, Maryland. 2005.*

No obstante, son innumerables los encuentros teóricos de fundamentación que existe entre la EDJA como andragogía y los otros dos escenarios expuestos. Estas intersecciones constituyen, en los propósitos de la presente investigación, la base necesaria para la comprensión de la situación de la EDJA hoy.

## **2.4 La situación de la EDJA hoy**

El proceso investigativo da cuenta de multiplicidad de enfoques y visiones desde los cuales se ha desarrollado la educación de adultos en Iberoamérica. El seguimiento a las investigaciones sobre esta modalidad educativa aporta como

conclusión fundamental la necesidad de constitución de éste como un campo de investigación y producción de conocimiento, enfoque que ha sido abordado por investigadores provenientes de la corriente de educación popular y la participación de algunos investigadores independientes que participan de programas de educación de adultos, sin que exista en las universidades ni en las políticas educativas oficiales iniciativas de programas en este sentido.

A continuación se presenta una síntesis de temáticas investigativas a las que se han dado curso en Iberoamérica en los últimos 20 años en este campo, compiladas a partir de la serie de consultas realizadas sobre el tema, lo que muestra las tendencias actuales de la EDJA, en sus preocupaciones e intereses:

- La Educación de adultos hoy: necesidad y perspectiva de cambio
- Alternativas en educación social especializada de adultos
- La educación, ¿utilitaria o liberadora?
- Educación recurrente
- Educación de adultos y educación permanente
- Formación profesional. Programas de promoción e innovación educativas.
- La educación de adultos: ¿una nueva profesión?
- La Investigación en la acción como una vía de desarrollo profesional del profesor de adultos
- El perfil del profesor de educación de adultos y su actuación en la animación sociocultural y la educación laboral.
- Investigación y evaluación de experiencias innovadoras de educación de adultos
- El proceso de aprendizaje en el adulto
- El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos: perspectivas teóricas, prácticas y de investigación,

Estas líneas de investigación muestran el marcado interés que existe por dos grandes temas: la necesidad de cambio – innovación y la formación de docentes,

lo que pone de manifiesto el carácter crítico de estas dos temáticas a la hora de pensar propuestas curriculares y evaluativas en la EDJA.

Articulado con lo anterior, el Primer Encuentro Iberoamericano de Alfabetizadores/as y Educadores/as de Personas Jóvenes y Adultas, entre ellos, representantes de Colombia, celebrado en 2009 en Asunción, Paraguay, cuyo objetivo fue el intercambio de experiencias de alfabetizadores y educadores de personas jóvenes y adultas de Iberoamérica, con el propósito de identificar buenas prácticas que puedan enriquecer las políticas y los programas de educación de personas jóvenes y adultas en la región, estableció, en su análisis, un conjunto de problemas y propuestas asociadas al campo de investigación.

En la siguiente tabla, se presentan los problemas detectados y las acciones propuestas, sintetizados por María de la Paz Bareiro Dourron (2011).

| PROBLEMAS                                                                                        | PROPUESTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Escasa oferta formativa de los educadores (tanto a nivel inicial como a nivel continuo).      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formación específica acreditada (por instituciones públicas y privadas).</li> <li>▪ Formación continua y permanente garantizada.</li> <li>▪ Acuerdos para la formación con organismos internacionales, ONG's y otras instancias.</li> <li>▪ Oferta formativa diversificada e incorporando las NTIC.</li> <li>▪ Oferta formativa accesible con carga horaria flexible para asistir y formarse</li> </ul>                                         |
| 2. Condiciones laborales precarias de los educadores (contratación, estabilidad y remuneración). | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incremento del presupuesto nacional.</li> <li>▪ Retribución salarial y condiciones de contratación equiparadas con el resto de los sectores educativos.</li> <li>▪ Adaptación de las condiciones laborales al contexto en el que se desarrolla la formación (ruralidad, contextos de encierro, zonas desfavorables, etc.).</li> <li>▪ Normar y transparentar los procesos de selección, ingreso y permanencia en la carrera docente.</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>3. Políticas de Estado insuficientes o inexistentes (a nivel estratégico y a nivel de recursos humanos y económicos).</p>                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asumir como política de Estado, creando o modificando la normativa.</li> <li>▪ Fijar metas concretas y reales para la planificación estratégica.</li> <li>▪ Asignar recursos financieros acordes con la programación y ejecutarlos responsablemente.</li> <li>▪ Asignar recursos humanos acordes con la programación y con las competencias necesarias.</li> <li>▪ Canalizar adecuadamente la cooperación internacional tanto técnica como financiera.</li> <li>▪ Constituir un fondo internacional de cooperación.</li> <li>▪ Suscribir y cumplir con los acuerdos internacionales sobre la materia.</li> </ul> |
| <p>4. Falta de coordinación intersectorial en la aplicación de los programas (entre programas públicos y privados, entre instituciones relacionadas).</p>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Generar mecanismos de descentralización que impliquen esfuerzos técnicos y financieros de otras autoridades.</li> <li>▪ Liderar desde las autoridades centrales gubernamentales los procesos de aplicación de los programas y proyectos.</li> <li>▪ Articular las iniciativas públicas y privadas en un único marco de actuación estratégico.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>5. Programas centrados en la alfabetización que no aseguran la continuidad educativa (utilización política de la estrategia, aprendizaje a lo largo de la vida).</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover políticas integrales que contemplen la continuidad educativa de las personas alfabetizadas.</li> <li>▪ Desarrollar estrategias comunicacionales que garanticen la inserción y la permanencia</li> <li>▪ Definir currículos que contemplen aprendizaje y trabajo.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p>6. Debilidad de los sistemas de seguimiento, monitoreo y evaluación de calidad de los programas.</p>                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crear registros de estudiantes y formadores a través de bases de datos.</li> <li>▪ Construir indicadores contextualizados.</li> <li>▪ Involucrar a las universidades en la investigación cualitativa.</li> <li>▪ Involucrar a los organismos internacionales.</li> <li>▪ Diseñar y aplicar evaluaciones específicas para grupos en condiciones de vulnerabilidad.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                     |

|                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>7. Oferta educativa descontextualizada y que no atiende a las necesidades específicas de la población destinataria (contextos urbanos y rurales, población en situación de exclusión, mujeres, etc.).</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Darle rostro y nombre a cada grupo en situación de desventaja.</li> <li>▪ Fomentar investigaciones que analicen las necesidades concretas de grupos desprotegidos.</li> <li>▪ Construir metodologías participativas y en proceso de actualización, desechando “paquetes”.</li> <li>▪ Priorizar a los grupos más desfavorecidos a través de medidas de discriminación positiva.</li> <li>▪ Crear medidas complementarias para el acceso y permanencia.</li> <li>▪ Diseñar programas de formación específica de docentes para el trabajo con colectivos vulnerables.</li> <li>▪ Flexibilizar el sistema educativo para atender situaciones concretas.</li> <li>▪ Fomentar el uso de las nuevas tecnologías y de la educación a distancia.</li> </ul> |
| <p>8. Falta de sistematización e intercambio de experiencias.</p>                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollar foros de intercambio a nivel país y de la región iberoamericana.</li> <li>▪ Crear espacios de reflexión sobre la práctica desde nivel micro al macro.</li> <li>▪ Elaborar revistas y publicaciones que den cuenta de las experiencias.</li> <li>▪ Fomentar pasantías nacionales e internacionales para el intercambio de experiencias.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>Falta de reconocimiento social (esfuerzo, vocación) y formal (validación, certificación) del educador y del educando.</p>                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocer y valorar los esfuerzos realizados desde la sociedad civil.</li> <li>▪ Realizar un adecuado seguimiento y evaluación del desempeño docente.</li> <li>▪ Reforzar los sistemas nacionales de acreditación de los ciclos educativos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p>Débil participación de otros actores (comunidades, organizaciones sociales, familias) implicados en el proceso educativo y escasa coordinación entre ellos.</p>                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vincular la EPJA con las políticas sociales promoviendo una cultura de participación</li> <li>▪ Generar espacios de coordinación con diferentes instituciones sociales, locales y nacionales</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Las problemáticas aquí expuestas enfatizan los déficits en la formación de docentes y sus condiciones laborales, en las políticas educativas, la descontextualización de la oferta educativa, las limitaciones en la sistematización de experiencias, los problemas de financiación, reconocimiento social de la modalidad y la escasa participación de actores y comunidades.

Las propuestas allí presentadas aluden a programas de formación de docentes, al incremento del presupuesto, a la generación de nueva política educativa, a las posibilidades del impulso oficial a esta modalidad y a las alianzas público – privadas, al diseño y aplicación de estudios, evaluaciones e investigaciones en el campo, el uso de metodologías participativas, la divulgación mediante foros y publicaciones, y el intercambio institucional, todo lo cual hace parte de las conclusiones del encuentro, el cual contó con una amplia participación de la mayoría de los países latinoamericanos, entre ellos Colombia. No obstante, pocas o ninguna de estas propuestas cuentan hoy con un desarrollo evidente en nuestro país, a pesar que podemos identificar que la totalidad de las problemáticas reconocidas en este encuentro iberoamericano al que se hace referencia, constituyen el escenario en el que se desarrollan prácticas y experiencias de la EDJA en nuestro país.

## **2.5 La EDJA en Colombia.**

A continuación se esbozan algunas consideraciones que buscan articular lo anteriormente expuesto con el propósito de este apartado del capítulo. Igualmente, esta articulación pretende permitir un desarrollo más amplio en los referentes conceptuales de la investigación, en relación con la categoría de EDJA.

En principio, tendremos en cuenta, como ya se advirtió, lo expresado por la Unesco:

Por Educación de Adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad.” (Declaración de Hamburgo Sobre la educación de adultos. UNESCO, 1997.)

Esta definición de la UNESCO ha servido de fundamento a la mayoría de las definiciones de este campo en buena parte de los países latinoamericanos, sin embargo esta adopción generalizada no ha reducido la amplitud de perspectivas que de ella se han derivado en diversos países. Más bien, su uso ha prevalecido en función de delimitar el campo de problematización. Referencias más amplias a este respecto puede ubicarse en el trabajo “Educación De Adultos En La Historia Reciente De América Latina y El Caribe” de Lidia Mercedes Rodríguez.

En Colombia, esta definición se aproxima a lo expuesto en la normatividad vigente, la cual entiende que la educación de adultos es un conjunto de procesos y de acciones formativas que han de ser, en todo caso organizadas, con fines de mejoramiento de las condiciones de las personas en pos de su desempeño técnico y profesional (MEN, 1997). Esto acerca la propuesta de Educación de Adultos que hace el Estado a un sujeto participante de la vida social y productiva del país.

Se entiende igualmente que este tipo de educación busca partir de las necesidades y potenciales, reconociendo en ello que el adulto es sujeto de necesidades, y por lo tanto un ser en formación, más allá de su adultez, que está constituido de saberes y capacidades que configuran la potencialidad desde la cual ha de pensarse su proceso educativo. Esta condición de necesidad y potencialidad en el ser adulto se enmarca en su contexto social y cultural: son personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos.

Aun la misma visión oficial entiende la problemática de la EPJA de un modo multifactorial que relaciona diferentes campos de la vida social de país:

La falta de cupos en la escuela, la deserción escolar en los primeros grados por razones económicas o académicas, la pobreza crítica y los bajos ingresos de las familias que convierten a los niños en trabajadores, la condición de padres de familia analfabetos que no le dan importancia al

estudio y no envían sus hijos a la escuela, la indiferencia de autoridades, la ausencia de políticas para la debida atención del problema y finalmente la violencia y el desplazamientos forzado en buena parte del territorio nacional, son entre otras los factores que inciden en esta situación y se convierten en las principales causas del analfabetismo. (MEN, 2008).

Por lo anterior, el campo de la educación de jóvenes y adultos plantea retos para poder articular, en los procesos formativos, variables tan diversas como edad, contexto socio-cultural, escenarios políticos y conflicto, experiencia de vida, saberes, prácticas, aspiraciones y desempeños profesionales, proyectos de vida, aptitudes, capacidades, entre otros factores. Esta circunstancia convoca, a su vez, en lo educativo, la necesidad de pensar el currículo y la evaluación, en la perspectiva de esta modalidad, de redefinir y pensar el currículo y la evaluación, de manera tal que integre a los sujetos en el marco de estas dimensiones.

El curso que han seguido estas definiciones de política educativa se decanta en la manera en que las iniciativas oficiales y privadas han elaborado sus propuestas. A nivel oficial, la EDJA como responsabilidad educativa fue descentralizada hacia las entidades territoriales. A nivel de algunos departamentos se adelantaron campañas de alfabetización y se fortalecieron algunos programas estatales de EDJA.

Como parte de la política nacional de cobertura, entre el año 2000 y el 2010 se crearon por parte del Ministerio de Educación Nacional una serie de programas o modelos educativos denominados alternativos, no tanto por su carácter diferente sino por constituirse en remediales y compensatorios, dirigidos a jóvenes y adultos en edad extra-escolar, en el contexto de vulnerabilidad, desplazamiento y pobreza.

La tabla siguiente, adaptada de la información proveniente del MEN, sintetiza las principales características de los modelos pedagógicos alternativos al que hacemos referencia, dirigido a poblaciones jóvenes y adultas.

## 1. ¿QUÉ ES UN MODELO EDUCATIVO?

Un modelo educativo es un conjunto de estrategias estructuradas para atender con calidad y pertinencia las demandas educativas de una población objetivo con características específicas.

Un modelo tiene explícitos sus principios pedagógicos y didácticos, así como sus vías de articulación en una institución educativa. Cuenta, además, con una canasta de materiales educativos y procesos de capacitación definidos.

Los modelos educativos son:

### PROPUESTA EDUCATIVAS PARA JOVENES Y ADULTOS

5 : SER

6 : CAFAM

7 : SAT

19 : TRANSFORMEMOS

20 : GRUPOS JUVENILES CREATIVOS

21 : MODALIDAD VIRTUAL ASISTIDA UCN

22 : A CRECER

23: BACHILLERATO PACICULTOR

## 5. SERVICIO DE EDUCACIÓN RURAL - SER

El Servicio Educativo Rural SER, es una propuesta de investigación dirigida a asegurar una educación de calidad, articulando los procesos educativos formales, no formales e informales, parte de una reconceptualización de la educación con sentido de pertinencia acorde a las condiciones rurales del país, de una fundamentación pedagógica y antropológica y un ideal filosófico educativo, apropiado, apropiable, reconocible científica y culturalmente, flexible, participativo y abierto, en donde los estudiantes tienen un reconocimiento de sus saberes previos.

Son básicos los principios de acción - investigación - participación, donde los mismos alumnos acceden a los conocimientos desde la investigación de su propia realidad, la contextualizan y la viven a través de las experiencias que tienen, complementada con la parte académica, desarrollada a través de la escritura de los mediadores pedagógicos.

SER está fundamentado en la proactividad, la auto-dirección, el interaprendizaje, la flexibilidad, la centralidad de los proyectos de aprendizaje productivos, lúdicos, artísticos y de desarrollo humano y comunitario. La ciudadanía, la convivencia y democracia como ejes de formación, la calidad en los aprendizajes, la valoración y validación del saber popular.

Se enmarca en la educación básica comunitaria, educación media rural, formación de formadores, educación continuada y en una propuesta de diseño de materiales educativos con las comunidades, lo cual significa un mayor grado de pertinencia y de apropiación por parte de la comunidad. Se caracteriza por ser una propuesta de transferencia de tecnología para el sector rural que va integrada a la educación básica y a la educación media y va soportada sobre cuatro áreas investigativas: educación, trabajo y producción, construcción de comunidades educadoras, diálogo de saberes y Pedagogía del Texto.

Población: Jóvenes y adultos

Edad: Las personas con edades de 13 años y más que no han ingresado a ningún grado del ciclo de básica primaria o hayan cursado como máximo los tres primeros años. Las personas con edades de 15 años o más que hayan finalizado el ciclo de educación básica primaria y demuestren que han estado por fuera del servicio público formal dos años o más. Artículo 16 y 17 del decreto 3011/97.

Niveles: Primaria Adultos, Secundaria Adultos, Media Adultos

Grados: 21, 22, 23, 24, 25 y 26

Conceptos básicos: Modelo educativo semi-presencial, desarrolla los CLEIs a partir de procesos de investigación, en el marco del decreto 3011 del 1997.

## 7. PROGRAMA DE EDUCACIÓN CONTINUADA - CAFAM

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>El modelo de Educación Continuada de CAFAM ha sido diseñado a partir de contenidos académicos básicos para el aprendizaje y comprende cinco etapas de aprendizaje: desarrollo de destrezas de lectura y escritura, fundamental, complementaria, áreas básicas de interés y áreas avanzadas de interés. En el proceso de aprendizaje hay un dominio cognitivo, la metodología se centra en aprender a aprender a través del estudio independiente en casa, también se da importancia al trabajo en pequeños grupos en el centro de aprendizaje, con el fin de desarrollar la competencia comunicativa, interactuar con los demás compañeros y aprender con ellos y de ellos.</p> <p>CAFAM partió de tres grandes lineamientos desarrollando tres etapas, en el marco de la educación formal. La primera de acción inmediata incluye alfabetización y básica primaria, la segunda, a mediano plazo, abarca básica secundaria, y la tercera, a largo plazo, que comprende la educación media.</p> <p>En el modelo de Educación Continuada la idea central es el desarrollo humano como concepto, proceso y práctica modificando la auto imagen y el auto concepto de los adultos por medio de estrategias para mejorar la confianza en sus propias capacidades. Las características del modelo son: apertura en el ingreso, flexibilidad en el ritmo de aprendizaje, semi-escolarizado, centrado en aprender a aprender y materiales propios.</p> <p>Los materiales diseñados en el programa son pruebas diagnósticas, módulos de aprendizaje para cada una de las competencias de las diferentes etapas en el área de matemáticas, español, ciencias de la salud y ciencias sociales, en total son 130 módulos de aprendizaje. Talleres de apoyo, juegos y evaluaciones de aprendizaje que son componentes esenciales del modelo educativo, y son para uso del alumno.</p> <p>Los tutores son claves en el desarrollo del modelo, y son capacitados a través de un curso inicial, talleres de seguimiento y talleres de evaluación. El tutor organiza con sus alumnos la jornada académica nocturna, sabatina o dominical que más se ajuste a sus condiciones laborales.</p> <p>Población: Jóvenes y adultos</p> <p>Edad: Las personas con edades de 13 años y más que no han ingresado a ningún grado del ciclo de básica primaria o hayan cursado como máximo los tres primeros años. Las personas con edades de 15 años o más que hayan finalizado el ciclo de educación básica primaria y demuestren que han estado por fuera del servicio público formal dos años o más. Artículo 16 y 17 del decreto 3011/97</p> <p>Nivel educativo: Alfabetización, básica primaria, secundaria y media. Grados: 21, 22, 23, 24, 25 y 26</p> <p>Conceptos básicos: Es un modelo educativo no formal, abierto, flexible y semi-escolarizado, centrado en el aprender a aprender y se desarrolla con materiales propios.</p> |
| <p><b>8. SISTEMA DE APRENDIZAJE TUTORIAL - SAT</b></p> <p>Este método establece un enlace directo entre el contenido del currículo y las necesidades socio- económicas de la comunidad rural, a través de proyectos productivos. Bajo este esquema, el tutor se desplaza hasta el municipio o vereda donde existan jóvenes interesados y organiza con ellos planes de estudios flexibles y aplicados a la realidad de su entorno.</p> <p>SAT ofrece tres niveles de formación vocacional: Impulsor (grados 6 y 7), Práctico (grados 8 y 9) y Bachiller (grados 10 y 11) en Desarrollo Rural. La metodología tiene un fuerte énfasis en proyectos relacionados con el medio ambiente rural. SAT fue desarrollado por la organización no gubernamental FUNDAEC y avalado por el MEN y Secretarías de Educación.</p> <p>Cada una de estas iniciativas tiene de particular, que están orientadas a proyectos pedagógicos- productivos relacionados con el desarrollo rural.</p> <p>Población: Jóvenes y adultos</p> <p>Edad: Las personas con edades de 15 años o más que hayan finalizado el ciclo de educación básica primaria y demuestren que han estado por fuera del servicio público formal dos años o más. Artículos 17 decreto 3011/97</p> <p>Nivel educativo: Básica secundaria y media</p> <p>Conceptos básicos: Es un modelo educativo semi-escolarizado, flexible, formal, organizado en tres niveles y cada uno cubre dos grados académicos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p><b>20. TRANSFORMEMOS</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Zonas donde se implementa : Rurales y urbano marginales</p> <p>Población a la que se dirige: Dirigida a jóvenes de 13 años o más como lo establece el decreto 3011/97 no hayan ingresado a la escolaridad o hayan cursado los primeros grados de la educación básica y a adultos.</p> <p>Modalidad de asistencia: Semipresencial</p> <p>Jornadas de trabajo: Sabatina y dominical</p> <p>Propósito: El modelo pedagógico desarrolla la educación básica y media a través de un proyecto educativo institucional que integra las diferentes áreas del saber con el contexto donde habitan los estudiantes y las comunidades a las cuales pertenecen. De igual manera, los estudiantes adquieren las herramientas para solucionar conflictos, priorización de necesidades, producto de habilidades de categorización, clasificación, generalización y abstracción mejoradas; ocasionado por el desarrollo cognitivo que produce el proceso de aprendizaje, facilitando que las comunidades diligencien, solucionen y procedan con más eficiencia proyectos de beneficio común e incrementen su sentido de pertenencia a su municipio.</p> <p>Niveles: Primaria Adultos, Secundaria Adultos, Media Adultos</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p><b>21. GRUPOS JUVENILES CREATIVOS</b></p> <p>El Modelo Educativo Flexible Grupos Juveniles Creativos es un modelo para la atención de Jóvenes y Adultos en situación de desplazamiento y población vulnerable, desde el grado Sexto, Séptimo, Octavo, Noveno, Decimo y Decimo primero, el modelo se fundamenta en el decreto 3011 de 1997, es decir una educación por ciclos.</p> <p>A continuación se organizan los ciclos y tiempos para el trabajo en la dimensión de competencias básicas, es decir lo que el programa desarrolla en la línea básica sobre la cual se tratará adelante:</p> <p>CICLO TRES (3): grados en equivalencia 6° y 7°, intensidad horaria presencial 760 horas, Trabajo independiente de los jóvenes 384 horas, total horas 1.144, semanas de trabajo anual 40.</p> <p>CICLO CUATRO (4): grados en equivalencia 8° y 9°, intensidad horaria presencial 760 horas, Trabajo independiente de los jóvenes 384 horas, total horas 1.144, semanas de trabajo anual 40.</p> <p>CICLO CINCO (5): grado en equivalencia 10°, intensidad horaria presencial 380 horas, Trabajo independiente de los jóvenes 192 horas, total horas 572, semanas de trabajo anual 40.</p> <p>CICLO SEIS (6): grado en equivalencia 11°, intensidad horaria presencial 380 horas, Trabajo independiente de los jóvenes 192 horas, total horas 572, semanas de trabajo anual 40.</p> <p>Por otra parte el programa ofrece una línea de profundización en la dimensión laboral, artística, deportiva y/o de participación ciudadana. Sobre esta línea de trabajo:</p> <p>CICLO TRES (3): grados en equivalencia 6° y 7°, intensidad horaria presencial 140 horas, Trabajo independiente de los jóvenes 50 horas, total horas 190, semanas de trabajo anual 40.</p> <p>CICLO CUATRO (4): grados en equivalencia 8° y 9°, intensidad horaria presencial 140 horas, Trabajo independiente de los jóvenes 50 horas, total horas 190, semanas de trabajo anual 40.</p> <p>CICLO CINCO (5): grado en equivalencia 10°, intensidad horaria presencial 90 horas, Trabajo independiente de los jóvenes 50 horas, total horas 140, semanas de trabajo anual 22.</p> <p>CICLO SEIS (6): grado en equivalencia 11°, intensidad horaria presencial 90 horas, Trabajo independiente de los jóvenes 50 horas, total horas 140, semanas de trabajo anual 22.</p> <p>Como se puede observar las horas de formación que exige el programa GJC, supera la cantidad propuesta en el Decreto 3011, en la medida en que el programa se compromete con una formación integral.</p> <p>Niveles: Primaria Adultos y Secundaria Adultos</p> <p>Grados: 23, 24, 25 y 26</p> |
| <p><b>22. MODALIDAD VIRTUAL ASISTIDA UCN</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>El modelo de educación de adultos con la modalidad virtual asistida, está dirigido a jóvenes y adultos mayores de 13 años por fuera del sistema educativo. Tiene como uno de sus componentes principales la educación formal en el nivel de educación básica primaria, secundaria y media.</p> <p>Adicionalmente incorpora el componente tecnológico desde el ciclo I de educación de adultos convirtiéndose en el único modelo que ofrece esta modalidad a los adultos.</p> <p>Es implementado en establecimientos educativos oficiales por docentes de planta y cuenta con un esquema operativo que permite estar haciendo permanente monitoreo al avance de los participantes, los cuales hacen parte de la matrícula oficial de cada una de los establecimientos educativos donde se implementa el modelo.</p> <p>Niveles: Primaria Adultos, Secundaria Adultos y Media Adultos</p> <p>Grados: 21, 22, 23, 24, 25 y 26</p> |
| <p><b>23. CICLOS LECTIVOS ESPECIALES INTEGRADOS DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DE JÓVENES Y ADULTOS - A CRECER</b></p> <p>Población a la que se dirige: Dirigida a jóvenes de 13 años en adelante que, como lo establece el decreto 3011/97 no hayan ingresado a la escolaridad o hayan cursado los primeros grados de la educación básica y a adultos.</p> <p>Modalidad de asistencia: Semipresencial</p> <p>Jornadas de trabajo: Sabatina y dominical</p> <p>Propósito: Es una metodología de alfabetización y educación básica primaria que surge de un estudio realizado en Arauca, en el cual se describen los valores, actitudes y expectativas de su población. La propuesta se origina como alternativa al programa de CAFAM, con el que iniciaron labores en el 2002.</p> <p>Nivel: Primaria Adultos</p> <p>Grados: 21 y 22</p>                                                                           |
| <p><b>24. BACHILLERATO PACICULTOR</b></p> <p>Modelo dirigido prioritariamente a mujeres jóvenes y adultas en situación o riesgo de desplazamiento forzado por causa del conflicto armado desde los 15 años en adelante que se encuentran por fuera del sistema escolar. Tiene como uno de sus componentes principales la educación formal en el nivel de educación básica secundaria y media.</p> <p>Niveles: Secundaria Adultos y Media Adultos</p> <p>Grados: 23, 24, 25 y 26</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

Estas iniciativas, como se observa en la tabla anterior, de orden más bien remedial y compensatoria, dirigida a población específica con fines específicos, más que una propuesta de educación para el desarrollo social e individual de los sujetos de esta modalidad de educación, han propiciado el surgimiento de una oferta privada que suple en todo caso las deficiencias que el Estado no puede o no quiere cubrir frente a poblaciones con necesidades educativas evidentes.

