

**EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS:
RELACIONES ENTRE ESCOLARIZACIÓN, PROPÓSITOS DE FORMACIÓN Y
PRÁCTICAS EVALUATIVAS
-PROGRAMA BACHILLERATO POR CICLOS-**

Neydy Esmeralda García Lugo

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Bogotá; Colombia

2014

**EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS:
RELACIONES ENTRE ESCOLARIZACIÓN, PROPÓSITOS DE FORMACIÓN Y
PRÁCTICAS EVALUATIVAS
-PROGRAMA BACHILLERATO POR CICLOS**

Neydy Esmeralda García Lugo

Trabajo de grado en maestría de profundización presentado como requisito para
optar por el título de Magister en Educación, Énfasis en Evaluación y Gestión
Educativa.

Director:

Ms: Alfonso Tamayo Valencia

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Bogotá; Colombia

2014

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Bogotá; D.C. Junio de 2014

A quienes con su compañía y comprensión
Permitieron que cada línea de este trabajo
Fuese realidad, ellos son mi familia
Un apoyo siempre constante y oportuno
En cada etapa de construcción de este
Proyecto que fue la Maestría en Educación

AGRADECIMIENTOS

El trabajo de grado que se presenta en líneas siguientes es la construcción de esas observaciones, compañías y conversaciones que durante más de dos años tuve la oportunidad de compartir con personas maravillosas con las cuales, fue posible crear un camino hoy materializado en un sueño, es por esto que:

Le doy gracias a mi familia (Mi mamá, mi papá, mis hermanos, mis sobrinos y cuñados) quienes siempre me mostraron fortaleza y decisión acompañándome de diferentes maneras en la escritura y desarrollo de este trabajo, el mismo no hubiese sido posible si ellos no hubiesen dedicado un espacio de su tiempo para escuchar mis ideas, brindarme apoyo o preguntar ¿Cómo va?, su aliento constante y en ocasiones regaños justificados, son hoy el resultado de este trabajo.


A mi director de trabajo de grado el profesor Alfonso Tamayo cuyas observaciones, preguntas, inquietudes y animo siempre acompañaron cada momento de revisión , así como, por su confianza y asumir conmigo este camino de comprender la Educación de Jóvenes y Adultos desde la perspectiva de la Evaluación y el Curriculum, de igual manera, extendiendo mis gratitudes a los docentes Libia Stella Niño, José Emilio Díaz y Sneider Saavedra quienes con sus orientaciones y respectivos seminarios e intervenciones en el SPI, brindaron diversas maneras de comprender ese agigantado mundo que es la Educación.

A mis compañeros de maestría Grace, Carlos, Jimmy, Viviana y Jannis a quienes en el camino encontré y para mí hoy son amigos, no solo por ser cómplices en seminarios y exposiciones, sino de los cuales aprendí que el ser maestro es una profesión que alberga múltiples maneras de ser vivida.

A las directivas, rector y Docentes del Colegio Británico quienes permitieron que el desarrollo del estudio de caso, se realizara en la institución y en la etapa de trabajo de campo me brindaron su acompañamiento en la recolección de la información para el trabajo de grado.

Finalmente, le doy gracias a todas aquellas personas que hicieron parte de este universo y que en determinado momento permitieron que lo que hoy presento como mi trabajo de grado de la maestría se materializara, entre ellas: a Andrea Aguirre por la corrección y observaciones realizadas en su momento de mi ensayo para el ingreso a la maestría, mis compañeras de trabajo de la sede Altos del pino por escuchar mis ideas y vivencias en la maestría y a mis estudiantes del Colegio Británico quienes fueron motor de esta investigación.

Gracias a todos, la vida siempre nos da la posibilidad de encontrar personas con las cuales, fortalecemos nuestras vivencias y nos da la oportunidad de seguir construyendo con ellas.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EDUCACIÓN AL SERVIDICIO</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 171	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado En Maestría de Profundización.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Educación de Jóvenes y Adultos: Relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas
Autor(es)	García Lugo, Neydy Esmeralda
Director	Tamayo Valencia, Alfonso
Publicación	Bogotá Universidad Pedagógica Nacional, 2014, 171p.
Palabras Claves	Educación Jóvenes y Adultos, Evaluación, Curriculum, Escolarización, propósitos de Formación, Prácticas evaluativas, políticas educativas.

2. Descripción
<p>El trabajo de grado parte de la caracterización de las relaciones que pueden establecerse entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas en la Educación de Jóvenes y Adultos en Programas de Bachillerato por Ciclos, tomando como referente el estudio de caso de una Institución Educativa en este tipo de formación , se parte de la descripción, interpretación y juicio crítico de: las políticas educativas nacionales e internacionales que se relacionan con el tema y las experiencias de los docentes en este tipo de formación; Asimismo, se plantea la comprensión de la Educación de Jóvenes y Adultos como un espacio geográfico en el cual es posible</p>

determinar tres relaciones: la de palimpsesto, Actividad humana y Fuentes de información las cuales, pueden explicar las dinámicas que al interior de este tipo de formación se dan y que involucra a la voz de los docentes, estudiantes, padres de familia y todos aquellos que hacen parte de la misma, en este caso, se plantea la importancia de proponer desde la evaluación y el curriculum crítico referentes que permitan la construcción de una Educación de Jóvenes y Adultos alejada de saberes bancarios, técnicos e instrumentales.

3. Fuentes

Las fuentes abordadas proporcionan una visión general sobre la evaluación y el Curriculum desde una perspectiva histórica haciendo hincapié en la perspectiva crítica y la temática de la Educación de Jóvenes y Adultos, de los mismos, se resaltan aquellos que se presentan como aportes a la construcción teórica e investigativa en cuanto al abordaje específico del estudio de caso:

Apple, M., & Beane, J. (2000). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma.

Díaz, B. A. (1994). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En A. Alcantara, C. Torres, & R. Pozos, *Educación, democracia y desarrollo en el fin del siglo*. Mexico: Siglo XXI editores.

Dobles, M. C., Zuñiga, M., & García, J. (1996). *Investigación en Educación*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Florez, A., Montañez, G., De Torres, R., Franco, M., & De Moreno, A. (1997). *Geografía y Ambiente*. Bogotá: Editorial Universidad de la Sabana.

Martínez, B. A. (2012). Cultura de la legalidad y legislación educativa. En B. A. Martínez, S. A. Ruiz, J. Bula, J. Ramírez, J. A. Bayona, J. Sarmiento, y otros, *Educación y*

Democracia. Modernización de la escuela (págs. 71 - 158). Bogotá: Corporación Escuela Galán.

