

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS: NOCIONES  
DESDE EL ESTADO DEL ARTE EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PRESENTADO POR:

PAOLA ANDREA CAVALLO CONTRERAS

CÓD: 2016190008

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA  
ÉNFASIS EN FORMACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA  
BOGOTÁ D. C, 2016

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS: NOCIONES  
DESDE EL ESTADO DEL ARTE EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PRESENTADO POR:

PAOLA ANDREA CAVALLO CONTRERAS

CÓD: 2016190008

Trabajo de Grado para optar al título de Especialista en Pedagogía

Asesor Trabajo de Grado:

GERARDO VÉLEZ VILLAFANE

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

ÉNFASIS EN FORMACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA

BOGOTÁ D. C, 2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

---

---

FIRMA DEL JURADO

---

FIRMA DEL JURADO

---


## DEDICATORIA

A mis padres, quienes han sido mi fuerza y motor durante todo este camino. Su cariño y amor han llenado mi vida permitiéndome ser quien soy. A mis hermanos y tía, pues son el regalo que la vida cada día me da. A mi hermosa abuela Mercedes que me acompaña y cuida desde el cielo.

## AGRADECIMIENTOS

A mis padres, quienes me han apoyado con entereza y con valor. A mi tía y mis hermanos, por ese eterno amor y apoyo bajo cualquier circunstancia. A mis profesores de la Especialización porque me ayudaron a resignificar la razón por la cual un día decidí ser maestra, al profesor Gerardo Vélez, por su asesoría en esta investigación. A la Profesora Gloria Orjuela por sus sugerencias sobre esta investigación. A mis compañeros de grupo, pues sus debates y discusiones me hacían apreciar la diversidad de sus opiniones, a María Canela, mi fiel compañera de traspasos y madrugadas y finalmente, a mis compañeros de trabajo, por todo su apoyo y comprensión.


A todos, infinitas gracias.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación al servicio de la sociedad</i>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 6	


<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado de especialización
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	La investigación en Educación para Jóvenes y Adultos: nociones desde el estado del arte en la Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Autor(es)</b>	Cavallo Contreras, Paola Andrea
<b>Director</b>	Gerardo Vélez Villafañe
<b>Publicación</b>	Bogotá Universidad Pedagógica Nacional, 2016, 97 pp
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	ESTADO DEL ARTE, EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS (EPJA), POLÍTICA Y EDUCACIÓN, POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN, EVALUACIÓN, FORMACIÓN, PRÁCTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO.

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente trabajo, es el resultado del análisis crítico e interpretativo de las investigaciones realizadas alrededor de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Universidad Pedagógica Nacional. Fue dividido en cuatro capítulos que dan cuenta de la ruta metodológica seguida.</p> <p>El proceso realizado permitió dar cuenta de grandes retos por afrontar en este campo y de aquellas iniciativas de empoderamiento colectivo que son fundamentales en la construcción de equidad educativa; la Educación para Jóvenes y Adultos es sin duda un espacio casi inexplorado desde el punto de vista didáctico y pedagógico. Este ejercicio investigativo, explora trabajos de grado que desde distintas percepciones, han identificado problemáticas comunes: Políticas educativas en la EPJA (Educación para Jóvenes y Adultos) alejadas del contexto real de la población, que favorecen muy poco la atención de las verdaderas necesidades del joven y del adulto, currículos adaptados de la educación tradicional ausentes de metodologías y estrategias coherentes al trabajo con estas comunidades y una evaluación, procedente también del ámbito escolar tradicional, en la cual se da peso a los contenidos, a la determinación de factores cuantitativos que dan cuenta de cifras estadísticas pero no del proceso real de la experiencia educativa, en otras palabras, una evaluación que no fortalece la toma de decisiones para el futuro.</p> <p>Los análisis y diálogos procedentes de la revisión de los documentos mencionados, se han agrupado a través de cuatro categorías, dos de ellas predeterminadas por la autora y otras dos que han emergido de la lectura de los textos. Las primeras corresponden al componente político de la EPJA y la idea de práctica pedagógica que subyace al contenido de las investigaciones. Las categorías emergentes se centran en la evaluación y el currículo. También se da cuenta dentro de esta investigación, las principales tendencias que se ciernen sobre los trabajos de investigación en cuanto a contenidos, metodologías, conclusiones, problemas de investigación desarrollados, entre otros.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Álvarez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Material extraído de: "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Editorial. Morata. Madrid, España. P. 1 – 24</li> <li>• Apple, M., &amp; Beane, J. (2000). Escuelas Democráticas. Madrid: Ediciones Morata.</li> </ul>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación al servicio de la sociedad</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 2 de 6</b>


- Bolívar A. (2005). Conocimiento didáctico de contenido y didácticas específicas. Revista de currículo y formación de profesorado. Universidad de Granada
- Braslavsky, C. Cosse, G. (2006). Las actuales Reformas Educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.htm>
- Briones, G. (2006). Epistemología y Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación. Bogotá, Colombia. Editorial Trillas. 198 p
- Camilloni A. R. y otros. (2008). El saber didáctico. Argentina. Paidós.
- Capocasale, A. (2015). Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento. Montevideo, Uruguay. Camus ediciones. P 119 – 132
- Castillo, E. Sánchez, C. (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. Revista Colombiana de Educación n° 45. Segundo semestre de 2003. Bogotá Colombia. P 121 – 137.
- Consejo Federal de Educación. (2009). Anexo I – Resolución CFE N° 87/09 EPJA - DOCUMENTO BASE. Argentina. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo01.pdf>
- Flórez, R; Tobón, A.(2001). Investigación Educativa y Pedagógica. ed.McGraw-Hill. pp 13 - 25
- Freire, P; Nariño, G. (1989). Cartas a los Alfabetizadores. Corporación ecuatoriana para el desarrollo de la comunicación. Quito, Ecuador
- Freire, P. (1992). Educación y Política. Siglo Veintiuno Editores. Segunda edición. Madrid, España. 132 p.
- Gadamer, H. (1998). Verdad y método. Salamanca, España. Ediciones sígueme, S.A. p 63 – 71
- García, S. (2015). Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento. Montevideo, Uruguay. Camus ediciones. p 101 – 118
- Giroux, H. (1998). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje. Ed. Paidós Educador. España. 279 pág.
- Jara. O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. Disponible en:  
  
<https://es.scribd.com/doc/194256098/Capitulo-4-Sistematizacion-de-experiencias-investigacion-y-evaluacion-Oscar-Jara-Holliday-La-sistematizacion-de-experiencias-Practica-y-teoria>
- Jiménez Becerra, Absalón; Torres Carrillo, Alfonso (comp.). La práctica investigativa en

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Advancing the Education of the Nation</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 6</b>	

ciencias sociales. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2006. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>

- Londoño, O; Maldonado, L ; Calderón, L. (2014). Guía para la construir estados del arte. Recuperado el 25 de Marzo de 2016 en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/agenda/noticias/gu%C3%ADa-para-construir-estados-del-arte>
- López, H. (2001). Investigación cualitativa – participativa: Un enfoque histórico hermenéutico y crítico social en psicología y educación ambiental. Medellín, Colombia. Editorial UPB. 255 p
- Martínez, M. (2009). Nuevos paradigmas en la investigación. Caracas, Venezuela. Editorial Alfa. 207 p
- Martínez, O. (2010). La educación de jóvenes y adultos en Colombia: más allá de la alfabetización. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio. 177 p
- Molina, N. (2005). ¿Qué es el estado del arte?. Recuperado el 25 de Marzo de 2016 en: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/sv/article/view/1666>
- Organización de Estados Iberoamericanos. OEI (1996). Informe OEI – Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.oei.es/quipu/colombia/>
- Páramo, P. y Otálvaro. G. 2006. Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. En: [www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm](http://www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm)
- Rochetti, C. (2010). Notas para pensar la educación como práctica política. Una mirada desde Michael Foucault. Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana. v. 27. p.117 a 125. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-31752010000100006](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-31752010000100006)
- Runge, P, Gaviria, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. de nuevo: una diferencia necesaria. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 2, Vol. 8, pp. 75-96. Manizales: Universidad de Caldas.
- Shulman S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2.
- Téllez, G. (2001). Proyecto Político Pedagógico de la Nación. Itinerario y construcción. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. P 103 – 112
- UNESCO. (2005). Políticas Nacionales de Educación. Oficina de información pública (memobpi). Disponible en: [http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi10\\_educationpolicy\\_es.pdf](http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi10_educationpolicy_es.pdf)
- Werthein, J; Castillo, A, Latapi, P; Kaplún, M. (1985). Educación de Adultos en América Latina. Buenos Aires, Argentina. Editores de la Flor. 186 p



 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Advancing the profession</i>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 6	

#### 4. Contenidos

El capítulo inicial, *aspectos preliminares de la investigación*, desarrolla de forma general los factores que cimentaron la propuesta, discusión y resultados de la investigación. Del mismo modo, relata los propósitos e intenciones de ésta y las razones por las cuáles se llegó al eje problemático de discusión. El segundo capítulo, *contextualización del objeto de estudio*, se centra en el componente hermenéutico, que aunque se desarrolló durante el transcurso de la investigación, tuvo una mayor realización en los siguientes aspectos: Marco teórico, epistemológico y el diseño metodológico de la investigación. Pretende ubicar y demarcar el contexto desde donde se abordarán las distintas discusiones y análisis tanto de la EPJA como de los trabajos de investigación revisados. El tercer capítulo, desarrolla el componente de Clasificación, que aunque incluye un análisis interpretativo, hace uso de la heurística para dar cuenta de las principales tendencias, acuerdos y desacuerdos en las investigaciones alrededor de la EPJA.

El capítulo final y en el cual se encontrará un fuerte componente de análisis, discusión y diálogo intersubjetivo, se denominó *categorización del universo documental* y da a conocer una visión de la EPJA bajo cuatro categorías: La política, la práctica pedagógica, la evaluación y el currículo. Al finalizar este documento, se dará a conocer las posibles recomendaciones para explorar campos de investigación (sobre EPJA) en el futuro.

#### 5. Metodología


Teniendo en cuenta el marco epistemológico sobre el cual se sostiene la investigación, se propuso un desarrollo metodológico llevado a cabo en tres etapas. Dicho proceso se estructuró de acuerdo a lo planteado por Londoño, et al, 2014 y García, 2015 de la siguiente forma:

**Fase 1. Contextualización:** Aquí se tuvieron en cuenta el contexto histórico, político y social de los trabajos de investigación que componen el objeto de estudio a analizar. Seguido a ello se definió la pregunta problema, el universo documental y los objetivos de este ejercicio investigativo. El proceso de contextualización se convirtió en una constante durante el trabajo, dando cuenta de este modo, al método hermenéutico propuesto por Gadamer, en el cual, este amplía su significado en la medida que el análisis documental también lo logra. Cada nuevo trabajo leído permitió la indagación de contextos particulares y generales. Se construyó el marco epistemológico, con el cual se demarcaron las directrices y la ruta orientadora a seguir. El marco teórico fue construido y “re construido” en la medida que se fueron leyendo tanto los textos como en la realización de los análisis.

**Fase 2. Clasificación:** Una vez definida la muestra problema, se inició la “tipificación” de los documentos que componen la muestra a analizar. Para ello se realizó una búsqueda en los catálogos de las bibliotecas de universidades en las cuales estuviera una facultad de educación. Dado que la gran mayoría de trabajos de investigación se ubicaron en la Universidad Pedagógica Nacional, se redujo la exploración al catálogo de la biblioteca central de esta universidad. La búsqueda inicial arrojó un total de 65 documentos, de los cuales, 5 correspondían a revistas especializadas como Biografía, Tecné episteme y didáxis y Nodos y nudos. Dicha cantidad de trabajos excedían las pretensiones temporales de la investigación, por lo que fue necesario reducir dicha muestra bajo criterios particulares.

Posteriormente, se realizó una revisión general de dichos documentos, los cuales debieron consultarse de forma directa en la biblioteca de la universidad. En estos se ubicaron aspectos principales como Título, año de realización, autor, metodología, problema de investigación y conclusiones y se ubicaron en una matriz bibliográfica.


**Fase 3. Categorización:** en esta última etapa se fijaron las categorías que permitieron relacionar la información analizada de manera transversal, siendo base para la elaboración de los resultados finales de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Advancing the Education of the Nation</i>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 5 de 6</b>	

la investigación. Para ello, fue necesaria una segunda lectura de los documentos seleccionados, para luego proceder a la realización de una ficha individual de lectura (Ver anexo D). Para el análisis y la realización de la ficha individual de lectura, se tuvieron en cuenta dos tipos de categorías: Previas y emergentes. Las categorías previas, que denotaban un interés particular en la investigadora, correspondieron al componente político y la concepción de Práctica Pedagógica subyacente a los trabajos de grado. Como categorías emergentes, se encontraron: la evaluación, el currículo y la formación. Con las fichas de lectura individual, se llevó a cabo la construcción de los hallazgos y su respectiva confrontación teórica.

## 6. Conclusiones

- Se evidenciaron dos fuertes tendencias en cuanto a los tipos de investigación realizada, partiendo de que todo el universo documental fue concebido desde el paradigma cualitativo, se orientaron los trabajos a partir de la investigación documental y de las sistematizaciones de experiencias.
- Sería importante retomar estos análisis en futuras investigaciones con el fin de interpretar las razones por las cuales a pesar de la resistencia a la escolarización de esta modalidad educativa, aun se propenden por estas prácticas y se demarquen como fuertes tendencias, la inspección por el currículo y la evaluación del modo desde el cual ha sido visto en los trabajos de investigación analizados.
- En cuanto a la categoría de Política, se logró establecer una importante relación entre la construcción de identidad individual y colectiva. En este sentido la EPJA quizás más que otras modalidades educativas, fortalece la construcción de identidad, toma de conciencia y postura frente a la realidad de los sujetos que la integran. Dicha identidad abarca los componentes históricos, sociales, políticos y culturales que fortalecen el empoderamiento de las iniciativas comunitarias y populares en la generación de programas y planes propios de la EPJA. La participación es una consecuencia de la forma de vida democrática en la cual las comunidades se organizan para la generación de planes y programas en la EPJA. En ella tienen lugar no solo el educando y el educador, sino también se involucran sus familias, los vecinos, los amigos, la comunidad en general, del mismo modo que las acciones realizadas bajo los procesos educativos inciden en la misma comunidad.
- Se denota una fuerte influencia en las políticas públicas educativas nacionales de los organismos internacionales, esta relación a su vez refleja una intención socio-económica en la que se impacta otros aspectos como el currículo y la evaluación, viéndose implicados los procesos educativos de los jóvenes y adultos.
- El maestro que se asuma desde la EPJA, debe hacer parte activa de la comunidad que lo desarrolla y en el caso de no serlo, deberá formarse para responder de manera integral, al reto de esta educación no convencional. Debe ser un líder, comprometido con su comunidad y gestor de cambios que propicien la toma de conciencia sobre la realidad vivida y el emprendimiento de acciones promotoras de cambios en beneficio de su comunidad. Debe ser reflexivo y crítico frente a su propia práctica. Aunque no sea Licenciado o tenga una formación pedagógica, debe procurarla, pues en ese sentido, su labor será más pertinente y coherente con los propósitos de la EPJA. Aunque no es imprescindible, si es importante que el maestro que se acerque a esta modalidad educativa, sea parte de la comunidad en la que se inscribe o que por lo menos, busque conocerla, entender sus problemas, formas de ser y de sentir, para que así mismo pueda proponer acciones adecuadas que propicien la transformación.
- El currículo no apuesta en muchas ocasiones, a los propósitos de la EPJA, siendo una adaptación de la educación tradicional, que ya por sí misma, presenta grandes deficiencias e incoherencias entre la relación escuela – sociedad. Por lo mismo, es necesario contemplar este aspecto dentro de las

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <i>Educación al servicio de la sociedad</i>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 6 de 6</b>	

reflexiones que se susciten en el diseño de los planes y programas de la EPJA. Es importante realizar una revisión exhaustiva acerca de la pertinencia de los currículos empleados en instituciones formales, donde son impartidos estos programas.

- En cuanto a la evaluación, es importante recalcar que ésta debe procurar ser formativa y con la intención de mejorar la práctica pedagógica más allá de ser un mecanismo de control sobre los lineamientos y contenidos curriculares que provienen del MEN y que aún no han sido contemplados desde las realidades de los jóvenes y adultos que se educarán bajo esta modalidad. En ese sentido, la evaluación también debe ser evaluada y propender a la construcción de aprendizajes con significados y sentidos más relevantes. Es importante también que los instrumentos que se aplican (sobre todo desde la escolarización de la EPJA) sean coherentes a la intención formativa que hay detrás de las prácticas evaluativas.

<b>Elaborado por:</b>	Paola Andrea Cavallo Contreras
<b>Revisado por:</b>	Gerardo Vélez Villafañe

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	27	11	2016
--	----	----	------

## Contenido

<b>Capítulo 1: Aspectos preliminares de la investigación</b> .....	12
2. Problema de Investigación.....	13
2.1 Contextualización del Problema de Investigación.....	12
2.2 Definición del Problema de investigación.....	17
2.3 Pregunta problema .....	17
3. Objetivos.....	18
3.1 Objetivo General.....	18
3.2 Objetivos Específicos .....	18
4. Justificación .....	18
<b>Capítulo 2: Contextualización del objeto de estudio</b> .....	20
5. Marco Epistemológico.....	20
6. Marco teórico .....	27
6.1 Componente Político .....	27
6.1.1 La política y las políticas públicas: una mutua interacción.....	27
6.1.2 Educación y política: actos inseparables .....	29
6.1.3 La participación política general y comunitaria .....	33
6.2 Acercamientos al ¿por qué? y ¿para qué? de la EPJA.....	34
6.2.1 Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA).....	34
6.2.2 El currículo en la EPJA.....	35
6.2.3 La práctica pedagógica en la EPJA.....	36
6.2.4 La Educación para Jóvenes y Adultos en Colombia .....	41
6.2.5 Políticas educativas para la EPJA .....	44
6.2.6 Normatividad colombiana sobre EPJA .....	46
6.3 Componente de evaluación .....	47
6.3.1 Evaluación de los aprendizajes: .....	47
6.3.2 Evaluación curricular .....	50
6.3.3 Evaluación de las políticas estatales.....	50
7. Diseño metodológico.....	53

<b>Capítulo 3: Clasificación de los trabajos de investigación.....</b>	<b>56</b>
8.Hallazgos:.....	56
8.1 Los periodos de tiempo asociados a las tendencias investigativas en la EPJA:.....	56
8.2 Las carreras de posgrado involucradas en la investigación: .....	58
8.3 En cuanto a los problemas de investigación: .....	59
8.4 Metodología e instrumentos empleados en las investigaciones:.....	60
8.5 Divergencia de temas:.....	61
8.6 Encuentros y desencuentros: .....	61
<b>Capítulo 4: Categorización del universo documental.....</b>	<b>63</b>
8.7 Análisis por categoría:.....	63
8.7.1 Política .....	63
8.7.2 Práctica Pedagógica .....	72
8.7.3 El Currículo.....	81
8.7.4 La evaluación .....	84
9. Conclusiones.....	89
10. Recomendaciones para futuras investigaciones:.....	99
11. Bibliografía.....	100

## TABLA DE GRÁFICOS Y FIGURAS

		Página
Figura 1	Marco epistemológico de la investigación	27
Figura 2	Actitudes – procesos para realizar una evaluación con base en el conocimiento como construcción socio – histórica	49
Figura 3	Fases metodológicas en la investigación en relación con los componentes epistemológicos de construcción	56
Gráfico 1	Cantidad de trabajos hallados por periodo de tiempo	57

## LISTA DE ANEXOS

- ANEXO A** Decreto 3011 de 1997
- ANEXO B** RAES de los trabajos de investigación, suministrados por el centro de documentación de la Universidad Pedagógica Nacional.
- ANEXO C** Matriz bibliográfica del universo documental
- ANEXO D** Ficha de lectura individual del universo documental
- ANEXO E** Bibliografía de los documentos que componen el universo documental

## **1. Introducción**

El presente trabajo, es el resultado del análisis crítico e interpretativo de las investigaciones realizadas alrededor de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Universidad Pedagógica Nacional. El proceso realizado permitió dar cuenta de grandes retos por afrontar en este campo y de aquellas iniciativas de empoderamiento colectivo que son fundamentales en la construcción de equidad educativa; la Educación para Jóvenes y Adultos es sin duda un espacio casi inexplorado desde el punto de vista didáctico y pedagógico. Si bien ha existido en nuestro país como alternativa educativa desde hace más de cincuenta años, aún son desconocidas (o desapercibidas) las realidades, contextos y particularidades que llenan este tipo de educación de necesidades específicas y a las cuales, no se ha logrado dar respuesta plenamente.