No obstante, es preciso ser enfáticos: se escapa a los propósitos de la presente investigación hacer un análisis comparado de estos modelos educativos en educación de adultos. La presencia de esta tabla, busca actualizar a los lectores

en las características de estos modelos que ejemplifican la concepción oficial sobre esta modalidad, el desarrollo remedial que ha tenido, entendiendo con ello el camino que ha tomado el Estado para atender episódicamente este campo que ya antes hemos advertido como invisibilizado, y cuya identidad quiere asignarse mediante estos modos transitorios de educación.

Las problemáticas de la EDJA enunciadas paginas atrás, perviven hoy en día, en la medida en las propuestas de solución previstas desde organismos internacionales, como la UNESCO en su declaración de Hamburgo en la V CONFITEA, o las propuestas del Encuentro Iberoamericano referenciado anteriormente, aún no asoman en la esfera de las políticas públicas ni se visibilizan en el debate educativo de las universidades ni de los ONG's que podrían promover de un modo más programático una agenda de futuro de la EDJA.

Frente a este estado de la educación de adultos, históricamente configurado hasta el presente, este proceso investigativo busca dar respuesta a unas preguntas sobre este campo de investigación y conocimiento, con el ánimo de aportar al campo en general y a la mayor pertinencia de la oferta educativa del Bachillerato de Adultos Colsubsidio.

### **Capítulo 3 – CURRÍCULO Y EVALUACIÓN**

El curso de la investigación nos ha develado un principio aportante: si bien es cierto que estas dos categorías corresponden a objetos de estudio con campos propios en el análisis educativo, éste mismo permite plantear la necesidad de articularlas dado que son manifiestas las relaciones de coexistencia para que una y otra se puedan dar, construir, diseñar y desarrollar. Se entiende, en consecuencia, y como producto del proceso investigativo, que la integración de estos dos campos no solo es una posibilidad, sino una necesidad, en el marco de las tendencias actuales del currículo, y la perspectiva de educación de jóvenes y adultos que convoca a una mirada relacionada de estas categorías.

Por lo tanto, el desarrollo de este capítulo inicia con una mirada separada de estas, para luego, al final, esbozar un análisis que sostenga la necesidad de integración de estas dos categorías.

#### **3.1 Currículo**

Desde sus primeras formulaciones conceptuales en el siglo pasado, éste ha sido un terreno abonado para intereses y propósitos diversos, especialmente enriquecido por los debates académicos y políticos. Díaz Barriga (2003), citando a Bolívar (1999), sostiene la multiplicidad de concepciones sobre el currículo de la siguiente manera:

En algún momento expresamos que el concepto está en proceso de disolución como resultado de una polisemia que lo acompaña.

Recientemente Bolívar lo califica como “un concepto sesgado valorativamente, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser. (Díaz Barriga, 2003:2)”

El devenir histórico de la noción de currículo, sus constantes vínculos con las prácticas institucionalizadas y situadas geográfica y culturalmente, la multiplicidad de factores que integra, y otras características a él asociadas, llevan incluso a plantear posiciones con mayor contenido de relativa incertidumbre:

Sin embargo, el curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy, S. 1998:14)

Por su parte Jimeno Sacristán también conviene en vincular el currículo como puente entre la teoría y la acción.

El valor de cualquier currículum, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida. (Sacristán, 2007: 240)

De este modo, se entiende cómo el estudio y comprensión del currículum no puede hacerse sino asumiendo éste como un producto histórico y social cambiante, que demanda el contante replanteamiento de ideas y de visiones, en concordancia con la circunstancias de la vida social.

Si el currículum integra la teoría y la práctica, visión de la educación y realidad, entonces conviene analizar las prácticas que lo realizan. En ello entran en juego

perspectivas, intereses diversos, miradas sobre lo educativo, enfoques, puntos de vista y experiencias que provienen de las políticas educativas, de las instituciones y personas que dirigen los proyectos educativos, necesidades y expectativas de los estudiantes y las comunidades, y, con profundo arraigo, las concepciones de los maestros.

En consecuencia, el concepto de currículum tiene un significado histórico asociado a las múltiples maneras como las comunidades han dado respuesta a las necesidades de formación, habiéndose integrado, sistemáticamente o no, todas estas variables. Esto hace del concepto de currículum un proyecto abierto, flexible, influido por los modos que se desarrollan e implementan los sistemas educativos.

En este sentido histórico, Marisa Cazares, en un artículo titulado *Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares*, publicado en el portal de *Colombia aprende*, presenta un exhaustivo recorrido cronológico de la evolución del concepto de currículo, el cual presentamos a continuación de manera seleccionada, por considerarlo un aporte fundamental a la comprensión de esta categoría de análisis. Nos permitimos la licencia de ir intercalando en las citas algunos elementos para su análisis y comprensión.

Básicamente el currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades (Tyler, 1949:34).

Esta concepción establece de modo determinante la relación maestro – alumno. Los profesores tiene una alta responsabilidad en los procesos de formación y la escuela debe acogerlos como propios. Por esta razón, el currículo debe ser cuidadosamente planificado.

El esfuerzo total de toda escuela para producir los resultados deseados en situaciones intra y extraescolares (Salvador y Alexander, 1954:52).

La orientación y el logro de resultados conlleva esfuerzos de una comunidad de personas que pone todo su empeño en la posibilidad de que los niños aprendan dentro y fuera de las escuelas. Los resultados, en la medida en que son deseados, son planeados cuidadosamente.

El currículum consiste esencialmente en el estudio disciplinado de cinco grandes áreas: a) el dominio de la lengua materna y el estudio sistemático de la gramática, literatura y escritura; b) matemáticas; c) ciencias; d) historia, y e) lengua extranjera (Bestor, 1955:43).

En esta concepción aparece de manera más sobresaliente la disciplina como condición necesaria para el estudio de unas gramáticas disciplinares definidas. El currículo es entonces la posibilidad de acciones para encausar a los estudiantes hacia lo prescrito en estas disciplinas, lo cual debe ser minuciosamente llevado a cabo, paso a paso.

Un programa de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales, que se transmiten sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia (Bestor, 1958:66).

En esta concepción de currículo, éste se entiende como programa que articula conocimientos e inteligencia. Los conocimientos como programa, equivale a plan de estudios. Veracidad, validez y esencialidad son criterios de selección del plan de estudios. El objetivo general, el desarrollo de la inteligencia.

(...)

Una serie de unidades de contenidos organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) y que ya han sido dominadas por el alumno. (Gagné, 1966:77).

Se incorpora a la noción de currículo el pensamiento sistémico donde el todo complejo del conocimiento se divide en partes (unidades) organizadas en una secuencia tal que asegure el aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje proviene de la forma como los contenidos son organizados, por lo que el sujeto no cuenta aún.

(...)

Currículum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El currículum prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción (Johnson, 1967:28).

Coherente con las primeras corrientes, esta concepción de currículo anticipa el aprendizaje, lo determina mediante objetivos claramente definidos. Los resultados de la enseñanza son predecibles.

(...)

Es el conjunto de experiencias guiadas de aprendizaje y los resultados que se pretende lograr, formulados a través de una reconstrucción sistemática del conocimiento y la experiencia, bajo el auspicio de la escuela, y referidos al desarrollo continuado e intencionado del aprendiz en sus competencias personales y sociales (Tanner y Tanner, 1975:76).

En esta concepción de currículo, la experiencia guiada implica un reconocimiento primario de la noción de sujeto. Este debe ser acompañado de manera organizada en la construcción de conocimiento que le genere nuevas posibilidades en cuanto a lo personal y lo social. La escuela no es responsable, ésta solo apoya. El sujeto es responsable de su proceso.

(...)

La reconstrucción del conocimiento y la experiencia, desarrollada sistemáticamente bajo el auspicio de la escuela, para capacitar al alumno

e incrementar su control sobre el conocimiento y la experiencia. (Tanner, 1980:91).

El giro de la noción del currículo hacia el sujeto lo transforma en un ser racional, autoregulado en su experiencia y en conocimiento. Lo importante ya no es el estudio de las disciplinas sino el modo en que las personas consituyen su racionalidad a partir del conocimiento. La escuela capacita.

(...)

Hablar de programación curricular significa referirse no al sistema hipotético de aquello que podría suceder en una escuela, sino al conjunto efectivo de las actividades que se decide hacer en una escuela, esto es, a la vida de la escuela en su desarrollo real y efectivo (Scurati, 1982:43).

La refencia a lo real y lo efectivo traduce un sentido práctico de los que la escuela debe programar. En todo caso, el currículo es un sistema. Enfocado sobre la práctica, lo que se planea son las actividades que algún momento y espacio tendrán lugar en la escuela.

*"Para una conceptualización del currículum es necesario:*

*1-. Investigar cuáles son las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro, puesto que el currículum es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura.*

*2-. Saber sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza de los estudiantes, por cuanto un currículum es un plan para el aprendizaje. Todo lo que se conozca sobre el aprendizaje y sobre el aprendiz será útil para la elaboración del currículum.*

*3-. Conocer la naturaleza del conocimiento y sus características específicas. Cada disciplina contribuye de forma diferente al desarrollo mental, social y emocional. Es necesario, además una constante revisión*

*de esas disciplinas de las que se deriva el contenido de las materias escolares, debido a la expansión constante del conocimiento" (Taba, 1983:58).*

Cultura, sociedad, la relación presente - futuro, el proceso de aprendizaje, la naturaleza de los estudiantes y del cambio constante en el conocimiento, la concepción de sujeto desde lo mental, lo social, lo emocional, ponen de manifiesto una concepción de currículo más allá de la técnica y la práctica.

(...)

El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierto al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica (Stenhouse, 1984:29).

En esta concepción del currículo, el sujeto ya no solo es tenido en cuenta y se define sino que toma partido por aquello que constituye una propuesta. El fin del currículo es que este pueda ser traducido críticamente a la práctica.

(...)

Entendemos por currículum el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. (Coll, 1987:33).

En este caso, el currículo no prescribe ni determina, sino que orienta con principio de coherencia y utilidad. Su carácter es de proyecto, su función es dar sentido a las actividades escolares, su destinatario natural son los maestros. Estos son ejecutores.

El currículum es un producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la Sociedad,

inciendiando, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes. (Kemmis, 1988:41).

Como producto de la historia social de la humanidad y como medio, esta concepción de currículo ocupa un lugar distinto, ya no del lado de los sujetos que se educan sino en contra de éstos. Comporta la concepción de un dispositivo de poder y control social. Se rechaza el currículo en tanto instrumento nocivo.

(...)

El currículum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto a elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social. (Grundy, 1991:76).

Currículo, escuela, sociedad y cultura es una nueva relación que se entiende como marco de comprensión de las prácticas escolares. Conlleva la perspectiva de horizonte de sentido desde donde se significa la vida social de los educandos.

Como se puede observar, la polisemia que asume el currículo desde estas diferentes perspectivas devela la complejidad de la categoría de investigación y permite elaborar de una manera sistemática una visión del cambio histórico del uso del término. Sin embargo, es justo decir que esta polisemia hace referencia no tanto al cambio de significado del término como a los enfoques de educación, sujeto, sociedad y conocimiento que lo condicionan. Es decir, todas estas expresiones de las concepciones de currículo son objeto igualmente de categorizaciones que detonan las tendencias ideológicas desde las cuales se formulan.

Juan Ignacio López Ruíz (2005), al recoger las tradiciones en que se han realizado planteamientos como los anteriores, reconoce tres enfoques hoy coexistentes, desde una perspectiva no academicista y más actualizada: el técnico, el práctico y el crítico.

A continuación presentamos un análisis de lo que significan e implican estos tres enfoques.

### **3.1.1 El enfoque técnico**

De acuerdo con López (2005), esta corriente nace en un momento histórico de comienzos en el que la revolución industrial se establece como modo de progreso económico. Le subyacen posiciones teóricas fundamentalmente emanadas del positivismo.

El punto de partida lo constituyen los postulados de los representantes del empirismo lógico (Círculo de Viena) y el positivismo desde Augusto Comte, para quienes el conocimiento debía traducirse en certidumbres absolutas, mediante la observación, la experimentación y los juicios que de ella, y solo de ella, podrían deducirse, aplicables a todas las ciencias y en todos los casos. Según esta visión, la tarea de la ciencia es meramente descriptiva, y el lenguaje de la ciencia debe ser capaz de dar cuenta de tales descripciones cuantitativamente para proveer de objetividad sus conclusiones. En esta medida se entienden las alusiones del autor López Ruíz (2005), en torno a la importancia otorgada a las ciencias naturales y la matemática sobre las demás ciencias, la exclusividad de los contenidos de las ciencias dentro del currículo inicial, y la primacía del método científico hipotético deductivo de carácter experimental que dominaba la investigación educativa y las formas fundacionales del currículo técnico.

Asociada a esta corriente positivista, el currículo técnico tiene una marcada influencia de la psicología del aprendizaje: el conductismo. De acuerdo con sus

postulados, podemos sintetizar las siguientes características del conductismo. 1. La psicología es una ciencia natural y su método es experimental. 2. El método experimental se lleva a cabo en laboratorio, para recrear condiciones que hagan medibles, observables y cuantificables los resultados. 3. El objetivo de la psicología es predecir y controlar la conducta mediante leyes. 4. No hay innatismos: la conducta siempre es aprendida y el refuerzo juega un rol fundamental en el proceso.

Estas características evidencian la cercanía de esta corriente de la psicología que prevaleció durante la mayor parte del siglo XX, y que hoy un existe bajo formas desarrolladas en nuevas tendencias.

Corresponde a esta corriente, citas anteriores como las de Tyler, Salvador y Alexander, Bestor, Gagné, Johnson, Tanner y Tanner.

Las características de este enfoque, basados en López Ruíz (2005) pueden resumirse de la siguiente manera, ilustrado con algunos ejemplos y/o reflexiones que buscan contextualizarlas:

- El currículo técnico surge en un momento socio-histórico en el que la revolución industrial se consolida como la forma de progreso económico en las sociedades más desarrolladas.

Esta tendencia se ha transformado hoy en revolución tecnológica e informática. Existe una concepción generalizada de que la apropiación de saberes y prácticas tecnológicas conlleva implícitamente el desarrollo económico en personas y en comunidades. En este escenario resulta casi absurdo que un proyecto educativo no contemple la formación tecnológica.

- La corriente de “ingeniería social” trata de aplicar el ámbito social la lógica científico – técnica que está funcionando con eficacia en el plano industrial.

Es lugar común en educación que dada la masificación de la educación en las aulas de clase y los criterios de cobertura que actualmente rigen la educación colombiana, con el propósito de maximizar los rendimientos económicos, la lógica de automatizar técnicamente los procesos resulte lo más conveniente para atender el gran número de estudiantes que circulan por las escuelas y por las aulas, en donde el problema, fundamentalmente consiste en tratar de hacer que estos se hagan mecánicamente, lejos de los significados, la comprensión y la trascendencia de tales procesos.

- El currículum construye el imput que el sistema social demanda para producir el output esperado o conducta supuestamente racional y deseable que los sujetos deben ejercer para que la sociedad funcione correctamente.

En alguna proporción, aún resulta una experiencia frecuente, tanto a nivel universitario como escolar, que los docentes aspiren a que los estudiantes reproduzcan fielmente lo que se les ha instruido en clase. Aun algunos estudiantes reclaman que las preguntas que se les hace en las evaluaciones correspondan a lo visto en clase o lo planeado. Las supervisiones educativas internas y externas de igual modo pretender dar cuenta de la fidelidad de la implementación de los planes de estudio respecto a las planeaciones, en la pretensión de lograr los objetivos propuestos.

- La cuestión es identificar los comportamientos habilidades, hábitos y conocimientos que los niños y adolescentes requerirán en su vida adulta.

La secuenciación de los contenidos disciplinares bajo la lógica de los contenidos aislados y no bajo la lógica de las posibilidades de los aprendizajes, resulta un hecho frecuente en las escuelas. Así es fácil oír a algunos docentes y directivos expresando su preocupación por que los estudiantes no han visto tal o cual tema, el cual es requisito “absoluto” para continuar con lo planeado.

- Los programas escolares deberán centrarse en el conjunto de metas que se hayan delimitado previamente de forma científica.

La formulación científica de las metas no es exactamente una práctica en las escuelas hoy. Pero para muchas instituciones, aun es importante que un técnico o experto valide los currículos o los proyectos educativos institucionales, no como acompañamiento reflexivo y orientador sino como certificador de la calidad de los planes elaborados.

- El “engranaje curricular” exige crear una serie de modelos didácticos y cibernéticos que por medio de estímulos de enseñanza adecuados produjeran, mediante mecanismos de refuerzo y retro-alimentación oportunos, las conductas que habías sido previamente definidas.

La retroalimentación y los refuerzos, los premios concebidos como lo hizo el currículo técnico subsisten aun en las aulas de clase. El engranaje por su parte, ha cedido a la flexibilidad dada por contexto social particular que ha generado otros comportamientos y posiciones por parte de los estudiantes.

- Cada pieza tenía que estar en su sitio preciso y cada persona implicada tenía que desempeñar con eficacia los roles particulares y las tareas predeterminadas que se les había encomendado.

Esta ya no es una posibilidad hoy, en términos estrictos, más por razones de una nueva cultura en los estudiantes y de su entorno, que de la superación de este principio de la perspectiva técnica. Sin embargo, los docentes aun quieren mantener su autoridad proveniente de su posición al frente del salón y en algunos colegios aún se pide que la aulas sean espacios de silencio para que el estuante pueda escuchar al maestro y aprender lo que le corresponde.

- Desde este enfoque, los especialistas, “ingenieros educativos” o “tecnólogos educativos”, son los responsables de planificar el sistema curricular.

Unido a la formación científica de metas, estos especialistas aún subsisten, y aun los docentes y directivos esperan de ellos a alguien que les diga de manera exacta como realizar el currículo.

- Una vez que el curriculum ha sido programado por expertos en cada una de las áreas disciplinares, llega a las empresas educativas en forma de paquetes “aprueba de profesores”. Los docentes adoptan el papel de meros ejecutores.

En este caso los profesores cada vez vienen reclamando espacios para poner su impronta en el desarrollo curricular. No obstante, aún se perciben maestros que cuando no se les dice claramente que hay que hacer y no encuentra la claridad esperada en los planes de estudio, entran en desesperos y críticas a la organización institucional.

- Son preguntas básicas que conforman el currículo y la instrucción: ¿Qué objetivos educativos desea alcanzar la escuela, como seleccionar experiencias de aprendizaje que tengan mayor posibilidad de alcanzar estos fines? ¿Cómo seleccionar experiencias de aprendizaje que tengan mayor posibilidad de alcanzar estos fines? ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (Tyler, 1986)

Estas preguntas hacen parte de estructuras mecanizadas del currículo que buscan respuestas en el qué, cómo, cuándo. De manera afortunada, actualmente otras perspectivas han incluido en el significado con preguntas como el para qué, el por qué, además de incluir el factor humano: quién y para quién.

### **Aportes y limitaciones de la perspectiva técnica**

#### **Aportes**

- Es un ciclo sistémico, planificado y busca la coherencia.

- Enfoca la posibilidad de mejora del currículo en su modelo.
- Instaura bases para la discusión sobre el currículo, la enseñanza y la evaluación.

Limitaciones.

- El aprendizaje no es tan pre-determinable ni controlable.
- La práctica pedagógica se hace forzada y violenta dado el propósito de hacer cumplir lo planificado.
- Se fomentan modelos de sociedad y de relaciones humanas autoritarias.
- El conocimiento que espera no es unidimensional ni estático.
- Desconoce la perspectiva de quien aprende: su contexto, subjetividad e intereses.
- Se pierde de vista el enfoque de la realidad social y cultural como horizonte de significado.

### **3.1.2 El enfoque práctico**

López Ruiz (2005) plantea el origen de esta tipología de currículo a partir de corrientes cognitivistas – culturalistas que emergieron en la segunda mitad del siglo XX, por lo que le designa como proceso cognitivo – constructivo.

En esta concepción, todo aprendizaje emerge de la participación con otros. En ella, reconoce los significados y vincula al individuo con el grupo al que pertenece. En consecuencia, no se puede oponer currículo a experiencia. Ambos son procesos que deben interactuar. La base del aprendizaje es la “experiencia reflexiva”, el estado de conciencia y lo importante es recuperar el valor del educando en el proceso de enseñanza escolar.

A esta corriente corresponde autores como Bruner, Gardner, Jackson, Doyle y Parrilla, Schwab y Stenhouse. De las citas anteriormente mencionadas, corresponden a esta corriente autores como Scurati, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, y Coll.