Niño Zafra, L. S. (2006). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Opciones Pedagógicas*, 39-53.

4. Contenidos

El trabajo de grado recorre la caracterización de las relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas a partir de la presentación del escrito en tres etapas: la primera, la definición de la situación- problema en ella se aborda la exploración de la situación a través de la presentación de la pregunta central y las preguntas orientadoras así como de los objetivos, en la misma se plantea el abordaje de un Marco teórico – conceptual donde se resalta la Educación de Jóvenes y Adultos desde su trayectoria histórica en el campo educativo y se proporciona una comprensión de las temáticas que involucran la relación a caracterizar, por último, se presenta la evaluación y el curriculum como la construcción de un proceso histórico haciendo hincapié en la perspectiva crítica.

La segunda etapa la constituye el trabajo de campo, allí se realiza el proceso de presentación de la recolección de datos, así como, la apuesta investigativa del proyecto donde se presenta la propuesta y la experiencia en el caso del estudio de caso, en esta etapa se presenta los instrumentos trabajados y su forma de análisis a través de cadenas de evidencias. La tercer etapa es la de interpretación y temáticas donde se responde a la pregunta central presentando como caracterización de las relaciones entre

escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas el abordaje de la Educación de Jóvenes y Adultos como un Espacio Geográfico comprendido a través de tres relaciones , así mismo, en esta etapa se plantean los aportes de la evaluación y el currículum crítico en la propuesta de una Educación de Jóvenes y Adultos en su Programa de Bachillerato por Ciclos que vaya más allá de una extrapolación de un sistema escolar formal a convertirse en una posibilidad de formación, donde los saberes que se orientan en la escuela tengan en cuenta las experiencias y expectativas de los estudiantes, docentes y comunidad en general.

5. Metodología

La metodología trabajada parte del paradigma cualitativo y se inscribe en un enfoque hermenéutico ya que , permite comprender a los sujetos que hacen parte de la investigación como individuos en su totalidad y en su contexto, como herramienta investigativa se escoge el estudio de caso (Colegio Británico) y se parte de la propuesta de las autoras Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez en cuanto a: la organización del trabajo escrito y la presentación del mismo que cuenta con tres grandes etapas: La etapa de definición de la situación problema, el trabajo de campo y la etapa de interpretación – temáticas, las cuales permiten el desarrollo de la pregunta central y los objetivos generales y específicos propuestos, en el caso, de la etapa de recolección de información, se tomaron en cuenta las planeaciones académicas y autoevaluaciones de los docentes como la realización de una entrevista con pregunta de simulación, información que fue organizada a través de cadenas de evidencias y análisis de datos, partiendo de presentar siempre la voz de los docentes.

6. Conclusiones

De acuerdo a las preguntas orientadoras y a los objetivos propuestos:

1. Es posible caracterizar la relación entre escolarización, los propósitos de formación y las prácticas evaluativas a partir de la comprensión de las mismas como: Relación de palimpsesto, Relación de actividad humana y Relación de Fuente de Información.
2. El impacto de las políticas educativas nacionales e internacionales en la EDJA se encuentra relacionado con una perspectiva técnico - académica asociada a objetivos de cobertura y mercantilización de este tipo de formación.
3. Desde la evaluación y el curriculum crítico es posible plantear alternativas a la visión de una perspectiva técnica, basados en la construcción de prácticas evaluativas donde se propenda por: Procesos de autoevaluación formativa, una resignificación de la EDJA como un espacio de encuentro de saberes y experiencias e ir más allá de la mecanización de saberes y vincular propósitos de formación que superen los saberes hegemónicos y se asuman desde discursos de empoderamiento.

Elaborado por:	García Lugo, Neydy Esmeralda
Revisado por:	Tamayo Valencia, Alfonso

Fecha de elaboración del Resumen:	6	06	2014
--	---	----	------

CONTENIDO

RAE

INTRODUCCION13

ETAPA DEFINICION SITUACION-PROBLEMA

EXPLORACION DE LA SITUACIÓN Y DISEÑO
DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN 21

Exploración de la situación.....21

Diseño de la situación – problema.....26

MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL.....27

Políticas educativas nacionales e internacionales
en la Educación de Jóvenes y Adultos28

Escolarización, prácticas evaluativas y
Propósitos de formación.....56

La evaluación y el curriculum en la caracterización de la relación:
Escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas.....68

ETAPA TRABAJO DE CAMPO

RECOLECCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS.....95

Apuesta
investigativa.....95

La propuesta de Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez:
El viaje al otro lado del espejo.....104

La experiencia de una Institución en
Educación De Jóvenes y
Adultos.....112

ORGANIZACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS.....	121
Presentación Planeaciones académica de los docentes Colegio Británico.....	122
Presentación autoevaluación institucional.....	126
Presentación entrevista con pregunta de simulación.....	130
 ETAPA INTERPRETACION Y TEMATICAS (identificación de patrones culturales)	
ANÁLISIS e INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	139
Análisis: Presentación de cadenas de evidencias	134
Interpretación: La Educación de Jóvenes y Adultos y su comprensión como Espacio Geográfico	144
De la caracterización de las relaciones a la Postura de una evaluación y curriculum crítico.....	163
BIBLIOGRAFIA.....	169

INTRODUCCION

Pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en Colombia es abordar un tipo de educación cuya complejidad se encuentra integrada por diversas posiciones, políticas, intereses y modalidades de acción (alfabetización, educación básica, educación media, educación no formal, bachillerato por ciclos y educación informal), cuya tradición aunque se ha abordado desde enfoques comunitarios, sociales y en algunos casos económicos, no ha sido rigurosa y sistemática en lo que se conoce como programa de bachillerato por ciclos¹, llevándola en la mayoría de los casos, a imitar las prácticas evaluativas y curriculares que se dan en los sistemas de educación formal. .

Es por esto, que el proyecto de investigación se propone analizar e interpretar lo que en este tipo de educación se ha dado como una relación supuesta entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas, proponiendo una metodología cualitativa en su abordaje investigativo, en la cual, el programa de bachillerato por ciclos pasa de ser un campo educativo más a constituirse en una situación-problema de relevancia, en lo que podría ser un nuevo contexto desde el cual pensar la educación del país.

¹ El programa de bachillerato por ciclos hace referencia a lo estipulado por el decreto 3011 en su artículo 9, como programas de Educación Básica y Media, en los cuales, a través de ciclos lectivos especiales integrados se presentan procesos formales equiparables a los niveles de la educación formal, para el caso, desde sexto a undécimo.