El ejercicio investigativo que se desarrolla en estas páginas, explora trabajos de grado que desde distintas percepciones, han identificado problemáticas comunes: Políticas educativas en la EPJA (Educación para Jóvenes y Adultos) alejadas del contexto real de la población, que favorecen muy poco la atención de las verdaderas necesidades del joven y del adulto, currículos adaptados de la educación tradicional ausentes de metodologías y estrategias coherentes al trabajo con estas comunidades y una evaluación, procedente también del ámbito escolar tradicional, en la cual se da peso a los contenidos, a la determinación de factores cuantitativos que dan cuenta de cifras estadísticas pero no del proceso real de la experiencia educativa, en otras palabras, una evaluación que no fortalece la toma de decisiones para el futuro.

Los análisis y diálogos procedentes de la revisión de los documentos mencionados, se han agrupado a través de cuatro categorías, dos de ellas predeterminadas por la autora y otras dos



que han emergido de la lectura de los textos. Las primeras corresponden al componente político de la EPJA y la idea de práctica pedagógica que subyace al contenido de las investigaciones. Las categorías emergentes se centran en la evaluación y el currículo. También se da cuenta dentro de esta investigación, de las principales tendencias que se ciernen sobre los trabajos de investigación en cuanto a contenidos, metodologías, conclusiones, problemas de investigación desarrollados, entre otros.

El presente trabajo fue dividido en cuatro capítulos que dan cuenta de la ruta metodológica seguida. El capítulo inicial, *aspectos preliminares de la investigación*, desarrolla de forma general los factores que cimentaron la propuesta, discusión y resultados de la investigación. Del mismo modo, relata los propósitos e intenciones de ésta y las razones por las cuáles se llegó al eje problemático de discusión. El segundo capítulo, *contextualización del objeto de estudio*, se centra en el componente hermenéutico, que aunque se desarrolló durante el transcurso de la investigación, tuvo una mayor realización en los siguientes aspectos: Marco teórico, epistemológico y el diseño metodológico de la investigación. Pretende ubicar y demarcar el contexto desde donde se abordarán las distintas discusiones y análisis tanto de la EPJA como de los trabajos de investigación revisados. El tercer capítulo, desarrolla el componente de Clasificación, que aunque incluye un análisis interpretativo, hace uso de la heurística para dar cuenta de las principales tendencias, acuerdos y desacuerdos en las investigaciones alrededor de la EPJA. El capítulo final y en el cual se encontrará un fuerte componente de análisis, discusión y diálogo intersubjetivo, se denominó *categorización del universo documental* y da a conocer una visión de la EPJA bajo cuatro categorías: La política, la práctica pedagógica, la evaluación y el currículo. Al finalizar este documento, se dará a conocer las posibles recomendaciones para explorar campos de investigación (sobre EPJA) en el futuro.

## **Capítulo 1: Aspectos preliminares de la investigación**

### **2. Problema de investigación**

#### **2.1 Contextualización del Problema de Investigación**

Los educadores son definidos por Henry Giroux (1998) como *intelectuales transformadores*, capacitados para que sus prácticas propicien el fortalecimiento de sujetos críticos de la realidad a partir de un proceso de reflexión, análisis y conciencia. Contribuyen a constituir una sociedad crítica, justa, alfabetizada y sobretodo humana, como generadores de cambios que mejoran la calidad de vida. En ese sentido el potencial educativo que se ha puesto en sus manos ha de notar el compromiso y responsabilidad frente al futuro. La Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) es una muestra del reto al que son llamados para abogar por la equidad de oportunidades y el fortalecimiento de la democracia.

Lo anterior permite direccionar el análisis sobre el cual se desarrollará la investigación acerca de “Las investigaciones sobre Educación para Jóvenes y Adultos realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional”, que al igual que en el contexto latinoamericano, surgirá de problemáticas tales como la pobreza, el analfabetismo, las pocas oportunidades laborales y de capacitación para el trabajo, la concentración de obstáculos socio-económicos en las zonas rurales, entre algunos otros y cuyo fin será evidenciar el panorama actual sobre el cual se cimentan las políticas, normas, planes y estrategias en torno a este tipo de educación a la que podría llamarse, no convencional. En la educación de jóvenes y adultos es importante reconocer que hay dificultades globales que anteceden incluso sus políticas y prácticas (como las mencionadas anteriormente). La revisión bibliográfica realizada, da claridad acerca de las

dificultades que se originan al interior de la Educación para Jóvenes y Adultos al igual que las estrategias que han adoptado las comunidades para hacerle frente a dichos problemas.

Se iniciará por decir que ha existido una voluntad de gestión por parte del estado para el diseño y ejecución de políticas educativas dirigidas a Jóvenes y Adultos, entendido desde la Ley 115 de 1994, Capítulo 2, Artículo 50, como *“Aquella que se ofrece a personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio educativo, que deseen suplir y complementar su formación o validar sus estudios”* y desde allí se han estructurado planes de acción con la finalidad de brindar dicho servicio de forma eficiente y con la mayor cobertura posible. Sin embargo, estos esfuerzos aún no han logrado erradicar completamente la tasa de analfabetismo en el país, encontrando departamentos en los que inclusive, supera el 20 %<sup>1</sup>. Todo ello plantea un interrogante acerca de qué es lo que sucede entonces con las estrategias implementadas y por qué aún no han llegado a ser tan eficaces; algunos autores como Omar Martínez y Jorge Werthein desarrollan planteamientos que ubican mejor el contexto de lo que ha sido la Educación para Jóvenes y Adultos:

*“A pesar de los esfuerzos no ha sido capaz de superar los problemas de pobreza y las desigualdades sociales... En el caso de la educación, la cobertura que brinda el sistema es insuficiente, agudizándose en las áreas rurales las deficiencias que siempre acompañan el proceso educativo: altos índices de evasión y repetición, inadecuación de los currículos formales y no formales de niños y adultos a la realidad rural; altos índices de analfabetismo; falta de docentes muy bien preparados; bajísima oferta de programas de educación para*

---

<sup>1</sup> Documento realizado por la OEI en colaboración con el Ministerio de Educación Nacional en el cual se realiza un informe sobre la educación en Colombia, dedicando un capítulo especial a la Educación para Jóvenes y Adultos; los departamentos que aparecen allí con índices de analfabetismo que superan el 20% son: Boyacá, Cesar, Nariño, Cauca, Chocó y Magdalena.

*adultos; desvinculación de la escuela con la comunidad ...En las áreas rurales, educación para adultos era, en realidad, extensión, capacitación y asistencia técnica...*” (Werthein et al. 1985. p 86)

Y a lo que finalmente se puede añadir que la condición de “alfabetizandos” en la que se encuentra la población, no es otra cosa que el producto de la falta de oportunidades (en el caso de quienes no culminaron su nivel de primaria o bachillerato) creada en una sociedad desigual en la cual la calidad educativa se centra en las ciudades y a su vez en las instituciones educativas de índole privado. Si bien hay grandes obstáculos aún por atravesar, se analizarán brevemente aquellos que subyacen a la Educación para Jóvenes y Adultos en Colombia. Para ello se agruparán cinco grandes problemáticas:

1. La Alfabetización con respecto a la alfabetización funcional: en la sociedad actual ha sido evidente que no solo la lectura, escritura y el cálculo básico, son considerados como el menor requisito con el cual una persona podía ejercer su ciudadanía. (Martínez, 2010). Sino que es necesario que estas habilidades sean realmente funcionales, es decir que le permitan al “alfabetizado” desempeñarse en el mundo participando de este a través de la lectura de noticias, literatura, artículos de prensa entre otros; que pueda dirigirse y extender su pensamiento a otros lugares por medio de su escritura y que los cálculos matemáticos le lleven a analizar el costo – beneficio de sus cultivos, por ejemplo. Y que en otras palabras, le permita a quien emerge de estos programas tener una participación real, activa y crítica dentro de su comunidad.

2. Las políticas educativas que se centran en un único problema como la “Alfabetización” y desconocen otros que están estrechamente vinculados como la pobreza y

la marginalidad. En ese mismo sentido, la falta de políticas públicas de “largo alcance” (para toda la vida) que son desplazadas para priorizar las que son diseñadas para niños en edad escolar.

Aquí es importante establecer que en el diseño de estrategias dinámicas que favorezcan los procesos de alfabetización en un contexto como el mencionado, deben cambiar la idea de “escuela nocturna” o “centros de alfabetización” por el de “Círculos de cultura” propuesta por Paulo Freire en su libro “Cartas a los Alfabetizandos” publicado en el año 1989 y que son definidas como: “...centros en que el pueblo discute sus problemas, organizándose y planificando acciones concretas, de interés colectivo... En otros casos, la acción cultural comienza por la alfabetización misma. Lo importante está en que a partir de ella, se tiene un esfuerzo por la creación de proyectos que envuelven la actividad de la población. Se establece así un dinamismo entre los círculos de cultura y la práctica transformadora de la realidad, de tal modo que pasan a activarse y reactivarse mutuamente.” (Freire, 1989, p. 23)

3. La falta de una Didáctica propia para jóvenes y adultos, pues las estrategias empleadas para este tipo de educación, son las mismas empleadas en niños, los cuales, tienen formas de aprender, motivaciones y saberes previos, muy distintos a los de un Joven o Adulto.

Desde esta postura encontramos el planteamiento de Omar Martínez, en el cual se afirma que “... a falta de propuestas y alternativas pertinentes, hubo de acudir a metodologías y materiales diseñados para la educación de los niños...” (Martínez, 2010, p 43)

4. El interés y desinterés intermitente por parte de las secretarías de educación y del Ministerio de Educación Nacional en la generación de nuevas políticas educativas y escenarios propicios para el desarrollo de la Educación para Jóvenes y Adultos.

“...un comportamiento errático y discontinuado: en ciertos momentos, se preocupan y ocupan de la educación y, en otros prolongados, se despreocupan o delegan las iniciativas en los Estados Nacionales” (Braslavsky, Cosse, 2006)

#### 5. Falta de espacios de formación para educadores de jóvenes y adultos.

Partiendo de la concepción planteada desde el inicio y que “Somos animadores culturales” (Freire, 1989), los espacios de formación para el trabajo con Jóvenes y Adultos deberían convertirse en un “paso obligado” entre aquellos que desean realizar su labor educativa en estos escenarios. No es lo mismo formarse para trabajar en escuelas convencionales, a las que niños, niñas y jóvenes acceden, con un proceso de aprendizaje diferente y acorde a su edad, que la formación que puede llegar a recibirse para alfabetizar a adultos de una comunidad rural; la primera, es la que se recibe comúnmente en las carreras de licenciatura a niveles de pregrado y la segunda, es por la que se opta para dar un nuevo sentido e importancia a la educación en esferas no convencionales.

#### 6. Escasez de trabajos de investigación en el ámbito nacional, sobre Educación para Jóvenes y Adultos posteriores al año 2003.

Durante el transcurso de los años se ha visto la educación como un proceso casi exclusivo de las aulas de clase en los colegios y escuelas; son más las investigaciones y los autores que discuten acerca de cómo aprenden los estudiantes que pertenecen a estas instituciones, que quienes se refieren a la educación en otros lugares y con otros sujetos, un ejemplo de ello es la alfabetización para adultos, puesto que para estos últimos no existe un conocimiento tan amplio acerca de cómo aprenden o el tipo de estrategias que se pueden aplicar a su enseñanza como si sucede con los niños. Es por esta razón que se hace relevante realizar investigaciones que se

orienten en este sentido. La educación dirigida al sector rural aunque en ocasiones se convierta invisible, es muy importante, en ellos tenemos un potencial que no solo se limita a su fuerza de trabajo, sino que llega hasta el conocimiento de lo natural; un campesino tiene mayores oportunidades de conocer los procesos naturales desde su fuente, que cualquier persona que se eduque en la ciudad.

## **2.2 Definición del Problema de investigación**

El proceso realizado, deja claro que la Educación para Jóvenes y Adultos es importante para la sociedad puesto que impacta directamente en la forma de vida y el desarrollo de las poblaciones, así mismo, el fortalecimiento de la investigación educativa en este campo es necesaria para establecer estrategias que le permitan al ciudadano recibir educación durante toda su vida. En Colombia y más propiamente en Bogotá, existen investigaciones que reúnen diversos aspectos alrededor de la Educación para Jóvenes y Adultos, por esta misma razón, se considera importante la realización de un Estado del Arte que ponga en diálogo las problemáticas, discusiones, puntos de vista, soluciones y resultados de los trabajos de investigación realizados, para que de esta forma se generen nuevas interpretaciones y puntos de partida.

## **2.3 Pregunta problema**

¿Cuáles son las principales tendencias en las investigaciones sobre Educación para Jóvenes y Adultos publicadas en la Universidad Pedagógica Nacional durante los años 2000 a 2015?

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué relaciones entre las políticas públicas y la Educación para Jóvenes y Adultos son descritas en el universo documental?
- ¿Cuál es la concepción de práctica pedagógica que subyace al contenido de los documentos analizados?
- ¿Qué avances o retrocesos en los programas de Educación para Jóvenes y Adultos son evidenciados en el universo documental?

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo General**

Realizar un estado del arte en Educación para Jóvenes y Adultos partiendo de las investigaciones publicadas en la Universidad Pedagógica Nacional, entre los años 2000 a 2015.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- ✚ Contextualizar el objeto de estudio a través de los componentes histórico, social y político.
- ✚ Categorizar las tendencias evidenciadas en el universo documental.
- ✚ Clasificar los trabajos de investigación que componen el universo documental a través de sus problemas de investigación, metodologías y conclusiones
- ✚ Interpretar la información obtenida en el proceso de investigación, por medio de la crítica y la reflexión.

### **4. Justificación**

En la actualidad, la Educación para Jóvenes y Adultos ha recobrado un alto valor social y humano, constantemente se ha señalado la importancia de la participación de toda la población



en la democracia, sin embargo, aún se han quedado sobre las buenas intenciones los propósitos de transformación y cambio de las realidades que finalmente, dan origen al analfabetismo, deserción escolar y desvinculación de la escuela con la realidad; hay que reconocer el papel fundamental que han desempeñado las comunidades, quienes a través de la colectividad, han logrado fortalecer los planes y programas de la EPJA; una gran cantidad de investigaciones, han dado a conocer encuentros y desencuentros de su labor por medio de sistematizaciones de experiencias desde las cuales, se aborda un panorama que si bien es muy distinto y particular a cada comunidad, puede servir de base para la motivación, el conocimiento y la promoción de estrategias populares que desarrollen planes y programas para la EPJA.

En esa medida, una de las principales intenciones de este ejercicio investigativo, es dar a conocer el trabajo de campo, análisis crítico e interpretativo de los estudiantes de maestría en los proyectos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional, alrededor de los principales aspectos de la EPJA. La conjunción de dichas investigaciones dará lugar a nociones desde el estado del arte, apoyando así la toma de decisiones de futuras investigaciones e incentivando nuevas propuestas en torno al mejoramiento de las estrategias, planes, programas y políticas de la Educación para Jóvenes y Adultos.

Durante la realización de este trabajo, fue notoria la escasez de trabajos de investigación en este campo, en comparación con otras temáticas.

## Capítulo 2: Contextualización del objeto de estudio

### 5. Marco Epistemológico

Al iniciar todo proceso de investigación es necesario poner en claro las intenciones, finalidades y alcances que se esperan de la misma. Clarificar esto conlleva estructurar la idea de “conocimiento” que tiene el investigador y desde allí situar su campo epistemológico de acción. Este documento describe el marco conceptual y herramental que cimentará el estado del arte sobre Educación para adultos en la Universidad Pedagógica Nacional, que espera aportar en la búsqueda de nuevos horizontes de investigación y en la construcción de nuevas interpretaciones alrededor de trabajos académicos. Se iniciará con una breve descripción de las alternativas epistemológicas que se pueden emplear en investigación educativa, seguido de una “localización” del estado del arte en uno de los paradigmas descritos y finalmente se presentará el supuesto metodológico por el cual se ceñirá el trabajo de grado propuesto.

La investigación educativa<sup>2</sup> es sin lugar a dudas una muestra de la evolución histórica de la concepción de educación y sus diversas áreas desde el marco de la ciencia. Lugar que le ha costado grandes discusiones y del cual es posible decir, se encuentra en permanente construcción. Sin embargo, es a partir del siglo XX que se ha constituido como un campo de exploración investigativa orientado bajo diversos métodos, antecedido por tres grandes paradigmas<sup>3</sup>: El positivista (empírico-analítico), el Socio crítico y el Histórico – Hermenéutico

---

<sup>2</sup> Desde Alejandra Capocasale se considera que la importancia de la investigación educativa radica en la concepción de la educación como ciencia avalada y aceptada por una comunidad científica. Contribuye a la producción de saberes, nuevas interpretaciones/ comprensiones sobre las teorías.

<sup>3</sup> En el texto de Briones, sobre la epistemología y teorías de las ciencias sociales y de la educación, desarrolla la noción de Khun sobre los paradigmas, en los cuales, se interpretan como un conjunto de teorías, objetos de

(López, 2001). Cada uno de ellos ha sido el resultado de posturas y teorizaciones alrededor de la construcción de saber desde las ciencias sociales, en las que a diferencia de las naturales o exactas, involucran al ser y sus subjetividades.

Dichos paradigmas cuentan con intencionalidades y metodologías que delimitan el papel del investigador y la producción de conocimiento, este debe tener claro si su intención hace parte de explicar la realidad de su objeto de estudio o si por el contrario quiere llevarla hasta su comprensión. La objetividad y subjetividad de su labor marcarán el tratamiento del objeto de estudio, los instrumentos a emplear y las teorizaciones que surjan de dicho proceso. Visto de este modo, la epistemología se presenta como el “herramental metodológico” de la investigación haciendo uso para ello de las ciencias sociales y con esta, la inclusión de dos enfoques metodológicos: cualitativo y cuantitativo (Capocasale, 2015). Es importante tener en cuenta, que existe una brecha desde el paradigma epistemológico y el enfoque metodológico; una interpretación (desde el paradigma hermenéutico) puede realizarse inclusive desde metodologías<sup>4</sup> cuantitativas sin dejar de tener una intención comprensiva; del mismo modo, se puede llegar a análisis partiendo de lo cualitativo y buscar en ello la objetividad de los resultados (Páramo, Otálvaro, 2006)

Habiendo desarrollado lo anterior y al explorar de forma general las diversas posturas que se pueden asumir en la investigación educativa, se analizará el lugar del estado del arte como “Investigación Documental” (Londoño et al, 2014) al interior de los paradigmas epistemológicos y metodológicos. El estado del arte se constituye como una “Investigación de las

---

estudio, conceptos y metodologías que son aceptadas desde una comunidad científica, lo que implica un “desarrollo común” entre los trabajos realizados bajo estos supuestos.