Entre sus características más sobresalientes, podemos desatacar:

- El currículo práctico incluye las historias, las experiencias y las ideas de las personas, docentes, estudiantes, padres de familia. Es, por lo tanto, herencia cultural y conocimiento continuo en aulas y escuelas.

En algunas instituciones los orientadores, psicólogos y docentes deben organizar hojas de vida de los estudiantes, incluyendo su familia y condición social.

- En las aulas de clase interesa más la dinámica que se da que el plan curricular. Esta dinámica se concibe como currículo auténtico. Es la selección y presentación de las tareas lo que determina la calidad del aprendizaje, no la previsión de objetivos y contenidos del currículo.

El docente desarrolla la clase a partir de respuestas de los estudiantes frente a una situación de aprendizaje propuesta y toma tales respuestas como fuente de las siguientes actividades o preguntas.

- La base del proceso de enseñanza es el desarrollo de las capacidades, experiencias e intereses de los alumnos a través de las materias del currículo.

Los docentes identifican en sus estudiantes experiencias e intereses como motivadores, más que como problemas, y proponen situaciones que las problematicen y plateen múltiples miradas, que conduzcan a nuevas comprensiones. El desarrollo de capacidades se da en la medida de la riqueza del tratamiento de las situaciones propuestas y de la capacidad de intervención por parte del docente que el estudiante mismo modifique su comportamiento socialmente.

- El currículo escolar señala una determinada dirección y reduce el esfuerzo del profesor cuando enseña, puesto que favorece la regulación de las tareas docentes y de las actividades de los estudiantes. Existe una mutua relación entre el diseño y el desarrollo curricular: uno alimenta al otro.

Esto implica planear intenciones, orientaciones, lineamientos, no variables y contenidos de mayor fuerza, de acuerdo con los contextos en que se dan las prácticas curriculares.

- Lo que alimenta el currículo en la práctica es precisamente el intercambio de ideas de experiencias e historias de diversas vidas entre los alumnos y el profesor, u otros sujetos que puedan acudir personalmente a la clase.

En este sentido, la clase es un diálogo, un debate, una discusión permanente, fundamentada.

- Los centros educativos deberían acercarse más al mundo socio-cultural, a la vida extraescolar del alumnado y al mismo tiempo convertirse en espacios de recreación de la cultura.

El currículo se orienta al enriquecimiento cultural, desde los conocimientos, saberes y prácticas.

- La presentación y organización del currículo debiera ser bastante más integrada de lo que es hoy en día.

Existen experiencias de integración curricular desde ejes problemática, solución de problemas, proyectos pedagógicos y de aula.

- La función del docente es crear ambientes de aprendizaje donde los alumnos desarrollen un conjunto de actividades constructivas y sociales.

El docente recrea situaciones desde el mundo social de la vida desde donde aborda la construcción de conocimiento, y se significan saberes y prácticas.

## **Aportes y limitaciones de la perspectiva práctica**

### **Aportes**

- El ser humano, la cultura y la comunidad adquieren papel relevante.
- El contexto es fundamental en el diseño y desarrollo del currículo.
- El proceso es más importante que los objetivos.
- Se resignifican roles. Son más activos.
- Se asume una visión de integralidad.
- Es abierto y crítico.
- Supera las visiones de conocimiento unidimensional y estático.

### **Limitaciones**

- La necesidad de construir currículos con base en contextos específicos se hace compleja y exigente en términos de perfiles de profesionales y organización interna.
- En algunas corrientes del currículo práctico, tiende a darse privilegio a la práctica y a la experiencia, debilitando lo teórico.
- No aparece clara una postura frente a la educación, al tipo de ser humano y el tipo de sociedad.

### **3.1.3 La perspectiva crítica**

Entre otras razones con profundos arraigos en nuevas perspectivas filosóficas emergentes en el siglo XX y en la Ciencias Sociales especialmente derivadas del escenario teórico europeo y de movimientos sociales que pretendían subvertir el orden establecido, las limitaciones anteriormente expuestas del currículo técnico y práctico ofrecieron puntos de anclaje substanciales para una crítica radical.

La Escuela de Frankfurt generó una serie de corrientes de pensamiento que buscaron el desmonte del aparato ideológico vigente de la concepción del estado-nación, surgidos durante los tres siglos precedentes.

Según López Ruiz,

El marxismo, el nihilismo, el psicoanálisis, el existencialismo y el idealismo van a alimentar el productivo pensamiento crítico reflejado en la magna obra de Habermas y otros teóricos críticos como Horkheimer, Adorno y Marcuse. (López Ruíz, 2005)

Estas corrientes críticas se instalaron en el debate filosófico y sociológico en contra de la objetividad positivista que había cobijado las ciencias tanto experimentales como sociales, oponiéndose con postulados como el carácter subjetivo y relativo del conocimiento científico y asentando un amplio valor a la interpretación que los sujetos hacen de las acciones sociales.

Corresponde a esta corriente, las citas anteriores de Kemmis y Grundy, entre otros autores que hemos citado y ubicado previamente.

Entre las características del currículo crítico, podemos destacar:

- El currículum está dirigido a la construcción conjunta del conocimiento.

La perspectiva individualista de la construcción del currículo desaparece para dar paso al trabajo mancomunado de los diferentes actores en la escuela. Esto implica el trabajo conjunto de los docentes, administrativos y otros miembros de la comunidad, sin exclusiones.

- Es explícita una orientación a la transformación, en la que la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico.

Esto traduce el énfasis que ha de hacerse en las escuelas en actividades que comporten significados para los sujetos; construir sobre lo que cada sujeto es,

sabe y hace; atender problemáticas de injusticia social; y cambiar prácticas que desconozcan el sentido democrático, incluyente y abierto de lo educativo.

- La pedagogía ha de incluir el significado en el acto de enseñanza - aprendizaje como núcleo central.

Esto implica que las escuelas den valor y preferencia a actividades que permitan el abordaje de problemáticas y situaciones desde diferentes perspectivas, con principio crítico, que favorezca la colaboración e interacción de los participantes en un acto dialógico de construcción de conocimientos en el que cada participante puede ahondar en los significados desde su contrucciones propias y en relación con los demás.

- Las acciones educativas se realizan como procesos de comunicación en lo que las expectativas, las motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones de los participantes interactúan.

El sujeto de aprendizaje está implicado en su integralidad como participante válido en la construcción de conocimientos. No se separan, en consecuencias, las dimensiones del sujeto, como ocurre en regularidad de las prácticas educativas que emanan de la perspectiva técnica.

- La escuela, las aulas y el mismo currículum, son ámbitos dinámicos constituidos y contruidos sobre la base del intercambio de los participantes, vista la enseñanza como un proceso continuo de toma de decisiones.

Abandonando una relación de autoridad, la clase es un proceso de en donde el significado es cuestión de la relación dialéctica que se establece entre profesor-alumno desde el principio de la experiencia.

- El contenido del currículum extrae su significación no de sus fines, sino de sus comienzos, de su desarrollo. Las temática o núcleos polémicos que se van a trabajar no son impuesto, sino que surgen de un proceso democrático de

negociación con los estudiantes y la comunidad. Se habla entonces de comunidades de aprendizaje.

El profesor ya no es un ejecutor del plan de estudios, ni los determinismos en la planeación de los contenidos de aprendizaje tienen cabida.

- Los profesores son intelectuales transformativos.

Lejos de la pasividad con se constituyeron las prácticas del currículo técnico, las escuelas críticas conciben al maestro como un intelectual, con saberes, prácticas y experiencias que le permiten transformar el currículo y convertirse en un agente transformador de realidades de los estudiantes.

### **Aportes y limitaciones de la perspectiva crítica**

Aportes.

- La escuela se concibe como comunidad que dialoga y se comunica.
- El sujeto adquiere un valor central desde una perspectiva incluyente e integral.
- Los problemas sociales son parte necesaria e importante en la construcción de significados.
- La democratización del currículo es un asunto primario en la perspectiva crítica.
- La transformación es medio y finalidad.
- El docente se concibe como actor de primer orden, intelectual y transformador.

Limitaciones.

- Ante el postulado de que el significado y el conocimiento se construye socialmente, el significado puede llegar a depender excesivamente del

contexto social y los puntos de vista de los participantes (relativismo semántico).

- Si las expectativas, las motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones interactúan, puede quedar en entredicho el valor de verdad y validez de los conocimientos y de las proposiciones (relativismo epistemológico).

### **3.1 4 Análisis de la perspectiva de currículo en Colombia.**

Asumamos un punto de partida, para el análisis del currículo en Colombia. Dice Marco Raúl Mejía,

El currículo sólo puede ser entendido en la sociedad que lo organiza y en alguna medida significa la selección que se hace de parte de la cultura por parte de los seleccionadores y designan cómo debe ir a la escuela para cumplir los objetivos que la sociedad requiere de ella. (Mejía, 1999:1)

Sabemos que la relación entre sociedad y educación no es aislada. Pero, ¿en torno a cuáles motivaciones se suscita esta relación? y ¿qué sectores de la sociedad movilizan la construcción de currículos? ¿Quiénes están, tácita o explícitamente interesados en participar en la construcción de currículos? o ¿quiénes, de hecho, participan activamente, y con qué propósitos?

Esta preguntas tienen sentido en la medida que se dimensione la manera como se define y se organiza el sistema educativo colombiano y la vida en la escuelas. Esto exige vincular, por ejemplo, los fines de la educación con las sociedad, o los fines del estados o gobiernos con los fines de la escuela, con lo cual se puede entender cómo la escuela siempre esta mediada por los propósitos que le asignan la sociedad y el estado o los gobiernos, razón por la cual la escuela no es un fenómeno o institución meramente educativa, como lo habíamos afirmado, sino que hoy tiene funciones de formación para el trabajo, de cuidado y preservación

de la salud, de formación política, de formación para los valores y la ciudadanía, entre otros elementos relativamente recientes que hacen de la escuela un lugar más complejo que lo que la perspectiva técnica propuso en su momento.

Pero la pregunta por sectores de la sociedad que participan y definen los currículos deja también un amplio margen de duda respecto a la favorabilidad colectiva de las definiciones que se hacen. No siempre contamos con currículos en que esta composición tripartita esté presente. Tampoco es claro que quienes debieran participar desde cada uno de estos pilares se dispongan y cuenten con las herramientas culturales, intelectuales y políticas para hacerlo equilibrada y responsablemente.

Todo ello hace del currículo un campo no menos que problemático a la hora de investigar las propuestas de educación de jóvenes y adultos, campo en el cual, como ya se ha visto, transcurren estos mismos debates y otros que hacen necesario una mirada más acuciosa de la perspectiva de currículo en el contexto educativo colombiano, en donde el peso de las políticas educativas configuran y orientan la mayor parte de las discusiones y propuesta curriculares. Por eso abordaremos a continuación algunas reflexiones que profundizan el problema del currículo en Colombia, desde este componente fuerte de las políticas educativas.

### **3.1.5 La dimensión política del currículo**

La construcción de propuestas educativas en Colombia recorre un camino que tiene su punto de partida en las reformas y políticas educativas, las cuales constituyen, legalmente, una de las bases obligatorias de las propuestas curriculares. Estas reformas son dirigidas por el Estado, con una perspectiva de currículo único nacional, con la promesa de inclusión y pertinencia. Así, la Ley 115 de 1994, en su artículo 76, define el currículo de la siguiente manera:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (MEN, 1994)

Esta concepción deja ver el modo en que la construcción de currículo en Colombia se estructura a partir de cinco componentes: Contribución a la formación integral, construcción de identidad cultural, uso de recursos, puesta en práctica de las políticas educativas y la realización de los PEI. De ello podemos derivar lo siguiente:

- Es claro que un diagnóstico rápido del país que tenemos nos hace dudar de una realización de esta concepción de currículo único, por demás complejo, dado la diversidad de regiones que lo componen y que entrañan formas culturales de vida radicalmente diferentes, con problemáticas distintas entre unas y otras que, aunque posean causas comunes como la violencia, la pobreza y las desigualdades, producen manifestaciones diferentes en cada una de ellas.
- A pesar que las políticas educativas reclamen la conveniencia de ofrecer lineamientos y orientaciones curriculares como estrategias centrales para la igualdad de oportunidades para el aprendizaje en todo el país, no cabe duda que allí se genera un obstáculo para las instituciones educativas: decantar estas políticas en contextos regionales y locales con circunstancias tan distintas de los lugares desde donde éstas se enuncian, no tiene otra tarea que un estudio con reservas para establecer cuáles son los posibles aportes, si lo hay, de tales orientaciones, so pena de insertar de manera irresponsable acciones y prácticas que desdibujen las expresiones culturales, hagan inútiles los esfuerzos por plantear programas

educativos viables, o haga emerger prácticas que en poco contribuyan a la solución de problemas y necesidades reales en las comunidades.

- Lograr al mismo tiempo la consolidación de una cultura nacional, una regional y una local, bajo la premisa de un currículo único o desde las políticas educativas nacionales parece una aspiración inalcanzable, según los análisis hechos en el capítulo de políticas educativas.
- El uso de recursos y la destinación de los mismos, no siempre aumentan para el sector educación en los presupuestos nacionales, y si lo hacen, siempre son insuficiente para el logro de estos objetivos que no resultan nuevos en el contexto educativo nacional.
- Finalmente, y no menos importante, la perspectiva de esta concepción de currículo recoge de manera evidente el interés de generar líneas de trabajo articuladas respecto a sus propósitos de un currículo único, con unos fines y diseños de política curricular previstas, lo que manifiesta el carácter técnico de esta concepción.

Lo expuesto hasta ahora revela solo una parte del panorama. Emergen también consideraciones sobre lo pedagógico, el conocimiento y el saber. Se trata de revisar los modos, condiciones e intenciones con las que se produce, circula, y se contextualiza el conocimiento, en las escuelas colombianas. Esta visión de currículo único, con todos los instrumentos conocidos de política educativa, hace pensar que el conocimiento puesto en la escuela y desde la escuela, enfrenta el peligro de reducirse por intereses particulares y razones instrumentales, a veces imperceptibles al desprevenido. El riesgo proviene de las publicaciones de lineamientos, estándares y orientaciones curriculares por parte del MEN, documentos que se presentan como referentes y metas orientadoras para la construcción de currículos en la instituciones, sin el debido esfuerzo de socialización y debate en todo el país. Suelen, así, aparecer conceptualizaciones

desarticuladas, atomización de los campos de saber propios de la pedagogía, la subordinación de ésta a otras ciencias, y su consecuente instrumentalización. (Zuluaga, 1987, citada por Tamayo, 2010).

La puesta en práctica en las instituciones de un determinado currículo que guarde estrecha relación con estos documentos, tendrá, según lo dicho, dos líneas de consecuencias. Por una parte, si se asumen determinado tipo de documentos curriculares como referentes, se puede promover diálogos que discutan su validez, pertinencia, mecanismos, criterios y estrategias de selección e inclusión dentro del currículo. Entonces las discusiones entre los profesionales de la pedagogía podrían tomar como parte del debate la propuesta de conocimiento “oficial” allí expuesto y de las maneras como éste puede ser llevado a las aulas de clase. En este sentido, el análisis de estos documentos permitiría a los docentes, directivos y otros interesados, valorar los significados y aportes académicos de las políticas educativas, además de las propias aportaciones y construcciones logradas como institución.

Si por el contrario estos documentos curriculares se definen como objetivos únicos, necesarios y suficientes para la construcción de currículos, se caerá ineludiblemente en la homogenización de la educación. Las limitaciones en este caso estarían determinadas por la nula o escasa necesidad de enriquecer las prácticas de los docentes o poner en juegos saberes y experiencias adquiridas en el ejercicio de la profesión. Se habría de dar por hecho un conocimiento y un saber constituido previamente y de manera absoluta, abandonando de paso la multiplicidad de posiciones y concepciones de los docentes y comunidad han logrado históricamente, como fuente de enriquecimiento pedagógico. Además que en la práctica, esto no sería posible.

A modo de conclusión, se proponen tres reflexiones:

1. Desde la perspectiva administrativa, la legislación educativa colombiana evidencia una intención de racionalización de recursos humanos y

económicos, en el marco de un mundo globalizado, de libre mercado. Las estrategias y disposiciones que allí se exponen dejan reconocer el marcado interés por imponer un modelo de administración educativa que restringe recursos, condiciona decisiones y genera desigualdades.

2. Se evidencia otra faceta más teórica del discurso oficial. Los Lineamientos curriculares, los Estándares, y los documentos más recientes denominados Orientaciones Pedagógicas muestran posiciones abiertas, críticas y participativas en las definiciones que finalmente han de dar forma definitiva a los currículos. Sin embargo, soportan la carga de las reflexiones ya esbozadas de las alternativas que genera la concepción de currículo único.
3. El papel que cumplen estas orientaciones oficiales en las áreas y las disciplinas en los currículos de la educación básica y media, varía según las regiones y las culturas. A los educadores corresponde elaborar y asumirlas como transitorias, como hipótesis de trabajo que evolucionan a medida que la práctica señala aspectos que se deben modificar, resignifica o suprimir.

Este conjunto de reflexiones dejan un campo abierto a la investigación educativa, que en tanto inexplorado, hace parte de las motivaciones fundamentales de este proceso investigativo. Los problemas del currículo en general, las discusiones sobre el mismo a nivel nacional, y los consecuentes efectos en las instituciones educativas, orientan las miradas hacia el Bachillerato de Adultos Colsubsidio, para revisar de qué modos éste ha sido concebido allí, cómo son las prácticas, y en qué medida puede caracterizarse para promover alternativas que lo enriquezcan.

### 3.2 Evaluación

Al igual que el currículo, la evaluación goza de la polisemia propia de un campo con el que nos tropezamos inevitablemente cada vez que hablamos de lo educativo, de modo que muchos son los llamados a referirse a él.

En perspectiva de enfoques, la evaluación también comporta esa mirada desde diferentes puntos de vista académico y desde el análisis de las racionalidades técnica, práctica y emancipatoria o crítica (Habermas, 1990), presentada en el apartado anterior sobre currículo, por lo que hacemos transferible los postulados allí expuestos sobre cada uno de estos enfoques curriculares a la evaluación. De hecho, afirmamos desde ya el estrecho vínculo entre currículo y evaluación, que desarrollaremos más adelante, y consideramos ésta la primera problematización que ofrecemos sobre el campo de la evaluación que lo hace complejo y el otorga una enorme riqueza a la vez.

De hecho, Álvarez Méndez (2001) deja entender que la racionalidad práctica y crítica difieren de la racionalidad técnica en cuanto que la primera se orienta hacia la búsqueda de entendimiento y la comprensión, la participación y la liberación de los sujetos, en un quehacer conjunto guiado por principios morales, aspecto que desconoce de la racionalidad técnica de la evaluación. A esta segunda le asigna un uso deshumanizado en los instrumentos que sólo buscan establecer eficiencias y eficacias pocas veces comprobables.

No obstante, distanciado del currículo, el campo de la evaluación tiene sus propias preocupaciones. El mismo Álvarez Méndez (2001) ayuda a aclarar parte de este juego de usos y significados:

En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se

confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé, es necesaria la presencia de sujetos. (Álvarez Méndez, 2001:11)

Esta segunda manera de problematizar la evaluación, en un sentido que recoge otras miradas, si bien es cierto no conduce a una forma explícita de comprender la evaluación, sí nos deja claro el lugar que ocupa en medio de estas otras concepciones. El elemento diferenciador del sujeto, pone las cosas en una perspectiva práctica, no técnica, en donde la interacción de los sujetos educativos, docente y estudiante, revela el carácter que aquí se propone: la evaluación formativa.

En la medida en que la evaluación se vincula con los procesos de enseñanza y aprendizaje, reporta implicaciones para cada uno de los actores. Para los docentes, mediante la evaluación se conoce, se aprende, con lo cual es posible mejorar las prácticas que se evalúen y la evaluación misma. El estudiante aprende a partir de su propia experiencia evaluativa, conoce sus aprendizajes y limitaciones y ponen en juego nuevas estrategias que favorezcan su desarrollo. (Álvarez Méndez, 2001)

Esto permite, según el autor, realizar las siguientes consideraciones:

- La evaluación deber ser vista como actividad crítica de aprendizaje, en el sentido de la relevancia que comporta como experiencia que permite adquirir conocimientos.
- Se requiere asumir la evaluación como un proceso del cual y con el cual se puede aprender, razón que la induce a que siempre debe estar del lado del conocimiento y del aprendizaje. Esto le confiere su propiedad formativa.

- El docente ha de inclinarse a favor de quien aprende, razonablemente. Asume al evaluado como un sujeto socio – cultural influido por factores económicos, didáctico e insitucionales.
- La transparencia debe ser una propiedad de la evaluación, desde que se piensa hasta que se hace y se evalúa ella misma.
- Comportan un carácter permanente, integrada en los procesos del currículo y concebida como proceso en el aprendizaje, por lo que no puede verse como un cúmulo de actividades espontáneas o aisladas.
- En todo caso, deberá remitirse a carácter formativo, orientador y motivador, por lo que las expresiones negativas de esta se asocian fácilmente a su lado sancionatorio.

No obstante, más allá de estas premisas que buscan poner la evaluación en el ambiente de sus contribuciones, la práctica misma configura escenarios no siempre favorables. Sacristán y Pérez (1992) advierten la necesidad de abordar dos perspectivas interrelacionadas, pues la complejidad de la práctica de evaluar exige tratar este tema desde dos perspectivas que se interrelacionan entre sí:

1) Como una función didáctica que realizan los profesores, fundamentada en una forma de entender la educación, de acuerdo con modos variados de enfocarla, planteamientos y técnicas diversas para realizarla, etc. Aunque su origen y motivación profunda no sea de orden educativo o científico, sino consecuencia de necesidades sociales e institucionales.

(...)

2) Desde un punto de vista crítico es preciso ser sensible a los fenómenos que desata la existencia de prácticas de evaluación dentro de una institución como la escolar, que le presta a todo lo que dentro de ella se hace sus especiales características. El hecho de realizar la evaluación, y hacerla de una determinada forma, desencadena una serie de fenómenos en los profesores y en los que la padecen (casi exclusivamente los

alumnos), en el propio contexto escolar en donde tiene lugar y en el ambiente familiar y social más inmediato a la escuela.

Sacristán y Pérez (1992:336)

Esta tercera problematización de la evaluación también conduce a comprenderla de manera amplia, de modo que permite un adecuado análisis del componente evaluativo de las propuestas educativas. Por una parte, habla de las tradicionales formas de abordar la evaluación: enfoques teóricos, planteamientos discursivos diversos, y técnicas variadas, como suele ocurrir institucionalmente.

Por otro lado, advierte otros rasgos ocultos de la evaluación: fenómenos desencadenados por prácticas mal enfocadas y efectos de padecimientos que irrigan el escenario de vida, generalmente, de los estudiantes, que pueden llegar a afectar poderosamente el desarrollo educativo, personal y familiar de los educandos, si su manera de realizarla no cuenta con la suficiente concientización del docente que la realiza. Esta es una mirada en la que la evaluación ejerce una influencia negativa y efectos adversos, casi siempre sobre los estudiantes.

No obstante, Santos Guerra (2003) establece unos factores que condicionan la evaluación en la escuela y que afectan lo educativo, desde la perspectiva de los docentes. Los asocia con firmeza a las prescripciones legales, las presiones sociales, las supervisiones institucionales y las condiciones organizativas, elementos que escasamente son tenidos en cuenta a la hora de pensar la evaluación.