Lo anterior, proyecta como reto para el trabajo investigativo reconstruir la educación de jóvenes y adultos en su programa de bachillerato por ciclos, sobrepasando las miradas asociadas a problemáticas como: el analfabetismo, la implementación de estrategias de cobertura planteadas desde el mercado económico y la pobreza, con lo cual, se le reduce en la mayoría de los casos a ser un sistema educativo escolarizado más, donde las experiencias de los jóvenes, los adultos y los maestros no se tienen presentes y es allí, donde la investigación que aquí se propone se convierte en relevante, ya que, apuesta a una educación de jóvenes y adultos en su programa de bachillerato por ciclos, como opción en la conformación de una educación que construya experiencias significativas en todos los que hacen parte de ella.

En este sentido, los propósitos que tiene el proyecto de investigación se abordan en los diferentes aportes que el mismo puede tener en la propuesta de un nuevo contexto de investigación, en este caso, el primero es resaltar la educación de jóvenes y adultos desde su trayectoria histórica en el campo educativo como tema de interés en la década de los sesenta en el contexto mundial, donde se orientó a la misma, como opción en la formación de las personas que por diversas situaciones no hacían parte de lo que se denominaba escuela.

Asimismo, se presenta a la educación de jóvenes y adultos como alternativa en la comprensión de una sociedad que a partir de las intenciones económicas, políticas y culturales tanto de organismos internacionales como de aquellas de tipo social y crítico, establecen a la escuela desde su sistema formal y adulto como

espacio de dominación y por lo tanto, la educación para jóvenes y adultos no es indiferente a tal objetivo ya que en ella, se da una formación de sujetos.

El segundo propósito, busca presentar la interpretación que se hace de las relaciones entre: escolarización, propósitos de formación de los sujetos y las prácticas evaluativas de los docentes, estas como expresión de lo que se requiere desde los sujetos, los contextos, los fines y propósitos, la selección de contenidos, las estrategias didácticas, los recursos humanos y las formas de evaluación, las cuales, responden al: ¿Qué?, ¿para qué? y ¿Cómo? en la educación y hacen de la Educación de Jóvenes y Adultos en el programa de Bachillerato por Ciclos un espacio geográfico con una normatividad, unos sujetos y una formación en la mayoría de los casos compleja.

Como tercer propósito, se encuentra el proponer referentes para la Educación de Jóvenes y Adultos a partir de los aportes de la evaluación y el curriculum crítico en la cual, se le da otra alternativa al adulto de lo que Freire menciona como una educación bancaria donde el saber es un depósito y se proponga un aprendizaje en el que a través de la palabra se construya un verdadero saber.

En este sentido, la Educación de Jóvenes y Adultos en su Programa de Bachillerato por Ciclos más que una extrapolación de un sistema escolar formal ha de ser una posibilidad para una formación, donde los saberes de aquellos que conforman la escuela permitan que desde sus experiencias se reconozcan como sujetos participes de proceso educativo. .

Aunque no tan explícito como los anteriores, el cuarto y último propósito del trabajo de grado se relaciona con la maestría de educación en el énfasis de evaluación y gestión educativa, donde se busca, presentar a la Educación de Jóvenes y Adultos como un campo investigativo en el cual, la evaluación también tiene impacto como en las instituciones educativas formales de manera que, se amplíe la visión frente a este programa de formación.

Es a partir de estos cuatro propósitos, que el impacto que se espera con el trabajo de grado sea reconocer la educación de jóvenes y adultos en su programa de bachillerato por ciclos, como posibilidad en la que desde la evaluación se reconfigure la educación de los países que se encuentran subordinados en el orden mundial y donde, estudiantes, maestros, padres de familia y comunidad busquen posibilidades desde su rol de sujetos de cambio y transformación en una escuela posible, en la cual, “el cambio de las condiciones históricas propone nuevos problemas, define proyectos diferentes y, con frecuencia, exige discursos renovados” (Giroux, 2003) es así como, las prácticas evaluativas de los docentes en el programa de bachillerato por ciclos son la Voz como lo diría Freire para ese grito no manso sino emancipatorio.

Asimismo, se espera que a partir del trabajo de grado se pueda desde la caracterización de las relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas construir la realidad de un espacio escolar determinado – estudio de caso- cuyo acercamiento permite nuevos escenarios posibles de

comprensión en este tipo de educación, en especial, en el programa de bachillerato por ciclos, donde se pueda identificar la potencialidad de la evaluación y el currículum crítico como alternativas a una educación en la cual, los valores de tipo empresarial relacionados con el sistema neoliberal sean reevaluados y se comience a reflexionar acerca de la importancia del empoderamiento del maestro en la construcción de sus propios saberes y con ello, él pueda contribuir en la transformación de su entorno escolar.

Con lo anterior, los compromisos que enuncia el trabajo de grado no son simplemente la formulación de una problemática y su posible solución, sino que además, expresan el seguimiento de un abordaje metodológico que permite explorar “El contexto estudiado para lograr las descripciones más detalladas y completas posibles de la situación, con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace a la acción de los miembros de la sociedad” (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 71)

Es así como, el diseño del trabajo investigativo y la forma de presentar el informe final se hacen desde la propuesta metodológica de Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez quienes plantean como virtud del método cualitativo, el ser “un proceso de “entradas múltiples” que se retroalimentan con la experiencia y el conocimiento que se va adquiriendo de la situación” (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 126), dicho método, plantea tres momentos dinámicos entre sí, el primero, la definición de la situación – problema que incluye la exploración de la situación y el diseño, el segundo, trabajo de campo, en él se encuentran la recolección de datos

cualitativos y la organización de la información y por último, la identificación de patrones culturales, que reúne al análisis, la interpretación y la conceptualización inductiva, pero para el caso del trabajo de grado, en esta etapa se plantea como interpretación y temáticas dado que se parte de la reiteración de las categorías encontradas en los instrumentos indagados.

Esta manera de abordar el trabajo investigativo, se hace pertinente cuando de caracterizar las relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas en la educación de jóvenes y adultos en el programa de bachillerato por ciclos se trata, ya que, a partir del mismo es posible lograr una interpretación de una realidad social que propenda por la búsqueda de un conocimiento social en determinado contexto.

Sin embargo, en el abordaje del diseño investigativo presentado, se suman los aportes de autores como Dobles & Zúñiga, Eliot Eisner, Martínez Miguel, Vasilachis entre otros, que le brindan al trabajo investigativo colaboración en cuanto la construcción del enfoque epistemológico desde el cual, se amplía la mirada de las autoras frente al proceso de la investigación cualitativa.