<sup>4</sup> La metodología vista desde Páramo y Otálvaro, como la lógica procedimental que guía el proceso de construcción de conocimiento

investigaciones” (Montoya, 2005) dando cuenta de una contextualización actualizada del tema seleccionado, de sus problemas de investigación, avances y horizontes aún sin explorar. Su principal objetivo es el de “seguirle las huellas a un proceso hasta identificar su estado de desarrollo más avanzado” (Londoño et al, 2014, p 4). Contribuye al soporte de nuevas investigaciones y consolida diversas formas de ver las producciones de otros individuos. Partiendo de este punto, se entenderá que el objeto de estudio del estado del arte, corresponde a una producción humana, queriendo decir con ello, a una producción subjetiva que tiene su representación en el lenguaje a través de la escritura y por lo tanto no podría ser vista de otro modo que no fuera hermenéutico. Requiere del investigador la interpretación de dicha producción sin dejar de lado su propia subjetividad, es decir, no es sólo subjetivo el documento escrito, sino también la interpretación que se le dé a este. Esta relación se constituye como una doble hermenéutica, propuesta por Giddens (citado por Briones, 2006) como una forma de acceder a un universo de significados ya establecidos.

Con lo anterior se puede enmarcar entonces el trabajo de investigación dentro del *paradigma histórico hermenéutico*, cuya finalidad será la comprensión e interpretación de la producción documental sobre educación para adultos en la Universidad Pedagógica Nacional, partiendo de la premisa que “el ser humano es un intérprete de la realidad que vive y construye a cada instante” (López, 2001, 97)

Las características de este paradigma, son, entre otras, la labor interpretativa y atenta del investigador, el empleo del Circulo Hermenéutico para la ampliación de significados (de lo cual se hablará posteriormente), la comprensión del objeto de estudio desde adentro y bajo un contexto (sea este histórico, cultural, político y/o social), la posibilidad de generar empatía con el

texto o acción estudiado y facilitar la innovación y creatividad para lograr la comprensión<sup>5</sup> (López, 2001). Estos elementos describen en sí mismos el “espíritu” de la investigación Hermenéutica, asumiendo ésta como un proceso natural del hombre incluso bajo contextos fuera del campo investigativo, “ya que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, es decir, hermenéutica: trata de observar algo y darle significado” (Martínez, 2009, p 96)

La metodología empleada corresponderá al enfoque cualitativo en consonancia con la intención de comprender, que “tiene como eje central la consideración de la realidad social como una construcción creativa por parte de los sujetos involucrados” (García, 2015, p 101), en la cual media el lenguaje en virtud de “su poder de simbolización, dado que representa y objetiva el mundo social desde la subjetividad” (García, 2015, p 101). A decir de Martínez existen diversos métodos (v.g estudio de caso, etnografía, análisis documental, análisis del discurso, etnometodología, investigación histórica, relato de vida), “estos métodos tienen un área de aplicación mucho más amplia: son adecuados y aconsejables siempre que los datos o las partes de un todo se presten a diferentes interpretaciones” (2009, p 96). Para esto, el diseño cualitativo ha de asumir un carácter holístico, alejado de preconcepciones e hipótesis que dificulten el proceso de comprensión del objeto de estudio, por lo cual debe fundarse desde un componente flexible que permita moldear, reestructurar y direccionar la información en cualquier etapa de la investigación. Consecuentemente su diseño es “emergente, flexible, abierto; esto significa que el investigador puede realizar modificaciones a lo largo de la recolección de datos” (García, 2015, p 104), de modo que existe cierta “laxitud” sin detrimento del trazado y empleo de orientaciones procedimentales que direccionan el trabajo a realizar.

---

<sup>5</sup> López Parra define el acto de comprender como “ir más allá de lo manifiesto, de lo que se presenta a los sentidos, implica establecer relaciones cruzadas entre fenómenos, buscando una percepción integral del fenómeno abordado, respetando su naturaleza y diversidad”. En esta misma línea, desde la interpretación que realizan Londoño et al sobre la hermenéutica de Gadamer, se establece que comprender significa interpretar.

El estado del arte bajo la mirada cualitativa y hermenéutica, pretende comprender la producción escrita como una construcción intersubjetiva para la búsqueda de significados propios y la interpretación de los existentes con el fin de elaborar nuevas visiones del mismo objeto “bajo el propio marco de referencia de quién actúa” (García, 2015, p 101). Desde allí, es necesario reconocer que:

- El papel del investigador frente al estado del arte requiere poner “su interés en el contexto donde se desarrolla la vida” (López, 2001, p 104) como lugar en el que hay una comprensión natural expresada en las creencias, percepciones, modos de ver y entender de los sujetos. Por ello, no se concibe la interpretación – lectura de la realidad desde la exterioridad por parte de un tercero o desde la pasividad y la neutralidad sino que procura ser fiel a las categorías de contexto, indagándolas por medio de la dialéctica (López, 2001).

- El proceso investigativo se realiza con la intención de “descubrir o sacar a la luz cierto orden implícito en el área de su interés, y convertir el orden implícito en datos explícitos” (Martínez citado por López, 2001, p 105).

- Se debe tener en cuenta que los sujetos y/o la realidad estudiada no pueden ser comprendidos desde lo particular o global, sino desde la relación que se pueda establecer para dar significado al todo desde las partes y a las partes desde el todo. (Gadamer, 1998).

Esta última consideración nos remite a los planteamientos de Gadamer en cuanto al *círculo hermenéutico*, del cual se hizo mención con anterioridad, como vía para la comprensión a través de una construcción permanente de significados que surgen del análisis de lo individual y

lo global sin llegar a ellos de forma excluyente, es decir, de analizar el texto bajo un todo que es el contexto y con este resultado significar el contexto; se convierte así en un proceso de “significaciones permanentes” que aisladas no dirían nada, pero que al hacerlas “dialogar” se enriquecen dando origen a la multiplicidad de interpretaciones que constituyen el fin de la investigación bajo el paradigma descrito. Este método de comprensión propuesto por Gadamer y explicitado aquí de forma general, servirá de base para la construcción metodológica del estado del arte y con esto, el tratamiento del objeto de estudio: La Educación para Jóvenes y Adultos en la ciudad de Bogotá.

Orientados desde el círculo hermenéutico de Gadamer, la ruta metodológica recorrida para esta investigación tiene dos componentes principales. El primero de ellos es heurístico (Londoño, et al, 2014), referido al uso de criterios consecuentes con la naturaleza y características del campo temático en el que se sitúa el objeto de estudio. El segundo componente es hermenéutico, en alusión al proceso de análisis soportado por una labor de interpretación sistemática de la información de cara a la luz del componente anterior.

A efectos de concretar lo anterior, el trabajo se desarrolló de acuerdo con tres fases propias y características para la elaboración de estados del arte planteadas por Londoño et al y Molina basados en los estudios de Calvo y Vélez, a saber: Contextualización, clasificación y categorización. La primera consiste en la delimitación del problema de estudio, establecer sus posibles límites y alcances y la documentación a revisar (Montoya, 2005). La clasificación corresponde a la definición de los parámetros que orientarán la sistematización de la información, la tipificación de los documentos, los elementos cronológicos del proceso y las disciplinas que se verán involucradas en el análisis de la información. La tercera fase corresponde a la categorización en la que se jerarquiza la información obtenida y se establece la

generación de clases para el tratamiento de la información; esta categorización puede ser interna o externa. La primera deviene directamente de los hallazgos de la revisión documental y la segunda, que tiene un componente hermenéutico más fuerte, hace referencia a la interpretación de los hallazgos bajo sus posibles contribuciones al contexto socio – cultural desde donde se realiza la investigación (Londoño et al, 2014).

En síntesis, la elaboración del estado del arte de un tema específico conlleva elección del paradigma histórico hermenéutico en la medida que requiere del investigador una lectura intersubjetiva de la realidad captada por la significación y el lenguaje escrito; así mismo, el enfoque metodológico cualitativo conecta el proceso de interpretación propuesto por el paradigma, con la flexibilidad en el diseño, la inclusión de nuevos elementos y la sensibilidad del investigador para llegar de este modo a la comprensión de la documentación que constituye el objeto de investigación; el círculo hermenéutico se convierte en la ruta metodológica que orienta el proceso estableciendo relaciones entre el todo y las partes de forma permanente y en las cuales, se categoriza, clasifica y contextualiza la información obtenida.

El resultado de la reflexión propuesta, se reflejará en el apartado n° 7 que corresponde al diseño metodológico de esta investigación.



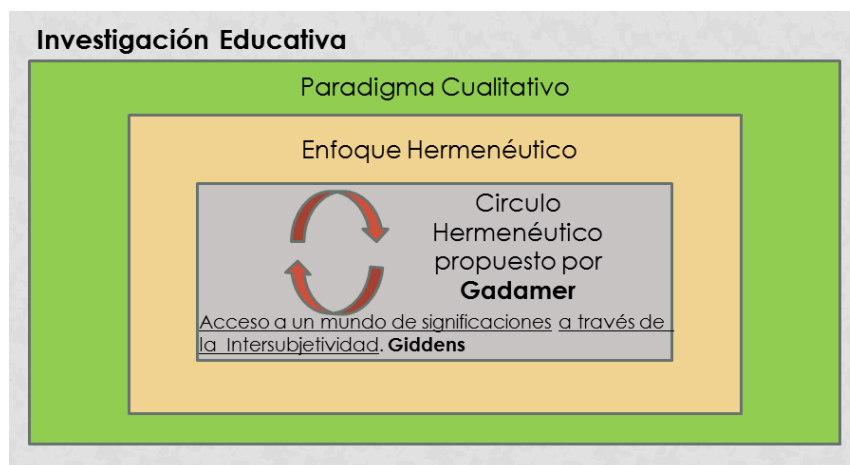


Figura 1. Marco epistemológico de la investigación (Elaboración propia)

## 6. Marco teórico

### 6.1 Componente Político

#### 6.1.1 La política y las políticas públicas: una mutua interacción

“...el estado es considerado como una variable dependiente de la sociedad”  
(Roth, 2002)

Inicialmente, es necesario precisar las diferencias, similitudes e interrelaciones entre la política y las políticas públicas. Para esto, citaremos a Roth (2002) con el propósito de establecer los lugares de estos dos conceptos:

*"Primero, la política concebida como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas, polity en inglés. Segundo, la política como actividad de organización y lucha por el control del poder, politics en inglés. Y, finalmente, la política como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas, policy en inglés" (p 26)*

Al hablar de la política y de las políticas públicas, se establece una relación entre ellas, puesto que se influyen mutuamente (CEPAL, 2004), sin embargo, una no ocupa o solapa el lugar de la otra. Para ampliar el concepto de lo que puede ser la política pública y sus relaciones, diferencias, similitudes con la política, Roth recopila de diversos autores las definiciones que se le ha otorgado a esta, y las cuales, se colocan a continuación:

1. Acción gubernamental dirigida hacia el logro de objetivos fuera de ella misma
2. La acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad
3. Se transforma en un programa de acción de una autoridad pública
4. Está constituida por las acciones gubernamentales - lo que los gobiernos dicen y lo que hacen en relación con un problema o una controversia
5. Para que una política pueda ser considerada como una política pública, es preciso que en un cierto grado haya sido producida o por lo menos tratada al interior de un marco de procedimientos, de influencias y de organizaciones gubernamentales
6. Designa el proceso por el cual se elaboran y se implementan los programas de acción pública, es decir dispositivos político - administrativos coordinados en principio, alrededor de objetivos específicos
7. El conjunto de sucesivas respuestas del estado (o de un gobierno específico) frente a situaciones consideradas socialmente como problemáticas
8. El conjunto de sucesivas iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables. (Roth, 2002)

En este sentido se pueden encontrar varios elementos comunes, que inicialmente, también fueron previstos por el autor: la implicación del Gobierno / Estado (En nuestro caso puntual) y la toma de decisiones (acciones) para el beneficio público.

### **6.1.2 Educación y política: actos inseparables**

*“La educación como un problema político...  
La política como una práctica de la verdad”  
(Rochetti, 2010)*

La educación ha existido siempre desde el inicio de la humanidad; la supervivencia de las nuevas generaciones y el mantenimiento del hombre como especie determinó un constructo de saberes que permitió a niños y jóvenes incorporarse al mundo, a la cultura y a sus transformaciones. La educación desde este aspecto se ubica en el campo de lo subjetivo, siendo el resultado de las “voluntariedades” de quienes se han asumido como educadores: El estado, la familia, las instituciones de enseñanza, los maestros... haciendo que los “actos educativos” guarden dentro de sí una postura personal cargada de ideologías, creencias, apreciaciones e intenciones. La educación entonces no puede ser, y nunca ha sido un acto neutral; las dinámicas que se construyen en torno de esta, se relacionan estrechamente con lo político en cuanto somos seres políticos<sup>6</sup> es decir, en capacidad de impregnar cada acto de todo lo que se es. Paulo Freire, quien se convierte en un referente alrededor del papel de la política en la educación, recalca que los maestros y en general, quienes se vinculan a la educación, lo hacen desde una postura política y crítica de su realidad (Freire, 1989). De este mismo modo, la Educación para Jóvenes y

---

<sup>6</sup> Desde la Grecia clásica se establecía la política como el resultado de la interacción con los otros. Aristóteles afirmaba que somos “animales políticos” *incapaces de ser en tanto los otros no sean*. Nos construimos con el otro y en ese proceso, asumimos una identidad frente a los fenómenos que acontecen en el transcurso de la vida.

Adultos, está cargada de sueños y utopías, de intenciones claras de transformación, de lucha de clases y de un claro interés por el fortalecimiento de la democracia. (Freire, 1992). Decir que los maestros no son promotores de estos ideales, sería negar la práctica misma.

El concepto político de educación para Jóvenes y Adultos debe establecerse en términos de la educación popular, caracterizada por guiarse bajo objetivos propios y por el rechazo a la “estrechez burocrática de los procesos escolarizantes” (Freire, 1992, p 32). Desde el marco de la educación popular, la EPJA requiere un serio compromiso de los actores que se involucran en ella; los contenidos, aunque importantes, son puestos en un plano que se antecede por la toma de conciencia. Lograr este objetivo, implica ir más allá del “yo creo que” o “yo sé” por una postura crítica frente a ese conocimiento de la realidad. (Freire, 1992); este paso requiere del acompañamiento de los maestros como promotores sociales y en la capacidad de generar propuestas en esta vía. Por eso, una descripción de sus cualidades, se explorará con detalle más adelante.

Se hace inevitable entonces hablar de la práctica educativa como práctica política y pedagógica, en la cual, la formación en y para la democracia, retoma el papel principal. El fruto de todo proceso educativo debe ser la ciudadanía, la equidad y la justicia. La EPJA debería convertirse entonces en un espacio para comprender dicho ejercicio, y empoderar en derechos y deberes a quienes son partícipes de él. Bajo esta misma línea, Gustavo Téllez Iregui, realiza la siguiente aseveración:

*“Debemos avanzar en la construcción de un proceso político pedagógico que haga posible la visión de ciudadanía derivada de la nueva Carta Política, que permita la equidad, la calidad, sin dejar de atender las necesidades y las urgencias de la universalización... El nuevo*

*proyecto político pedagógico, debe partir de un supuesto fundamental: la razón de la educación no es la formación intelectual y el desarrollo de las destrezas racionales del ser humano; es imprescindible también la formación de una ciudadanía plena e integral.” (Téllez, 2001, p110)*

Vemos allí una clara intención de trascender los contenidos a los que comúnmente colocamos en un lugar privilegiado y en ocasiones único, sustituyendo o restando importancia a la formación plena e integral brindada por el sentido de la ciudadanía<sup>7</sup>. Sin duda, establecer estos supuestos, se hace importante al analizar que la justicia y equidad de la que deberían impregnarse los proyectos educativos, fallaron en algún momento y la población que hoy reúne estas reflexiones (Jóvenes y Adultos sin algún grado escolar o incompleto), ha sido la principal consecuencia de esta deficiencia.

Poner “sobre la mesa” la formación de la ciudadanía, implica esbozar su relación con la educación y cómo ésta propicia una forma de vida democrática. Ante estos cuestionamientos, Elizabeth Castillo Guzmán, propone lo siguiente:

*“... la ciudadanía es un efecto de ciudadanización, entendida esta como el proceso por el cual un individuo integra o fusiona su expresión individual con la esfera pública, conservando, sin embargo, su individualidad por el ejercicio de sus obligaciones y consecución de sus derechos. (2003, p 126).*

La educación institucionalizada, devela entonces los dos componentes descritos: el fortalecimiento del individuo a través del conocimiento y ejercicio de sus deberes y derechos; y por otro lado, la interacción de estas individualidades con otras en la misma condición. Se

---

<sup>7</sup> “Ciudadano significa individuo que goza de los derechos civiles y políticos de un estado y que ciudadanía tiene que ver con la condición de ciudadano, es decir con el uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano” (Freire, 1992, p 50)

entiende así, que la formación política y por ende democrática, no solo potencia al ser en cuanto sujeto sino que fortalece las interacciones de ese ser como un ser colectivo. La colectividad, fuertemente marcada en la educación popular, juega un papel importante, llevándonos nuevamente a citar al pedagogo Paulo Freire: “Nadie se educa solo”. En este sentido, como bien es sabido, las condiciones por las cuales podemos decir que existe una educación para Jóvenes y Adultos, a quienes por distintos motivos, la educación tradicional no llegó o lo hizo de forma deficiente, tiene su compensación en el trabajo colectivo, en el reconocimiento conjunto de la realidad y con ella la propuesta de acciones para transformarla. Incentivar a este tipo de poblaciones a través de actos educativos, es conducirlos al camino de su liberación, a empoderarlos, a integrarlos a la democracia, a ponerlos en el lugar de la equidad, pero sobre todo, a potenciar el ser humano por el hecho de serlo, por la construcción de una sociedad crítica pero sobre todo política, en la cual se sienta la necesidad de denunciar las injusticias y conducir acciones que promuevan el cambio.

Ante estas reflexiones nos cabe un interrogante más: ¿Cómo puede la escuela, organización o colectividad aportar a la construcción de los sujetos políticos? Es nuevamente Gustavo Téllez quien nos responde a través de la siguiente cita: “No podemos seguir manteniendo, a veces de manera artificial, la distancia entre la escuela y la sociedad. El maestro del futuro debe estar habilitado para orientar los más diversos procesos de formación y educación.” (Téllez, 2001, p111). Exploremos el contenido de esta cita:

En primer lugar, la escuela a la que llamamos tradicional (a la que asisten los niños y jóvenes en edad escolar) ha hecho un gran esfuerzo por mantenerse aislada de la sociedad, pero esta idea se ha roto desde las ideologías latinoamericanas. La EPJA no podría concebirse en un escenario como ese, pues es tan próxima a la sociedad, que los contenidos presentes en ella son,

necesariamente y por secuencia natural, contenidos cargados del entorno social. En esa medida, acercar la “escuela” a la comunidad, permitiría al educando entender que la forma de vida democrática no es sólo lo que vive en su escuela, sino que así mismo es (o debe ser) la sociedad. (Apple, Beane, 2005) ¿Cómo habría de entender qué es ser ciudadano si no hay una propuesta coherente entre lo que se hace en la escuela y lo que ocurre en la realidad?

En segundo lugar, el maestro es indiscutiblemente, un dinamizador social, cultural y político que bajo la mirada de Téllez, requiere estar preparado para el futuro, para los nuevos retos sociales y aunque su papel frente a la formación para la ciudadanía no sea el único, si se concibe con gran importancia para orientar estos procesos.