En coherencia con estas problematizaciones, son causales de estas variadas definiciones las asociadas al objeto de evaluación, por lo cual se asigna un significado distinto si evaluamos el aprendizaje de los estudiantes, o si evaluamos el desempeño docente, o si nos referimos a la evaluación institucional, o si hablamos de meta-evaluación. Cabe entonces señalar la cautela que habrá de acompañarnos, toda vez que partamos de tres preguntas aparentemente simples:

¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Cómo evaluar? Sea ésta nuestra cuarta manera de presentar problémicamente esta categoría, que de paso tiene un valor cualitativamente importante: al responder estas preguntas, se está logrando integrar las diversas respuestas a la problemáticas anteriormente expuestas, con lo cual se aclaran los caminos que pueden tomar las propuestas evaluativas, sin que resulte de ello una fórmula inequívoca, en principio porque ha de responder también la pregunta, ¿qué es evaluar? Revisemos a continuación algunas respuestas a estas preguntas integradas en los siguientes referentes.

Sacristán y Gómez (1992) lo aclaran del siguiente modo:

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (Sacristán y Gómez, 1992)

Nos hallamos aquí frente a la visión de evaluación como análisis y valoración de características (¿qué evaluar?) que permite, a partir de criterios de referencia, emitir juicios de valor que sean significativos en el campo de lo educativo (¿para qué evaluar?).

De un modo distinto, Santos Guerra (1996) entiende dos maneras de concebir la evaluación, una que denomina *La evaluación como medición. Dimensión tecnológica/positivista* y la otra que titula, *La evaluación como comprensión. Dimensión crítica / reflexiva*.

La primera:

Es una evaluación que consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales,

aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social. (Santos Guerra, 1996:3)

Esta tiene funciones de control, selección, clasificación y jerarquización (¿para qué evaluar?) mediante la comprobación de resultados del aprendizaje (¿Qué evaluar?). Las consecuencias posibles hacen referencia a la cultura del individualismo, la competitividad, la cuantificación, la simplificación y la inmediatez. Los modos asociados de evaluación son las pruebas estandarizadas (¿Cómo evaluar?)

En la segunda,

La evaluación, desde esta perspectiva, está entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo. (Santos Guerra, 1992:5)

Este enfoque, según el autor, cumple funciones de diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación y aprendizaje (¿para qué evaluar?). Igualmente, esta perspectiva genera consecuencias como la cultura de la auto-crítica, el debate, la incertidumbre, la flexibilidad, la colegialidad. Propósitos, criterios, instrumentos, interpretaciones hacen parte del continuum de este enfoque hacia lo comprensivo, crítico y reflexivo (¿Cómo evaluar?)

Por su parte, Álvarez Méndez (2001), situado en esta segunda perspectiva, reconoce en una evaluación educativa del aprendizaje escolar, su carácter democrático, la necesidad de que siempre esté al servicio especialmente del sujeto que aprende (¿Para qué evaluar?), mediada por la negociación. Es dinámica, favorecerá siempre la triangulación (auto, hétero y co-evaluación) (¿Cómo evaluar?) orientada siempre a la comprensión y el aprendizaje (¿Para qué

evaluar?), cuidará de evaluar la forma como el alumno aprende (¿Qué evaluar?) y, por tanto, será siempre de carácter formativa, motivadora y orientadora. (Álvarez Méndez, 2001)

En consecuencia, podemos asumir que la evaluación es, como lo señala Santos Guerra (1996), catalizadora de todos los procesos de enseñanza – aprendizaje que hacen parte de los currículos. La evaluación, así comprendida, genera un movimiento curricular en los procesos de aprendizaje, que los hacen dinámicos. Moviliza tanto a los sujetos como a los procesos curriculares implicados, tocando de paso casi toda las expresiones del currículo y la pedagogía. Sacristán y Pérez señalan al respecto:

La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar del proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. (Sacristán y Pérez, 1992:334)

Entendemos que la evaluación vehiculiza procesos de formación moral, ética, y política, valores asociados fuertemente con la vida en comunidad. En términos de Tamayo (2010), retomando a Santos Guerra:

La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico. Más allá de la preocupación por la simple acumulación de información, la repetición y memorización de datos, es preciso saber al servicio de qué personas y de qué valores se pone. En la evaluación se ponen sobre el tapete una concepción de ciudadano y de sociedad, del aprendizaje y de los fines de la escuela. (Tamayo, 2010:222)

Esta dimensión ético – política de la evaluación permite afirmar tres cosas: una, que la evaluación es un tema que no solo tiene que ver con lo educativo, sino que hay asuntos allí que trascienden la escuela y la vinculan con la vida social de los

individuos y con la sociedad, mediados por sujetos de conocimiento, moralmente constituido, responsable de sus acciones.

Dos, que la evaluación en educación no es solo una actividad asociada a los docentes sino una cultura de la comunidad educativa que, en como principio general, apuesta a reflexionar y comprender los procesos formativos, y, en consecuencia sus miembros comparten el interés y disposición a mejorarlos, bajo ciertas formas de pensamiento y enfoques que asignan a la escuela unas tareas y funciones.

Tres, que siendo la evaluación vehículo de formación política, corre el riesgo de contener, reproducir y/o basarse en formas de reproducción del poder y dominación, (aún en las aulas de clase) que perjudiquen las formas democráticas de vida en las escuelas y fuera de ellas.

### **3.2.1 La dimensión ético-política de la evaluación**

No es desconocido que los asuntos se complejizan cuando se suman factores y actores a los análisis de las problemáticas: las formulaciones de política educativa, han conducido a entramados de pretensiones, intenciones, interpretaciones, aplicaciones y prácticas, desde diferentes sectores de la sociedad, lo que se vuelcan sobre las escuelas haciendo de esta una práctica dispersa.

En tal contexto, sostenemos la tesis que las políticas educativas sobre evaluación hoy son expresiones principalmente de proyectos políticos –no de proyectos educativos– producto de un amplio movimiento de vigilancia y control estatal de la cosa pública generado por una nueva concepción de Estado evaluador (Neave, citado por Canales, 2010) -en Colombia desde los años 90-, dadas una condiciones económico – políticas, y ante las limitadas propuestas que pudieron haber emergido de modelos de desarrollo diferentes.

Lo anterior, no obstante, admite que tales diseños de políticas educativas y evaluativas tocan de manera tangencial espacios académicos que, discursos teóricos bien fundados, que desafortunadamente no han logrado superar los modos de dominación que se han impuesto decididamente, no sin resistencias en algunos sectores de la vida colombiana.

Esto último nos lleva a afirmar también que a pesar de que las políticas educativas parten del campo de producción de los proyectos políticos, deben recorrer, sin embargo, un camino largo y nada expedito hacia sus concreciones en prácticas educativas, lleno de subjetividades y mundos posibles de funcionarios, directivos, docentes y estudiantes que las recontextualizan y las reproducen en tal diversidad de maneras que terminan por configurar un campo problemático y complejo que deja pocos resquicios para las interpretaciones absolutas sobre el tema.

En relación con los argumentos sobre el contexto que dio origen al escenario educativo que hoy tenemos, ya hemos reseñado antes como la década de los años 90 para nuestro país se constituyó en una época de reformas en diversos campos de la vida, impulsadas principalmente por la Constitución Política del 91, la cual se decantó en un conjunto de leyes marco y decretos reglamentarios que buscaron darle piso a un nuevo ordenamiento jurídico en todos los órdenes de la vida nacional. En lo económico el llamado proceso de “apertura y modernización” apostado a partir de una nueva concepción del Estado, puso al país en una nueva perspectiva de competencia internacional, en la promesa de un futuro diferente, progresista. En educación, la naciente Constitución le otorga alrededor de 25 artículos a la educación, dedicados a su definición, orientación, reglamentación, y las funciones de vigilancia y control que habían de ejercerse sobre el sistema educativo. De acuerdo con Díaz Borbón (2004), en la Constitución:

(...) en él [código de artículos] yace una dual lectura, según sea la mediación ideológica del poder decisorio en ejercicio: si desde el estado social de derecho o desde el estado neoliberal; si desde la responsabilidad

indelegable de una formación para todos (lo público) o desde la concepción de la administración del mercado (restringida) nucleada en el individualismo y restringida a un estrato, sector o clase social. El artículo 67 de la Constitución Política, al estatuir la educación “un derecho de la persona” y “un servicio público”, dependiendo de cuál concepción del ejercicio del poder político administre, así mismo le otorga uno u otro tratamiento a través de las políticas públicas. (Díaz Borbón: 2004:31)

Estas posibilidades que abre la Carta Magna se enmarca a la vez en un creciente interés por la oferta en educación desde lo público y lo privado que viene a acompañar las reformas educativas que se consolidan en la Ley General de Educación. Sin embargo, desde allí se manifiesta el carácter político de la propuesta educativa de país, que pronto va terminar de configurarse en la necesidad de vigilar y controlar la amplia nueva oferta que se despliega por todo el país, de la mano con los propósitos estatales de ampliación de cobertura. Así toman fuerza las funciones de vigilancia y control de las secretarías de educación departamentales y locales que regionalmente están articuladas al nuevo esquema de gobernaciones y alcaldías, que desde los planes de desarrollo terminan por definir los proyectos políticos en los cuales se enmarca lo educativo.

La evaluación, en este contexto de crecimiento del sistema educativo, adquiere un valor estratégico de control y seguimiento a la calidad, no solo en Colombia sino en varios países de América Latina. Refiriéndose a las causas sobre la aparición de este amplio proceso de evaluación en América Latina, Alejandro Canales afirma:

En un esquema de redistribución de la matrícula y de control de los procesos educativos para garantizar la calidad y orientación de los recursos, la evaluación apareció como una medida relevante para canalizar la demanda y procurar ciertas áreas educativas” (Canales, 2010:3)

En el campo educativo, dadas las condiciones y compromisos económicos y políticos, la distribución selectiva de recursos financieros fue reorientada hacia el nuevo modelo de país en emergencia. Prácticamente todos los actores y niveles del sistema educativo, docentes, directivos, alumnos, y hasta funcionarios, comenzaron a someterse a una rendición de cuentas bajo criterios de calidad, eficiencia y competitividad, asumiendo la evaluación como el mecanismo idóneo para mejorar el modelo en desarrollo.

Lo anterior se puede fácilmente articular con las políticas educativas que se han manifestado en nuestro país como reformas o “revoluciones”, las cuales han buscado discursos y lenguajes que ofrecen la promesa de mejoramiento de la cobertura, mejoramiento de la calidad educativa y mejoramiento de eficiencia del sector educativo (MEN, 2005), a través de planes y programas que con diversos “nombres” han venido procurando modificaciones a las condiciones de seguimiento y control a la educación.

Como afirma Stobart:

Los responsables políticos se han dado cuenta que la evaluación puede utilizarse como una herramienta para la reforma de la educación. Lo que se ponga a prueba, sobre todo su conlleva consecuencias importantes, determinará lo que se enseñe y cómo se enseñe. (Stobart, 2010:139)

Esta concepción entiende que la fuerza de la política pública puede imprimir rápidos cambios, en materia de currículo y pedagogía aunque no necesariamente mejores. La tesis sobre evaluación de hoy como expresiones principalmente de proyectos políticos - no de proyectos educativos – se sostiene en detrimentos del enriquecimiento de buenas prácticas que conduzcan a mejores escenarios de formación.

No obstante, recuperamos el sentido expuesto al inicio en el cual las formulaciones de política educativa conlleva entramados de pretensiones, intenciones, interpretaciones, aplicaciones y prácticas cuya amalgama complejiza

el fenómeno de la evaluación, pues se entretajan en ello prácticas de control, mezcladas con fases de producción, reproducción y recontextualización que hacen emerger elementos teóricos – metodológicos que hacen posible rescatar lo educativo de las entrañas de la política. Según Poggi:

En esta línea, toda propuesta de evaluación remite, explícita o implícitamente, a posiciones teóricas y no sólo metodológicas, involucra cuestiones vinculadas con las relaciones de poder y produce afirmaciones políticas que tienen efectos políticos (sobre políticas, programas e instituciones concretas). Poggi (2008: 41)

De este modo comenzamos a concluir, al menos teóricamente, que evaluación y política educativa no parecen andar caminos distantes. Los problemas anunciados hasta ahora parecen tener su asiento en puntos donde las brechas se abren, por razones e intereses diversos, entre la investigación educativa y las políticas que se formulan al margen de esta. De igual modo se inscriben en esta línea de problemas sobre la evaluación las tendencias internacionales sobre política educativa (Apple, 2002; Díez Gutiérrez, 2006, Estrada Álvarez, 2003) que ponen al descubierto las amenazas de los enfoques economicistas – administrativos y del control ideológico de la evaluación, en menoscabo de otras concepciones más enriquecedoras.

Lejos del docente investigador, se anida la oportunidad para el afianzamiento de posturas ideológicas que distorsionan las posibilidades humanas de la evaluación y la educación. En ausencia de propuestas amplias desde otros sectores en los años 80 y 90, el Estado se visualizó con capacidad de iniciativa para volcar sobre lo educativo toda una serie de propuestas desde lo académico (Lineamientos, orientaciones, estándares) y lo administrativo (leyes, decretos, resoluciones) que reorganizaron el sistema educativo desde un terreno en el que la línea de desarrollo convenía al Estado y no a sus ciudadanos. Sobrecojidos por la novedad y privados de discursos lo suficientemente fuertes para ser escuchados, la desarticulación de la docencia, la universidad, la pedagogía y la política educativa

dio paso a un país anhelante de cambios con promesa de sueño cumplido, que veía circular en otros territorios, sin advertir los problemas de desigualdad e inequidad social que habría de instaurarse también en las escuelas.

### **3.3 La relación entre currículo y evaluación**

Como ya se advirtió, el currículo permite establecer vínculos entre la escuela y la comunidad. En su construcción, desarrollo y madurez, la participación de la comunidad en diversos escenarios de la vida escolar juega un papel decisivo en la medida que éste pretenda incluir a todos quienes se reconocen como parte de los intereses y beneficios del mismo.

De este modo, los fines de la escuela y la educación expresados en el currículo estrecha sus relaciones con el contexto social del cual hace parte, en un ejercicio que reconoce las prácticas y saberes sociales de los miembros de una comunidad como elementos esenciales y da sentido a la construcción de propuestas educativas. En esta medida, desde su carácter dinámico y cambiante, el currículo requiere de la evaluación, en tanto ésta posibilita identificar los aspectos positivos y por mejorar, dando así curso a una concepción de currículo vivo, es decir, abierto, dinámico, flexible y cambiante. Al mismo tiempo, la evaluación recibe del currículo su inscripción en una perspectiva teórica, que la orienta hacia ciertos fines, con ciertas estrategias, hacia determinadas prácticas según el enfoque curricular. Niño Zafra (2009) nos los explica en los siguientes términos:

Como puede notarse en los contenidos de las tendencias curriculares y evaluativas de los últimos treinta años, existe una interrelación de dependencia y pertenencia entre un currículo que se pone en ejecución y su forma de evaluar del mismo. Estas relaciones ocurren principalmente por la contextualización teórica en que se ubica a la educación. (Niño Zafra, 2007:5)

De modo que si la concepción de currículo corresponde a una racionalidad técnica o práctica, del mismo modo la evaluación será concebida en consonancia con ésta. El currículo actúa entonces como marco integrador en el que todos los elementos constitutivos adquieren relevancia y sentido (Sacristán. 2010)

Con Juan Manuel Álvarez Méndez (2001) entendemos que la evaluación ha comportado y comporta múltiples usos y concepciones, por razones teóricas, históricas, culturales, y hasta económicas, políticas, asociadas a las prácticas. Esto lleva al autor a afirmar que la evaluación es un fenómeno más complejo que las técnicas y que los instrumentos.

En una educación más integral, por ejemplo, además de conocimientos, aprendemos también valores, comportamientos, actitudes, criterios, principios, entre otras posibilidades. En consecuencia, está claro que lo que queremos que los estudiantes aprendan será también lo que se enseñe. En esta mirada, la enseñanza pone el centro en el alumno y no tanto en el maestro. La evaluación, por ende, también servirá a este propósito, el de conocer los progresos en los aprendizajes sin pretensiones de totalidad, razón por la cual la evaluación sirve de referencia al maestro para descifrar los modos en que su tarea debe ajustarse.

Lo central es, como lo afirma Álvarez Méndez:

...transformar los resultados de las evaluación en experiencias de aprendizaje, en acciones de intervención que permita establecer relaciones con las necesidades de aprendizaje de los alumnos (Álvarez Méndez, 2001)

Que el aprendizaje sea transformado en experiencia implica también que la evaluación sea transformada en experiencia de aprendizaje, y no solo calificación, o aprobación, o reprobación, o porcentaje admisible para discutir desde allí la calidad de la educación.

Que luego existan acciones de intervención significa la posibilidad de mediar en los comportamientos de aprendizaje de los estudiantes, para que se transformen los modos en que se aprende, para que el alumno conozca cómo aprende mejor y pueda aprender también por sí mismo, más de lo que lo que hace. Es decir, la evaluación debería ser un elemento transformador, dentro del marco del currículo.

Para concluir, nos falta evaluar la evaluación no desde los estudiantes sino desde nosotros, para luego evaluar desde los estudiantes. Nos falta buscar menos culpables del fracaso y estar más atentos a las señales de la evaluación. Nos faltan más currículos que abran las posibilidades de evaluación. Nos faltan currículos más dinámicos, más currículos que aprenden. Es decir nos faltan más maestros que aprendan, y no que solo evalúen.

## **Capítulo 4 - METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.**

Las lecturas que hoy se hacen de los problemas del mundo contemporáneo - en tanto expresiones de puntos de vista teórico-prácticos, con diversidad de enfoques, niveles de criticidad, vías de argumentación, niveles de complejidad - revelan, no solo la dificultad sino el camino posible a la hora de elegir un cuerpo epistemológico de referencia que permita la problematización y análisis de hechos sociales, y, en consecuencia, un tipo de investigación pertinente.

En relación con la investigación educativa que delinea el campo del presente trabajo, se tiene la intención de recuperar el sentido, bajo condiciones sociales, históricas y culturales, de fenómenos que constituyen el objeto de estudio, con el propósito de abordar los fenómenos, eventos y problemas de forma más amplia que solo atenernos a sus manifestaciones empíricas en un momento específico, con fines descriptivos y criterios objetivos. Esta pretensión de amplitud de la investigación a partir del enfoque epistemológico nos permitirá asumir la posibilidad de ampliar la definición del problema al integrar la teoría con la investigación (Tamayo, 1999)

Por lo tanto, no ha sido ni es pretensión de esta investigación aislar los fenómenos sociales objeto, para su descripción o explicación objetiva, pues se entiende el riesgo, en el curso de la investigación, de sustraerlo de sus condiciones de cambio y de realización que le otorgan sus sentidos y significados.

Se procuró, de esta manera, no distanciar el objeto de estudio del contexto en el cual ocurre o se realiza, para no dejar de lado la multiplicidad de voces que hacen parte del fenómeno en cuestión, en el sentido del “polivocalismo” y “heterovocalismo” expuesto por Bajtin (1982)

Con ello, ha de entenderse la pretensión de implicar las condiciones particulares locales donde la investigación procede. En principio, porque las condiciones particulares donde discurre el objeto de investigación no obedecen a principios universales de manera absoluta, y, en segunda medida, porque se entiende en ello el carácter situado del estudio en progreso en el marco de contextos más o menos amplios considerables para los propósitos de la investigación.

En particular, esta investigación tiene preocupaciones y propósitos en tres líneas:

Por una parte, el análisis de las concepciones educativas que circulan por institución y, al mismo tiempo, de las concepciones de enseñanza y aprendizaje que tienen los docentes en el BAC, con fines de caracterización.

De otro lado, esta investigación se ha propuesto analizar el sentido de dos categorías fundamentales en toda propuesta educativa, las de currículo y evaluación, con fines de valoración de su pertinencia en relación con la población joven y adulta a la que sirven.

La tercer línea, busca, como resultado importante del proceso investigativo, ofrecer una serie de alternativas frente a las categorías de currículo y evaluación a la educación de jóvenes y adultos que se implementa en el Bachillerato para Jóvenes y Adultos de Colsubsidio.

Estos intereses investigativos claramente encajan dentro de la perspectiva de indagación dentro del campo de lo social, por lo que resulta evidente la necesidad de una perspectiva cualitativa que permita aproximaciones a este fenómeno social particular, en la clara convicción de lo humano como referente crítico para los aportes que el proceso de investigativo pueda generar, considerando los

elementos o actores esenciales involucrados (personas, instituciones sociales) de este proceso.

Adicionalmente, soporta la elección de este paradigma el modo mismo en que se ha transcurrido este proceso de investigación, el cual coincide fuertemente con los planteamientos que a continuación se desarrollan en relación con los presupuestos teóricos que dan forma al modelo investigativo que lo estructuran.

#### **4.1 ¿Qué es la investigación cualitativa?**

Con el ánimo de responder esta pregunta, iniciemos por el asunto más polémico, aunque no el más central: la elección entre métodos de investigación cualitativa y cuantitativa es un debate de amplia tradición, al que en este caso acudiremos solo para aclarar el modo en que lo cualitativo ocupa un lugar privilegiado en esta investigación.

Dado que, en la últimas décadas, la mayor parte de los investigadores educativos tienden a usar más métodos cualitativos que cuantitativos, conviene aclarar una cuestión central: en general, en el debate teórico abierto, no resulta claro si lo que es cualitativo o cuantitativo es la investigación, sus estrategias, sus procedimientos, sus métodos de análisis, sus estrategias o técnicas de recolección de datos o sus instrumentos, entre otras posibilidades.

Para esta investigación, es claro que este es un tema que depende del investigador y el enfoque epistemológico que lo guía, y no de métodos. Más allá del papel del investigador en la investigación, subyace la cuestión en torno a la manera como éste concibe el mundo, el conocimiento y las metodologías para acceder a él o construirlo. (Strauss y Corbin, 2002)

A este respecto, Pablo Páramo y Gabriel Otálvaro (2006), plantean la necesidad de diferenciar términos que han hecho posible el uso de inadecuado de palabras como método, técnica o estrategia. Para éstos, de manera clara las técnicas no están de modo absoluto ligadas a las posturas epistemológicas, por lo cual nos las

determinan; son las posturas epistemológicas las que dan lugar al uso de ciertas técnicas y los tipos de interpretación que se hacen de la información. En ello, la noción de método como la lógica de procedimientos que se siguen en la construcción de conocimientos, debe articularse con la postura epistemológica que orienta la investigación.

En relación con los métodos, Toro y Parra (2010), citando a Anselm Strauss – Juliet Corbin (2002) señalan que:

No existe un conjunto estándar de métodos igualmente útiles para cada paso de la investigación, y no siempre es útil reunir las mismas técnicas específicas para todos los pasos de los proyectos. De modo que, a menos que estén compelidos, bien por presiones externas o bien por mandatos internos, los investigadores actúan de manera pragmática y combinan las técnicas disponibles para obtener los resultados deseados” (Toro y Parra: 2010:284, Strauss y Corbin, 2002)

Este orden de cosas configura un asunto no menor: lo cualitativo no hace referencia de modo sustancial a los métodos, las técnicas o los instrumentos, sino a una manera de pensar y concebir la investigación, que en todo caso traduce flexibilidad frente a los enfoques y diseños recurrentes o tradicionales que encasillan a la investigador y al proceso investigativo, en consecuencia.

De un modo más amplio y concreto, Irene Vasilachis (2006) propone diferenciar la investigación cualitativa del siguiente modo:

La respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las características de la investigación cualitativa? requiere que, teniendo en vista las contribuciones analizadas, se distingan a esas características según se refieran: a quién y qué se estudia (a), a las particularidades del método (b), y a la meta de la investigación (e).

a) las características que se refieren a quién y qué se estudia: la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que

el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos.

b) las características que aluden a las particularidades del método: la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicación, flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes.

c) las características que se vinculan con la meta, con la finalidad de la investigación: la investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación lo que la hace relevante. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre. (Vascilachis, 2006:28-29)

Lo anterior comportan un perfil de investigador capaz de basarse en sus propias experiencias, de aceptar la dinámica compleja del proceso investigativo, aceptar la crítica y la auto-crítica como modos permanentes de re-direccionamiento y de reducción de sesgos, en la comprensión que la búsqueda del conocimiento supone la incertidumbre, lo inacabado, la superación de mecanicismos y la construcción progresiva del camino de la investigación, entre otras características.