Es precisamente, desde esa posibilidad que presentan Bonilla y Rodríguez de una investigación cualitativa donde el investigador asuma retos e inquietudes frente a su entorno, lo que, considero es el aporte que a mi formación personal, le brinda el trabajo de grado, ya que, desde las diversas etapas que han conformado el mismo, he comprendido la importancia como docente de asumir una actitud

investigativa en mi experiencia en la educación de jóvenes y adultos y de esta manera, comenzar la construcción de lo que puede ser un proyecto de vida.

Esta búsqueda se inicia con el resultado que el proyecto de investigación hace, de una educación de jóvenes y adultos pensada como espacio geográfico que se define a partir de su trayectoria histórica, complejidad de sus interacciones y sujetos que la conforman haciéndola una experiencia de formación en continua transformación.

En conclusión, el trabajo de grado que en líneas siguientes se presenta es el aporte a un nuevo escenario en la educación de jóvenes y adultos en su programa de bachillerato por ciclos, que como se ha mencionado, como objeto de estudio tiene gran presencia en investigaciones desde la perspectiva comunitaria pero que, desde la mirada de la evaluación aún tiene camino por recorrer.

ETAPA DEFINICIÓN SITUACIÓN-PROBLEMA

EXPLORACIÓN DE LA SITUACIÓN Y DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por contar la realidad social...el reto que debe asumirse es, entonces no perder de vista que el conocimiento que se busca como punto de referencia es el de los individuos estudiados y no exclusivamente avalado por comunidades científicas.

Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez.

Presentación: Este texto aborda el sentir del proyecto a partir de una investigación de corte cualitativo donde se presenta el objeto de estudio en este caso, la educación de jóvenes y adultos en bachillerato por ciclos; el abordaje de la temática comprende la división del texto en dos subtítulos, donde se abordan las preguntas orientadoras y los propósitos de trabajo.

Exploración de la situación.

Problema Investigativo: En Colombia desde hace más de una década se han implementado políticas en el campo educativo que han configurado formas de entender los sujetos, la evaluación, la escuela, el rol del docente y el currículum, dichas intenciones no se han alejado de la educación para jóvenes y adultos, la cual, se ha venido constituyendo como un espacio cada vez más susceptible a estos cambios, los cuales desde el contexto internacional y nacional surgen y establecen en este tipo de educación un despliegue de procesos de escolarización asociados a principios neoliberales como: Confiabilidad para un mercado laboral,

Validez para ser aprovechado como ejecutor de producción y Objetivo como potenciador de saberes técnicos.

Dichos alcances, han colocado la educación de jóvenes y adultos en el contexto de un proceso de formación asociado al cumplimiento de la erradicación del analfabetismo y a procesos de legislación y normatividad, No obstante, los actores que hacen parte de la misma y las intencionalidades que movilizan la toma de decisiones en su desarrollo, hacen de esta un escenario en el cual, preguntarse por las relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas en el programa de bachillerato por ciclos, permite configurar nuevos retos en este tipo de educación, particularmente desde la evaluación y el currículum crítico.

Es así como, el trabajo de grado pretende desde la articulación entre la pregunta orientadora, los objetivos, las decisiones del muestreo, la recolección de datos y el análisis de los mismos, presentar la manera como la educación de jóvenes y adultos en su programa de bachillerato por ciclos , es por hoy, un objeto de estudio relevante y problémico en el campo educativo ya que, como parte del sistema educativo del país, en su comprensión se entiende “ las influencias del contexto sobre las acciones y los comportamientos de los individuos” (Bonilla & Rodriguez, 1997, pág. 129) y la manera como, este tipo de educación ha incursionado en el sistema educativo convirtiéndose en una opción de formación de sujetos, construyendo una red de relaciones que aunque se piensan implícitas, es precisamente, en esta característica que muchas veces se construyen redes

que generan tensiones y nuevos campos de comprensión de lo que es hoy la educación colombiana.

Es a partir de esta búsqueda que, el trabajo de grado problematiza la educación de jóvenes y adultos a partir de la experiencia de los docentes en el desarrollo de su práctica educativa en una institución de bachillerato por ciclos, es por esto que, a partir de la problemática presentada se orientan la pregunta central y orientadoras del proyecto:

Pregunta central

¿Cómo se caracterizan las relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas en la Educación de Jóvenes y Adultos en el Programa de Bachillerato por Ciclos

Preguntas Orientadoras

1. ¿De qué manera la Ley General de Educación 115 de 1994 y el decreto 3011 de 1997 responden a procesos de escolarización en la Educación de Jóvenes y Adultos en el programa de Bachillerato por Ciclos?
2. ¿Cómo se relacionan las prácticas evaluativas de los docentes con los propósitos de formación en Educación para Jóvenes y Adultos en Programas de Bachillerato por Ciclos?