### **6.1.3 La participación política general y comunitaria**

Hablar de la ciudadanía implica hablar de la participación, así como hablar de educación popular implica hablar de la comunidad. En la EPJA se espera la participación activa, libre y democrática de cada uno de los integrantes que se vinculan a ella. Este fenómeno de participación no se convierte en uno dentro de la “escuela” y otro en la sociedad, sino que guardan una coherencia lógica. Aquí la voz de cualquier miembro de la comunidad es tan importante como la del maestro e inclusive la del educando mismo. Estos vínculos entre el sujeto y su colectividad, origina una relación de poder que fortalece la democracia. En este sentido, Cristina Rochetti establece que: “La educación forma parte del ejercicio del poder y la práctica política” (2010, p 117) es decir, aunque implícitas, siempre existirán relaciones de poder que darán cuenta del escenario desde donde se hace partícipe la práctica educativa.

En la actualidad y durante muchos años atrás, ha sido evidente cómo las comunidades han generado iniciativas en respuesta a la falta de diseño, implementación y pertinencia de

programas de EPJA dirigidos desde las políticas públicas educativas nacionales y regionales. Aunque estas acciones logren potenciar y empoderar lo colectivo, no debe dejarse nunca de lado el papel que debe asumir el estado en la consecución de estos programas. Ante eso, Paulo Freire afirma lo siguiente: “La autonomía de la escuela no implica que el Estado escape de su deber de brindar educación de calidad en cantidad suficiente para responder a la demanda social” (1992, p 86)

## **6.2 Acercamientos al ¿por qué? y ¿para qué? de la EPJA**

### **6.2.1 Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA)**

Uno de los principales retos de la educación como práctica institucionalizada, ha sido la falta de cobertura en algunos sectores de la sociedad y la deserción escolar, ocasionada por otras problemáticas subyacentes como la marginalidad, la pobreza, inequidad de oportunidades, falta de motivación entre algunas otras. La Educación para Jóvenes y Adultos, surge de dichas situaciones, de personas que no lograron ingresar al sistema educativo o que, aunque lo iniciaron, tuvieron que dejarlo en algún momento. Este tipo de poblaciones, a quienes podríamos considerar “vulnerables” no han encontrado un espacio dentro de la educación tradicional (entendida desde la autora como aquella en la que estudiantes en edad regular, realizan estudios de primaria y bachillerato) siendo en múltiples ocasiones, excluidos del sistema escolar.

El analfabetismo ha sido una de las principales consecuencias de la inequidad social en la que Colombia ha vivido desde hace varios siglos atrás, constituyéndose de este modo, una preocupación permanente por parte de los gobiernos locales y nacionales.

“La expresión Educación de Adultos, designa la totalidad de los procesos organizados de la educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean o no formales, ya que se



prolonguen o reemplacen, la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales...” (Conferencia General de la UNESCO, realizada en Nairobi, citada por Martínez, 2009)

La educación para Adultos en Colombia, fue concebida en la primera mitad del siglo XX como una forma contribuir al progreso y desarrollo del país. El trabajo y la educación se vincularon estrechamente para este propósito, brindando así no solo procesos de alfabetización sino también, capacitación para el trabajo, es por esta razón que en la actualidad, encontramos instituciones que se encargan de realizar una de estas labores. La connotación que tenía en aquel entonces la idea de “progreso” y su relación con el trabajo, difiere un poco de cómo se concibe en la actualidad. Pertenecer al sector productivo y de este modo ser útil al estado no sólo generaba un estatus para la persona que se educaba sino que también se le brindaba herramientas necesarias para el mejoramiento de su calidad de vida y el de sus familias.

### **6.2.2 El currículo en la EPJA**

El currículo en la EPJA representa un sinfín de particularidades que lo ubican en un lugar muy diferente del currículo de la escuela tradicional. En éste, deben confluír las experiencias, intereses, motivaciones y realidades de los Jóvenes y Adultos a quienes va dirigido. Contemplar en este tipo de educación los horarios, objetivos de aprendizaje y espacios propios de la escolarización, va en detrimento de los propósitos educativos y de transformación de estos sujetos, pero más allá de eso, desconoce su realidad. Por eso imaginar que pueden existir lugares que ofrezcan este tipo de educación, orientadas bajo los preceptos de la escuela tradicional,

resulta contradictorio, aun así, desde el contexto formal, vemos como abundan alrededor (por lo menos en el ámbito urbano) instituciones que garantizan dicha educación. Cabría allí preguntarse ¿cuál es el verdadero propósito de dichas instituciones y qué objetivos pretenden cumplir? El currículo abre sin duda una discusión en la que la preocupación por la transformación del ser humano que se educa bajo dichos preceptos, marca la diferencia entre una propuesta coherente y otra que no lo es. Al respecto, el Consejo Federal de Educación de Argentina (2009), opina lo siguiente: “...Por eso los sistemas de promoción ciclados y anualizados resultan no sólo inadecuados desde lo pedagógico, sino que además se pueden volver frustrantes para los participantes de una propuesta de educación de jóvenes y adultos” (p 18). La palabra que resume este dilema es la flexibilidad, es decir, poder moldear las circunstancias particulares de cada sujeto para que pueda acceder a la educación sin ningún tipo de limitaciones.

Esta misma institución, define el deber ser de un currículo para la Educación de Jóvenes y Adultos, en el cual valores como la libertad y la autonomía, delimitan los factores que lo integran: “El currículum de nuestra modalidad debe propiciar la autonomía en la organización y gestión de proyectos de aprendizajes. Debe articular e integrar ofertas educativas de formación general y formación técnico-profesional. Debe estar formado por itinerarios acordes a las motivaciones, capacidades y proyectos futuros de los jóvenes y adultos. Debe brindar posibilidades de iniciar, discontinuar y retomar la formación, de reorganizar el tiempo presencial que se requiere. Debe propiciar las operaciones cognitivas para el aprendizaje autónomo” (Consejo Federal, 2009, p 18). Lograr estas especificaciones requiere un enorme esfuerzo por parte de maestros y comunidades, pero sobre todo, del Estado a través del Sistema Educativo.

### **6.2.3 La práctica pedagógica en la EPJA**

“La enseñanza culmina con una nueva comprensión por parte del maestro y de los estudiantes”  
(Shulman, 2005)

La práctica pedagógica es también una práctica política, cargada de los sueños, ideales, miedos y frustraciones de los sujetos que intervienen en ella y que pueden constituirse como el punto de partida o de llegada de un acto educativo. (Freire, 1992). Implica una formación ciudadana y se ubica dentro de un momento histórico, en el cual, el papel del maestro es importante y trascendental. Sin embargo, no es el único. La participación de cada actor, sea el celador del sitio, la cocinera de la institución, el padre o madre de familia, es igual de importante que la del educando mismo.

Nombraremos aquí ciertos elementos que caracterizan tanto al educador popular (desde dónde se enmarca la EPJA) como a la práctica educativa/pedagógica<sup>8</sup>.

### **6.2.3.1 El rol del maestro en la EPJA**

El rol del docente es de gran importancia, (como se ha hecho mención con anterioridad) en la educación popular. En él confluye la base y soporte de los procesos que se orientan e impulsan en el aula (éste entendido como el escenario que reúne a los actores que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje), por eso definir a grandes rasgos cuáles deben ser (o procurar ser) sus características más relevantes, nos brinda las herramientas necesarias para contrastar el objeto de la investigación e interpretar la idea de práctica pedagógica que subyace a su contenido. Al ser un dinamizador en múltiples escenarios, principalmente el social, aunque la

---

<sup>8</sup> Se puede contemplar la opción de usar el término de práctica educativa en la medida que la Pedagogía, en su lugar de teorizar y reflexionar los elementos de la educación, deriva en una praxis de la educación.

comunidad para la cual trabaja, se niegue, rechace, ignore, no sea consciente de su realidad, de su “ser oprimido” el maestro no debe desconocerlo tampoco, como dinamizador cultural debe generar acciones de cambio que permitan el conocimiento y posterior liberación de los actores de la comunidad para la transformación de dichas realidades. Ignorarlo, “hacer de cuenta como si no existiera” es una forma de resistir la opresión de las clases sociales, convirtiéndose así en una “*anestesia histórica*” (Freire, 1992, p 55)

Con mayor claridad, la siguiente cita, especifica cuán importante llega a ser la acción del maestro en la dinámica de la EPJA. “...Transformaciones que a su vez van posibilitando cada vez más la puesta en práctica de una educación orientada hacia la responsabilidad. Orientada, por eso mismo, hacia la liberación de las injusticias y discriminaciones, de clase, de sexo y de raza” (Freire, 1992, p 100).

Las siguientes, son cualidades que debe ofrecer el educador popular a la realización de su praxis<sup>9</sup>:

1. Tener coherencia entre su discurso y su práctica. Si se cree progresista, no podría ser, por ejemplo, un profesor autoritario.
2. El educador no puede negarse a interferir como organizador necesario, como docente, como desafiador.
3. Buscar la unidad dialéctica entre práctica y teoría
4. El educador debe ser sensible ante el lenguaje popular. Si no es así, no podrá comunicarse con sus educandos y por tanto, su labor será ineficiente. No se trata de

---

<sup>9</sup> La praxis es entendida por Runge y Muñoz (2012) como una acción intencionada que se orienta a la transformación y es construida desde las teorías. Quien la realiza se ve fuertemente comprometido con la responsabilidad de su actuación y del mismo modo lo hace de forma libre y deliberada.

convertirse en populista, sino en comprender las estructuras que anteceden al lenguaje popular, de respetarlo e interpretarlo. (Freire, 1992)

Lo anterior da cuenta del importante rol del maestro al interior de lo pedagógico y educativo, un ser altamente comprometido y con la motivación suficiente para llevar a cabo acciones transformadoras, “Sin intervención del educador, intervención democrática, no hay educación progresista” (Freire, 1992, p 57)

Del mismo modo, también existen elementos que caracterizan la práctica pedagógica / educativa en la EPJA, a continuación se enumeran dichos elementos:

1. Presencia de sujetos (Educador y educando)
2. Objetos de conocimiento (Contenidos)
3. Objetivos mediatos e inmediatos. El maestro “tiene el imperativo de decidir y por consiguiente de romper y optar, tareas de sujeto participante y no de objeto manipulado” (Freire, 1992, p. 77)
4. Métodos, procesos, técnicas de enseñanza y materiales didácticos coherentes con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño de proyecto pedagógico. En la práctica de analizar *la práctica*.

Si bien es válido decir que cada práctica es tan única como la experiencia vivida, los elementos reunidos deben estar presentes en toda praxis. El papel del maestro no se limita entonces con su actuación pedagógica, sino que consigo, viene una práctica social, cultural e histórica. El papel de la enseñanza (reuniendo aquí dos componentes: la pedagogía y la didáctica) también sobresale, pues lejos de medir y controlar conocimientos o de asegurar contenidos, apuesta por una intención de aprendizaje en pro de la configuración de sentidos y

significados de dicha realidad: "... enseñar es sobre todo, hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se apropien de la significación profunda del objeto de la única manera como aprehendiéndolo, pueden aprenderlo". (Freire, 1992, p 79)

El papel de la enseñanza (antecedido por el del maestro) no se concibe simplemente como una mediación para el aprendizaje de conocimientos disciplinares, sino que trasciende en la medida que sus componentes tienen un sentido práctico en la vida de la comunidad. Ante lo mencionado, es Shulman (2005), quien aporta a esta discusión en que para ser maestro, (también de jóvenes y adultos) es necesario un conocimiento que no se hace en una institución, sino que se fortalece con la práctica. Una de las principales problemáticas de la EPJA es que, en varios países latinoamericanos, incluida Colombia, se carece de "conocimientos base"<sup>10</sup> para llevar a cabo la enseñanza de este tipo de poblaciones. Quizás ha sido a través de las sistematizaciones que se ha llegado a conocer, actividades y estrategias enriquecedoras en el trabajo con las comunidades y parte de estas han contribuido a la construcción de otras, pero si hablamos propiamente de la construcción de conocimientos didácticos tanto generales como específicos, podríamos decir que hay un trabajo realmente pobre. Los centros de formación (formales y no formales) para jóvenes y adultos han diseñado sus contenidos, asignaturas y currículos, con base en la escuela tradicional, sin reflexionar acerca de las particularidades que este tipo de educación presenta.

En esa medida, es importante que se generen espacios de formación en los cuales se discutan las principales problemáticas de la enseñanza en estas poblaciones y que de algún modo permitan que el maestro de la EPJA pueda mejorar su práctica.

---

<sup>10</sup> "Conocimiento base para la enseñanza – esto es - un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva -, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo" (Shulman, 2005)

Por otro lado, siendo el maestro un líder comprometido con el bienestar de su comunidad, se ve en la necesidad de formarse y formar a otros, pues es consciente de que el mejoramiento de la calidad de la educación que brinda y que recibe, es el producto del fortalecimiento y significación de su práctica.

### **6.2.3.2 La formación:**

Este concepto tiene sus raíces hace algunos siglos atrás. Autores como Rousseau, entre otros, afirmaban que el hombre nace desprovisto de las herramientas necesarias para vivir en la sociedad, a diferencia de los otros animales. Por esta razón necesita educarse, siendo el adulto, quien lo incorpora a las costumbres y le ayuda a conseguir dichas herramientas para desempeñarse con éxito en la sociedad. Desde aquel entonces y hasta ahora, la pedagogía ha asumido un lugar en el cual caben las reflexiones en torno al por qué educamos (Runge y Muñoz 2012). En ese sentido su intención siempre ha sido poner en discusión los elementos de la educación y con ellos manifestar una intención clara de inclusión de los individuos a la sociedad.

El campo disciplinar de la pedagogía, es visto por Rafael Flórez Ochoa (2001) como una acción que "... tiene como misión y principio autorregulador comprender y producir formación humana en los alumnos". (p.13) en la cual los conocimientos, aprendizajes y habilidades son medios para formarse como ser humano.

### **6.2.4 La Educación para Jóvenes y Adultos en Colombia**

Dentro del informe presentado por el MEN y la OEI se destaca un capítulo acerca de la Educación para Jóvenes y Adultos. Este documento abarca las generalidades de lo que ha sido la educación en Colombia hasta el año 1993. En éstas se establecen las razones por las cuales la

EPJA es considerada como prioridad para el fortalecimiento de la calidad de vida de la población y de gran importancia en la tarea de erradicar el analfabetismo (fijada como meta para el año 2000). Tiene especial interés en la población rural y zonas marginadas del paisaje urbano, considerando que dichos lugares se encuentran en pobreza crítica y con ella las condiciones que dificultan el ingreso y permanencia tanto de la población infantil como la de los adultos en condición de analfabetismo total o alfabetismo precario.

Desde el MEN se crea el programa “Educación popular básica y continuada de Jóvenes y Adultos” cuya finalidad será el “fortalecimiento de la capacidad de participación de los diferentes sectores sociales en la vida económica, política y cultural”. Sus objetivos se centran en los siguientes planteamientos:

- El fortalecimiento de la identidad cultural.
- Democracia participativa que incluía la organización comunitaria (Con fines de autogestión), el desarrollo de la ética ciudadana y de la capacidad productiva.
- Participación en los planes y políticas de la región.
- Promoción de una Pedagogía Dialógica que permita el acercamiento del *saber acumulado por la comunidad* y el *saber científico*.
- Acciones educativas dirigidas a las necesidades e intereses comunitarios.
- Generación y recreación del conocimiento de la realidad.

Dentro de este último planteamiento, se puede encontrar con claridad la concepción del sujeto que, desde el programa, se esperaba como resultado de su proceso educativo: Un Adulto protagonista del conocimiento de su realidad por medio de la *Investigación Acción Participativa* con el fin de potenciar su capacidad de transformación y reflexión.



Teniendo la claridad sobre los objetivos y finalidades del programa, se procedió a diseñar el plan “cuatrienal” del programa mencionado, creando subprogramas o líneas de acción que se reúnen en los siguientes temas:

1. Alfabetización y fomento de la lectura y escritura: Con el fin de tener mayor cobertura, el subprograma de alfabetización se ofreció en la modalidad presencial y a distancia. Para el primer caso, los educandos asistían presencial y regularmente a una escuela (en la mayoría de los casos) o en otros espacios dispuestos por la comunidad; allí los esperaba un monitor o agente educativo quien guiaba los procesos de aprendizaje. Cada año escolar (1°,2°,3°, 4°...) se llevaba a cabo en un Quimestre. Se impartían clases de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y español. A pesar de que las áreas seleccionadas correspondían a la educación formal, algunas instituciones incluyeron elementos de educación para el trabajo- capacitación ocupacional. El currículo entonces diseñado era atravesado por unos temas generadores que consistían en el trabajo, la familia, la comunidad, la economía y el estado. Para el nivel de bachillerato se orientaban clases de estudios sociales, español literatura, matemáticas, idioma extranjero y ciencias naturales.

Quienes no logran participar regularmente de la educación presencial, pueden realizarla en casa con ayuda de la televisión o la radio. En horas determinadas del día, los estudiantes acceden al conocimiento haciendo uso de los fascículos diseñados para seguir los programas que eran emitidos por tv o radio a través de canales nacionales o de la Radiodifusora Nacional, (dirigidos por INRAVISION).

2. Educación básica primaria, secundaria y Media; Educación Integral Comunitaria.
3. Educación no formal.

## **6.2.5 Políticas educativas para la EPJA**

“No hay educación sin política educativa que establezca prioridades, metas, contenidos, medios y se impregne siempre, de sueños y utopías...”  
(Freire, 1992)

“... Entonces la educación es una práctica política, entendida la política como política de los regímenes de veridicción que obliga a poner la mirada en las reglas que rigen el juego que posibilita la visualización de objetos, acontecimientos y procesos que antes no eran visibles y que surgen en la tensión entre lo que se quiere conservar y lo que se presenta como novedoso”.  
(Rocetti, 2010, p 121)

A nivel nacional, se han establecido distintos puntos de partida para la generación de programas (desde contextos formales y no formales) muchos de ellos por iniciativas comunitarias o por intenciones privadas. Sin embargo, estas políticas han hecho parte de planes mucho más grandes asesorados por entidades como la UNESCO, el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, entre algunos otros.

### **6.2.5.1 Políticas Nacionales de Educación (UNESCO)**

La UNESCO se ha consolidado como una institución que acompaña y asesora las naciones en el fortalecimiento de sus sistemas educativos. Colombia no es la excepción, por lo tanto parte del seguimiento a las políticas públicas en EPJA, ha sido orientada desde allí. “Toda política nacional de educación establece las metas, orientaciones y prioridades generales definidas por los gobiernos, así como las estrategias para alcanzarlas” (UNESCO, 2005, p1)

La mayoría de los Estados Miembros han manifestado que necesitan apoyo exterior para formular y consolidar sus políticas de educación y planes de estudios, en especial en los siguientes ámbitos:

1. Sistemas de información para la gestión de la educación.
2. Análisis sectoriales y evaluación de políticas.
3. Formulación de políticas de educación.
4. Definición y evaluación de los recursos.
5. Costos y financiación de la educación.
6. Encuadre macroeconómico.
7. Mecanismos de seguimiento y evaluación.