En el mismo sentido Tamayo y Tamayo (1999) plantea un conjunto de características metodológicas de los enfoques de investigación cualitativos:

- La construcción de objetos dentro de las diversas tendencias de investigación cualitativa obedece a un proceso de esclarecimiento progresivo en el curso de cada investigación particular. (...)

- Los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multiciclo o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible. (...)
- Los hallazgos de la investigación cualitativa se validan por las vías del consenso y la interpretación de evidencias; (...) (Tamayo y Tamayo, 1999:55)

La construcción del objeto de esta investigación, es especialmente un proceso de aclaramiento en la medida en que éste transcurre. Se enriquece continuamente como producto de la confrontación permanente con las fuentes, los documentos, las personas y las prácticas institucionalizadas.

El diseño semiestructurado y flexible surge como necesidad en la medida en que los descubrimientos, conclusiones, inferencias, y evidencias controvierten los supuestos preliminares, lo que obliga a redefiniciones permanentes y ajustes que vayan dando forma a la investigación.

Contrario a la investigación de tipo experimental o probabilístico, los resultados de la investigación provienen de opciones distintas, en la que juegan rol importante la discusión sobre la postura epistemológica como referente orientador del proceso investigativo.

Estas reflexiones, van configurando el enfoque metodológico que orienta este proceso investigativo, de modo que describe los modos en que ha concebido su construcción, diseño y desarrollo.

#### **4.1.1 El modelo metodológico – profundizando el enfoque cualitativo**

Este apartado del capítulo busca profundizar la fundamentación teórica del modelo metodológico a seguir en la investigación, de modo que queden justificada su elección en el marco concreto del objeto – problema – propósitos planteados, en consonancia con las ideas ya expuestas.

Se considera necesario ahondar en los postulados y supuestos conceptuales que, aplicados a la realidad y objeto de estudio, permitirán sistematizarla, describirla, interpretarla, y producir los resultados esperados en la actual investigación.

Avanzaremos entonces por decir que la investigación de corte cualitativo ha encontrado, en el escenario histórico-educativo de personas jóvenes y adultas, un campo para el desarrollo apropiado de modelos, diseños, métodos y técnicas que buscan interpretar realidades y problemáticas sociales, especialmente desde los mediados del siglo XX. Estos modelos y enfoques han existido y a veces coexistido de diversas maneras según la confluencia de factores y problemas hayan permitido el acercamiento a las distintas realidades.

No obstante, la naturaleza de los problemas, objetos y contextos de investigación a las que hoy se ve avocada la investigación educativa en Latinoamérica, permite destacar la flexibilidad de los diseños de manera que éstos puedan recoger las complejidades emergentes.

En este caso acogemos la propuesta de un grupo de investigadores latinoamericanos que, coordinado por Irene Vasilachis de Gialdino (2006), sostienen un cuerpo de ideas, postulados y conceptos que enriquecen la visión de lo cualitativo en investigación. Este *corpus* es presentado en la obra *Estrategias de Investigación Cualitativa*, en la que comparte, junto con Aldo R. Ameigeiras, Lilia B. Chernobilsky, Verónica Giménez Béliveau, Fortunato Mallimaci, Nora Mendizábal, Guillermo Neiman, Germán Quaranta y Abelardo J. Soneira, los desarrollos teóricos que permiten a esta investigación dar forma a una propuesta particular de llevar a cabo la acción investigativa, sin apartarnos de las ideas anteriormente expuestas en este capítulo y en otros.

Por el contrario, creemos que a partir de estos supuestos, se responde de manera clara a las necesidades de un diseño investigativo de corte cualitativo en relación con la problemática objeto de estudio y los objetivos de esta investigación.

La obra *La Investigación Cualitativa* debe su nombre especialmente al primer capítulo, de donde toma su título y en donde la coordinadora de este trabajo, Irene Vasilachis, concreta su propuesta particular (y la del grupo de trabajo) sobre este paradigma investigativo.

Para ello, recurre a una serie de preguntas que van orientando el desarrollo de aquello que considera fundamental en la investigación cualitativa. Preguntas como ¿Qué es la investigación cualitativa? ¿Cuáles son las características de la investigación cualitativa? ¿Cuáles son los componentes de la investigación cualitativa? ¿A qué preguntas de investigación responde la investigación cualitativa? ¿Quiénes son, qué hacen y qué deberían hacer las investigadoras y los investigadores cualitativos? ¿Responde el desarrollo de la investigación cualitativa a un orden secuencial, por etapas? ¿Debe la reflexión epistemológica acompañar a las decisiones metodológicas? ¿Qué hay de nuevo en la metodología cualitativa?, constituyen la línea discursiva que va desarrollando para concretar esta propuesta metodológica investigativa de corte eminentemente cualitativo, en la cual nos apoyaremos para el planteamiento del diseño y la recolección de información.

En primer lugar, entiende Vasilachis (2006) que la referencia a lo cualitativo, puede entenderse desde dos miradas: por una parte, tradiciones, tendencias, escuelas y perspectivas; por otra, las estrategias, métodos, técnicas de recolección, de interpretación y/o de análisis de datos. Lo primero lo permite afirmar que no hay una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa. Lo segundo, le permite sostener que es imposible sostener la validez de un proceso investigativo ligado a una técnica o estrategia particular.

En relación con lo epistemológico, señala la autora que a la investigación cualitativa tiene interés especial por la forma en que se comprende, experimenta y se produce el mundo, en relación con el contexto, los procesos; la perspectiva de los participantes, sus sentidos, y significados, su experiencia, conocimiento y

relatos. De este modo, la investigación cualitativa ha de ser interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva, por lo cual los métodos de análisis y de explicación deben ser flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos, por lo que la interacción entre los participantes debe ser un requisito. (Vasilachis. 2006).

No obstante, enfatiza en la necesidad de ubicar la investigación en el fondo de lo social: la vida de las personas, la subjetividad, historias, comportamientos, experiencias, interacciones, acciones, sentidos, para interpretarlo de manera situada, en contexto.

Por ello, metodológicamente hablando, la perspectiva de lo cualitativo ha de admitir que:

La investigación cualitativa requiere de quien la realiza una profunda sensibilidad social para evitar toda acción, todo gesto que atente contra la identidad de los participantes pero, además, exige estricta formación en esta metodología, rigor, sistematicidad, entrenamiento, creatividad y, especialmente, flexibilidad para, entre otros: a) volver una y otra vez al campo para afinar, ajustar la pregunta de investigación; b) reconsiderar el diseño; c) recolectar nuevos datos; d) implementar nuevas estrategias de recolección y análisis; y e) revisar y, si fuera necesario, modificar las interpretaciones. (Vasilachis, 2006:38)

Esta cita tiene el valor de sintetizar magistralmente el proceso investigativo, puesto que es posible entender de ella una posición sobre lo ético, lo epistemológico, lo ontológico, y lo metodológico del proceso, lo que muestra su sistemicidad e integración de estas perspectivas en ésta última.

En tanto que las reflexiones epistemológicas acompañan las decisiones metodológicas, liberadas éstas de los dogmatismos de las epistemologías que dan por hecho que la naturaleza de lo conocido legitima la existencia de una sola forma de conocer, y en la medida en que se asume la coexistencia de paradigmas

en investigación cualitativa, se da lugar a un escenario donde lo cualitativo de la investigación supone la existencia de un sujeto investigador no pasivo que realiza el paradigma interpretativo, que lo conduce a múltiples lugares y tiempos de la investigación que no pueden entenderse ni darse de manera lineal, única ni progresiva, tal como ha ocurrido con el proceso de indagación sobre la educación de jóvenes y adultos.

Comprender los modos en que el enfoque cualitativo permite analizar las categorías generales de currículo y evaluación en el contexto particular del Bachillerato de Adultos Colsubsidio, implica por tanto abordar las fuentes de información desde las cuales es posible la realización del segundo objetivo de esta investigación: analizar las concepciones curriculares a través de las subcategorías de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en los documentos que contienen la formulación sobre currículo y evaluación, con propósitos de búsqueda de alternativas para mejorar su pertinencia y su sentido en el contexto institucional citado.

Para ello, el método pertinente considerado es el Análisis de Contenido propuesto por Laurence Bardin (Bardin, 1996), el cual permite al investigador, de modo riguroso y sistemático, descubrir los significados ocultos en los mensajes, representados en diferentes unidades de significación, como textos, párrafos, frases, palabras, o incluso en las estructuras sintácticas utilizadas en la producción de diferentes mensajes, más allá de las significaciones primarias con las que un lector pueda encontrarse. A continuación expondremos los principales rasgos de este conjunto de instrumentos metodológicos de análisis de la información.

## **4.2 El análisis de contenido**

Surgido en las prácticas de análisis de las comunicaciones en el contexto norteamericano del siglo XX y con profundos arraigos en el origen y desarrollo de

la hermenéutica, desde las concepciones de ésta como arte de interpretar textos sagrados, el “análisis de contenido” se ha constituido, en el contexto de la investigación cualitativa, en una fuente inagotable de posibilidades de análisis de comunicaciones, textos y mensajes a través de una variada gama de instrumentos metodológicos. En términos de Bardin:

¿Qué es hoy día el análisis de contenido? Un conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez más perfectos y en constante mejora, aplicados a "discursos" (contenidos y continentes) extremadamente diversificados. El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas -desde el cálculo de frecuencias suministradoras de datos cifrados hasta la extracción de estructuras que se traducen en modelos- es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia. En tanto que esfuerzo de interpretación, el análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. (Bardin, 1996:7)

Así, en el Análisis de Contenido, el investigador ha de preocuparse por la extracción de lo oculto, de lo latente pero no explícito, de lo no-aparente, lo no dicho, en todo mensaje o comunicación, sin perder el rigor científico que comporta toda práctica investigativa. Más aun cuando de lo que se trata es de un interés por contrastar las intuiciones o hipótesis de partida con las interpretaciones definitivas de los mensajes, luego de la aplicación de las técnicas e instrumentos pertinentes.

Para ello, el autor propone tener en cuenta el rigor y el descubrimiento en una relación mutua y reciproca que no puede perderse en la exclusión de ninguno de ellos. Esto permitirá superar la incertidumbre de los descubrimiento en relación con el contenido estudiado, en la medida en se profundice y se haga más pertinente el proceso lector del investigador, al traspasar los límites de las primeras lecturas e impresiones sobre los contenidos y estructuras, actualizando, en el rigor y la sistematicidad de las lecturas, las significaciones e interpretaciones de los mensajes y las comunicaciones (Bardin, 1996)

Son justamente las comunicaciones en general las que constituyen el campo de aplicación del “Análisis del Contenido”, en el que los documentos adquieren el valor de fuente y soporte empírico para su realización. A este campo son asignables, por ejemplo, las conversaciones, los manuales y documentos escolares, los anuncios publicitarios, los discursos políticos, los sistemas de comunicaciones de las empresas, las narraciones, entre otras fuentes. De hecho, se afirma que todo acto de comunicación lingüística, todo cuanto está escrito o incluso dicho, es susceptible de un análisis de contenido. (Henry y Moscovici, citados por Bardin, 1996)

En este sentido, se asume que el Análisis de Contenido como tratamiento sistemático y riguroso de la información contenida en los mensajes, no solo actúa sobre los significados sino también sobre los significantes, es decir, sobre el análisis de las estructuras sintácticas o lexicales, con propósitos de descifrar los mensajes o significados allí ocultos que resultan de valor para un proceso investigativo. La descripción analítica resultante convoca al investigador a delimitar unidades de codificación (o de registro) y/o de contexto, lo que permite el proceso de comprensión sistemática de significados ocultos en las comunicaciones, a partir del análisis por categorías.

El uso de categorías en el análisis de contenido, sugiere una organización del contenido estudiado en unidades de significación que posibilitan el posterior proceso interpretativo, organización sin la cual se carecería de rigor suficiente. Lo interpretativo pasa aquí por la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente de recepción) de mensajes, con la ayuda de indicios (Bardín, 1996). Se entiende por inferencia la realización de deducciones lógicas que conducen, de la descripción analítica a la interpretación final de los contenidos analizados. Esta es la tarea y habilidad del investigador.

#### **4.2.1 El método del análisis de contenido**

De acuerdo con Bardin (1996), el análisis de contenido se organiza a través de tres estadios:

1. El preanálisis
2. La explotación del material
3. Tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos

El preanálisis tiene como propósito la operacionalización y la sistematización de las ideas de partida para llegar a un plan de análisis. Regularmente este estadio está delimitado por tres actividades:

- una primera lectura que permita la elección exhaustiva, representativa y homogénea y pertinente de los documentos que se van a someter a análisis;
- la formulación de las hipótesis a modo de afirmación provisional que se pretende verificar;
- la formulación de los objetivos entendidos como la intención general que se le da al análisis;
- y la elaboración de los índices e indicadores en que se apoyará la fase final de interpretación.

La fase de explotación del material consiste en la aplicación de operaciones de codificación:

- descomposición o elección de unidades de análisis: de registro o de contexto.
- enumeración o de elección de reglas de recuento de las unidades, por presencia, ausencia, frecuencia, frecuencia ponderada, intensidad, dirección, orden o contingencia. Sin embargo, en los análisis cualitativos la

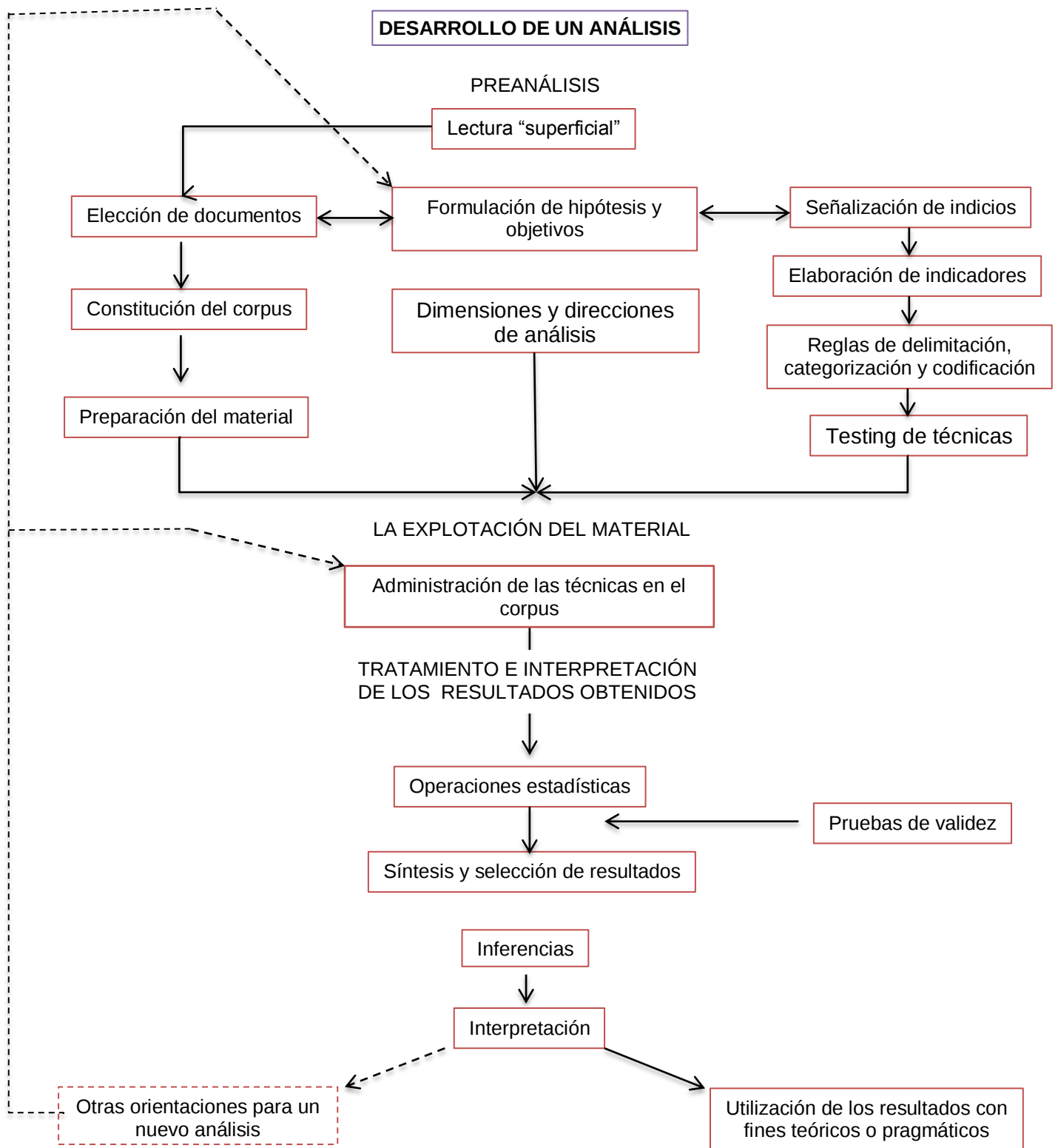
presencia está basada en la presencia del índice y no en su frecuencia (Bardin, 1996, 88)

- y la clasificación y la agregación mediante la elección de las categorías de análisis, en donde el criterio de categorización puede ser sintáctico, semántico, lexical o expresivo, con criterios de exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, la objetividad y la fidelidad, y la productividad.

El tratamiento e interpretación de los datos obtenidos comporta varias características:

- Han de ser significativos (que "hablen") y válidos.
- Estos resultados se someten a pruebas de validez.
- Teniendo a su disposición resultados significativos y fiables, el analista puede proponer inferencias y adelantar interpretaciones a propósito de los objetivos previstos o concernientes a otros hallazgos imprevistos.

El siguiente esquema representa el proceso general del análisis de contenido, el cual será tenido en cuenta para el desarrollo metodológico de la presente investigación:



Bardin (1996:77)

Con relación a la justificación de la elección del Análisis de Contenido para la investigación, hemos de señalar que esta metodología de análisis de textos documentales, en esta oportunidad asociados al currículo y la evaluación, está ubicada en el ámbito de lo descriptivo, pretendiendo descubrir significados asociados a las subcategorías que se han definido en, con el propósito de dar cuenta de las preguntas orientadoras y los objetivos señalados.

Estudiar rigurosamente estos documentos escritos constituye un aspecto central de la investigación. En ellos se recoge y revela sin duda la vida de la institución, los valores colectivos, las concepciones educativas, los modos de pensar las prácticas educativas, y otras variables asociadas. Frente a estos descubrimientos, juega un papel importante los estados del arte, los marcos conceptuales desarrollados, ante los cuales, tales hallazgos podrán ser contrastados, interpretados, valorados, en perspectiva del cumplimiento de los objetivos de la investigación. Por tanto, el Análisis de Contenido es un elemento indispensable para el conocimiento de las categorías en cuestión, en el contexto específico.

## **Capítulo 5. INFORME DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

### **5.1 Ubicación de la investigación**

Introducimos al Análisis de Contenido propuesto para dar cuenta de los objetivos de la investigación, dada la particularidad de la temática objeto del presente estudio (la Educación de Jóvenes y Adultos en el Bachillerato de Adultos Colsubsidio - BAC), supone introducir contextualmente la institución con propósitos de apoyar una mejor comprensión del desarrollo metodológico que describiremos a continuación. Sin embargo, hemos de advertir que el contenido de los capítulos previos constituye el mejor marco de contextualización de la presente investigación.

De manera específica, el BAC recoge una población que comporta características diferentes desde la perspectiva personal, socio-económica y cultural, en principio porque acoge diferentes horarios y sedes en tres puntos distantes de la ciudad, ubicados en zonas cuyas características representan diversidad de condiciones.

Esta población, en los recientes 2 años, ha venido cambiando en sus características. El grupo de jóvenes entre 15 y 20 años ha venido aumentando, en contraste con el grupo poblacional de adultos entre los 22 y los 50 años, que en un tiempo fue significativamente más numeroso en la configuración estudiantil. En 2010, el promedio de edad se situaba en 32,65 años y la población menor a 21 años era de 70,6%. En 2012, el promedio de edad se sitúa en 25,66 años, y la

población menor a 21 años era de 57,2%. Esto es consecuente con lo expuesto en el capítulo previo sobre educación de jóvenes y adultos, como parte de las problematizaciones a las que se ha abocado esta modalidad, no solo en el BAC, en relación con una participación creciente de adolescentes y jóvenes en el programa.

De acuerdo con su naturaleza, el BAC es una institución privada, con modalidad semipresencial, calendario A – B, con sedes en las localidades de Engativá y Bosa en horarios de noches y fines de semana, y en Barrios Unidos en horario matutino entre semana.

Funciona formalmente como Educación de adultos desde el año 1999. Anteriormente, ofrecía cursos para la validación general del bachillerato y ofrecía programas de alfabetización a empresas y participaba en convocatorias distritales para la realización de proyectos para población iletrada. En razón a estos antecedentes, las prácticas no formales sobre la gestión educativa fueron poco a poco transformadas en concordancia con la normatividad vigente y las disposiciones de la Caja a lo largo de estos 14 años, lo que ha hecho parte de su historial en cuanto el proceso de institucionalización.

La investigación tuvo en cuenta este escenario educativo en su concepción como programa de educación de adultos. El análisis preliminar a la decisión de esta investigación en 2011 situaba a la institución en un contexto bastante heterogéneo en los que se manifestaban prácticas dispersas, referentes poco claros y en los maestros se deja ver el desconocimiento de otras tendencias y experiencias en educación de adultos, excepto la propia. Los desarrollos estaban ligados al conocimiento individual de los docentes y directivos y a los acuerdos que se fueron contrayendo de acuerdo con los saberes de cada uno.

El reconocimiento de esta situación justificó la idea de llevar a cabo un ejercicio sistemático que reconociera el lugar de la EDJA en el contexto nacional, la búsqueda de tendencias en otros escenarios distintos, para luego poder plantear

alternativas sobre las formas de enriquecer los constructos educativos logrados a la fecha.

Para ello, ya en mi calidad de investigador y siendo parte del equipo de directivos docentes de la institución, se inició un proceso de recolección de material documental que se hallaba disperso y poco consolidado. Se contó con la aprobación de la rectoría de ese momento, para permitir el uso de éste en el proceso.

La lectura del material recogido y el desarrollo a la par del proceso de construcción de los capítulos sobre las políticas educativas, la educación de jóvenes y adultos y el marco conceptual sobre currículo y evaluación, fue dando lugar a transformaciones y ajustes a los propósitos iniciales de esta investigación, en esa dinámica en el que el conocimiento construidos de uno y otro lado fueron aclarando el camino de la investigación, sin que se perdiera el propósito ya advertido de elaborar una mirada amplia, global, contextualizada y sistemática que pudiera aportar a caracterizaciones más claras sobre el camino que pudiera tomar la propuesta educativa del Bachillerato de Adultos Colsubsidio. El material consolidado es el que sirvió de base para el desarrollo metodológico, desde el carácter cualitativo, del Análisis de Contenido, expuesto en el capítulo anterior.

## **5.2 El desarrollo metodológico**

### **5.2.1 El pre-análisis**

La primera tarea de esta etapa de la investigación, acorde con lo expuesto en el capítulo anterior, consistió en revisar los objetivos, elegir los documentos que se iban a someter al análisis, y la elaboración de indicadores en que se va a plantearía la interpretación final. Se aclara, no obstante, que para esta ocasión, se optó por la no formulación de hipótesis, en el sentido de preconcebir ideas que redujera la riqueza de los hallazgos ni las posibilidades de interpretación.