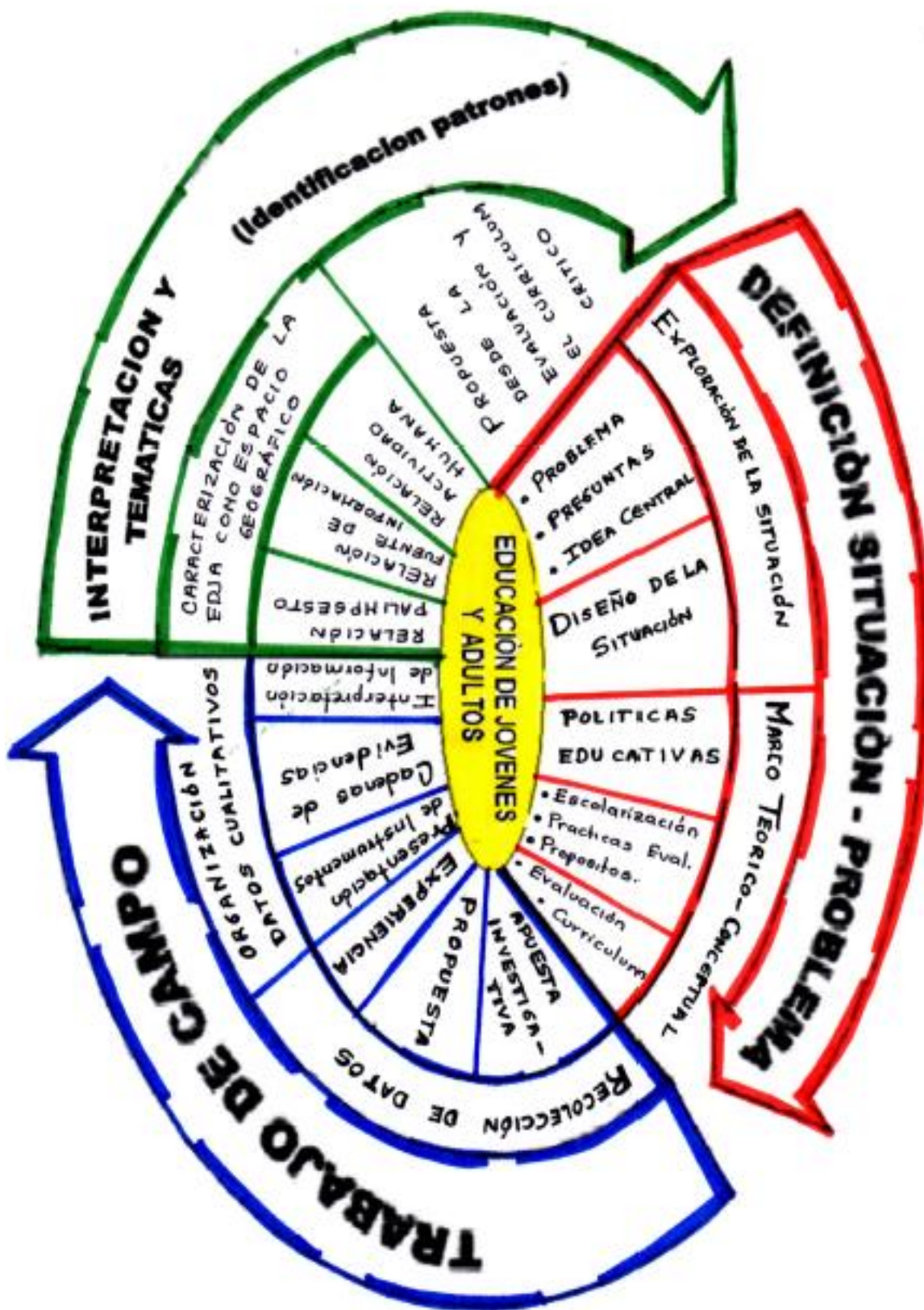
3. ¿Qué tipo de principios pedagógicos se pueden establecer desde la evaluación y el curriculum crítico en la Educación de Jóvenes y Adultos en el Programa de Bachillerato por Ciclos?

Idea central

El proyecto de investigación tiene como objetivo: La caracterización de las relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas implementadas por los docentes en la educación para jóvenes y adultos en el programa de bachillerato por ciclos, desde el estudio de caso del Colegio Británico, apoyado en una investigación de corte cualitativo, a partir del diseño investigativo de Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez.

A continuación se presenta el esquema que desde el punto de vista metodológico recoge el trabajo de grado que se presenta retomando el diseño propuesto por las autoras como proceso en la investigación cualitativa.

FIGURA 1. Presentación de la construcción del trabajo de grado.



Diseño de la situación – problema.

Objetivo General

Comprender las relaciones que se establecen entre escolarización, los propósitos de formación y las prácticas evaluativas a partir de la experiencia de los docentes de una Institución Educativa en Educación de Jóvenes y Adultos en Programa de Bachillerato por Ciclos.

Objetivos Específicos

1. Analizar el impacto de las políticas educativas en el Programa del Bachillerato por Ciclos de la Educación de Jóvenes y Adultos.
2. Interpretar las relaciones que se establecen entre las prácticas evaluativas de los docentes, los propósitos de formación y la escolarización en la Educación para Jóvenes y Adultos en Programas de Bachillerato por Ciclos.
3. Proponer principios pedagógicos desde la evaluación y el curriculum crítico para el abordaje de la Educación de Jóvenes y Adultos en Programas de Bachillerato por Ciclos.

MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL

“Queremos ser en esto enfáticos, problematizar lo legal no significa ponerse del lado de lo ilegal, o irrespetar la ley todo lo contrario, importa sumergirse en la legalidad como posibilidad afirmativa de los sujetos y de las instituciones”.

Alberto Martínez Boom.

Presentación: Bajo este título se presentan las generalidades del contexto internacional y nacional que hicieron parte de la formulación de una educación de adultos en la década de los setenta y la convirtieron en tema de reflexión y debate durante la década de los noventa, colocándola como prioridad frente a las políticas de reforma educativa en el mundo y el país; asimismo, se aborda la definición de las tres temáticas que orientan la pregunta central de investigación (escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas)

Es así como, el abordaje del texto contempla una mirada a las políticas nacionales e internacionales en educación de jóvenes y adultos, una conceptualización de escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas, haciendo mayor relevancia a la primera por vincularse con las políticas nacionales e internacionales sobre este tipo de educación y la última, un repaso a la trayectoria del curriculum y evaluación como referentes en la caracterización de las relaciones que pueden establecerse entre: escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas.

Políticas educativas nacionales e internacionales en la educación de jóvenes y adultos.

Las conferencias, encuentros y contexto internacional sobre la educación de adultos.

La educación de jóvenes y adultos denominada en adelante EDJA, a nivel mundial se encuentra orientada bajo las reflexiones de las cumbres y conferencias internacionales cuyos propósitos se han direccionado a plantear los retos, fines, objetivos y alcances de este determinado tipo de educación en los países que la ofertan, en este contexto, realizar una mirada de las mismas y su impacto en la formulación de la legislación de la educación de jóvenes y adultos en el país, se hace necesario ya que, permite comprender como la EDJA se ha convertido en un escenario al igual que la educación formal, de intervención de objetivos de corte capitalista y mercantil relacionados con aspectos como: la cobertura y la eficacia.

Este movimiento de conferencias y espacios de discusión que pusieron en el campo global a la EDJA, hizo parte del movimiento que a nivel internacional se vivió en la mitad de los años noventa relacionado con la organización de cumbres, conferencias, foros entre otros espacios de dialogo, cuyo interés verso en la atención de las responsabilidades de las personas, naciones y estados acerca de problemáticas como la pobreza, el medio ambiente, la educación y en ella la educación del adulto que se volvieron los temas recurrentes de la agenda mundial.

De esta situación, se derivó que en países como Colombia para la década del noventa - específicamente año 1997- se proyectara la creación de una legislación que regulara y vinculara a la población del sistema educativo de la EDJA, en la visión y los objetivos de la educación en el país, lo cual, resulto en la creación del decreto 3011 como legislación que amplio los postulados sobre educación de jóvenes y adultos emitidos en la Ley General de educación 115 de 1994 y que hasta el día de hoy son la reglamentación que aun rige a este tipo de educación.