“La UNESCO da prioridad a la planificación y coordinación del programa de Educación para Todos (EPT), en el marco del seguimiento del Foro Mundial de Dakar. Los planes de acción nacionales deben tratar de resolver los problemas relacionados con los enfoques estratégicos y la insuficiencia de recursos financieros. Concretamente, cada Plan de Acción Nacional de EPT:

1. Se define con el componente de la sociedad civil en su conjunto
2. Canaliza el apoyo coordinado de todos los copartícipes en el desarrollo
3. Define las reformas que corresponden a los seis objetivos de la EPT
4. Establece un calendario de financiación a largo plazo
5. Se centra en la acción y se ejecuta con arreglo a un calendario preciso

6. Comprende indicadores de los resultados obtenidos a mediados del periodo de su ejecución

7. Contribuye a la sinergia de todas las actividades en pro del desarrollo humano, al integrarse en el proceso global e intersectorial de planificación nacional”  
(UNESCO, 2005, p.2)

## **6.2.6 Normatividad colombiana sobre EPJA**

“Ésta [la población] no se concibe como un agrupamiento de sujetos de derechos, ni como un conjunto de brazos destinados al trabajo, se la analiza como un conjunto de elementos que, por un lado, se vinculan al régimen general de los seres vivos y, por otro, pueden dar pábulo a intervenciones concertadas” (Foucault, citado por Rochetti, 2010, p 122)

En Colombia, a partir del año 1994 ha existido la intención de regular los aspectos concernientes a la educación, en el caso de la EPJA, lo único que existe en cuanto a la normatividad de sus características y condiciones, son los apartados de la Ley General de Educación y el Decreto 3011 de 1997, los demás aspectos no contemplados en estas normativas, han sido asumidos de la educación orientada a una población regular. A continuación se compartirá una parte de los capítulos y decretos que hacen mención a la EPJA:

### **6.2.6.1 Ley General de Educación (Ley 115 del 08 de Febrero de 1994)**

#### **CAPITULO 2**

#### **Educación para adultos**

En esta normativa, se dan a conocer los parámetros sobre los cuales se cimenta la educación para adultos. Desde este punto se analizan todos los componentes relevantes que deben incluirse en este tipo de educación desde el aspecto formal, no formal e informal. Se mencionan sus objetivos, intenciones y estrategias de promoción. A continuación se enunciará la definición de Educación para Adultos estipulada desde esta ley:

#### ARTICULO 50.

Definición de educación para adultos. La educación de adultos es aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios. El Estado facilitará las condiciones y promoverá especialmente la educación a distancia y semipresencial para los adultos.

#### **6.2.6.2 Decreto 3011 de 1997** (Para ver documento completo, refiérase al anexo A)

Hace referencia al esquema general de la educación para adultos, amplificando los procesos, acciones, fines y propósitos concernientes a esta modalidad educativa que en la Ley General de educación, no se mencionan o se hace de forma somera.

### **6.3 Componente de evaluación**

“Conocimiento, educación y currículum son referentes de evaluación inevitables”  
(Álvarez, 2001, p 11)

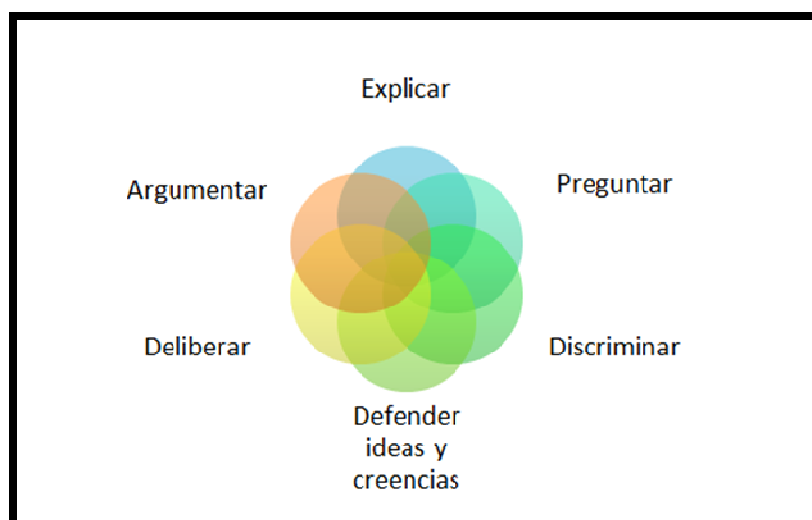
#### **6.3.1 Evaluación de los aprendizajes:**

La evaluación comprende un proceso complejo, su aplicación a la práctica pedagógica y educativa, da cuenta de una postura y creencia personal acerca de la utilidad y los fines de la misma, a menudo se le ha confundido con examinar, calificar y valorar el “grado de conocimiento adquirido por el educando” sin embargo, a la luz de las teorías más recientes, es importante aclarar que la evaluación hace parte importante del proceso de aprendizaje, es decir, si este último componente está ausente, entonces no se ha evaluado coherentemente. La evaluación integra todos los aspectos que han sido abordados en este ejercicio investigativo. Claramente se le debe asociar a la formación, al aprendizaje y al mejoramiento de la práctica, en este sentido, debe ser lo más “transparente posible” y entre mayor honestidad y transparencia tenga, será más justa y equitativa. (Álvarez, 2001). En ella es importante la participación de cada uno de los que van a realizar la evaluación o serán evaluados. El concepto de democracia, del cual hemos hablado reiteradamente en esta investigación, es aplicado también bajo este contexto, el consenso y la aprobación de los criterios con los cuales se evalúa, fortalece la participación del individuo y se convierte de este modo en un espacio formativo, en el cual, se toma conciencia del aprendizaje propio. Con lo anterior, se puede concluir que la evaluación es el punto de partida para alcanzar el mejoramiento de las acciones que realizamos en la práctica; evaluar al otro es una forma de evaluarme también. A continuación se enumeran los principales elementos de la evaluación como acción comunicativa o evaluación formativa desde los planteamientos de Álvarez, 2001.

1. Procesual, participativa, compartida y continua.
2. Se preocupa por la comprensión
3. Requiere la implicación y compromiso del profesor
4. Fortalece la corresponsabilidad y el compromiso

5. Se integra a las tareas del aprendizaje
6. Es ecuánime y flexible
7. Promueve al profesor como investigador
8. Está orientada a la práctica
9. Se motiva bajo un interés ético
10. Promueve la autonomía

Del mismo modo que la práctica, la evaluación también se ubica en un momento histórico, razón por la cual existe una reciente preocupación por incentivar los procesos de reflexión crítica ante el aprendizaje de los conocimientos<sup>11</sup> y su construcción socio – histórica de la realidad, partiendo de este punto de vista, el rol de quienes evalúan es el de “ayudar a quien aprende a desarrollar reflexivamente un conjunto de modos de pensamiento o modos de aprendizaje contenidos que son considerados valiosos en la sociedad” (Álvarez, 2001, p 10). Para lograr este propósito se requiere del educando los siguientes procesos:



---

<sup>11</sup> " La tarea de la educación que surge de esta visión dinámica del conocimiento es ayudar a quien aprende a desarrollar reflexivamente un conjunto de modos de pensamiento o modos de aprendizaje de contenido que son considerados valiosos en la sociedad" (Álvarez, 2001, p 10)

Figura 2. Actitudes – procesos para realizar una evaluación con base en el conocimiento como construcción socio – histórica.

Y es la combinación de estos elementos lo que le permite al evaluado y al evaluador, aprender simultáneamente los objetivos de la evaluación.

### **6.3.2 Evaluación curricular**

Es importante poner de antemano la idea de la evaluación curricular como un proceso coherente a través del cual, se potencie y trascienda el rol asignado para cada sujeto que interviene en ella. Para esto, es válido hacer uso de la creatividad, innovación y originalidad e incorporar nuevas ideas y estrategias en las dinámicas evaluativas, todas ellas impregnadas de un ideal formativo en el cual, sea el aprendizaje quien trace el camino por recorrer. "El aprendizaje y consecuente y simultáneamente la evaluación, deben estar orientados y dirigidos por el currículum - como idea global de principios y marco conceptual de referencia que concreta en prácticas específicas la educación como proyecto social y político- y por la enseñanza que debe inspirarse en él. (Álvarez, 2001, p 12)

### **6.3.3 Evaluación de las políticas estatales**

Las palabras “políticas públicas” abarcan dentro de sí mismas un contenido altamente social y político. Se ubican desde la gestión de los Gobiernos hasta la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones de interés colectivo. A continuación, de acuerdo al documento sobre política y políticas públicas emitido por la CEPAL (2004), se describen sus principales características, en tanto que su definición concreta ha sido objeto permanente de debates:



1. Se influye de manera recíproca con la Política
2. Tanto la política pública como la política en sí misma, tienen que ver con el poder social
3. Corresponden a soluciones específicas acerca de cómo manejar los asuntos públicos
4. Hace parte fundamental del quehacer del gobierno, su diseño, gestión y evaluación

Del mismo modo se plantean en dicho documento, las características que debería poseer una “buena política pública”:

1. Corresponde a aquellos flujos de acción e información que guardan relación con un objetivo político definido en forma democrática
2. Son desarrollados por el sector público y con la participación de la comunidad
3. Incluyen dentro de su desarrollo el sector privado
4. Incorpora contenidos, mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales y la previsión de sus resultados.
5. Incluyen el aspecto político como su origen, objetivo, justificación o explicación pública
6. Tienen características que favorecen una mejor discusión política.

Inicialmente, se ha de discutir acerca de cómo han ido surgiendo las reformas educativas en América Latina, las cuales, son asumidas por Braslavsky y Cosse (2006) como el

*“Conjunto de políticas públicas orientadas a producir cambios en los procesos y servicios educativos, en tanto el término "transformación" se emplea para designar los cambios que tienen lugar en ellos, ya sea o no por acción de las políticas educativas”.* (p. 3)

Lo anterior comienza el análisis de lo que pueden ser las políticas públicas en Educación para Adultos, que inicialmente, buscaron realizar transformaciones en la educación, pero que, sobre el camino, no fueron mejoradas sino que se quedaron planteadas para un momento histórico y no para los cambios permanentes que trae consigo la cotidianidad.

El recorrido histórico de las reformas educativas en América Latina, inicia en los años 60's del siglo XX, en los cuales, las instituciones se movilizaron bajo dos grandes dinámicas (Braslavsky, Cosse, 2006):

A) El incremento de la autonomía institucional, dando como resultado la toma de decisiones acerca de aspectos curriculares y gestionales, que procuraban la calidad y la equidad.

B) Un número mayor de instituciones, consolidó sus propuestas en acciones orientadas a la rutinización de actividades, demostrando así una pérdida del sentido y los fines de la educación

Ante la anterior dicotomía, fue necesario la instauración de mecanismos de orientación y control de dichas reformas a partir de la creación y ejecución de nuevas políticas públicas, lo que implicó también, nuevos diseños curriculares (Braslavsky, Cosse, 2006). Sin embargo, tales esfuerzos se quedaron escasos frente a las dinámicas internacionales, presentándose insuficientes para cumplir con el ideal educativo en la población; todo lo anterior, configura una nueva “oleada” de reformas educativas en América Latina que en Colombia, da lugar a la Ley General de Educación en el año 1994: “Un indicador de dicha intención refundacional es la fuerte presencia en la región de nuevas leyes de educación general o la adopción de amplios planes nacionales de reforma, que incluyen principios y propuestas organizacionales, administrativas,

curriculares y pedagógico-didácticas diferentes a las características de etapas anteriores” (Braslavsky, Cosse, 2006, p 4).

Sin embargo, pese a lo anterior, pareciera ser que aún no se ha logrado una verdadera labor de construcción de políticas públicas justas, que propendan la calidad y la equidad, parte de este problema se resume en la siguiente cita: “...al menos en lo que hace al sector educación, las reflexiones y propuestas acerca de cómo construir otro Estado tienden a venir más de la mano de los economistas preocupados por las cuentas fiscales que de los sociólogos y politólogos de la educación, y ni hablar de los pedagogos” (Braslavsky, Cosse, 2006, p 5). Con lo cual, se leería entre líneas, que las políticas públicas han caído en *manos equivocadas* haciendo que éstas respondan más a un fin económico y acorde con la normatividad, que a unas claras intenciones pedagógicas.

## 7. Diseño metodológico

Teniendo en cuenta el marco epistemológico sobre el cual se sostiene la investigación, se propuso un desarrollo metodológico llevado a cabo en tres etapas. Dicho proceso se estructuró de acuerdo a lo planteado por Londoño, et al, 2014 y García, 2015 de la siguiente forma:

**Fase 1. Contextualización:** Aquí se tuvieron en cuenta el contexto histórico, político y social de los trabajos de investigación que componen el objeto de estudio a analizar. Seguido a ello se definió la pregunta problema, el universo documental y los objetivos de este ejercicio investigativo. El proceso de contextualización se convirtió en una constante durante el trabajo, dando cuenta de este modo, al método hermenéutico propuesto por Gadamer, en el cual, este amplía su significado en la medida que el análisis documental también lo logra. Cada nuevo

trabajo leído permitió la indagación de contextos particulares (Por ejemplo la interculturalidad puesta bajo la mirada de la comunidad Wayúu) y generales (como las políticas públicas nacionales para ubicar en ellas la educación por ciclos). Se construyó el marco epistemológico, con el cual se demarcaron las directrices y la ruta orientadora a seguir. El marco teórico fue construido y “re construido” en la medida que se fueron leyendo tanto los textos como en la realización de los análisis.

**Fase 2. Clasificación:** Una vez definida la muestra problema, se inició la “tipificación” de los documentos que componen la muestra a analizar. Para ello se realizó una búsqueda en los catálogos de las bibliotecas de universidades en las cuales estuviera una facultad de educación. Dado que la gran mayoría de trabajos de investigación se ubicaron en la Universidad Pedagógica Nacional, se redujo la exploración al catálogo de la biblioteca central de esta universidad. La búsqueda inicial arrojó un total de 65 documentos, de los cuales, 5 correspondían a revistas especializadas como Biografía, Tecné episteme y didáxis y Nodos y nudos. Dicha cantidad de trabajos excedían las pretensiones temporales de la investigación, por lo que fue necesario reducir dicha muestra bajo los siguientes criterios:

1. Estructura de los documentos, delimitando aquellos trabajos en los cuales existiera una estructura de investigación definida, en este caso, trabajos de grado. En estos se da cuenta con mayor precisión de la metodología propuesta, el problema de investigación, resultados, conclusiones, bibliografía y anexos.

2. Trabajos de grado en los cuales se realizó un análisis detallado, crítico, completo y complejo de las dinámicas alrededor de la Educación para Jóvenes y Adultos. Siguiendo esta línea, se tuvieron en cuenta las tesis correspondientes a carreras de posgrado.

Con lo anterior, la muestra documental quedó reducida a 17 documentos, acordes al tiempo establecido para la realización de la investigación y para hacer un ejercicio a profundidad de los mismos.

Una vez establecido el universo documental, se procedió a solicitar los RAES (Ver anexo B) de dichos trabajos al centro de documentación de la UPN. Una vez recibidos, se realizó una primera lectura para la verificación de la pertinencia de los trabajos en el ejercicio investigativo. Este filtro permitió descartar algunos trabajos que aunque valiosos, no pertenecían a la EPJA o que, por ejemplo, no se hallaban disponibles en la universidad. Con lo anterior, la muestra final quedó constituida por 11 documentos, en los que, cada uno de ellos, tenía como eje principal la Educación de jóvenes y adultos.

Posteriormente, se realizó una revisión general de dichos documentos, los cuales debieron consultarse de forma directa en la biblioteca de la universidad. En estos se ubicaron aspectos principales como Título, año de realización, autor, metodología, problema de investigación y conclusiones y se ubicaron en una matriz bibliográfica. (Ver anexo C)

Una vez se completó la matriz, se inició un proceso de identificación de “regularidades” en cuanto a los aspectos generales y metodológicos de las investigaciones analizadas.

**Fase 3. Categorización:** en esta última etapa se fijaron las categorías que permitieron relacionar la información analizada de manera transversal, siendo base para la elaboración de los resultados finales de la investigación. Para ello, fue necesaria una segunda lectura de los documentos seleccionados, para luego proceder a la realización de una ficha individual de lectura (Ver anexo D). Para el análisis y la realización de la ficha individual de lectura, se tuvieron en cuenta dos tipos de categorías: Previas y emergentes. Las categorías previas, que denotaban un

interés particular en la investigadora, correspondieron al componente político y la concepción de Práctica Pedagógica subyacente a los trabajos de grado. Como categorías emergentes, se encontraron: la evaluación, el currículo y la formación. Con las fichas de lectura individual, se llevó a cabo la construcción de los hallazgos y su respectiva confrontación teórica.

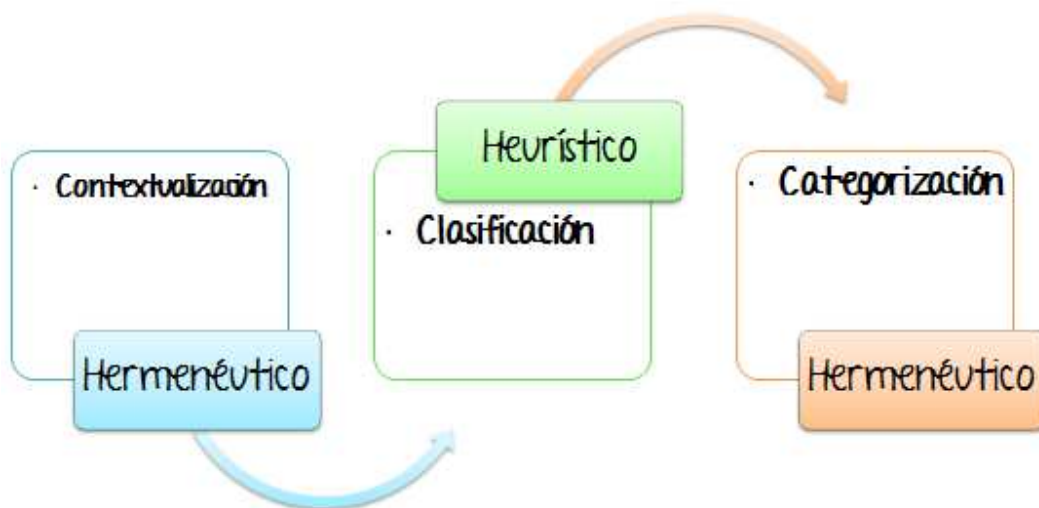


Figura 3. Fases metodológicas en relación con los componentes epistemológicos de construcción de análisis.

### Capítulo 3: Clasificación del Universo documental

#### 8. Hallazgos:

Aspectos generales de las investigaciones:

#### 8.1 Los periodos de tiempo asociados a las tendencias investigativas en la EPJA:

Los primeros hallazgos de este ejercicio investigativo, se evidenciaron casi desde el primer momento. En la búsqueda de los documentos que constituirían el universo documental, se logró denotar periodos de ausencia o concurrencia de los trabajos de investigación en educación para jóvenes y adultos. Inicialmente se había contemplado realizar el análisis de los trabajos registrados en el periodo de 2011 a 2015, pero debido a que éstos eran pocos, se debió ampliar la fecha de análisis 10 años más, quedando de este modo, un tiempo entre 2000 a 2015. El siguiente gráfico, resume los periodos en los cuales se encontró un mayor número de trabajos:

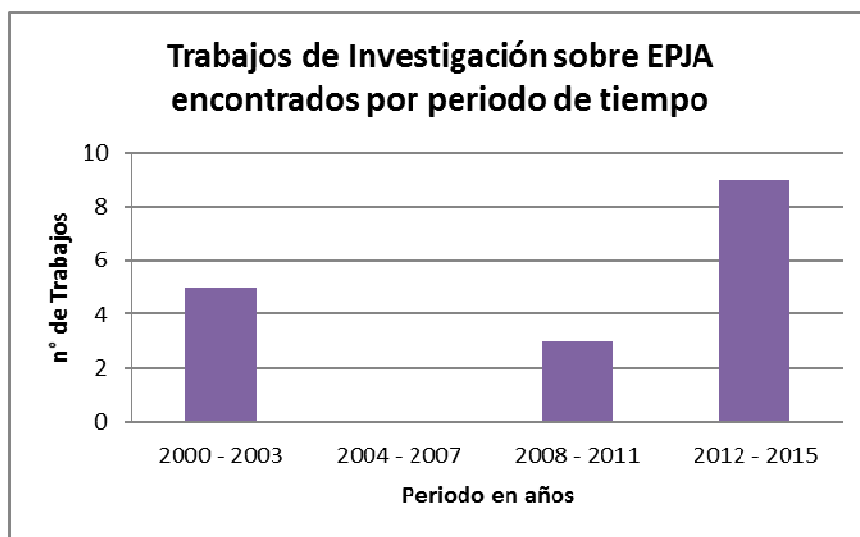


Gráfico n°1. Cantidad de trabajos hallados por periodo de tiempo.