La revisión de los objetivos de la investigación en esta parte del proceso condujo a reformulaciones en éstos, de modo que precisara mejor los propósitos. Finalmente los objetivos concretos fueron:

Objetivo general: Analizar la educación de jóvenes y adultos del Bachillerato de Adultos Colsubsidio desde las categorías de currículo y evaluación, en aras de proponer alternativas para reformular su propuesta en lo educativo, desde una perspectiva diferenciadora.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar las concepciones educativas de la institución y de enseñanza y aprendizaje de los docentes, con la población joven y adulta del Bachillerato de Adultos Colsubsidio.
2. Analizar el sentido del currículo y la evaluación del Bachillerato de Adultos Colsubsidio, su pertinencia con la población joven y adulta y el contexto en el que se desarrollan.

En relación con la elección de los documentos a analizar, ésta se pudo hacer luego de una revisión de los documentos disponibles y de la manera como estaban estructurados, según los documentos escritos. Para su elección, se basó en criterios que tuvieran que ver con la estrecha vinculación los objetivos, y que cumplieran con los siguientes requisitos: a) exhaustividad, en el sentido que todos los niveles de documentación institucional relevantes para el análisis quedara incluidos; b) representatividad, es decir, esta selección incluye prácticamente todo tipo de documento existente en la institución relacionado con las categorías de currículo y evaluación; c) homogeneidad, en el sentido que los criterios de selección son congruentes con las expectativas del análisis y corresponde a las posibilidades temáticas y categorías definidas, siendo estos, todos, documentos institucionales; y d) pertinencia, que, tal como ya se advirtió, los documentos

seleccionados favorecen el análisis en perspectiva de los objetivos de la investigación.

En la aplicación de estos criterios, se optó por lo siguiente:

Para el análisis de las concepciones educativas de la institución sobre currículo y evaluación:

- El proyecto educativo institucional, en lo relativo a sus definiciones generales: Horizonte Institucional, estrategia pedagógica, sistema institucional de evaluación y estructura general del plan de estudios.

Para el análisis de las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes para identificar el sentido de lo curricular y lo evaluativo,

- Los documentos de planes de área de Entorno Natural y Entorno Social.
- Los planes de asignatura de Matemáticas y Lengua Castellana.
- El plan de unidad didáctica del tercer periodo académico de ciclos 3 de Ciencias Sociales.
- El plan de unidad didáctica del cuarto periodo académico de ciclo 4 de Ciencias Naturales.
- El plan de unidad didáctica de primer periodo académico de ciclo 5 de Matemáticas.
- El plan de unidad didáctica del segundo periodo académico de ciclo 6 Español.

El proceso de pre-análisis incluyó la definición de los índices y la señalización de los mismos. Para hacerlo, se tuvo en cuenta la naturaleza cualitativa expuesta de esta investigación y las enunciaciones hechas en el capítulo 4 sobre currículo y evaluación. Estos índices, dentro del Análisis de Contenido, permitirían saber en qué lugar del texto del documento detenerse para hacer la búsqueda de los significados ocultos. De esta manera, se precisaron 3 índices:

1) Referencias a los significados posibles que los sujetos educativos dan a sus acciones y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan en la institución.

2) Referencias a contextos particulares en los que los sujetos educativos actúan, valoran la enseñanza y el aprendizaje, y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones.

3) Referencias a teorías o aspectos teóricos que generen influencia en las definiciones referidas al currículo o la evaluación.

La preparación del material incluyó la separación de los archivos según el corpus seleccionado, y acorde con la disponibilidad documental, de acuerdo con la siguiente tabla:

| DOCUMENTO GENERAL                                                                                                                                                                                                   | DOCUMENTO DE ÁREA  | DOCUMENTO DE ASIGNATURA | DOCUMENTO DE UNIDAD DIDÁCTICA                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------------|
| 1. El proyecto educativo institucional, en lo relativo a sus definiciones generales: Horizonte Institucional, estrategia pedagógica, sistema institucional de evaluación y estructura general del plan de estudios. |                    |                         |                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                     | 2. Entorno Natural |                         | 6. Cuarto periodo académico de ciclo 4 de Ciencias Naturales |
|                                                                                                                                                                                                                     | 3. Entorno Social  |                         | 7. Tercer periodo académico de ciclos 3 de Ciencias Sociales |
|                                                                                                                                                                                                                     |                    | 4. Matemáticas          | 8. Primer periodo académico de ciclos 5 de Matemáticas.      |
|                                                                                                                                                                                                                     |                    | 5. Lengua Castellana    | 9. Segundo periodo académico de ciclo 6 Español.             |

En total 9 documentos en diferentes niveles de definición de la propuesta educativa del BAC fueron constituidos como el corpus objeto de análisis. La tabla hace referencia a la estructura documental de mayor grado de inclusión a menor,

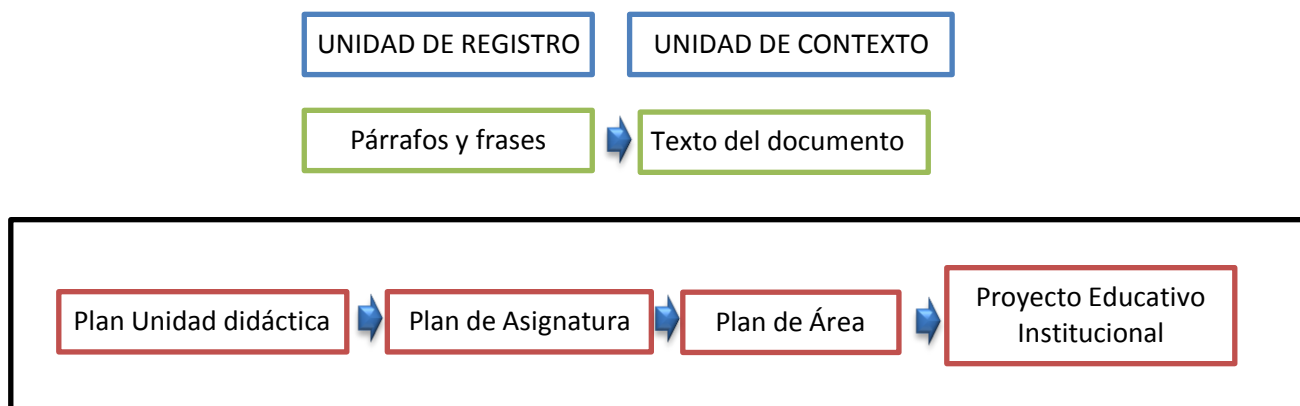
en una lectura de izquierda a derecha, de acuerdo con las defunciones institucionales.

El paso siguiente en el desarrollo metodológico incluyó la determinación del modo de tratamiento del material. Esto es, determinar las unidades de análisis, lo que implica delimitar su definición y hacerlas plenamente identificables.

En nuestro estudio, tomamos como *unidad de registro* una unidad de base gramatical, concretamente el análisis de frases y párrafos, que permitan acercarnos a los índices anteriormente definidos. Por lo tanto, hubo necesidad de leer minuciosamente cada documento, pero no de detenerse en cada párrafo para el análisis de su contenido, pues los índices señalaban donde hacer un alto para lograr la lectura a profundidad requerida.

Igualmente, al realizar el análisis, se concluye que cada una de las definiciones de esta fase tiene influencia sobre las otras, de modo que la posterior definición de las categorías apoyó certeramente la concreción de las unidades de registro en la que habría de hacerse la búsqueda.

Las unidades de contexto, en este caso, se toman a partir de los documentos que dan sentido unos a otros. En la estructura documental del BAC están claramente definidas. El siguiente esquema ilustra las relaciones de contexto que se dan entre las unidades de registro y los distintos documentos.



El esquema indica la posibilidad de hallar índices en un texto del Plan de unidad didáctica que pueda tener unidad de contexto en el Plan de asignatura, en el Plan de área o en el PEI.

En relación con la unidad de enumeración, fue entendida como la referencia o no de tema relativo a las categorías que explicitamos.

En términos de la categorización, se optó en este trabajo, acorde con las categorías inicialmente definidas de currículo y evaluación, por la definición de dos sistemas correspondiente a cada una de ellas. La tabla a continuación presenta el esquema general de categorización que se tuvo en cuenta para el análisis de contenido.

**Categoría: currículo.**

| <b>Subcategorías</b>                                          | <b>Aspectos</b>                        |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Concepciones sobre currículo                                  | Aspectos teóricos                      |
|                                                               | Componentes                            |
| Aspectos teóricos sobre enseñanza – aprendizaje               | Concepciones sobre enseñar y aprender  |
|                                                               | Estrategias pedagógica y metodológicas |
| Planificación, selección y secuenciación de plan de estudios. | Definición y diseño                    |
|                                                               | Selección de contenido                 |
|                                                               | Organización/Secuenciación             |

**Categoría: Evaluación.**

| <b>Subcategorías</b>     | <b>Aspectos</b>            |
|--------------------------|----------------------------|
| Enfoque e intención      | Definición                 |
|                          | Aspectos teóricos          |
| Función de la evaluación | Por qué y para qué evaluar |
| Estrategias evaluativas  | Técnicas evaluativas.      |
|                          | Instrumentos evaluativos.  |
| Criterios de validación  | Criterios de Calificación  |

Para asegurar la rigurosidad del análisis de contenido tuvimos en cuenta, en el ejercicio mismo de la clasificación de los datos en las categorías, los criterios recomendados por Bardín (1996), en el siguiente sentido:

- a. La exclusión mutua: para lo cual se tuvo en cuenta que un párrafo o frase no pudiera estar incluida en más de una categoría, y que siendo ubicada allí, la inferencia resultante estaría asociada temáticamente de modo exclusivo con esa categoría.
- b. La homogeneidad: este criterio implicó, durante la selección de los registros, asegurar que cada párrafo o frase ubicada en la misma categoría hiciera referencia directa a la misma. Esto se logró mediante testeos en el proceso de codificación que terminaron por facilitar la reubicación de los mismos. Igualmente, durante el proceso de inferencias, se hizo en dos ocasiones una lectura horizontal que permitiera concluir la homogeneidad de los mismos.
- c. La pertinencia: las categorías resultantes fueron un producto tanto de la inferencia hecha en revisión realizada en el preanálisis como del contraste llevado a cabo en el ejercicio de codificación, en donde de manera recurrente, consultando el marco teórico, buscan asegurar la pertinencia de las subcategorías respecto de las categorías previstas en la investigación.

Tras organizar y tratar todos los datos se dispusieron en forma de tablas, cruzando las categorías anteriormente presentadas con cada uno de las fuentes de datos (documentos del corpus)

Los cuadros construidos obtuvieron la siguiente forma:

### Categoría: Currículo.

| Subcategorías                                                 | Aspectos                                   | 1. El proyecto educativo institucional, en lo relativo a sus definiciones generales: Horizonte Institucional, estrategia pedagógica, sistema institucional de evaluación y estructura general del plan de estudios. | 2. Plan de área Entorno Natural | 3. Plan de área Entorno Social | 4. Plan de asignatura Matemáticas | 5. Plan de asignatura Lengua Castellana | 6. Cuarto periodo académico de ciclo 4 de Ciencias Naturales | 7. Tercer periodo académico de ciclos 3 de Ciencias Sociales | 8. Primer periodo académico de ciclos 5 de Matemáticas. | 9. Segundo periodo académico de ciclo 6 Español. |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Concepciones sobre currículo                                  | A. Aspectos teóricos                       |                                                                                                                                                                                                                     |                                 |                                |                                   |                                         |                                                              |                                                              |                                                         |                                                  |
|                                                               | B. Componentes                             |                                                                                                                                                                                                                     |                                 |                                |                                   |                                         |                                                              |                                                              |                                                         |                                                  |
| Aspectos teóricos sobre enseñanza - aprendizaje               | C. Concepciones sobre enseñar y aprender   |                                                                                                                                                                                                                     |                                 |                                |                                   |                                         |                                                              |                                                              |                                                         |                                                  |
|                                                               | D. Estrategias pedagógicas y metodológicas |                                                                                                                                                                                                                     |                                 |                                |                                   |                                         |                                                              |                                                              |                                                         |                                                  |
| Planificación, selección y secuenciación de plan de estudios. | E. Definición y diseño                     |                                                                                                                                                                                                                     |                                 |                                |                                   |                                         |                                                              |                                                              |                                                         |                                                  |
|                                                               | F. Selección de contenido                  |                                                                                                                                                                                                                     |                                 |                                |                                   |                                         |                                                              |                                                              |                                                         |                                                  |
|                                                               | G. Organización/ Secuenciación             |                                                                                                                                                                                                                     |                                 |                                |                                   |                                         |                                                              |                                                              |                                                         |                                                  |

## Categoría: Evaluación.

| Subcategorías            | Aspectos                      | 1. El proyecto educativo institucional, en lo relativo a sus definiciones generales: Horizonte Institucional, estrategia pedagógica, sistema institucional de evaluación y estructura general del plan de estudios. | 2. Plan de área Entorno Natural | 3. Plan de área Entorno Social | 4. Plan de asignatura Matemáticas | 5. Plan de asignatura Lengua Castellana | 6. Cuarto periodo académico de ciclo 4 de Ciencias Naturales | 7. Tercer periodo académico de ciclos 3 de Ciencias Sociales | 8. Primer periodo académico de ciclos 5 de Matemáticas. | 9. Segundo periodo académico de ciclo 6 Español. |
|--------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Enfoque e intención      | I. Definición                 |                                                                                                                                                                                                                     |                                 |                                |                                   |                                         |                                                              |                                                              |                                                         |                                                  |
|                          | J. Aspectos teóricos          |                                                                                                                                                                                                                     |                                 |                                |                                   |                                         |                                                              |                                                              |                                                         |                                                  |
| Función de la evaluación | K. Por qué y para qué evaluar |                                                                                                                                                                                                                     |                                 |                                |                                   |                                         |                                                              |                                                              |                                                         |                                                  |
| Estrategias evaluativas  | L. Técnicas evaluativas.      |                                                                                                                                                                                                                     |                                 |                                |                                   |                                         |                                                              |                                                              |                                                         |                                                  |
|                          | M. Instrumentos evaluativos.  |                                                                                                                                                                                                                     |                                 |                                |                                   |                                         |                                                              |                                                              |                                                         |                                                  |
| Criterios de validación  | N. Criterios de Calificación  |                                                                                                                                                                                                                     |                                 |                                |                                   |                                         |                                                              |                                                              |                                                         |                                                  |

### 5.2.2 El análisis: la explotación del material

A partir de ese momento se realizaron tres procesos relacionados, en la medida en que uno influye en los otros. Primero, el de lectura detallada de cada uno de los textos, teniendo en cuenta los índices señalados, identificando las unidades de registro pertinentes. Una vez identificadas las unidades de registro fueron clasificadas en cada una de las subcategorías. Finalmente cada unidad de registro clasificada era codificada a partir del número asignado a cada documento en la tabla, y de la letra de la subcategoría en la que había sido clasificada. De esta manera, se lograron 76 registros codificados para la categoría de currículo y 31 registros codificados para la categoría de evaluación. En esta última categoría el análisis no arrojó registros para el documento de Plan de asignatura de Lengua Castellana en la medida en los textos no abordaban esta temática bajo el criterio expresado en los índices.

El proceso de inferencias se hizo a partir de cada una de las unidades de registro codificadas. De acuerdo con los postulados de Bardín (1996), se tuvo en cuenta la intención del emisor, el descubrimiento de los significados posibles que la temática abordada comportaba, la función que puede cumplir lo expresado en el currículo y la evaluación, y el nivel de condicionamiento que puede ejercer lo expresado en

estas dos categorías, en el marco de la unidades de contexto definida, para la cual se hizo una nueva lectura de las tablas consolidadas.

En algunos casos, las inferencias acogieron un grupo de registros, por aludir a la misma temática general y recoger una misma idea concentrada en ellos. Esto se consideró de gran valor pues muestra la recurrencia de la inferencia hecha, en más de un registro, lo que le da mayor significado a la misma. Como evidencia de este proceso, se anexa la matriz de registros codificados y las inferencias realizadas a partir de ellos. (Anexo 1)

### **5.2.3 El tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos**

El paso siguiente del análisis consistió en depurar las inferencias realizadas en un archivo único, por categorías y subcategorías, manteniendo el código de la unidad de registro desde donde fue realizada.

Posteriormente vino el proceso de triangulación de la información obtenida (inferencias), el cual consistió en el cruce de está en diferentes niveles: I) al interior de cada aspecto de cada subcategoría; II) relación de las interpretaciones logradas en cada aspecto para elaborar conclusiones en cada subcategoría; III) relaciones de las conclusiones entre subcategorías para elaboraciones en torno a la categoría; IV) contrastación de las conclusiones de cada categoría con el marco conceptual. Este último nivel es el que permite obtener las conclusiones y realizar la propuesta de alternativas que enriquezcan el proyecto educativo del Bachillerato de Adultos Colsubsidio.

A continuación presentamos las elaboraciones de cada nivel relacionado, primero con la categoría de currículo y luego con la categoría de evaluación. Al interior de cada categoría desarrollaremos primero los niveles I y II, y solo al finalizar estas desarrollaremos el nivel III.

Como ya se advirtió el nivel IV es el que permite obtener las conclusiones y realizar la propuesta de alternativas al final de este informe.

**Nivel: I**

## **CATEGORÍA: CURRÍCULO**

### **Subcategoría: Concepciones sobre currículo**

#### **A. Aspectos teóricos**

Los textos analizados y la información obtenida, permiten reconocer la concepción de currículo bajo una estructura que puede asociarse a 4 preguntas: ¿Qué?, ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Quién?

En relación con la primera pregunta, el currículo se expresa desde una concepción humanista, es decir, está motivado por el desarrollo de la condiciones del ser humano en función de su ejercicio vital. En segunda medida y consecuente con lo anterior, existe una concepción de currículo que valora el respeto al ser humano, la inclusión y el respeto a la vida, sin ser los únicos valores proclamados pero si articulados textualmente a la noción de currículo. En tercer término, aparece la concepción de sujeto como elemento del currículo, constituido por su desarrollo como ser humano, su capacidad transformadora y como sujeto con capacidad de aportar al desarrollo de país, lo que revela una dimensión como ser humano y como sujeto político y/o productivo, asunto que no es claro en este punto. (Ver registros 1.A.1, 1.A.4 Y 1.A.6. Anexo 1)

En relación con la pregunta ¿Para qué?, la concepción de currículo en el BAC destaca la formación de sujetos en diferentes campos, en diferentes dimensiones, y con vocación productiva, por lo que prepara a los educandos para su autorrealización personal, lo que permite vincular la educación con el mundo social de la vida. Tal autorrealización se realiza por vía de lo intelectual, lo profesional y lo social. (Ver registros 1.A.2, 2.A.1 Y 2.A.3. y 2.A.5. ANEXO 1 o 2)

En relación con el ¿Cómo?, la concepción de currículo expuesta en los textos analizados, entiende que éste es social, debe ser participativo en diferentes

instancias individuales y colectivas, internas y externas. Sin embargo, observa que se fundamenta en la teoría, en el ejercicio científico de observar al hombre en la sociedad. Enuncia la vocación participativa del currículo en perspectiva de formación para la ciudadanía, con pretensiones de transformación de la cultura, hecho que resulta llamativo, pues la mayoría de las concepciones buscan es el respeto por ésta y no su transformación, lo que puede interpretarse como un error retórico y no una concepción sobre el currículo. (Ver registros 1.A.3, 1.A.5, 3.A.1, 3.A.2, 3.A.3, 3.A.4. ANEXO 1 y 2)

La última pregunta refuerza la idea que incluye al sujeto en la construcción de currículo, no obstante, existe un llamado a éste al orden, a que se integre al mundo establecido. No es un llamado a éste en torno a su participación activa y responsable en interacciones con vocación de decisión, sino de vincularse con lo establecido.

## **Nivel I**

### **CATEGORÍA: CURRÍCULO**

#### **Subcategoría: Concepciones sobre currículo**

#### **B. Componentes**

Los componentes son vistos a partir de dos estructuras: elementos constitutivos e influencias.

En relación con los elementos constitutivos, se encuentra que al currículo lo componen lo legal, lo pedagógico, lo corporativo, el plan de estudios, otros planes de formación y la evaluación, y tiene una estructura definida. Para su organización se define que éste tiene componentes de gestión. Se gestiona de acuerdo con campos de actuación institucional, como organización, como empresa. (Ver todos los registros 1.B1, 1.B.2 ANEXO 1 o 2). Esto agrega valor funcional al currículo, pues destaca el interés por la eficacia del mismo, por los objetivos previstos, por la expectativa de los resultados planeados.

Vinculando lo anterior con las influencias que ejerce el currículo definido de esta manera, se entiende que la cultura institucional es importante para establecer las condiciones de éste. No obstante, los componentes legales, corporativos, institucionales, determinan métodos, actividades y ambientes de aprendizaje. (Ver todos los registros 1.B.3, 1.B.4, 1.B.5 ANEXO 1 o 2). La interrelación de estos elementos del currículo, determinados de algún modo, expresan una estructura académico – administrativa que busca el éxito de la estructura planeada, que valora e interpreta la realidad escolar de un modo particular, desde el lenguaje del mundo productivo.

## **Nivel II.**

### **CATEGORÍA: CURRÍCULO**

#### **Subcategoría: Concepciones sobre currículo**

Al analizar la información relacionada con los dos aspectos de esta subcategoría, encontramos dos líneas discursivas: una que propende por la visión de un currículo que se construye y se define colectivamente, y otra donde los condicionantes del currículo actúan de manera evidente sobre las concepciones, los modos de participación, las definiciones y el diseño.

Resulta en todo caso interesante la perspectiva de sujeto, lo que permite dimensionar los procesos curriculares en una visión más allá del plan de estudios de las disciplinas. La preocupación por éste lleva a pensar en la necesidad del desarrollo de sus potencialidades, a incluir un esquema básico de valores, y concebirlo como agente transformador. Para ello, su preparación intelectual y la formación profesional, considerando que hablamos de personas jóvenes y adultas que no han terminado su escolaridad básica, y que algunos de ellos presentan conflicto con esta condición, resulta no menos que un reto.

En otro punto, ha de considerarse el valor que tiene el contraste entre declarar la participación externa e interna en la definición del currículo, y lo expuesto sobre la

fundamentación de éste en la teoría, lo que le da un carácter práctico – teórico del mismo, en el entendido que todos los participantes, en principio, cuentan con fundamentación teórica, lo que los conmina a la práctica para ejercer su rol.

Finalmente puede decirse que estas tentativas positivas frente a las concepciones y construcción de currículo sufren una fuerte amenaza por los modos en que los componentes legales, corporativos e institucionales lo condicionan, tal vez lo determinan.

Es decir, el modelo curricular que emerge de estas características de las concepciones halladas, apunta a finalidades predeterminadas en la formación de los educandos, en el sentido pre-programado de la orientación del currículo, de sus objetivos y metas. En consecuencia, el papel que juega esta concepción es el de condicionante de las actividades escolares, determinador de las mismas, lo que cierra posibilidades en contravía de un currículo abierto y flexible. El efecto inmediato es la necesidad de crear escenarios de aprendizaje y métodos que garanticen la consecución de los objetivos predefinidos, con expectativas de eficacia en razón de los resultados esperados, todo lo cual permite ubicar esta concepción, en concordancia con los referentes conceptuales sobre currículo de esta investigación, en la perspectiva técnica, a pesar de las referencias que pudieran darle matices distintos.

## **Nivel I**

### **CATEGORÍA: CURRÍCULO**

#### **Subcategoría: Aspectos teóricos sobre enseñanza - aprendizaje**

##### **C. Concepciones sobre enseñar y aprender**

Este aspecto puede entenderse desde tres miradas: la de las ciencias, la del sujeto que aprende y la de los procesos.

En relación con la mirada de las ciencias, es claro que ni la enseñanza ni el aprendizaje recorren el camino de las ciencias formales. No obstante, la ausencia de mayores declaraciones en este sentido, traslada el lugar de la concepción de la

enseñanza – aprendizaje a las condiciones del sujeto. (Ver registros 1.C.1 ANEXO 1 o 2). Esta consideración libera en principio a la concepción curricular de la perspectiva técnico – positivista, la cual se interesa solo en las características instruccionales en funciones de sus objetivos, al margen de los sujetos.