Como antecedente internacional a este interés de normativizar este tipo de educación en el país, para 1997 se organizó la Conferencia de Hamburgo, cuyo objetivo se situó en la búsqueda de alternativas que orientaran nuevos modelos de educación en la formación de jóvenes y adultos que superaran las características de una educación compensatoria frente a una responsabilidad de los estados en cuanto a la educación y supletoria relacionada con una adecuación de la educación a los sistemas formales que en ese momento existían, dicha búsqueda se vinculó a la presentación de un común denominador en las políticas internacionales que incluyeran a la población de la EDJA y no la mantuviera al margen de los retos que la educación formal debía seguir.

En este sentido, la EDJA se introdujo “en la perspectiva de la educación permanente, haciendo realidad las cuatro orientaciones propuestas por la Comisión Delors: aprender a aprender, a hacer, a ser y a convivir. Junto con esto, insistió en la necesidad de conceptualizar la educación no sólo como un derecho sino como un proceso que exige la adhesión y el compromiso de cada persona

para poder convertirse en la llave de entrada al siglo XX” (UNESCO, CEAAL, el CREFAL, y el INEA de Mexico, 1998); No obstante, esta preocupación por las nuevas maneras como las personas adultas ingresarían al mundo del siglo XX, se dio bajo la orientación de un modelo económico capitalista que privilegio los modelos de países como EE.UU basados en estructuras de educación formal escolarizada y aunque reconoció, dejó a un lado las experiencias regionales de los países latinoamericanos que tendían más a una propuesta de corte social que económica como la presentada en Brasil.

En tal caso, la EDJA desde su objetivo en la conferencia de Hamburgo reduce las problemáticas relacionadas a nivel de educación, economía y cultura a una experiencia de la educación de jóvenes y adultos con: “la superación de la pobreza se consigna también como requisito esencial para el futuro.

De estas orientaciones se deducen, en el apartado final, las áreas prioritarias que deben considerar los programas de acción en este campo; la vinculación con el mundo del trabajo, la atención a la población juvenil, a los campesinos, indígenas y mujeres, los énfasis en la alfabetización, la capacitación para la ciudadanía, la promoción de los derechos humanos y la participación social, así como el desarrollo local y el desarrollo sustentable”.(UNESCO, CEAAL, CREFAL, y el INEA de Mexico, 1998)

Del mismo modo, la quinta conferencia –Hamburgo- permitió pensar la necesidad del alcance de la EDJA en la construcción de un proyecto educativo en el cual, se

destacan dos principios básicos, el primero, una mirada de inclusión frente a la educación de los adultos a partir del currículo y la evaluación como dispositivos en los cuales las dinámicas y mecanismos escolares se visibilizan y segundo, formular la importancia de la educación como un proceso permanente en el cual participen las personas adultas en una educación continua.

Dichas indicaciones plantean el carácter que para el momento comienza a adquirir la EDJA en el caso colombiano, entendiéndola como un anclaje en ese modelo fabril y maquinista, donde se comienza a concebir la educación a partir de los modelos de cobertura y calidad educativa impuestos por los organismos internacionales desde la opción de una rendición de cuentas frente a objetivos y gastos de inversión en programas para la erradicación del analfabetismo y la deserción escolar.

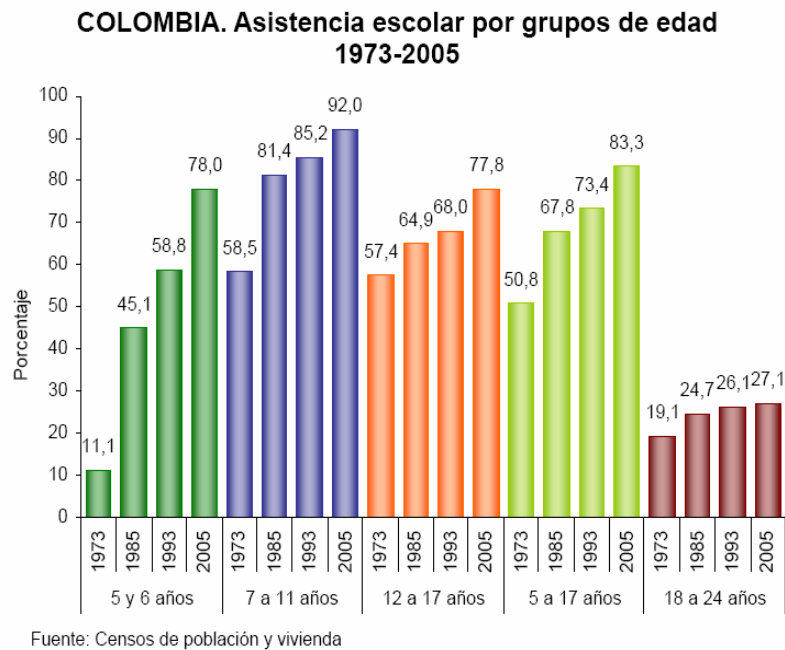
En este caso, el objetivo de la conferencia de Hamburgo fue proyectar la educación desde la formulación de planes para la enunciación de una EDJA que mirara al siglo XX desde el aprendizaje en la escuela y contara con el apoyo como se dio de organismos internacionales y delegados de diferentes partes del globo², No obstante, se hicieron reconocimientos al aporte latinoamericano en cuanto este tipo de formación, resaltando la inclusión de los jóvenes en la educación del adulto, lo que confirmo que era necesario y urgente incluir a los jóvenes como

² En el caso de la Conferencia de Hamburgo, asistieron 1.507 participantes, distribuidos así: 41 Ministros, 18 Viceministros y diputados; 734 representantes de 135 Estados Miembros, 14 representantes de organizaciones de la ONU, 478 representantes de ONG, 237 representantes de fundaciones e instituciones y expertos invitados, según los datos que presentan la UNESCO, CEAAL, CREFAL y el INEA en su documento: Hacia una educación sin exclusiones. Santiago de Chile. 1998

parte de las nuevas proyecciones de la educación de adultos, dado que las particulares de la realidad latinoamericana para el momento mostraban como en la educación de adultos los jóvenes se iban incorporando dado los procesos de deserción escolar.