Con lo anterior se logró denotar que en la actualidad hay un especial interés por la educación de jóvenes y adultos, por llevar a cabo análisis y propuestas críticas en relación con la pertinencia y calidad de la educación que se ofrece o se construye bajo esta modalidad. En relación con el año en el cual fueron aceptados estos trabajos de grado, se tendería a pensar que lo expuesto entre un análisis y otro difiere o da cuenta de una transformación de los problemas

presentes en la EPJA, pero, como se analizará más adelante, parece que los problemas siguen aún e incrementándose.

Otra asociación que podría vincularse a la intermitencia en el interés por el tema de la educación de jóvenes y adultos, es el momento histórico – político que vive el país en estos periodos de tiempo. Las distintas administraciones locales y regionales han tomado actitudes que responden quizás a estas motivaciones. En la actualidad, vivimos un momento histórico importante, en el cual los jóvenes y adultos son intermediarios de paz en medio del conflicto armado, han tomado el papel principal de nuestras conversaciones, noticias y en general de nuestro diario vivir, convirtiéndose así en una población que ha merecido nuestra reciente atención.

## **8.2 Las carreras de posgrado involucradas en la investigación:**

Al realizar la investigación con trabajos de grado procedentes del área de posgrado, se evidenció que las carreras interesadas por este tema en particular, eran: Maestría en educación con sus diferentes énfasis y Maestría en desarrollo educativo y social; lo anterior puede deberse a que la maestría en educación propicia un espacio de análisis y debate acerca cuáles son los verdaderos propósitos y sentidos en la educación (principalmente de esta maestría se encontraron investigaciones en las cuales se realizan análisis de contenido, revisiones documentales, entre otras), y en segunda medida, la maestría en desarrollo social y educativo debido a que siempre se ha relacionado la alfabetización y en general a la educación para adultos con el desarrollo y progreso de una comunidad – nación. En esta última fue común encontrar recopilaciones de experiencias a través de sistematizaciones. Sólo un trabajo correspondió a la especialización en pedagogía.



### **8.3 En cuanto a los problemas de investigación:**

- Durante la revisión documental, fue evidente la necesidad de establecer no sólo una pregunta orientadora sino un conjunto de directrices desde las cuales se diera mayor cobertura a los aspectos de análisis y reflexión.
- Existe una relación constante entre currículo y evaluación, siendo este último entendido desde dos aspectos: la política pública y la enseñanza. Esta relación que es explícita, se encuentra con otra tácita, que corresponde a las políticas públicas y la normatividad. No se podría hablar entonces de una evaluación de la política pública sin que en esta mediación se impacte el currículo o que por ejemplo, se evalúe el currículo sin referirse a lo estipulado desde el MEN. Adicionalmente, existe una preocupación acerca de los modelos y teorías sobre los cuales se rigen los criterios de evaluación puesto que según esta perspectiva, así mismo permitirá la toma de decisiones para el futuro.
- La sistematización de experiencias ocupó un lugar importante en este ejercicio investigativo; se consolidó como una propuesta dinamizada por intereses comunitarios, en respuesta a la ausencia o precariedad de las políticas públicas en EPJA. En ese mismo sentido, los problemas de investigación asociados a estos tipos de investigaciones reflejan un interés por la memoria, la sostenibilidad y fortalecimiento de los proyectos educativos, la formación, ocupación y participación de jóvenes y adultos, planeación, gestión e implementación de programas, la práctica pedagógica y el proceso de recopilación de la misma.
- ¿EPJA o EDJA? Pareciera no tener mayor importancia emplear uno u otro término, sin embargo, la intención que reflejan los artículos “de” y “para” connotarían

enfoques diferentes, uno de ellos (el primero) refiere a una posesión, que en otras palabras significaría una apropiación de este tipo de educación, de construirla desde lo propio, desde adentro. La otra, se refiere a algo que se ofrece desde afuera, en el cual quien lo toma, recibe un producto ya establecido, sin tener la oportunidad de construirlo como se haría con el primero. No obstante, no sólo hay diversidad en cuanto a la sigla que se emplea para denotarla, sino también en cuanto al nombre que recibe. Las acepciones encontradas en los documentos varían de la siguiente forma: Educación para jóvenes y adultos; Educación de personas jóvenes y adultas, Educación permanente de jóvenes y adultos. Desde el contexto nacional, e incluso, desde una parte del ámbito internacional, la EPJA hace referencia a Educación para Jóvenes y Adultos.

#### **8.4 Metodología e instrumentos empleados en las investigaciones:**

Todos los documentos analizados estaban inscritos bajo el paradigma Cualitativo. Esto es coherente en la medida que el ejercicio hermenéutico evidenciado en los trabajos, daba cuenta de la interpretación crítica de los temas y fenómenos estudiados. En el caso de las sistematizaciones y de acuerdo a lo planteado por Oscar Jara (2012), el tipo de investigación que se lleva a cabo corresponde, o se acerca, a la Investigación Acción Participativa. La revisión documental y el análisis de contenido también consolidaron un espacio importante dentro de las particularidades de esta investigación. Los instrumentos más empleados en la recolección de información fueron: Documentos públicos, como leyes, decretos y planes nacionales, muchos de ellos descargados del MEN. Documentos institucionales (en caso del análisis y sistematizaciones de experiencias llevadas a cabo en instituciones educativas formales) como planeaciones, PEI, mallas curriculares, exámenes, hojas de vida de docentes y estudiantes. Dentro de las sistematizaciones

de experiencias también se incluyó la observación participante, la entrevista y los grupos de discusión.

### **8.5 Divergencia de temas:**

El eje principal de las investigaciones fue la Educación para Jóvenes y Adultos, sin embargo, otros temas fueron importantes al momento de realizar la clasificación de los textos: Los temas más recurrentes en los trabajos de investigación fueron: Educación permanente, alfabetización, educación popular y evaluación. Esta es una de las razones por las cuales la Evaluación se consideró una categoría emergente a la lectura de los documentos, ésta siempre ponía en tensión toda experiencia realizada.

### **8.6 Encuentros y desencuentros:**

Acuerdos:

- Las políticas públicas nacionales educativas presentan grandes deficiencias en tanto que han sido las mismas por un periodo prolongado de tiempo, no se han reflexionado ni modificado. Tienen falencias por cuanto no se ha contemplado desde el interior, a los sujetos que serán parte de ella. Tampoco se ha contado con su participación.
- Aunque han existido planes y programas en EPJA, la implementación de los mismos se ha referido como un proceso difícil. La vinculación de estas iniciativas desde lo popular, ha tenido dificultades para apoyarse en el estado y han tenido que buscar formas de autofinanciamiento.

- El gobierno debe no solo gestionar planes, políticas y programas de EPJA sino que debe garantizar su cobertura, financiamiento, inclusión a poblaciones especiales y evaluarse de forma permanente, esto con el fin de mejorar el apoyo brindado continuamente.
- Indiscutiblemente (así haya sido leído entre líneas) la formación del sujeto como un sujeto político bajo esta modalidad educativa es un producto en sí mismo de la EPJA
- La evaluación debe servir para la toma de decisiones hacia el futuro.
- Es necesario que la evaluación también sea evaluada
- En la evaluación, es importante la participación del evaluando, el evaluador y lo evaluado.
- El maestro en la EPJA debe ser promotor de los procesos de transformación y toma de conciencia de sus educandos y de sus comunidades.

#### Desencuentros:

- El aspecto de la formalidad / escolarización aún sigue siendo contradictorio. Mientras se habla de la educación popular y comunitaria como flexible, en capacidad de moldearse y adaptarse a la realidad, emergida del contexto social, político, cultural, aún hay quienes hacen apuestas a la escolarización de esta modalidad de educación con resultados también válidos y valiosos a otro tipo de propuestas. Aunque es contradictorio, parece ser que es a lo que se propende cuando se toman iniciativas de organización popular en torno a la alfabetización y postalfabetización.

## **Capítulo 4: Categorización del universo documental.**

### **8.7 Análisis por categoría:**

#### **8.7.1 Política**

Esta categoría fue contemplada desde el inicio de la investigación no sólo por estar inscrita en el énfasis de Formación Social y Política, sino por las profundas y tangibles connotaciones que la política, vista desde la construcción de los sujetos y desde el ámbito nacional, aportan a la edificación permanente de la educación destinada a los Jóvenes y Adultos. Como se logró evidenciar en los trabajos de investigación abordados, es la categoría que más está presente y se relaciona casi que de forma directa con las otras categorías analizadas. Desde ese punto de vista, podemos analizar inicialmente, que la educación para Jóvenes y Adultos es sin duda una práctica política, cargada de ideologías, intenciones de transformación y percepciones sobre la realidad: las sistematizaciones de experiencias, los análisis de las políticas públicas, de la evaluación y del currículo, son una muestra de lo anterior.

Como bien se analizó de forma preliminar en este ejercicio investigativo, el ser humano se introspecciona a sí mismo para luego relacionarse con su esfera próxima, en esta mutua relación, que es lo que llamamos “Política” podemos ubicar las dinámicas que son el eje principal de la EPJA. Por esta misma razón fue necesario dividir esta categoría (que es bastante amplia y con muchos factores por analizar) en dos subcategorías en consonancia con la relación descrita anteriormente, estas son: La construcción de sujetos políticos a través de la EPJA y la incidencia de las Políticas Públicas Nacionales en el fortalecimiento, contribución o detrimento de los programas desarrollados bajo esta modalidad educativa. Como se hizo mención en el inicio del análisis de esta categoría, las políticas públicas nacionales se convirtieron en un

referente para hacer mención a cualquier otro tipo de análisis e incluso, para asociar periodos históricos en los cuales existió un mayor o menor desarrollo en este campo. A continuación se presentarán los hallazgos encontrados por cada subcategoría:

#### **8.7.1.1 La construcción de sujetos políticos a partir de los programas de EPJA:**

Se ha logrado evidenciar y corroborar un planteamiento inicial con el cual se explican parte de los principales problemas que afronta la EPJA, esto es el interés y desinterés permanente de las secretarías de educación distritales y regionales, al igual que del Ministerio de Educación Nacional por organizar y consolidar planes y programas para esta población. Con lo cual, han surgido positivamente propuestas populares y comunitarias para suplir las deficiencias administrativas de estos entes gubernamentales. Ante esto, la teoría recopilada en este ejercicio investigativo, da cuenta de la necesidad que desde el gobierno se gestionen, implementen y evalúen programas de calidad, acordes y pertinentes a los requerimientos de la población e inclusive, que las iniciativas que surgen desde lo privado, sean apoyadas también al interior de las políticas públicas (CEPAL, 2004).

Gratamente se evidenció en este recorrido documental, que cada vez son más los líderes comunitarios y maestros quienes toman las iniciativas en busca del “bien común” logrando motivar e incentivar a sus comunidades para la toma conjunta de decisiones que beneficien el futuro propio y de sus familias. En ese sentido, fue claro que la postura de cada integrante de la comunidad no fue neutra (aunque inicialmente a veces lo fuera) sino que estaba impregnada de un conocimiento de su realidad y de una visión crítica sobre la misma. Ante eso, Puentes y Medina (2015) dicen lo siguiente: “Alfabetizar se convierte en sinónimo de concientización, ello

significa liberar al alfabetizado de su conciencia oprimida para posibilitarle la comprensión de las causas de su realidad social “(p. 33). Complementando esta premisa, más adelante se hace mención a la comunidad, afirmando que, “...evidencian una intencionalidad política transformadora, al querer transformar las condiciones opresoras de la realidad y con ello querer contribuir a un mejoramiento del sector involucrándolos y pretendiendo llegar y trascender a más organizaciones” (p. 45). Contrastando lo anterior con la teoría, es Paulo Freire quién asevera el rol de los sujetos en la educación, como sujetos políticos en capacidad de leer su realidad de forma crítica, iniciando de este modo, su proceso de liberación, así mismo, revalora el sentido de la colectividad y cómo nos vamos construyendo con los otros. (Freire, 1989)

Lo anterior es un claro ejemplo acerca de cómo a este tipo de educación “no convencional” se le puede atribuir necesariamente, la formación de un sujeto crítico y consiente del contexto en el que vive, no para contemplarlo con “tristeza” sino para poder iniciar acciones transformativas. Del mismo modo, empodera al sujeto y al colectivo al que pertenece, fortaleciendo esa relación mutua entre el individuo (Ser) y su relación con los otros (Ser con el otro).

Otro ejemplo de ello, es la experiencia vivida por Napirán (2012) junto a la comunidad Wayuu, en la cual, a pesar de los problemas en la implementación de los programas de EPJA adecuados para esta etnia, “Los propios indígenas se organizan políticamente... Se autorreconocen, se auto identifican como indígenas” (2012, p. 81) haciendo ejercicio de lo planteado por Roth (2002), la política es empleada allí como una forma de autogobierno y a su vez como “lucha” (en el buen sentido del término) por el poder, fortaleciendo de este modo la identidad y pertenencia tanto al ámbito comunitario como cultural.

Una apuesta interesante acerca de cómo lo político puede establecer relaciones con la *identidad*, es propuesto por Luz Vened Fandiño (2013) aseverando que “la identidad del sujeto se configura a partir de procesos identitarios, es decir, se construye a partir de las atribuciones que los otros le dan y que él se apropia (representaciones que otros hacen de un sujeto), y la identidad construida por sí mismo” (p. 151). Esta propuesta fortalece lo mencionado en esta investigación en capítulos previos, y eso es que la construcción del sujeto político se va desarrollando en la medida que lo interior (lo individual, lo que somos) se relaciona con el entorno social (lo otro y los otros). Por tanto, se puede establecer entonces una relación entre la identidad y el sujeto como ser político.

Hincapié (2012) en su trabajo de investigación, permite realizar una lectura entre líneas, alrededor de una experiencia de sistematización, cómo la educación recibida desde el colegio de EPJA permite a quienes participan de ella (educandos y sus familias, maestros, administrativos...) retomar la vida desde un lugar en el que tienen cabida los sueños, las emociones y los sentimientos.

(García y Pérez, 2008) coloca en términos de “toma de conciencia” el que la comunidad haya determinado por sí misma, que la condición de analfabetismo era un problema que no les permitía poseer mejores condiciones de vida y tomar frente a ello, decisiones respecto al futuro.

Frente al planteamiento anterior, se puede constatar lo mencionado desde la teoría, esto es, que la EPJA y las dinámicas que se orientan al interior de ella, fortalecen la ciudadanía y la forma de vida democrática en la medida que permite la participación de los sujetos, la toma de decisiones colectivas, es fundamental para la toma de decisiones.



### **8.7.1.2 Participación democrática**

“También se posibilitó el elegir y ser elegido, que es otro nivel y escenario de la participación. Los estudiantes elegían a su representante ante el gobierno escolar, a los representantes de curso, a quienes izan bandera y a quienes reciben mención de honor” p. 68 (Incapié, 2012).

A través de los documentos también fue evidente la preocupación por hacer partícipes dentro de las decisiones sobre estos programas no solo educadores y educandos, sino a toda la comunidad en general. Reconocer lo que cada una de estas personas tenía por decir respecto a las dinámicas desarrolladas, se constituyó como un elemento valioso para la toma de decisiones y los cursos de acción para el futuro. A diferencia de la escuela tradicional, la comunidad y la “escuela” (como escenario de interacción entorno a contenidos y su correspondiente enseñanza y aprendizaje) no se desligaban nunca, con lo cual era coherente la propuesta de una verdadera forma de vida democrática. Con mayor precisión y detalle se encontró en el trabajo de grado de Fandiño (2013) una clara muestra de cómo, aunque estas subcategorías y categorías se hayan analizado de forma independiente, se interrelacionan. La participación democrática y la construcción de los sujetos políticamente, no serían posibles sin el trabajo complementario de la una con la otra:

“La Educación para Jóvenes y Adultos en este nivel, tiene como referente: uno, una educación centrada en los contextos; dos, orientada a generar conocimientos sobre la realidad social para transformarla de manera colectiva, mediante la investigación o acción participativa. Es la recuperación del sujeto político y ético que se empodera para participar en la sociedad,

orientado a superar las condiciones de exclusión e inequidad, al tomar conciencia de que estas realidades” (p. 154)

En la cita se hace evidente cómo la construcción del sujeto como ser político se realiza al interior de un contexto particular y en la complementariedad de los otros. La participación de la comunidad, visto de este modo, va más lejos de la toma de decisiones, y se constituye como un factor relevante en la construcción de identidades.

### **8.7.1.3 Las políticas públicas y su incidencia en la EPJA:**

En cuanto a esta subcategoría, los trabajos de investigación analizados, dan cuenta de los siguientes aspectos importantes.

1. Las iniciativas populares, comunitarias y privadas, han tenido su origen en la gestión pobre y deficiente por parte del estado en la ejecución de los programas orientados bajo las políticas públicas educativas nacionales.
2. La descontextualización de dichas políticas frente a la realidad de la población a la cuál va dirigido.
3. Una preocupación por la cobertura de los programas por encima de la calidad de las mismas.
4. Una pobre o nula participación de las comunidades y sujetos a las cuales estas políticas van dirigidas.
5. La falta de credibilidad en el estado frente al diseño, programación, ejecución, evaluación, implementación de las políticas públicas.
6. La preocupación por la educación se ha centrado en lo niños casi que de forma exclusiva.

7. Existe una fuerte influencia por parte de los organismos internacionales en la conformación de las políticas públicas y el sistema educativo de las naciones.
8. Hay un interés casi privilegiado sobre la alfabetización como un objetivo estadístico que no proyecta una verdadera educación para toda la vida.

Aunque existen políticas públicas nacionales que dan cuenta de una voluntad de gestión por parte del estado, la implementación y ejecución de programas desarrollados a partir de estas propuestas es deficiente puesto que no existe una evaluación de dichos programas, ni tampoco una participación activa de las colectividades. Al ser esto así, las políticas se descontextualizan y pierden pertenencia y eficacia. Adicionalmente, ha existido una preocupación más grande sobre el cubrimiento y la reducción estadística del analfabetismo, que por el proceso mismo desarrollado bajo la dirección de estas políticas. Ante esta situación, (Fandiño, 2013) menciona lo siguiente: “Las directrices relativas al Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos, logró reducir el problema del analfabetismo en Colombia, pero no hay una continuidad en las acciones educativas para posibilitar que los jóvenes y adultos se proyecten en ámbitos personales, profesionales y sociales.” P. 164. El problema que desemboca esta situación, impacta múltiples aspectos de la EPJA: su financiación, diseño curricular, fortalecimiento de sus estructuras entre algunas otras. “...dichas situaciones motivaron a la población a organizarse para intentar resolverlas“(Puentes y Medina, 2015, p. 34)

Ante lo anterior, se encuentra también desde Fandiño (2013) que “la Educación para Jóvenes y Adultos implica crear políticas públicas como lo menciona Roth, que permitan la participación de los actores involucrados en el proceso, de manera que las acciones encaminadas a responder esta problemática, sean continuas, se puedan validar, evaluar y tomar decisiones ante la incidencia y el alcance que han tenido en la transformación de la sociedad” p. 165

De forma muy puntual, Lineth Puentes y Yeimmi Medina (2015) describen que la gestión realizada por las alcaldías de Luis Eduardo Garzón, Samuel Moreno y Gustavo Petro, han evidenciado un alto interés de intervención social.