En esta medida, se entiende que el sujeto aprende en la medida en que interroga y recrea, por construcciones propias de modelos, mediante diálogos y debates, la contrastación. El sujeto docente y el sujeto estudiante se conciben como investigadores. Esto requiere de sujetos activos frente al conocimiento, con cierta dosis de capacidad metacognitiva. (Ver registros 2.C.2 a 2.C.4, 3.C.1 a 3.C.6, 4.C.1 a 4.C.5 Anexo 1 o 2).

La perspectiva de los procesos refuerza la idea de un sujeto activo que aprende a partir de habilidades, de desarrollo de capacidades y habilidades de pensamiento, de competencias que le permite aprender y saber cómo aprende para aplicarlo a nuevos contenidos. (Ver registros 3.C.1, 4.C.1, 4.C.2 Anexo 1 o 2). Esto tiene especial importancia en el contexto de educación de jóvenes y adultos, en perspectiva de autonomía, auto-aprendizaje, características especialmente asociadas a estos grupos poblacionales, lo que le otorga apenas un rasgo diferenciador. Sin embargo, sobresale en este discurso una perspectiva individual más que social – comunicativa – dialogante de la educación de jóvenes y adultos.

## **Nivel I**

### **CATEGORÍA: CURRÍCULO**

#### **Subcategoría: Aspectos teóricos sobre enseñanza - aprendizaje**

##### **D. Estrategias pedagógicas y metodológicas**

En lo pedagógico – metodológico, el análisis nos muestra que el currículo es concebido bajo dos perspectivas que buscan poner distancia con la tradición educativa: la integración curricular y las estrategias individuales y colectivas.

Sobre la integración curricular, se evidencia en los documentos que está es una opción al interior de cada área y ven posibilidades de articulación con otras a partir de proyectos. Es decir, no se habla de una integración general del currículo, sino parcial desde las áreas. (Ver registros 1.D.1, 1.D.2, 2.D.3, 3.D.2, 4.D.2 Anexo 1 o 2). Esto contradice parcialmente lo expuesto en los documentos sobre las posibilidades de una visión curricular, disciplinar, interdisciplinar e integral (ver registro 1.D.1 Anexo 1 o 2)

Las estrategias metodológicas individuales y colectivas parten del principio que los estudiantes y docentes son sujetos activos, por lo que se plantean opciones que pueden considerarse no tradicionales. Existe, como posibilidad, una concepción abierta a las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, y algunos elementos de autonomía y significación como principios orientadores de esta concepción de currículo. (Ver registros 2.D.1, 2.D.2, 4.D.1 y 4.D.3). Este enfoque posibilita unas características especiales del currículo como la flexibilidad para entender los procesos de formación de los estudiantes, interpretar la condiciones en que éstos se dan, contar con las particularidades de los sujetos en la constitución de las experiencias de aprendizaje, y facilitar los procesos de significación a los que se puedan ver avocados de acuerdo con las condiciones del currículo. No obstante, las referencias al medio que rodea a las personas jóvenes y adultas son escasas, lo que extrae al sujeto de su lugar de significación y sentido.

## **Nivel II.**

### **CATEGORÍA: CURRÍCULO**

#### **Subcategoría: Aspectos teóricos sobre enseñanza - aprendizaje**

Esta subcategoría goza del beneficio de una concepción de sujetos docentes y estudiantes activos, participantes comprometidos con los procesos de enseñanza – aprendizaje. La perspectiva pedagógica está matizada más por una concepción sobre el aprendizaje que sobre la enseñanza, por lo que la labor del docente

cambia de enseñar contenidos, a desarrollar capacidades y habilidades de pensamiento y comunicación. Esto implica una visión no centrada en los resultados sino en el proceso educativo. No obstante esta referencia no es recurrente en los registros.

Metodológicamente, al no existir una concepción de aprendizaje determinada por las ciencias, el ejercicio y el estudio de lo pedagógico queda en manos de docentes y estudiantes. En la medida en que se conciben como investigadores, están llamados a elaborar alternativas que enriquezcan el sentido que se le ha dado al currículo hasta ahora.

El enfoque sobre integración curricular propuesto favorece el proceso de constitución de una concepción curricular fortalecida, si bien hasta ahora solo se desarrolla en el área. Puede definirse éste como el punto de partida hacia una mirada más amplia que dé forma a un modo realmente alternativo de tratar la educación de jóvenes y adultos.

## **Nivel I**

### **CATEGORÍA: CURRÍCULO**

**Subcategoría: Planificación, selección y secuenciación de plan de estudios.**

#### **E. Definición y diseño**

El análisis de esta subcategoría conduce a tres criterios: uno, los condicionantes de la definición y diseño; dos, los criterios de definición y tres, los componentes del diseño.

En relación con los condicionantes del diseño, los hallazgos dan cuenta de las dimensiones o clases de gestión del currículo influye de manera importante sobre la manera como se concibe, se define, se diseña y se ejecuta el plan de estudios, además de las disposiciones legales emanadas de las políticas educativas vigentes. (Ver registros 1.E.1. y 1.E.3 Anexo 1 y 2). Esta influencia, al mismo

tiempo evidencia unas maneras de concebir la escuela y el conocimiento. Como ya se ha advertido, la institución es vista como un espacio organizacional, como un servicio, como una oferta. El conocimiento, por su parte, acorralado en esta concepción, está sujeto a intereses específicos de los diseñadores del currículo, sean estos docentes o directivos, o la organización misma, no necesariamente en función de los estudiantes, aspecto que constituye una de las principales recomendaciones de este trabajo.

En cuanto a los criterios de definición, poco son expuestos de manera recurrente en los documentos, pero se evidencia que el plan de estudios se entiende que es flexible en cuanto es adaptable a las poblaciones por parte de los maestros en su ejecución, no en su diseño. (Ver registro 1.E.2 Anexo 1 y 2). No obstante, las unidades de contexto permiten afirmar que estos criterios parten de propuestas acordadas con los maestros y que son estos los encargados de su definición, orientación, diseño y ejecución.

El plan de estudios se compone de ejes formativos que se traducen en entornos de aprendizaje, lo que saca provisionalmente este diseño de la concepción clásica de áreas, vinculando el proceso formativo con la comprensión de los entornos. Sin embargo, las disciplinas los definen y lo disciplinar queda más privilegiado que los entornos mismos. Se puede decir que existen aproximaciones a un giro en este sentido, hacia las posibilidades de ayudar a los sujetos a comprender mejor su espacio social, lo que queda mejor señalado y soportado por actividades extra-aula. (Ver registros 1.E.4, 1.E.5, 1.E.6, y 1.E.7 Anexo 1 y 2)

## **Nivel I**

### **CATEGORÍA: CURRÍCULO**

#### **Subcategoría: Planificación, selección y secuenciación de plan de estudios.**

#### **F. Selección de contenido**

Este es otro aspecto poco recurrente en los documentos, por lo que se puede inferir que no existen criterios claros para la selección del contenido, por lo que se

afirma que estos corresponden a la decisión del grupo de maestros. La implicación de esta característica del currículo puede situarse en la personalización de la decisión y en la falta de coherencia e integración de las mismas, sin atender siquiera a las condiciones del contexto de los estudiantes.

No obstante, es repetitivo en los documentos analizados, que los contenidos estén dados más por los desempeños que los estudiantes deben lograr en función de las competencias previstas en cada área. Varios de estos desempeños se asocian a dimensiones psicosociales o de formación para la ciudadanía, por lo que los contenidos, asociados a los desempeños, a la vez son mediados por estas referencias a comportamientos deseables en lo ciudadano, desde el punto de vista metodológico. (Ver registros 2F a 9F, Anexo 1 y 2). En el sentido de la ciudadanía, nos acercamos a la concepción del currículo para la democracia y la convivencia, fortalecido por una concepción de éste para el desarrollo personal, sus habilidades cognitivas y comunicativas, según se ha dicho antes.

## **Nivel I**

### **CATEGORÍA: CURRÍCULO**

#### **Subcategoría: Planificación, selección y secuenciación de plan de estudios.**

##### **G. Organización/ Secuenciación**

Las condiciones particulares de la población que se educa permiten formular la idea de dar prioridad, en la selección de contenidos con referencia, a los sujetos estudiantes con menores desarrollos de conocimientos y habilidades. (Ver registro 4.G.1, Anexo 2), lo que traduce baja democratización de oportunidades frente al conocimiento, al prestar más atención a unos que a otros. Igualmente se ha evidenciado que la composición temática depende de desempeños y se organiza a través de grupos de temas y no de determinaciones secuenciales de cada uno de ellos. (Ver registro 4.G.3, Anexo 2),

La ausencia de mayores criterios y en presencia de las unidades de contexto tenidas en cuenta, permite afirmar que la selección de contenidos se realiza a partir de las orientaciones de las políticas educativas generales y las adaptaciones que los docentes realizan de éstas de acuerdo con la experiencia previa con estas poblaciones de jóvenes y adultos. El interrogante que surge es si esta circunstancia propicia un currículo abierto, integrado, flexible, específico. La posición de esta investigación es que no es así, dado que esta práctica focaliza el interés en la adaptación de las políticas educativas existentes que pueden no tener en cuenta el reconocimiento de las características de los sujetos que se educan, las temáticas y problemáticas vigentes, ni las necesidades particulares de formación.

## **Nivel II**

### **CATEGORÍA: CURRÍCULO**

#### **Subcategoría: Planificación, selección y secuenciación de plan de estudios.**

Los condicionantes cuyo peso fuerte ejercen influencia en la concepción y definición del currículo, los escasos criterios de definición evidentes más allá de los saberes docentes, y los modos en que se definen los componentes del plan de estudios, prefiguran tensiones que inhabilitan o limitan el desarrollo del currículo y su concepción. Es decir no existen fuentes sociológicas ni pedagógicas en la selección y organización del currículo. Su estrecho vínculo con las disciplinas no necesariamente define la selección y organización del currículo con una perspectiva epistemológica, lo que deja abierta las puertas de éste a influencias diversas y dispersas.

Dar un paso más es posible en la medida en que verdaderamente sean los maestros los que definan la organización y secuenciación del plan de estudios, sin embargo esto también puede constituirse en un obstáculo en la medida en que no

se sistematice esta experiencia, o que de algún modo no cuente con participaciones y avales que aseguren la institucionalización de este proceso.

La organización y secuenciación también es un vacío notorio en la medida en que las definiciones pueden estarse haciendo a juicio de cada docente, lejos de las pretensiones contextualización que pueda tenerse respecto de la población que se educa. Esto representa un elemento serio para afirmar la dispersión de las propuestas, la ausencia de sistematicidad y coherencia y la poca pertinencia en que pueda resultar el currículo del BAC.

### **Nivel III**

#### **Categoría: currículo.**

Integrar las interpretaciones resultantes hasta ahora con base en la triangulación de la información obtenida en la categoría de currículo tiene menos pretensiones de alcanzar una definición de ésta y más de caracterizar la concepción que sobre la misma existe en el BAC.

Al relacionar los elementos emergentes del análisis de cada una de las subcategorías se obtienen un conjunto de conjunto de características recurrentes. A continuación reseñamos las más sobresalientes de los análisis realizados hasta el momento sobre la categoría currículo en el BAC:

- Existen condicionantes y determinantes externos e internos a lo educativo que pesan y determinan el currículo. Esta circunstancia habla de una planeación y accionar pedagógico regulado, relacionado e integrado en función del peso específico que tengan en determinado momento los condicionantes y determinantes externos e internos, lo que puede desvirtuar el valor educativo de la propuesta curricular.
- En el marco de estos condicionantes y determinantes, el currículo se construye y se define colectivamente. Bajo esta consideración,

reconociendo el valor de la participación que integra diversidad de ideas y posiciones, se limita la posibilidades de enriquecimiento del currículo con perspectivas más abiertas, más incluyentes, con alternativas que los condicionantes y determinantes no permite que se identifiquen y realicen.

- Existe una visión de sujetos docentes y estudiantes activos, participantes comprometidos con los procesos de enseñanza – aprendizaje lo que tácitamente implica la aceptación de que las creencias y experiencias de los sujetos, los modos de relacionarse pedagógicamente, dan una marca particular a sus prácticas educativas en la EDJA.
- Se da un carácter incipiente en la relación teoría y práctica. Esta característica ofrece obstáculos a las posibilidades de cambio/mejoramiento en la medida en que no permite la fluidez requerida entre el conocimiento, la reflexión y la acción que conduzca a las transformaciones necesarias.
- La perspectiva pedagógica recae sobre el aprendizaje, lo que manifiesta el interés por el sujeto, sin que se haya desarrollado una concepción explícita sobre éste y los modos en que el aprendizaje en el contexto de la EDJA tiene lugar.
- Hay una orientación hacia las capacidades y habilidades de pensamiento y comunicación como perspectiva de desarrollo, consecuente con la perspectiva de aprendizaje. No obstante, no se evidencia un enfoque claro sobre los modos en que estas categorías favorecen el desarrollo humano, la autonomía, los valores, su capacidad transformadora, elementos declarados como intenciones curriculares.
- Se da, sin mucha profundidad, una perspectiva teórica de docentes y estudiantes investigadores. En la ausencia de mayores definiciones sobre la perspectiva docente, las prácticas en este sentido pueden quedar sujetas a las condiciones particulares de los profesionales que resten posibilidades a los anhelos de una coherencia curricular.
- Se reconoce un enfoque parcial sobre integración curricular – a niveles de áreas disciplinares.

- Son escasos los criterios de definición de plan de estudios, lo que puede redundar en definiciones asistemáticas y desarticuladas del mismo.
- No se evidencia sistematización de experiencias de organización y secuenciación del plan de estudios.
- No existe un proceso de contextualización de plan de estudios acorde con la población.
- Lo anterior pone en evidencia tensiones que inhabilitan o limitan el desarrollo del currículo, lo que representa escasa movilidad y dinamismo de éste.

## **Nivel I**

### **CATEGORÍA: EVALUACIÓN**

#### **Subcategoría: Enfoque e intención**

##### **I. Definición**

La concepción sobre evaluación, de acuerdo con la información analizada, comporta dos visiones antagónicas: un enfoque desde el paradigma cualitativo que propugna por la reflexión, la participación, el carácter formativo, transformativo, investigativo, integral y sistémico, y otra desde una perspectiva global de control, de rendición de cuentas, de comprobación. (Ver registros 1.1.1 a 1.1.3 Anexo 1 o 2).

Por demás, no existe información relevante en los documentos analizados que nos permita elaborar de un mejor modo la concepción como definición sobre esta categoría. Esta ausencia permite reafirmar la existencia del antagonismo expuesto. Existen anhelos de lo cualitativo, pero lo cuantitativo como paradigma imperante ejerce su fuerza sobre las prácticas y los objetivos.

## **Nivel I**

## **CATEGORÍA: EVALUACIÓN**

### **Subcategoría: Enfoque e intención**

#### **J. Aspectos teóricos**

El análisis de este aspecto permite presentarlo de dos maneras: la orientación y la fundamentación. En relación con la orientación, la información analizada hace presuponer un marco de referencia sobre la evaluación en la línea cualitativa, pendiente en todo caso por potenciar y formar las dimensiones de los sujetos. (Ver registros 1.J.1 y 1.J.2. Anexos 1 y 2).

En relación con la fundamentación, aparece una nueva dicotomía reflejada en la idea de que son los saberes disciplinares los que soportan los procesos evaluativos en relación con el hallazgo anterior. Lo que se debe evaluar son los contenidos disciplinares y sus procedimientos. No existen referencias a los modos en que esta mirada pudiera favorecer la dimensiones humanas o el desarrollo humano, pues aparecen textualmente como dos vertientes distintas (Ver registros 4.J.1 a 4.J.3 Anexos 1 y 2)

## **Nivel II**

### **Categoría: Evaluación**

#### **Subcategoría: Enfoque e intención**

El análisis de la subcategoría revela la tradicional confrontación de paradigmas en evaluación, expresado en el favorecimiento de las cualidades de los sujetos en contraposición a la concepción de la evaluación como dispositivos de control que garantizan una ejecución técnica del currículo o el plan de estudios.

Alternativamente, es pensable una posición intermedia en donde existe un interés deliberado por mantener estas dos posturas, por lo que, desde la perspectiva interna, esto no sería una contraposición de posturas sino la intención prescrita de querer abordar una perspectiva cualitativa, aunque con necesidades de asegurar

el cumplimiento de requisitos organizacionales, por lo cual la primera se vería reducida por la necesidad de seguimiento y control.

Otra nueva oposición surge entre la tentativa de que la evaluación comporte el sentido que llevaría a aportar elementos para favorecer el desarrollo personal de las dimensiones y el aprendizaje, aunque no existe una declaración explícita sobre los modos en que esto ocurriría; y la otra en la que claramente existe una propensión por comprobar la apropiación de los contenidos disciplinares y sus procedimientos, asunto que contendría un enfoque más de corte técnico instrumental

No existe por su parte referencia a una evaluación diferencial en esta modalidad de educación, pues sus referencias son generales. No hay expresa una preocupación por lograr establecer la comprensión de lo aprendido y cómo esto podría ser valorado por los estudiantes.

## **Nivel I**

### **CATEGORÍA: EVALUACIÓN**

#### **Subcategoría: Función de la evaluación**

##### **K. ¿Por qué y para qué evaluar?**

Esta subcategoría tiene implícitos dos dimensiones: por una parte, la que lleva a tipología de la evaluación con determinadas funciones; y por otra, las funciones propiamente dichas que, asociadas intencionalmente a la pregunta sobre ¿por qué evaluar?, configuran un marco de significados importantes.

Las tipologías a la que hace referencia la información analizada se fundan en la intención de apoyar la auto-construcción del individuo, a la perspectiva dialógica de la evaluación y a la realización de acuerdos entre individuos con propósitos de reconocer aspectos a mejorar en el proceso educativo, y son denominadas, respectivamente, auto-evaluación, co-evaluación y la hétéro-evaluación. (Ver registros 1.K.4, 1.K.5 y 1.K.6 Anexos 1 y 2).

De modo más directo, la concepción de evaluación en el BAC alude al desarrollo de las personas; al ciclo evaluativo de diagnóstico, mejoramiento, producto; a la toma de decisiones y al logro de objetivos, asuntos relacionados principalmente funciones técnicas, en donde, asociadas estas funciones a un por qué de la evaluación, la misma respuestas adquieren un valor diferente: por que se quiere reconocer aspectos a mejorar, porque se (re)quiere tomar decisiones, porque se desea conocer el logro de objetivos, asunto que resulta de utilidad instrumental para los interesados. (Ver 1.K.7, 2.K.1, 3.K.1, 4.K.1 y 4.K.2 Anexos 1 y 2)

En la medida en que está subcategoría tiene un solo aspecto, se omite el nivel II.

## **Nivel I**

### **CATEGORÍA: EVALUACIÓN**

#### **Subcategoría: Estrategias evaluativas**

##### **L. Técnicas evaluativas.**

La información disponible como resultado del proceso investigativo, permitió reconocer tres lugares fundamentales asociados a las técnicas evaluativas: el lugar del evaluador, el lugar del evaluado y el lugar de lo evaluado

El lugar del evaluador es privilegiado. Algunas técnicas revisadas en el sentido de lo expuesto abordan únicamente la perspectiva del evaluador. (Ver registros 4.L.1 Anexos 1 y 2). Otras reconocen el lugar y la voz del evaluado y valoran de diversos modos sus expresiones. El lugar del evaluado depende de las definiciones del evaluador, permitiendo la relación entre sujetos y permitiendo la posibilidad de establecer relaciones entre los evaluados y/o entre éstos y su vida (Ver registros 6.L.3 y 6.L.4 Anexos 1 y 2). Hay expresiones del pensamiento colectivo en el lugar del evaluado (Ver registros 8.L.1. Anexos 1 y 2). Existen varios lugares para lo evaluado, lo que implica objetos distintos de evaluación. No obstante, en algunos casos se muestra vacío en la claridad de los propósitos y contenidos que mueven la evaluación o su valor es comprobatorio. (Ver registros 6.L.1, 6.L.2 y 8.L.2, Anexos 1 y 2).

## **Nivel I**

### **CATEGORÍA: EVALUACIÓN**

#### **Subcategoría: Estrategias evaluativas**

##### **M. Instrumentos evaluativos**

La referencia a instrumentos en los contenidos analizados es escasa. Apenas se alude en un caso que de manera abierta o cerrada miden productos específicos, se orientan desde la perspectiva docente. (Ver registros 4.M.1 y 4.M.2, Anexos 1 y 2). Esto puede indicar las pocas relaciones existentes entre técnicas e instrumentos, la no planificación y reflexión en torno a los mismos, la baja estructuración, con lo que la evaluación, cualquiera sea su enfoque, resultará desvirtuada desde este punto.

## **Nivel II**

### **CATEGORÍA: EVALUACIÓN**

#### **Subcategoría: Estrategias evaluativa.**

El análisis de las estrategias evaluativas como sub-categoría integradora de las técnicas y los instrumentos evaluativos, deja ver que el lugar del evaluador y el evaluado ocupan escenarios disímiles, con ventajas claras de poder y autoridad que otorga la evaluación al evaluador. Lo evaluado corresponde a un lugar incierto que puede traer beneficios altos como perjuicios severos a las prácticas evaluativas, dependiente como la evaluación se articule al currículo.

Los riesgos de no articular los instrumentos con las técnicas, y especialmente con las demás categorías de este análisis, es que quedan sin fundamento ni valor educativo. Por ello, ha de buscarse modos de conectar los elementos del discurso evaluativo para integrar en él las prácticas que atiendan a las intenciones y propósitos de la evaluación

## **Nivel I**

### **CATEGORÍA: EVALUACIÓN**

#### **Subcategoría: Criterios de validación**

##### **N. Criterios de calificación.**

Este punto, no desarrollado a profundidad en los textos analizados, permite inferir dos criterios: que está referidos a escalas y que buscan la comprobación del alcance de los objetivos. Con esta información, se concluye que la posibilidad cualitativa de poner a disposición del sujeto de aprendizaje información concerniente sobre sí mismo, para colaborativamente seguir enriqueciendo sus posibilidades de desarrollo, queda como asunto pendiente.

## **Nivel III**

### **CATEGORÍA: EVALUACIÓN**

Al igual que en análisis de este nivel de la categoría currículo, el alcance de este análisis pretende caracterizar la evaluación en el contexto del BAC. A este punto del análisis, se puede afirmar de manera general que a esta categoría se le reconocen menos propiedades en el análisis, lo que puede indicar que no se ha logrado desarrollar a un punto suficientemente necesario.

Las características de la concepción de evaluación en la institución de referencias pueden sintetizarse del siguiente modo:

- Se evidencia co-existencia de paradigmas en evaluación. Esto coincide con la intención clara de propender por una perspectiva cualitativa en evaluación en favor del enfoque de desarrollo humano, a la par de asegurar

el cumplimiento de lineamientos y metas organizacionales, por lo que la perspectiva cuantitativa permitiría el obligatorio seguimiento y control.

- Expuestas a un mismo nivel, co-existe la visión de la evaluación con propósitos de cualificación del ser humano y la propensión por comprobar contenidos disciplinares aprendidos y sus procedimientos.
- Existen funciones de la evaluación como auto-construcción del individuo, en perspectiva dialógica, de realización de acuerdos, sin contituirse en una constante.
- Se da utilidad instrumental a la evaluación, por lo que es utilizada con frecuencia para clasificar, medir, calificar, determinar la aprobación, y no con fines formativos, ni al servicio del desarrollo de los estudiantes.
- El lugar del evaluador y el evaluado ocupan escenarios disímiles, inequitativos, en tanto que el segundo no es visibilizado en los discursos sobre la evaluación, se omite su rol y su voz, se desconoce su presencia como generador de formas evaluativas válidas.
- No hay articulación de los instrumentos con las técnicas evaluativas, y especialmente con las demás categorías.
- Los criterios de validación de la evaluación instrumental, no es favorable a fomentar el desarrollo personal y social de los educandos, ni siquiera a reconocerlos en algún sentido.