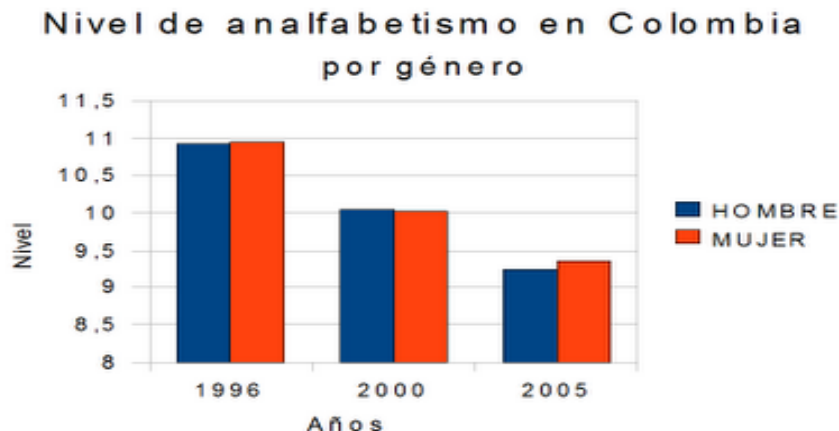
Aunque en la conferencia el análisis partió de experiencias internacionales, un ejemplo de la realidad que se buscaba demostrar, es el siguiente con respecto a la educación formal en el caso colombiano, donde se muestran las cifras de asistencia escolar y analfabetismo entre 1993 a 2005, situando en ellas, 1997 como año de incursión del decreto 3011 en el país, que desde el análisis de las gráficas podría respaldar la intervención de programas para la EDJA; En el caso de la figura 2 sobre asistencia escolar por grupos de edad, se evidencia como en el rango poblacional de 16 a 24 años, que correspondería a las personas que accederían a una educación de adultos, a pesar de ser la de menor asistencia escolar, se presenta un incremento progresivo entre los últimos tres periodos de estudio mostrando con esto, la viabilidad que tendría la EDJA en cuanto el incremento de las personas a alfabetizar.

FIGURA 2. Índices de asistencia escolar por grupos en Colombia 1973-2003



Fuente: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=32952> año 2009

La figura 3 corresponde al nivel de analfabetismo en el país, en esta se muestra como para el año 1996 se dio un promedio de 10.8 en el nivel descendiendo a 9.4 con respecto al 2005, lo que se podría asociar al ingreso de programas e instituciones de EDJA que desde indicativos como el de cobertura demuestran, la necesidad de una educación para adultos que le permiten al Estado promulgar soluciones frente al analfabetismo, se parte del análisis de esta temporalidad, ya que, para el caso de estudio interesa presentar como para el momento de la implementación del Decreto 3011 los índices de analfabetismo bajaron en siete años de incursión de la normativa.

FIGURA 3. *Índice de analfabetismo en Colombia 1996-2005*

Fuente: <http://disenodedatosagregados.blogspot.com/2011/03/blog-post.html> - 2011

Sin apartarnos de la experiencia de la conferencia de Hamburgo, la EDJA se concentró en una mirada a los desempeños de la educación amparados frente a la visibilidad de la responsabilidad frente al cambio, planteando la necesidad de una formación que estuviera asociada a la utilización de las tecnologías de la información, así como, a una educación pensada desde lo procedimental (competencias) discurso nada nuevo en la educación formal y que venía tomando cada vez más partidarios, pero que resulto innovador en la EDJA por ser una propuesta , se decía construida a partir de las experiencias del para que en el momento se constituía como un referente en este tipo de educación para el caso de América Latina, la propuesta de Paulo Freire y sus experiencias en Brazil.

Tal reconocimiento de un nuevo sujeto para formar en este tipo de educación señalo una “nueva inclusión” la de jóvenes y adultos, la cual, abría los espacios pedagógicos en los que se determinarían nuevas estrategias en el campo

educativo, permitiendo con ello, ser espacios adecuados a las necesidades y expectativas educativas de los jóvenes construyendo así nuevas rutas para los mismos, con ello, en la EDJA se planteó la necesidad en muchos casos de sistemas escolarizados, cuyo eco fue mejor divulgado por: “ representaciones de África, Estados Árabes y parte del Asia que en las de países del Norte desarrollado, con realidades etéreas y poblacionales distintas a las nuestras”. (UNESCO, CEAAL,el CREFAL, y el INEA de Mexico, 1998)

A pesar de todo, la inclusión del joven en la educación del adulto se orientó a un "estilo de desarrollo alternativo...dirigido a la satisfacción de necesidades...y posibilitar que asuman tareas protagónicas en impulsar cambios en la definición de valores expresados como necesidades sociales”. *Para tal caso*, como lo plantea el informe de conclusiones de la conferencia: “Se plantean por lo menos tres áreas de acción prioritaria: - Generar motivaciones para una mayor participación ciudadana juvenil, - Programas en apoyo a la inserción laboral de la Juventud-Énfasis en la educación media de jóvenes con escasos recursos”(UNESCO, CEAAL,el CREFAL, y el INEA de Mexico, 1998)

En este punto, se recalca como la construcción que refiere a una EDJA con visión al siglo XX fue la iniciativa no solamente de la conferencia de Hamburgo, sino, fue la historia de los aportes, apuntes y discusiones que desde 1949 se dieron con la realización de la Conferencia en Elsinore, Dinamarca cuyo objetivo fue “proporcionar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas y sobre todo,

permitirles participar en la vida de sus comunidades ...estas preocupaciones se daban en el marco de un ambiente mundial que se recuperaba de las consecuencias de la II guerra mundial “ (UNESCO, 1949)

Entre esos valores a recalcar se encontraban la búsqueda por resaltar la tolerancia y la reconciliación, así como, “plantear la importancia de la contribución de las asociaciones privadas al tiempo que, el mejoramiento de las condiciones de vida de los países menos desarrollados y con esto el estudio de los problemas mundiales; en dicho caso, se comienza toda una mirada al adulto y para esto se habla de las conferencias de 1963, 1972, 1985 marcos de referencias para la búsqueda de políticas que respondieran a los retos de la educación de adultos” (Guerrero, 2003).