Otro aspecto relevante al interior de los documentos analizados, es la forma como estas políticas públicas tienen un alto poder de incidencia en el currículo, ante eso, Neydy García (2014) afirma que:

“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” (p. 161). Complementando esta idea, Ángela Napirán plantea que “...frente a la población joven y adulta que no ha podido ingresar al sistema educativo la situación es aún más preocupante, ya que no sólo la educación no responde a sus necesidades como etnia sino que además no responde a sus condiciones etarias” (p.81)

Otra de las grandes falencias que presentan las políticas públicas actuales, es el desconocimiento de actores especiales en esta modalidad educativa como: las personas mayores, los indígenas, los jóvenes y adultos en condición de discapacidad, entre algunos otros; aunque dentro de la normatividad se encuentren apartados para establecer las condiciones de estos

grupos especiales, Ángela Napirán concluye que “La legislación educativa no es garantía de la atención educativa” (p. 81). Desde el análisis realizado por esta autora, se percibe cómo las políticas públicas aunque estén allí, sin la aplicación adecuada carecen de sentido. “Así el Decreto 3011 de 1997 es un documento muerto para gran parte de las instituciones educativas que atienden a esta población” p. (86.)

Una de las principales intenciones de las políticas públicas en relación a los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas, es la concepción de progreso y desarrollo, un ejemplo de ello se evidenció en el trabajo de María Luisa Incapié (2012), en el cual se analizaba la experiencia de sistematización realizada por una comunidad que se vinculó fuertemente a los planes de acción del municipio de Soacha. Manifestó entonces que la alfabetización básica de la población joven y adulta, permitiría incrementar la calidad de vida en el municipio: “Lo que ha conllevado a que para los estados invertir en educación propenda por una inversión en desarrollo socio económico”. (P. 56). Por esta misma línea Mora (2002) analiza la influencia que han tenido las organizaciones internacionales en el direccionamiento de las políticas públicas de las naciones “...de esta forma se devela la intención marcada de disminuir las tasas de analfabetismo como estrategia para que las economías crezcan y puedan producir mercados eficaces con mano de obra certificada” (p. 37). Dentro del marco teórico de esta investigación, se tomaba el ejemplo de la UNESCO, un mecanismo internacional que realiza una labor de acompañamiento de los países para la construcción de sus sistemas educativos. Es notorio entonces bajo estos supuestos, que la intención de dichas entidades al igual que las del Banco Mundial, entre otras, marcará una fuerte tendencia en cuanto a la intención sobre la cual se establezcan las políticas públicas. “Si se tienen individuos incluidos en el sistema educativo, se

tienen consumidores y mano de obra calificada que responda a las demandas de una sociedad globalizada y homogenizada” (p. 37)

Así mismo, al generar este vínculo con el estado y con los gobiernos locales, estas propuestas se ven directamente afectadas por la intermitencia de las administraciones (de la que ya se ha hecho mención) en el apoyo a estas iniciativas populares. “...Los cambios de gobierno generalmente, traen consigo cambios en las políticas y planes, que en ocasiones inciden en que no se pueda dar continuidad a los proyectos y programas que adelantaban administraciones anteriores” (p. 76)

La CEPAL (2004) hacía mención acerca de la importancia para el desarrollo y construcción de las políticas públicas, la participación del sector privado. Es evidente que las iniciativas que se han relatado en este trabajo, buscaron de algún modo la participación con el estado siendo este proceso algunas veces exitoso y en otras ocasiones no tanto. Álvaro García y Oscar Pérez (2008) son un ejemplo acerca de cómo pueden vincularse de forma positiva las entidades privadas: “... las iniciativas de desarrollo que se emprenden mediante la Política de Responsabilidad Social Empresarial de la empresa privada, deben coincidir con las necesidades de la población ubicada dentro de los Gobiernos locales o en su defecto actuar sobre ellos para complementarlos” p 60. Con lo anterior, es posible concluir que, como lo plantea Martha Luz Mora (2002), las problemáticas alrededor de la EPJA requieren de la participación de instituciones públicas y privadas y de redes interinstitucionales.

### **8.7.2 Práctica Pedagógica**

Esta categoría fue de especial interés para la investigadora puesto que a través de ésta, es posible vislumbrar el rol del maestro como dinamizador cultural, político, social, entre otros

aspectos y que de alguna forma contribuyen al desenvolvimiento cada vez más consciente del ejercicio profesional. Toda práctica pedagógica, contiene dentro de sí misma una idea de educación, de sus propósitos y fines, razón por la cual, cada acción, cada praxis, conlleva descripción minuciosa de lo que significa ser “maestro” bajo ciertas circunstancias. En algunos capítulos anteriores, se describieron los principales elementos que debía reunir un maestro para desempeñarse con poblaciones de jóvenes y adultos. Muchos de estos elementos fueron descritos de forma implícita por los autores de los trabajos de investigación que componen la masa documental, aquí es importante resaltar, que no siempre el maestro de la EPJA es licenciado o con conocimientos en pedagogía, muchos de ellos son líderes comunitarios que decidieron emprender un día, una labor de la cual sintieron una necesidad de transformación “pedagógica”. Como constante, se vislumbró la necesidad de formar a los maestros, no solo para que adquirieran dichas destrezas pedagógicas, sino para que sus acciones fueran cada vez más acertadas y acordes a la población, contexto y realidad en la que se desempeñaban.

De igual importancia, toda reflexión que se lleve a cabo entorno a la educación, conlleva propósito de formación (Flórez, 2001), ya sea ciudadana, en valores, en responsabilidad ambiental, social o muchas otras. Puntualizando lo anterior, las subcategorías analizadas desde la concepción de Práctica Pedagógica subyacente a los trabajos, se abordó el Rol del maestro en la EPJA y La formación:

#### **8.7.2.1 El rol del maestro en la EPJA:**

Una de las principales características evidenciadas no sólo en la construcción teórica de la investigación, sino en el universo documental, es que el maestro que se asuma desde la EPJA, debe hacer parte activa de la comunidad que lo desarrolla y en el caso de no serlo, deberá

formarse para responder de manera integral al reto de esta educación no convencional. Si bien, leyendo entre líneas, se puede establecer una coherencia lógica entre el maestro popular y su formación, no es en ocasiones muy claro la diferencia entre un tipo de maestro y otro.

La diferencia podría encontrarse en el saber propio y único del maestro, construido por su experiencia de vida y elementos circunstanciales. Lo que en términos de Shulman (2005) es el *Conocimiento Base para la Enseñanza y Conocimiento Didáctico del Contenido*, que en otras palabras, podría verse como ese conocimiento que reúne el saber popular, el saber construido a partir de la práctica del maestro de la EPJA y de su experiencia de vida y el que, en una gran parte de casos ausente, debe tener el maestro en cuanto a la formación propia del ejercicio pedagógico.

Este se da a conocer a través de los programas en los cuales se brinda educación para jóvenes y adultos. La enseñanza en este tipo particular de condiciones, es una acción intencionada de la comunidad, en la cual es válido decir, que no solo hay “alguien” que posee un saber, sino que es un grupo quien lo posee y quiere validarlo, fortaleciendo allí la idea que “la enseñanza es un encuentro humano” (Camilloni et al, 2007) ; del mismo modo, el aspecto cultural (en cuando a la formación de un Ser ideal transmitido en la escuela – institución) retoma especial importancia en la medida que permite la construcción de una identidad propia en la que la “diferencia” (como lo puede ser en lo popular) es lo que permite el fortalecimiento y la construcción de colectividades. Es aquí donde reflexiones como la de Napirán (2012), retoman un importante valor: “Se identifica que los docentes que se encuentran al frente de los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos no se encuentran preparados para generar aprendizajes en zonas indígenas” (p. 91.)



Ante esto, Sarmiento y Pérez (2008) desde la narración de su experiencia de sistematización, realizan la siguiente reflexión:

*“... en un principio se dedicaba poco tiempo para preparar las actividades y solo se deseaba enseñar a leer y escribir a los empleados. La metodología aplicada no se basaba en modelos reconocidos, ni apoyados en docentes profesionales del área de la educación, sino, en una persona que empíricamente se esforzó al máximo con el fin de que los estudiantes comprendieran el ejercicio de lectoescritura”.* (P.59)

El maestro ocupa un papel importante en los programas y planes de EPJA, que aunque no es el único, establece grandes diferencias entre la educación tradicional y la educación bajo esta modalidad. Se vislumbra como un líder conmovido por la realidad y en capacidad de iniciar procesos de transformación sin importar su edad, o su experiencia (Puentes y Medina, 2015). En ocasiones este maestro, no era necesariamente un licenciado o un conocedor de la pedagogía, sin embargo, partiendo de sus realidades y contexto particulares, se introdujeron en ese campo para realizar desde allí acciones transformadoras. Como ejemplo, se puede encontrar la experiencia relatada por Lineth Puentes y Yeimmi Medina (2015), en la cual jóvenes pertenecientes de la misma comunidad realizan el papel de alfabetizadores. Posteriormente, ante el crecimiento de esta iniciativa, se agrupan para conformar la fundación PEPASO. En la actualidad, parte de estos jóvenes que iniciaron varios años atrás, continúan liderando los proyectos de la fundación.

En esta experiencia se relata también cómo la vinculación de nuevos líderes maestros, requirió de la delimitación de cualidades y características que permitieran de algún modo, tener la coherencia del trabajo realizado, es decir, de dar continuidad al proceso iniciado y que de este mismo modo se guardaran las intenciones iniciales de la formación: “Constitución de una

comunidad de educadores críticos y con permanentes contribuciones a la discusión pedagógica en Colombia” (p. 33). Bastida y Peña (2003) aseveran que el maestro debe ser flexible y moldeable de acuerdo al transcurrir de la experiencia. Abierto a la posibilidad de cambio de acuerdo a las circunstancias.

Hincapié, (2012) menciona dentro de su trabajo de investigación, que el maestro que hacía parte de la institución sistematizada, debía poseer los siguientes aspectos: tener vocación de servicio social, tener experiencia en EPJA y/o trabajar entre semana en la zona donde se lleva a cabo la propuesta formativa. Vemos allí una intención de aproximar siempre al maestro a la cotidianidad y entorno de la institución, entendida esta al interior de una comunidad particular. Otros autores, como Napirán (2012), logran identificar las características de formación de docentes en la comunidad Wayuu:

Proceso de formación de etnoeducadores:

1. Generar y apropiar los diferentes elementos que permitan fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de grupos étnicos.
2. Identificar, diseñar y llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos.
3. Profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas
4. Fundamentar el conocimiento y uso permanente de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias
5. Adquirir y valorar criterios, instrumentos y medios que permitan liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos en las instituciones

Complementario a lo mencionado, Luis Plata (2013) analiza el lugar desde el cual se concibe la práctica: “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” (p. 157). Visto de ese modo, el rol del maestro está en la “sagacidad” con la cual desempeñe su labor y en las estrategias que le permitan lograr la significación de aprendizajes en sus educandos.

Desde el trabajo abordado por Neydy García (2014) se realiza un análisis acerca de la vinculación de la EPJA con la escolarización. Señala que los maestros que se desenvuelven bajo esta modalidad educativa, son portavoces de la educación tradicional en la que se educaron, este vínculo (el del maestro como portavoz de lo tradicional) plantea una relación directa con la escolarización en la medida que se controla la disciplina, la asistencia escolar, los trabajos extracurriculares, entre algunas otras. Y que, como lo planteado en el capítulo anterior, se leería como contradictorio, puesto que perdería en gran medida, su flexibilidad frente a los procesos educativos. Ante ello, es Freire (1992) quien asevera que la educación popular siente “rechazo por la estrechez burocrática de los procesos escolarizantes” (p. 32)

Lo anterior puede resumirse en la siguiente cita “...se reconoce en las practicas evaluativas, las posibilidades de la educación de adultos como espacio geográfico donde la voz de los docentes se convierte en los vestigios que a su paso dejan las conferencias y decretos como el 3011 en la trayectoria de este tipo de educación” (p. 155)

Bajo este análisis, es también García (2014) quien invita a (haciendo mención a los docentes) “plantearles que aunque la mirada impuesta sobre la escuela se hace desde un proceso

escolarizado y economicista inspirado en el neoliberalismo, un primer paso es concebirse como investigadores de su propia práctica y allí se encuentra la mayor posibilidad para pensar que la educación de jóvenes y adultos en programas de bachillerato por ciclos desde la perspectiva crítica es posible, en la medida que desde ella y con los saberes y sujetos que la conforman puede lograrse una formación horizontal desde saberes colectivos”. (p. 166)

Desde otra perspectiva, el maestro se entiende como un “hacedor” de materiales, los cuales debe adaptar de la educación tradicional, de otros programas de EPJA y en algunas ocasiones, de lo extraído de la realidad en la cual está inmerso. Hincapié (2012) hace mención a este hecho comentando que el maestro dedicaba parte de su tiempo a la elaboración de guías. (Material didáctico contextualizado y que atendiera a las necesidades formativas particulares de cada grupo), dicha elaboración de guías exigía del maestro una reflexión profunda acerca de su producción y utilización.

Es relevante que desde la EPJA, se plantee también una didáctica específica que aborde no solo las ciencias, la tecnología, el lenguaje, etc., sino, como lo plantea Bolívar (2005), se identifiquen herramientas para la enseñanza de estas materias con una población específica, como, en este caso, los jóvenes y adultos que no han tenido acceso a la educación convencional.

#### **8.7.2.2 La formación:**

Tomado en cuenta el papel de la Pedagogía en el proceso de formación, esta subcategoría contempló el “ideal de formación” que estaba presente tanto en las políticas públicas analizadas por los trabajos de investigación como en las experiencias narradas desde lo institucional y de organización popular, dando cuenta así de un ideal de sujeto que se pretende construir y

fortalecer en dichos espacios. Ante esta perspectiva, Fandiño (2013), realiza una reflexión acerca de cómo se debería vislumbrar la EPJA desde el contexto formativo:

“La Educación para Jóvenes y Adultos en este nivel, tiene como referente: uno, una educación centrada en los contextos; dos, orientada a generar conocimientos sobre la realidad social para transformarla de manera colectiva, mediante la investigación o acción participativa. Es la recuperación del sujeto político y ético que se empodera para participar en la sociedad, orientado a superar las condiciones de exclusión e inequidad, al tomar conciencia de estas realidades” (p. 154)

La formación, al interior del universo documental, no solo fue concebida desde los educandos sino que también se analizó la importancia de generar espacios de formación para docentes, en los cuales se fortaleciera el trabajo especialmente realizado con la población de jóvenes y adultos. Puentes y Medina (2015) se refieren a lo anterior, afirmando que en la sistematización realizada de su experiencia, se contempló un espacio de formación también para alfabetizadores o educadores, quienes aprendían los postulados de la Ed. Popular y la corriente liberadora que estaba fuertemente en esa época, “ de esta manera, a partir de jornadas de estudio y de trabajo con los alfabetizadores se analizaba cuál era el papel de la educación y cómo podría re pensarse para facilitar los procesos de emancipación social” (p. 45). De este mismo modo Plata (2013), manifiesta que “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” (p. 156). Aquí es evidente que la frontera entre ser educando y educador no es tan visible y demarcada como si lo es en la educación tradicional. Sin embargo, también establece las directrices que orientan el trabajo con los educandos al interior de los programas de EPJA. “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” (p. 154) “...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” (p. 156)

La escuela, también se presenta como formadora de contenidos y disciplinas, (García, 2014) y ante eso, Hincapié (2012) relata que, cuando los estudiantes ingresaban a la institución se comprometían con: El crecimiento afectivo e intelectual, con sus familias y su comunidad. A ser buenos esposos, padres, vecinos, a comportarse como seres de paz, amor y respeto. El cuidado del medio ambiente, el cumplimiento de las normas y a la construcción de una cultura ciudadana que garantice el bienestar y el respeto social. En esta perspectiva, Bastidas y Peña (2003), aseguran que la formación proveniente de la experiencia sistematizada, permitió en sus participantes, el fortalecimiento de la fraternidad, la confianza, el respeto y la equidad. En otras palabras, la EPJA permite la transformación y empoderamiento de sus integrantes. “Así empezaron a derrumbar muros, y cada quién se dio la posibilidad de quererse más a sí mismo en su totalidad y a su vez, reconocer en el otro su afinidad a pesar de la diversidad: cultural, de origen, educativa, económica”. (P. 143).

Mondragón (2000) concluye la anterior discusión afirmando que: “La alfabetización y educación de jóvenes y adultos son actividades enteramente formativas, orientadas a elevar el nivel cultural y social de las personas y en consecuencia, a mejorar su calidad de vida” (p. 12)

La relación entre la formación y el currículo, se hace explícita a través del trabajo de García (2014) “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” (p. 163)

### **8.7.3 El Currículo**

Esta categoría surgió en la medida que se analizaban y recopilaban los trabajos de investigación; al describir las experiencias vivenciadas o al analizar el componente administrativo y público, se hacía una referencia casi que obligada al currículo. De este modo, fue importante darle una mirada más detallada encontrando en cada trabajo concepciones e ideas que dan cuenta que el currículo en la EPJA es un currículo con características especiales, todas ellas particulares y pertinentes al contexto de la población. Las principales características identificadas alrededor del currículo, se pueden sintetizar de acuerdo a lo siguiente:

- ✚ Las propuestas educativas contempladas desde el ámbito nacional, promueven el empleo de pedagogías activas y flexibles que se ajusten a la realidad y necesidades de la población.
- ✚ Su enfoque es por competencias (Aprendizaje y desarrollo)
- ✚ Los programas de alfabetización priorizan la educación para el trabajo la formación para la ciudadanía, equidad de género y desarrollo local.
- ✚ La evaluación no se hace clara y transparente dentro del currículo.
- ✚ El currículo oculto, no es oculto, puesto que la experiencia, formas de ser y de sentir de los sujetos se manifiestan siempre.
- ✚ Aunque se guía bajo los lineamientos del MEN, se busca la adecuación de este a los contextos y realidades.

- ✚ Existe una preocupación por humanizar el currículo. Este debe ser construido y contar con la participación de todos los integrantes del proyecto educativo.
- ✚ Se hace importante incluir al sujeto como elemento del currículo
- ✚ Los planes de estudio y programas no son “el currículo” pero sí una parte importante de este.
- ✚ En algunas oportunidades el currículo da cuenta del control de logros y objetivos provenientes de la educación tradicional.
- ✚ El currículo está compuesto por lo legal, lo pedagógico y lo corporativo.
- ✚ Se ha pensado articular diferentes áreas del conocimiento a través de proyectos y no de la integración general del currículo.
- ✚ El fortalecimiento de la autonomía y el auto-aprendizaje, debe ser un componente esencial en los currículos construidos para la EDJA

Luis Plata (2013), establece en su trabajo de investigación, los elementos principales que permiten la constitución de un currículo ideal en EPJA:

1. La profundización en los modos desde los cuales se establece una relación con el sujeto, su desarrollo social y humano, pertinencia, participación y flexibilidad.
2. El reconocimiento a las condiciones de edad, género, raza e ideología. Abrir un espacio a la experiencia, los saberes y las prácticas adquiridas a lo largo de la vida.
3. Complementar la visión del currículo con los propósitos del Decreto 3011 en cuanto a la promoción social, ambiental y comunitaria; en otras palabras, que fortalezca la ciudadanía y la democracia.
4. Adherir al currículo la reflexión ética ante la globalización educativo - cultural



5. Involucrar participativamente a los estudiantes en la toma de decisiones sobre el currículo y la evaluación.
6. Fomentar el desarrollo de sistematizaciones de experiencias.
7. Los planes y programas en EPJA han sido adaptados de la educación tradicional.
8. Incluir temas extraídos de la realidad (pobreza, marginalidad...) en el currículo y con este tomar alternativas de transformación de dichas realidades.