## **Capítulo 6- CONCLUSIONES Y ALTERNATIVAS**

### **6.1 Conclusiones**

Vinculamos de manera expresa este apartado de las conclusiones del proceso investigativo con lo que metodológicamente se llamó nivel IV del análisis de contenido, un esfuerzo por llevar los resultados del proceso a un nivel que, desde la información inicial surgida del contexto particular del Bachillerato de Adultos Colsusbsidio, nos permita trascender los hallazgos a un plano conceptual que resignifique las tesis que hasta ahora se tenían sobre este campo.

El currículo como experiencia que organiza las prácticas en educación, tiene en el centro de sí mismo los sujetos, las sociedades, las instituciones, y en la medida en que se institucionaliza, la historicidad misma de este campo. Hacer referencia a esta sustancia humana que atraviesa esta categoría, implica que la entendemos cargada de ideologías, de intenciones, de posturas filosófico - epistemológicas, de historicidad, de la cultura, factores condicionantes del currículo, a veces con un peso dominante, más allá de lo meramente educativo, asuntos que poco se advierten cuando estamos en un salón de clase o frente a procesos de administración y gestión, y que esta investigación nos permite reseñar con fundamento.

En este recorrido investigativo se demuestra cómo las políticas educativas vigentes, los escenarios descritos en los que se ha desarrollado históricamente la educación de adultos en nuestro país, los marcos de referencia de currículo y evaluación que describimos, realmente son una sola amalgama de fuentes

diversas que se influyen unas a otras, coexistiendo, oponiéndose, o mezclándose para constituirse en un todo que de manera clara termina por constituir verdaderamente un campo educativo, problemático, con delimitaciones, con objeto propio, y por lo tanto susceptible de reflexiones, de prácticas y de investigación.

Esto conduce también a situar la discusión y el estudio en un campo educativo que, como ya se dijo, es problemático, en un contexto social igualmente problemático, rodeado de violencia, pobreza, desigualdades y todos los demás efectos que de ello se deriven, lo que de igual modo resulta una situación condicionante del currículo y la evaluación.

En el análisis de la política educativa, la invisibilización, el rol secundario, la escasa promoción de la modalidad educativa que significa la EDJA, la ausencia de programas de formación de docentes para jóvenes y adultos, genera un clima de escepticismo y preocupación que debilita las propuestas educativas para este sector de la población, haciendo más difícil su desarrollo.

En particular, la política educativa sobre educación de adultos expresada en el Decreto 3011 de 1997 y en algunos documentos generales de corte pedagógico en relación con el currículo, deja ver una postura abierta que permite integrar postulados, principios y fundamentos de enfoques de la educación popular, de la perspectiva andragógica y de los aportes de la Unesco a través de la Conferencias Mundiales de educación de Adultos. No ocurre lo mismo con la forma como las políticas educativas referidas al sistema educativo en general limitan lo curricular y lo administrativo, invisibilizan la EDJA, privilegiando la eficiencia en el manejo de los recursos en función de lo económico. Esta situación de interés en la administración de recursos es transferible a las propuestas que como las del BAC deben hacer un esfuerzo de cobertura para su sostenibilidad, que, en su caso, obliga a la racionalización de las acciones que pudieran favorecer alternativas más enriquecidas de currículo y evaluación.

Los programas de educación de adultos impulsados por el Estado colombiano tienen un carácter reparatorio, asistencial y en perspectiva de gestión de gobierno (cobertura, atención a población vulnerable), no de desarrollo de ésta como modalidad.

Situados en el contexto específico de la investigación, el discurso predominante en el BAC se aproxima a las perspectivas teóricas del currículo técnico y práctico, con algunas particularidades. Vinculados parcialmente con la concepción del currículo práctico esbozado en los referentes conceptuales, se piensa que se debe definir y construir colectivamente el currículo, se reconoce una visión de desarrollo humano, de sujetos docentes y estudiantes activos, participantes, comprometidos, investigadores, con una carga de responsabilidad sobre los procesos del estudiante, en una concepción parcial de integración del conocimiento. Al mismo tiempo, existe un fondo técnico – instrumental que define, predetermina, condiciona y da directrices frente al currículo y su desarrollo, y que lo hace objeto de seguimiento y control, al margen de las subjetividades de los actores y la realidad social y cultural que le da sentido.

Esta manera de evidenciarse el currículo les confiere a los maestros la tarea de decantar los propósitos y objetivos de las políticas oficiales, por una parte; y las directrices, metas y valores corporativos, por otra, en la propuesta de plan de estudios y demás planes y actividades que constituyen el currículo del BAC. A los estudiantes les corresponde un rol pasivo, como expectadores de las interpretaciones que realicen los constructores del currículo de su contexto y condiciones particulares y de la manera como éstas se traduzca en la propuesta que se les ofrece.

En la medida en que ha venido ganando terreno población adolescente y joven en el BAC, pudiera considerarse la necesidad de inclusión de temáticas relacionadas en los documentos curriculares, pero de manera evidente no aparecen referencias específicas a esta población. Igual sucede con las referencias a los padres de

familia de estos jóvenes y adolescentes, quienes no aparecen referenciados como integrantes o parte activa de la comunidad. Esto permite inferir una desintegración de la noción de comunidad a la hora de concebir el currículo.

La formación de docentes no es referenciada por lo que se asume que no es tomada en cuenta como factor que se desarrolle con propiedad. Se desaprovecha con ello las posibilidades de reflexión sobre la práctica y los aportes que desde allí pudiera hacerse a una concepción curricular más pertinente.

Las referencias sobre los procesos de los estudiantes, por su parte, denotan una orientación hacia las capacidades y habilidades de pensamiento y comunicación como perspectiva de desarrollo humano, lo que aproxima la visión del currículo a corrientes cognitivistas y de comunicación que pueden asociarse a versiones histórico - culturales de las corrientes educativas que han tenido alguna influencia en el contexto educativo colombiano en las últimas dos décadas.

No obstante, a la hora de decantar estas consideraciones teóricas en las prácticas escolares, aparecen características que problematizan y ponen en duda la coherencia. Se evidencia esto en los escasos criterios de definición de plan de estudios, en la no sistematización de la experiencia de su organización y secuenciación, en la no contextualización de plan de estudios acorde con la población, lo que ubica el problema de esta modalidad educativa en un escenario de tensiones que desarticulan o limitan el desarrollo del currículo y su concepción, en esta concepción educativa.

Adicionalmente, esta concepción deja por fuera profundizaciones necesarias en relación con las concepciones diferenciadas de enseñanza y el aprendizaje la población joven y adolescente, incluidos los modos en que se relacionan las referencias al desarrollo del pensamiento y la comunicación. Todos los estudiantes, jóvenes y adultos, son atendidos bajo las mismas premisas y supuestos, lo que puede generar problemas de significación y comprensión, así como debilidades en los procesos formativos.

Esto concreta una distancia marcada que separa las concepciones de la teoría de las previsiones para la práctica, y que, siendo estrictos, se invalidan mutuamente. El distanciamiento pone la cuestión en el entramado institucional que habiendo logrado reflexiones importantes no ha logrado materializarlas en escenarios pensados de modo coherente con los contextos de los sujetos que se educan. En las prácticas resultantes, de acuerdo con las consideraciones del currículo práctico y crítico, se estaría negando o limitando temas como la prevalencia del ser humano, la cultura y la comunidad, la significación y el sentido y la perspectiva crítica y abierta del currículo.

En tal sentido, se entiende que el BAC permite hacer aportes individuales a la educación y formación de los sujetos jóvenes y adultos, asunto que no incluye una visión de la realidad, ni un compromiso de transformación más allá de su ámbito personal, por lo que lo ético – político se traslada a la toma de decisiones personales, a la construcción de conocimiento disciplinar que puede tocar estos temas pero no consolida una manera de ver los problemas sociales, de modo integrado en la concepción global del currículo.

Así, al igual que se advirtió en el capítulo sobre Educación de Jóvenes y Adultos, en el apartado sobre la EDJA en Colombia, la concepción de currículo en el BAC no incluye explícitamente de modo coherente y sistemático consideraciones de edad, contexto socio-cultural, escenarios políticos y conflicto, experiencia de vida, saberes, prácticas, aspiraciones y desempeños profesionales, proyectos de vida, entre otros factores, que, como se dijo, obligarían a repensar la concepción de esta categoría en la perspectiva diferenciadora que se propone en esta investigación.

Concluyentemente, frente a la pregunta por la medida en que la propuesta educativa de EDJA del BAC satisface necesidades educativas, y dan respuestas a los intereses de formación de las personas jóvenes y adultas, podríamos concluir que esta es aún una asignatura pendiente, a pesar de los avances de perspectivas

diferenciadoras de concepciones educativas, según las diferentes subcategorías revisadas sobre el currículo.

En relación con la evaluación, la primera conclusión emana claramente: Se evidencia co-existencia de paradigmas en evaluación, o al menos dilemas entre lo cualitativo y lo cuantitativo que se resuelven en cada docente y en cada práctica.

Entendemos con ellos que se encuentra expuesto a un mismo nivel la visión de la evaluación para cualificar el ser humano y la propensión por comprobar contenidos disciplinares aprendidos y sus procedimientos y medir los resultados de los procesos de aprendizaje, no tanto de la enseñanza. En este último punto trae varias consecuencias:

- Trasciende la utilidad instrumental de la evaluación, y se convierte en herramienta que cumple su función calificadora o descalificadora, poco o nada formativa.
- Se configura un lugar desigual para el evaluador y el evaluado: ocupan escenarios inequitativos, con claras expresiones de dominación.
- Nos ubicamos entonces entonces fuera del reconocimiento de uno de los sujetos, de quien aprende, por lo tanto distanciados de las posibilidades de potenciar la enseñanza y el aprendizaje.

A pesar de lo anterior, y como ocurre con el currículo, existen funciones de la evaluación al servicio de los sujetos, en perspectiva dialógica, de realización de acuerdos, sin constituirse en una constante, lo que expresa una mezcla de tendencias y discursos variados.

Esta circunstancia permite que circule una concepción de la evaluación con utilidad instrumental, lo que descarta de paso la necesidad de consolidar, en el escenario de la EDJA una cultura de la evaluación como punto de encuentro entre la enseñanza y el aprendizaje. La consecuencia: el lugar del evaluador y el

evaluado ocupan escenarios que en ocasiones se tornan en prácticas paternalistas que tienden a compensar los esfuerzos realizados con buenas calificaciones en desmedro del aprendizaje, en función de las necesidades de promoción de los estudiantes con fines estadísticos o económicos. La evaluación, en consecuencia, no es vista sistemáticamente como una actividad crítica que conduce al aprendizaje y la formación de los sujetos.

La actividad docente en torno a la evaluación está limitada a la comprobación de las metas de enseñanza – aprendizaje, en el sentido ya expuesto por Santos Guerra (1992). Asumen de este modo la función didáctica a la que se refieren Sacristán y Pérez (1992) por lo que existe el riesgo de no considerar los fenómenos adversos que se desatan a partir de prácticas que no están necesariamente vinculadas a procesos evaluativos, y que tienen especialmente repercusiones en los estudiantes.

Esto, articulado a la falta de articulación de los instrumentos con las técnicas, y especialmente con las demás categorías (enfoques, teorías, etc) señalan un escenario con profundas necesidades de reformulación.

En los documentos analizados, tampoco existen referencias al análisis que se pueda hacer a los resultados de los procesos evaluativos, como fuente de comprensión y mejoramiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje, por lo que se ve amenazada la posibilidad de mejora en este sentido.

De igual forma la dimensión ético – política de la evaluación por medio de la cual se evidencia la formación para la ciudadanía, los valores, no constituye fuente de reflexión recurrente. Esto deja todavía un manto de generalización de las concepciones de poder en torno a la evaluación que circulan en el BAC, en tanto directivas, docentes y estudiantes no promuevan espacios de formación que resignifique el enfoque vigente.

## 6.2 Alternativas

Frente al currículo:

- Profundizar en los modos de curricularización de principios del Decreto 3011 de 1997 en relación con el desarrollo humano integral, la pertinencia, la participación, y la flexibilidad, articulados a expresiones contextualizadoras como desarrollo de capacidades, reconocimiento de condiciones de edad, género, raza e ideología, de contextualización de lo educativo en la experiencia, saberes y prácticas adquiridas a lo largo de la vida, el desarrollo de la autonomía y el compromiso con en el análisis de problemas y transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales de su entorno.
- De igual modo, complementar esta visión con los propósitos del Decreto 3011 sobre promoción de lo social, ambiental y comunitario, con marcado énfasis en una visión flexible de ciudadanía democrática, tolerante, de justicia, de equidad de género, de derechos humanos, lo que termina por caracterizar un escenario pedagógico propio para la EDJA, que la diferencie y le permita recorrer el camino de su identidad.
- En ese mismo recorrido, fortalecer los diseños de la integración curricular de un modo más global en todos los componentes del currículo, no solo a nivel de áreas.
- Retomando los aportes de las CONFITEA, complementar estas recomendaciones generales sobre el currículo con la inclusión de la alfabetización como derecho, la formación para el trabajo, el cuidado del medio ambiente y la salud, y la relación de la EDJA con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

- Desde el paradigma crítico de la educación popular, se adhiere al currículo posible la necesidad de la reflexión ética ante la globalización educativo-cultural, la perspectiva de interculturalidad y la multiculturalidad, la transformación crítica de la realidad y el compromiso con la formación de sujetos sociales.
- Incluir concepciones de enseñanza – aprendizaje que involucren e integren a los jóvenes y los adultos, lo que exige profundizar en el conocimiento de estas categorías.
- Involucrar a los estudiantes y otros estamentos en la decisión de los aspectos y temas que se deben incluir en el currículo y la evaluación, para lo cual se requiere estudios y/o investigaciones, con éstos.
- Fortalecer los procesos internos de formación de docentes y el conocimiento que estos logren de esta modalidad educativa, fomentando la sistematización de experiencias con jóvenes y adultos, que lleve a reconocimiento de prácticas y al conocimiento de especificidades de la EDJA en otros escenarios.
- Siendo la EDJA una modalidad compleja que se lleva a cabo en escenarios problemáticos de violencia, pobreza e inequidad, es justo recomendar la inclusión de estos temas en el currículo, con el propósito de ayudar a pensar las alternativas y ser partícipe de las decisiones y acciones de transformación posibles.

Frente a la evaluación:

- Promover entre docentes y estudiantes del BAC el uso de la evaluación desde la perspectiva práctica y crítica, bajo la mirada de la comprensión, la negociación, la participación, con perspectiva ética.

- Destacar las características del sujeto joven y adulto a la hora de definir los enfoques y estrategias evaluativas a usar en cada caso.
- Orientar y declarar los modos en que son aprovechados los resultados de la evaluación para el aprendizaje mutuo de los participantes, en distintos niveles.
- Incluir en los planes de estudio los modos en que los docentes hacen transparentes los procesos evaluativos.
- Incluir mecanismos y estrategias para evaluar la evaluación que se practica en la institución (meta-evaluación), de modo que cada evaluar tenga la posibilidad de reconocer las prácticas que le son favorables y los aspectos que deben ser cualificados, con el compromiso y acompañamiento institucional.
- Acompañar a los docentes en la práctica de la evaluación como análisis y valoración de los hallazgos en función de los criterios y referencias definidos, y la emisión de juicios relevantes para el proceso formativo de los estudiantes.
- Fortalecer los mecanismos de auto, hétero y co-evaluación con miras a fortalecer la auto-crítica, el debate pedagógico, la apertura, la flexibilidad y la colegialidad.
- Propiciar ambientes permanentes de evaluación formativa con propósitos de ir cimentando las bases de una cultura evaluativa que la comunidad acoja, reflexione, debata y enriquezca periódicamente.

- Dinamizar el currículo a partir de los resultados de la evaluación y dinamizar la evaluación a partir de los enriquecimientos que se logren del currículo asumiendo este como marco de referencia global.

## BIBLIOGRAFIA

ADAM, Félix, "Universidad y educación de adultos" en <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/acervo/retablos/RP01/tvi.htm>

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. (2005) Evaluar para comprender, examinar para excluir. Madrid: Morata.

APPLE, Michael W. (2002). Educar como Dios manda. Madrid: Paidós.

\_\_\_\_\_ (1996) El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora, Barcelona: Paidós.

ARENDT, Hannah. (1997). ¿Qué es la política?. Madrid: Paidós.

BAJTIN, Mijail. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI editores.

BARDIN, Laurence. (1996). Análisis de Contenido. Madrid: Akal.

BAREIRO DOURRON, María de la Paz. (2011). La educación de personas jóvenes y adultas como herramienta de equidad, justicia e inclusión. En revista La Piragua No 34. Panamá: CEAAL.

BONNEFOY L., Mónica. (2009). El pensamiento de Paulo Freire y la intervención social: ¿una relación Anacrónica? En revista La Piragua No 30. Panamá: CEAAL.

CANALES, Alejandro. (2010). Evaluación: elementos del debate internacional. En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1.

CAZARES, Marisa. *Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares* En <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/w3-channel.html>

CEAAL. ¿Quiénes somos? <http://www.ceaal.org/v2/cquienes.php>

Constitución Política de Colombia (1991). En <http://www.colombiaya.com/Documentos-legislatura>

DIAZ BARRIGA, Ángel. (2003) Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación y Educativa. Vol. 5, No. 2.

DIAZ BORBÓN, Rafael. (2004). Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal. Revisita Opciones pedagógicas No 29 - 30. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ESTRADA Álvarez, Javier. (2003) La contra revolución educativa. Bogotá: Unibiblos.

DIEZ GUTIÉRREZ, Enrique J. (2006) Educar para el mercado. Revista opciones pedagógicas No 34. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

GRUNDY, S. (1998). Producto o Praxis del Currículum; Madrid: Morata.

HABERMAS, J. (1995) Conocimiento e Interés. Valencia: Universidad de Valencia.

KNOWLES, M. et al (1984) Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education, San Francisco: Jossey Bass. A collection of chapters examining different aspects of Knowles' formulation.

LÓPEZ CASILLAS, Cuauhtémoc A. (2004) Proceso de reflexión colectiva sobre la vigencia y desafíos de la Educación Popular. En revista La Piragua No 21. México: CEAAL.

LÓPEZ RUIZ, Juan Ignacio (2005) Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento. Málaga, Aljibe.

MEJÍA, Marco Raúl. (2009). Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica. En revista La Piragua No 30. Panamá: CEAAL.

\_\_\_\_\_. (1999) El currículo como selección cultural. Material en construcción. Versión corregida y aumentada del original presentado al Congreso Centroamericano de Educación Católica (Panamá, 25-31 de julio, 1998) para el 2° Seminario-Taller “El educador líder de América” convocado por CELAM-CIEC-CLAR, realizado en Santa Fe de Bogotá, octubre 19-29 de 1999

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1997). Decreto 3011. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. Bogotá: MEN.

\_\_\_\_\_ (2004) Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá: MEN

\_\_\_\_\_ (2004) Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá: MEN

\_\_\_\_\_ (2004) Serie Estándares Básicos de competencias. Bogotá: MEN

\_\_\_\_\_ (1994) Ley General de Educación 115 de 1994. Bogotá. MEN.

\_\_\_\_\_ (2004) Guía 33. Organización del sistema educativo Bogotá. MEN.

\_\_\_\_\_ (2004). Directiva ministerial número 14. Orientaciones para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos. Bogotá: MEN.

\_\_\_\_\_ (2008). Circular número 7. Orientaciones para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos. Bogotá: MEN.

\_\_\_\_\_ (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables población vulnerable. Bogotá: MEN.

\_\_\_\_\_.Portafolio de Modelos Educativos.  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-85440.html>

\_\_\_\_\_. (2008). Población joven y adulta iletrada. En  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-84431.html>.

\_\_\_\_\_. Modelos educativos. Relación Modelo educativo – Grado.  
En [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles255690\\_archivo\\_pdf\\_modelo\\_grado.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles255690_archivo_pdf_modelo_grado.pdf)

NIÑO ZAFRA, Libia Stella. (2007). Currículo y evaluación: sus relaciones en el aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional.

PÁRAMO, Pablo; OTÁLVARO, Gabriel. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. Santiago: Universidad de Chile.

PEDRÓ, Francisco y PUIG, Irene. (1999). Las Reformas Educativas: Una Perspectiva Política y Comparada. Madrid: Paidós.

POGGI, Margarita. (2008). Evaluación Educativa. Sobre sentidos y práctica. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 1, Número 1.

POSADA, Jorge y BLANDÓN, Eduardo. (2008). Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Colombia. México: CREAAL.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1991). Constitución Política de Colombia.

RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes. (2009). Educación de adultos en la historia reciente de América latina y el Caribe. En revista electrónica: [www.usal.es/efora](http://www.usal.es/efora). Vol. 3.

SACRISTÁN, José Jimeno. (2007). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

SANTOS GUERRA Miguel Ángel (1998) Evaluar es comprender. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

\_\_\_\_\_. (2003). Dime cómo evalúas y te dire que tipo de profesional y de persona eres. En revista Enfoques Educativos 5 (1): 69 – 80.

STOBART, Gordon. (2010). Tiempos de pruebas: usos y abusos de la evaluación. Morata. España.

STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.

SUBIRATS FERRERES, José. (2004). Hacia la VI Asamblea del CEAAL. En revista La Piragua No 21. México: CEAAL.

TAMAYO Y TAMAYO, Mario. (1999). La investigación. Serie Aprender a Investigar. Bogotá: ICFES.

TAMAYO VALENCIA, Luis Alfonso. (2010). Epistemología, currículo y evaluación. En De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

TORO, Iván Darío; PARRA, Rubén Darío. (2010) Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación. Cualitativa/cuantitativa. Bogotá: Fondo editorial universidad EAFIT.

TORRES CARRILLO, Alfonso. (2000). Ires y venires de la Educación Popular en América Latina. En revista La Piragua. Número 18. México: CEAAL.

\_\_\_\_\_. (2009). Educación Popular y Nuevos Paradigmas. Desde la producción del CEAAL entre 2004 y 2008. En revista La Piragua. Número 30. Panamá: CEAAL.

\_\_\_\_\_. (2010). Educación Popular y producción de conocimiento. En revista La Piragua. Número 18. México: CEAAL.

TYLER, Ralph W. Principios Básicos del Currículo. Buenos Aires. Editorial Troquel, S.A

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO. (2009). Modelo Andragógico. Fundamentos. Diálogos y perspectivas. México: UVM.

UNESCO. Summary report of the international conference on adult education. Elsinore, Denmark: En en.unesco.org.

\_\_\_\_\_. Segunda Conferencia mundial de educación de adultos. Estudios y documentos de educación No. 26. En en.unesco.org.

\_\_\_\_\_. Tercera Conferencia Internacional sobre la educación de adultos. Tokio. En en.unesco.org.

\_\_\_\_\_. Informe final. Cuarta Conferencia Internacional sobre la educación de adultos. París. En en.unesco.org.

\_\_\_\_\_. Informe final. Quinta Conferencia Internacional sobre la educación de adultos. Hamburgo. En en.unesco.org.

\_\_\_\_\_. Final report. Sixth international conference on adult education. Living and learning for a viable future: the power of adult learning. Belém do Pará, Brazil. En en.unesco.org

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (2007) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, Gedisa.

VILLARINI JUSINO, Ángel. Félix Adam: Desarrollo humano, pedagogía y andragogía. En <http://www.monografias.com/trabajos37/pedagogía-andragogia/pedagogía-andragogia.shtml>.