En cuanto a la Modalidad de Formación, se encontró en el universo documental que hay una división en cuanto a la formalidad y no formalidad de la EPJA, sin embargo, hay una clara intención de propender a la formalidad en la medida que es el elemento que posibilita la legitimación a nivel estatal de la educación ofrecida-recibida bajo esta modalidad. Esto a su vez tiene una incidencia implícita y en ocasiones directa con el currículo que se construye al interior de las instituciones e iniciativas populares. Lo anterior se evidencia en el trabajo de Puentes y Medina (2015) a través de la siguiente cita: "... La constitución de un proceso articulado de carácter formal, secuencia y permanente desde la alfabetización hasta el desarrollo, también que es ofrecida por instituciones estatales y particulares "(p. 28). Adicional a esto, Rodríguez (2003), analiza que existe poca preocupación por la elaboración de materiales pertinentes y adecuados para la educación de personas jóvenes y adultas desde el contexto no formal. Reflejando de este modo una clara falta de reflexión en el proceso.

De lo anterior, se puede decir que, así como lo plantea Napirán, 2012 "...los estándares básicos de educación por competencias plantean el qué pero no el cómo" p. 90 (Adaptación favorable a los diversos contextos del país), por lo cual habría que analizar si sigue siendo adecuado o no incluir las competencias dentro de los planes y programas de EPJA.

## **8.7.4 La evaluación**

Esta categoría se consolidó como una categoría emergente, siendo una de las más explícitas a lo largo de las investigaciones. Una de las ideas más fuertes en cuanto a la evaluación, es que esta es necesaria y debe ser incluida en todo proceso educativo, puesto que es la base para mejorar los procesos y para brindar una educación más integral, coherente y para la vida. Fue necesario establecer dos distinciones dentro de esta categoría: La evaluación de procesos, es decir, desde lo formativo y en segunda medida, desde las políticas públicas, entendiendo de este modo, que aunque ambas tengan elementos comunes e intenciones similares, en el fondo, su forma de analizar y contemplar estos campos, es distinto:

### **8.7.4.1 Evaluación de los procesos educativos:**

Se iniciará por decir, que desde los trabajos abordados, la evaluación se considera poco clara y poco reflexionada, siendo este un punto sensible y a mejorar en los programas educativos en EPJA. En este mismo sentido, la evaluación empleada en algunas ocasiones de forma positiva, se relaciona a la formación del sujeto, pero en otras, que son la mayoría, se emplea para dar cuenta de conocimientos provenientes del currículo, currículo que como se mencionó algunas líneas atrás, está adaptado de la escuela tradicional. En esa medida, Fandiño (2013) hace una invitación a cambiar los paradigmas sobre los cuales se ha concebido la evaluación al interior de los planes y programas de la EPJA, mejorando las formas en como son adquiridos los conocimientos y en cómo estos retoman sentidos y significados. Del mismo modo, la evaluación, de forma implícita, da cuenta de las relaciones de poder y de la idea de “democracia” que puede subyacer a este contenido. El lugar del evaluado, lo evaluado y el evaluador, son analizados en el trabajo de Luis Plata (2003) en el cual se analiza que bajo el contexto de la escolarización, ha

existido una relación vertical en las prácticas evaluativas, evidenciando de este modo un lugar privilegiado para el evaluador y uno no tan afortunado como el del evaluado. En esa medida, la discusión realizada desde el capítulo anterior acerca de si es válido escolarizar la EPJA, tiene aquí un punto menos a favor. Siguiendo con este autor, se establece que una de las dificultades en cuanto a la evaluación bajo esta modalidad de educación, es que coexisten paradigmas que no logran formar una idea coherente respecto a cómo implementar una evaluación pertinente y adecuada y que, los instrumentos empleados para evaluar son en la mayoría de ocasiones contradictorias con el tipo de evaluación que se pretende realizar. Aquí también, el autor propone cómo debería procurarse una “buena” práctica evaluativa en la EPJA:

1. Promover la evaluación desde la perspectiva práctica y crítica
2. Emplear estrategias de evaluación que vinculen las características del joven y el adulto.
3. Incluir de forma transparente en los planes de estudio, las características y categorías que se vincularán al proceso evaluativo.
4. Implicar mecanismos y estrategias que permitan evaluar la evaluación
5. Propiciar ambientes de evaluación formativa
6. Dinamizar el currículo con los resultados de la evaluación.

García (2014) afirma que la evaluación, debe “Concebirse como estrategias que fomenten una real autonomía de estudiantes, docentes y padres de familia, donde la toma de decisiones y con ello, la evaluación sea permanente, formativa y piense en el adulto y el joven no como simples actores en un sistema escolar, sino, convierta sus experiencias en verdaderos saberes de vida, iniciando con la promoción de la importancia del trabajo en equipo y la sociedad.” (P. 166). También realiza una reflexión al respecto mencionando que en la actualidad se siguen empleando los modelos de Tyler y Bobbit, que tienen como propósito que el joven y el adulto se

integren al mundo laboral. Nuevamente, lo anterior da cuenta de la incongruencia entre los propósitos de la EPJA y las prácticas evaluativas. Adicionalmente, establece que la evaluación crítica y de corte formativa es muy poco empleada puesto que requiere de un esfuerzo que va más allá de incluir personas al mundo laboral, además que supone un “contrasentido” al pensamiento de los organismos nacionales e internacionales.

Por otra parte, esta misma autora, realiza el análisis (volviendo nuevamente al problema de la escolarización) que al asumir esta estructura, los adultos deben enfrentarse a pruebas estandarizadas en las cuáles se les evalúa como a cualquier estudiante de la educación tradicional. “...la incursión de la EDJA en el campo de los exámenes estandarizados, como prácticas evaluativas de privilegio que se asumen como características educativas de la población adulta” (p. 161). Con esto mismo concuerda el trabajo de Mora (2002) en el cual afirma que “...las competencias de las evaluaciones filtro del ICFES se desarrollan en términos desiguales” (p.31).

Como conclusión general de este análisis de la evaluación de los procesos educativos, Mondragón (2000) da cuenta de las características básicas que toda concepción de evaluación en EPJA debería tener: Debe ser diferente a la medición, de componentes flexibles y abierta, debe procurar el uso de las técnicas de observación; involucrar todos los componentes del sistema educativo; ser cualitativa, holística y contextual. Alfredo Plata (2013) recopila los elementos que toda propuesta de evaluación de los procesos educativos debería tener:

1. Promover la evaluación desde la perspectiva práctica y crítica
2. Emplear estrategias de evaluación que vinculen las características del joven y el adulto.

3. Incluir de forma transparente en los planes de estudio, las características y categorías que se vincularán al proceso evaluativo.
4. Implicar mecanismos y estrategias que permitan evaluar la evaluación
5. Propiciar ambientes de evaluación formativa
6. Dinamizar el currículo con los resultados de la evaluación.

#### **8.7.4.2 Evaluación de las políticas públicas estatales:**

En cuanto a este criterio, Fandiño (2013) da cuenta que Tanto en los decretos como en las leyes establecidas para la EPJA, no se aprecia un trabajo profundo acerca de la indagación por las motivaciones e intereses de este tipo de poblaciones, no hay concepciones definidas referentes al currículo que le permita a quien tome una iniciativa organizativa de EPJA, orientar el proceso educativo. Otro aspecto relevante, tiene relación acerca de cómo el estado se ha desligado en gran medida de la ejecución y seguimiento de los planes y programas de la EPJA

*“...Es decir, el Estado y en Especial el Ministerio de Educación empiezan a desligarse de su función como gestor, promotor y garante de este tipo de educación con la implementación de los Modelos Educativos Flexibles, que surgen como propuestas generadas por organizaciones privadas, que implementan una metodología y dotan a los estudiantes atendidos con canastas educativas, privatizando la EPJA, ya que todos los estudiantes no tienen posibilidad de acceso o la cobertura se limita a la entidad territorial” (p.157)*

Una de las grandes conclusiones a las que llegan los trabajos de investigación analizados, es que la evaluación debe ser útil para re direccionar procesos y para tomar decisiones con respecto al futuro. “La evaluación es un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones” (Mondragón, 2000, p. 33)

Al igual que Alfredo Plata, René Mondragón (2000) elabora una serie de criterios bajo los cuales debería pensarse toda intención evaluativa de las políticas públicas educativas:

1. Estabilidad de los objetivos de evaluación
2. Aspectos del programa que serán evaluados
3. Determinar los criterios de evaluación
4. Diseño y organización del trabajo de campo
5. Recolección de la información
6. Análisis e interpretación de los resultados.
7. Redacción de un informe final.

## 9. Conclusiones

- ✚ A partir del incremento de trabajos de investigación en EPJA, se puede decir que actualmente existe una notoria preocupación por la educación de Jóvenes y adultos en la actualidad.
- ✚ Las carreras de posgrado que más fuertemente se han vinculado a la investigación en EPJA son en principio maestrías. Tanto las especializaciones como el doctorado ofrecido por la Universidad, han incorporado trabajos de investigación en esta área. Esto comprendido entre los años 2000 a 2015.
- ✚ Se evidenciaron dos fuertes tendencias en cuanto a los tipos de investigación realizada, partiendo de que todo el universo documental fue concebido desde el paradigma cualitativo, se orientaron los trabajos a partir de la investigación documental y de las sistematizaciones de experiencias.
- ✚ Sería importante retomar estos análisis en futuras investigaciones con el fin de interpretar las razones por las cuales a pesar de la resistencia a la escolarización de esta modalidad educativa, aun se propenden por estas prácticas y se demarquen como fuertes tendencias, la inspección por el currículo y la evaluación del modo desde el cual ha sido visto en los trabajos de investigación analizados.
- ✚ Hay una diferenciación en la denominación de esta modalidad educativa, se encontró en los trabajos que, lo que a nivel nacional se conoce como Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA), otros trabajos lo encuentran como Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Educación de Jóvenes y Adultos
- ✚ En cuanto a la categoría de Política, se logró establecer una importante relación entre la construcción de identidad individual y colectiva. En este sentido la EPJA quizás más que

otras modalidades educativas, fortalece la construcción de identidad, toma de conciencia y postura frente a la realidad de los sujetos que la integran. Dicha identidad abarca los componentes históricos, sociales, políticos y culturales que fortalecen el empoderamiento de las iniciativas comunitarias y populares en la generación de programas y planes propios de la EPJA. La participación es una consecuencia de la forma de vida democrática en la cual las comunidades se organizan para la generación de planes y programas en la EPJA. En ella tienen lugar no solo el educando y el educador, sino también se involucran sus familias, los vecinos, los amigos, la comunidad en general, del mismo modo que las acciones realizadas bajo los procesos educativos inciden en la misma comunidad.

- ✚ En cuanto a las políticas públicas educativas nacionales en relación con la EPJA, se puede decir que son insuficientes, descontextualizadas y caducas. No se evidencia, a través de los análisis establecidos en los trabajos, una verdadera intención de gestión, seguimiento, control y sobre todo evaluación de las mismas. Se desconoce la participación de la población implicada en la toma de decisiones que les afectarán directamente. Ante esta situación, se han incrementado iniciativas desde el sector privado por fortalecer dichos programas y de manera independiente las iniciativas populares, quienes se han visto afectadas por el interés intermitente de los gobiernos (tanto locales como nacionales) por asumir roles más importantes dentro de las políticas de la EPJA.
- ✚ Se denota una fuerte influencia en las políticas públicas educativas nacionales de los organismos internacionales, esta relación a su vez refleja una intención socio-económica en la que se impacta otros aspectos como el currículo y la evaluación, viéndose implicados los procesos educativos de los jóvenes y adultos.



- ✚ El maestro que se asuma desde la EPJA, debe hacer parte activa de la comunidad que lo desarrolla y en el caso de no serlo, deberá formarse para responder de manera integral, al reto de esta educación no convencional. Debe ser un líder, comprometido con su comunidad y gestor de cambios que propicien la toma de conciencia sobre la realidad vivida y el emprendimiento de acciones promotoras de cambios en beneficio de su comunidad. Debe ser reflexivo y crítico frente a su propia práctica. Aunque no sea Licenciado o tenga una formación pedagógica, debe procurarla, pues en ese sentido, su labor será más pertinente y coherente con los propósitos de la EPJA. Aunque no es imprescindible, si es importante que el maestro que se acerque a esta modalidad educativa, sea parte de la comunidad en la que se inscribe o que por lo menos, busque conocerla, entender sus problemas, formas de ser y de sentir, para que así mismo pueda proponer acciones adecuadas que propicien la transformación.
- ✚ Desde la formación, es posible decir que está presente en toda práctica pedagógica, que responde a un ideal de sujeto (tanto individual como colectivo) y que va en doble vía: tanto el educando como el educador se forman dentro de la práctica pedagógica. Así mismo, es una constante en los trabajos que la formación que debería procurarse en la EPJA es una formación para la autonomía, la crítica y la libertad.
- ✚ Lo formativo también hace parte de lo curricular.
- ✚ El currículo no apuesta en muchas ocasiones, a los propósitos de la EPJA, siendo una adaptación de la educación tradicional, que ya por sí misma, presenta grandes deficiencias e incoherencias entre la relación escuela – sociedad. Por lo mismo, es necesario contemplar este aspecto dentro de las reflexiones que se susciten en el diseño de los planes y programas de la EPJA. Es importante realizar una revisión exhaustiva

acerca de la pertinencia de los currículos empleados en instituciones formales, donde son impartidos estos programas.

- ✚ En cuanto a la evaluación, es importante recalcar que ésta debe procurar ser formativa y con la intención de mejorar la práctica pedagógica más allá de ser un mecanismo de control sobre los lineamientos y contenidos curriculares que provienen del MEN y que aún no han sido contemplados desde las realidades de los jóvenes y adultos que se educarán bajo esta modalidad. En ese sentido, la evaluación también debe ser evaluada y propender a la construcción de aprendizajes con significados y sentidos más relevantes. Es importante también que los instrumentos que se aplican (sobre todo desde la escolarización de la EPJA) sean coherentes a la intención formativa que hay detrás de las prácticas evaluativas.
- ✚ Desde las políticas públicas, es importante reconocer que hay falencias pero que se pueden mejorar a través de la evaluación. Toda política pública debe ser evaluada y redireccionada a partir de los resultados de la evaluación.

## **10. Recomendaciones para futuras investigaciones:**

A partir de la reflexión y el análisis realizado en este ejercicio investigativo, se proponen los siguientes campos de acción para ser tenidos en cuenta en el desarrollo de próximas investigaciones que involucren la EPJA:

1. El componente didáctico, ha sido relegado a la instrumentación de materiales aplicados en la EPJA, por lo tanto, puede explorarse ¿cuál o cuáles son las intenciones y concepciones didácticas que subyacen a los planes y programas de esta modalidad educativa? Al igual que se ha hecho con la educación infantil, por ejemplo, ¿hay propuestas didácticas especializadas en el trabajo con jóvenes y adultos con las condiciones particulares que poseen? A pesar de lo anterior, también sería muy importante establecer análisis acerca de la pertinencia de los materiales empleados en la EPJA. Así mismo, la propuesta en el diseño y estructura de alguno de estos materiales.

2. Fue evidente también en el transcurrir de esta investigación, que las poblaciones especiales tales como indígenas, discapacitados, personas mayores, reinsertados, entre otros, no se han logrado vincular a la EPJA de manera efectiva puesto que sus condiciones particulares, merecen especial atención, que hasta el momento no se les ha tenido, en esa medida, se constituiría como un elemento importante, el análisis y las propuestas que puedan provenir de estas poblaciones.

3. En cuanto al currículo y la evaluación, son componentes que aún no se han consolidado como propuestas coherentes en la EPJA, razón por la cual, se pueden proponer estrategias que construcción y diseño propias para esta modalidad educativa.

## 11. Bibliografía

- Álvarez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Material extraído de: “Evaluar para conocer, examinar para excluir”. Editorial. Morata. Madrid, España. P. 1 – 24
- Apple, M., & Beane, J. (2000). Escuelas Democráticas. Madrid: Ediciones Morata.
- Bolívar A. (2005). Conocimiento didáctico de contenido y didácticas específicas. Revista de currículo y formación de profesorado. Universidad de Granada
- Braslavsky, C. Cosse, G. (2006). Las actuales Reformas Educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.htm>
- Briones, G. (2006). Epistemología y Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación. Bogotá, Colombia. Editorial Trillas. 198 p
- Camilloni A. R. y otros. (2008). El saber didáctico. Argentina. Paidós.
- Capocasale, A. (2015). Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento. Montevideo, Uruguay. Camus ediciones. P 119 – 132
- Castillo, E. Sánchez, C. (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. Revista Colombiana de Educación n° 45. Segundo semestre de 2003. Bogotá Colombia. P 121 – 137.
- Consejo Federal de Educación. (2009). Anexo I – Resolución CFE N° 87/09 EPJA - DOCUMENTO BASE. Argentina. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo01.pdf>
- Flórez, R; Tobón, A.(2001). Investigación Educativa y Pedagógica. ed.McGraw-Hill. pp 13 - 25

- Freire, P; Nariño, G. (1989). Cartas a los Alfabetizadores. Corporación ecuatoriana para el desarrollo de la comunicación. Quito, Ecuador
- Freire, P. (1992). Educación y Política. Siglo Veintiuno Editores. Segunda edición. Madrid, España. 132 p.
- Gadamer, H. (1998). Verdad y método. Salamanca, España. Ediciones sígueme, S.A. p 63 – 71
- García, S. (2015). Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento. Montevideo, Uruguay. Camus ediciones. p 101 – 118
- Giroux, H. (1998). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje. Ed. Paidós Educador. España. 279 pág.
- Jara. O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. Disponible en:  
  
<https://es.scribd.com/doc/194256098/Capitulo-4-Sistematizacion-de-experiencias-investigacion-y-evaluacion-Oscar-Jara-Holliday-La-sistematizacion-de-experiencias-Practica-y-teoria>
- Jiménez Becerra, Absalón; Torres Carrillo, Alfonso (comp.). La práctica investigativa en ciencias sociales. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2006. Disponible en:  
  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>
- Londoño, O; Maldonado, L ; Calderón, L. (2014). Guía para la construir estados del arte. Recuperado el 25 de Marzo de 2016 en:  
  
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/agenda/noticias/gu%C3%ADa-para-construir-estados-del-arte>

- López, H. (2001). Investigación cualitativa – participativa: Un enfoque histórico hermenéutico y crítico social en psicología y educación ambiental. Medellín, Colombia. Editorial UPB. 255 p
- Martínez, M. (2009). Nuevos paradigmas en la investigación. Caracas, Venezuela. Editorial Alfa. 207 p
- Martínez, O. (2010). La educación de jóvenes y adultos en Colombia: más allá de la alfabetización. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio. 177 p
- Molina, N. (2005). ¿Qué es el estado del arte?. Recuperado el 25 de Marzo de 2016 en: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/sv/article/view/1666>
- Organización de Estados Iberoamericanos. OEI (1996). Informe OEI – Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.oei.es/quipu/colombia/>
- Páramo, P. y Otálvaro. G. 2006. Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. En: [www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm](http://www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm)
- Rochetti, C. (2010). Notas para pensar la educación como práctica política. Una mirada desde Michael Foucault. Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana. v. 27. p.117 a 125. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-31752010000100006](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-31752010000100006)
- Runge, P, Gaviria, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. de nuevo: una diferencia necesaria. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 2, Vol. 8, pp. 75-96. Manizales: Universidad de Caldas.
- Shulman S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2.

- Téllez, G. (2001). Proyecto Político Pedagógico de la Nación. Itinerario y construcción. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. P 103 - 112
- UNESCO. (2005). Políticas Nacionales de Educación. Oficina de información pública (memobpi). Disponible en:  
[http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi10\\_educationpolicy\\_es.pdf](http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi10_educationpolicy_es.pdf)
- Werthein, J; Castillo, A, Latapi, P; Kaplún, M. (1985). Educación de Adultos en América Latina. Buenos Aires, Argentina. Editores de la Flor. 186 p