Aun así, es en la década que cubre al año de 1997 donde la EDJA comienza a perfilarse desde una posibilidad como sistema escolarizado que responda explícitamente a acciones del mercado, entre ellas: la privatización de la educación, la organización de planes de estudios mundiales y prácticas de evaluación estandarizadas, se comenzaron a concebir medidas que tomaron fuerza desde el momento que en la Conferencia de Hamburgo se puso “ en tela de juicio las prácticas existentes, apuntando que la nueva educación de adultos exigía una interconexión eficaz dentro de los sistemas formal y no formal, así como innovaciones y una mayor creatividad y flexibilidad. Para hacer frente a las dificultades planteadas se propusieron nuevos enfoques de la educación de adultos enmarcados en el concepto de una educación a lo largo de toda la vida,

cuya meta última fuera la creación de una sociedad educativa” (Guerrero, 2003, pag 203)

De cualquier manera, ya sea por pensar la EDJA desde la incursión a un sistema escolar o desde su propósito como proceso formativo, este tipo de educación experimento desde la década de los 60 un reconocimiento cuando los adultos ingresaron en las preocupaciones de la educación y los sistemas de referencia, así como, adquirieron en algunos casos un sentir político a partir de los aportes de Paulo Freire y su experiencia en Brasil en la década de los 70, posicionando a la educación de adultos como un lugar de crítica y lucha frente a los sistemas de dominación mundial, donde la EDJA se convirtió en un espacio de trabajo que busco en la educación de adultos potenciar experiencias de movimientos sociales tanto campesinos, juveniles y trabajadores que orientaran un cambio social.

A pesar de esta posibilidad discursiva frente a una EDJA que vinculara al adulto a una acción fuera de lo meramente instruccional, esta proyección se olvidó debido a que “En la segunda mitad de los años 80 este proceso cambió. La involución de muchos procesos revolucionarios, la consolidación de autoritarismos y dictaduras en muchos países y la creciente preponderancia de políticas neoliberales en educación provocaron una parálisis de los programas oficiales de la EDJA. Por el lado de la educación popular, ésta inició un proceso de refundamentación que la hizo variar hacia una nueva manera de vincularse con los movimientos sociales dentro de alianzas institucionales y políticas más amplias que en el pasado” (UNESCO, CEAAL, el CREFAL, y el INEA de Mexico, 1998), a dicho panorama se

unió el movimiento de reformas educativas para la misma década cuya orientación hacia la privatización de la educación y la educación como un servicio, mermaron a nivel mundial la preocupación oficial por la EDJA y la llevo a orientarla como una opción más del sector privado.

Ahora bien, si las conferencias internacionales sobre adultos realizadas platearon los lineamientos generales y pusieron a la EDJA en la mirada internacional, también es necesario formular los aportes que la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien (Tailandia) entre el 5 al 9 de marzo de 1990, hizo a la educación de adultos, dado que a nivel general se presentó a la educación como reto para poder “contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional” (OEI, 1990)”

Dicho contexto puso de manifiesto, la visión en la educación de un lugar frente al aprendizaje y su importancia de acoger a todo tipo de población incluyendo la adulta en todos los grados que ofrece la educación, empezando por la educación Básica planteándola como la primera oferta del sistema educativo abierta y accesible de manera que “Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje” (OEI, 1990) esto indica que la necesidad de la educación sin importar la población a la que se dirija, ha de establecer unos mínimos con los cuales se aprende y se enseña y con los cuales

es posible medir dicho proceso, esta dirección es el inicio de una educación donde los valores cuantificables y medibles asociados al aprendizaje, la evaluación y a la enseñanza comienzan a vislumbrarse no solamente en la educación formal sino ahora en la EDJA.

Es así como, al tiempo que se reclama una educación abierta a todo tipo de población, la declaración de Jomtiem plantea en su artículo 7 como parte del fortalecimiento de las acciones encaminadas al aprendizaje y a la cobertura de educación básica a toda la población y la obligación de las autoridades locales, regionales y nacionales, una educación del bachillerato posible partiendo de la iniciativa privada posibilidad que da entrada al sector privado frente a lo público, y en el caso de la educación, hace que la propuesta de una educación para todos, sea solo eso, una proyección como lo menciona la declaración.

En este panorama, de conferencias y encuentros la EDJA comenzó a perfilarse desde varias líneas de acción encontrando en países como EE.UU, España y algunos latinoamericanos como Brasil, propuestas y líneas de saber frente a los retos que la educación de adultos debía asumir, para el caso del continente americano, se identifican dos tradiciones principalmente: la anglosajona y la latinoamericana.

La tradición anglosajona presenta dos líneas: la Educación de adultos liberal que sitúa su importancia en el cliente y en el orden social, concibiendo a este tipo de educación como parte del desarrollo de los procesos de comercialización de la

educación como un bien de consumo y la educación de adultos radical (Radical adult education) que plantea la EDJA como parte de un cambio social para la acción educativa y movimientos sociales, dicha opción se hace fuerte en una perspectiva de la EDJA desde la teoría crítica que presenta medios para “desarrollar análisis y estrategias...crítica el profesionalismo de la EDJA por institucionalizarse y lo identifica con la racionalidad técnica” (Cabo, 2000, pág. 17)

En cuanto la tradición latinoamericana, la EDJA se encuentra vinculada a tres planteamientos principales: primero, la adscripción al sistema formal, segundo, como solución a los problemas relacionados con el origen social de la población y la tercera, la definición de quien es el adulto; como parte de dichas relaciones la EDJA se comienza a perfilar desde el movimiento de educación popular a partir de dos prácticas: el trabajo y las necesidades del mercado y la conexión con proyectos de democratización social, cobrando importancia el lugar del trabajo y la familia “como contexto de la pedagogía emancipadora, en este sentido, es importante que la EDJA comprenda el mundo real y las luchas verdaderas”(Cabo, 2000, pág. 19).

Esta presentación de las tradiciones que para el caso del continente han surgido en cuanto a la EDJA así como los objetivos de las conferencias y encuentros, son el punto de análisis que se tiene en cuanto la implicación de todas estas perspectivas en la formulación de una Educación de Adultos en Colombia, que inicia con la formulación de la Ley General de Educación, que para este tipo de

educación va a recoger la perspectiva de una educación de adultos liberal asociada a los procesos de escolarización como se mostrara a continuación.

De las conferencias internacionales a la legislación de la EDJA en Colombia: Orientaciones en la Ley General de Educación 115.

Con lo planteado anteriormente frente a la necesidad de un marco normativo de la EDJA iniciado desde los encuentros y conferencias, es que La ley general de Educación 115 en su artículo 50 capítulo 2 define a la educación de adultos como: “aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios.” En ella se incluye a la población adulta como parte de los cambios educativos que debió enfrentar el país para la década de 90 y fueron “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” (Braslavsky & Cosse, 1996)

La Ley General 115 de 1994 se constituyó en un anclaje a la reorganización que demandaba el sistema educativo colombiano después de las olas reformistas de los 60 y 70, y asumió para la década de los 90 la discusión de temas como: La evaluación, la calidad, las competencias, los estándares, la inclusión y la autonomía escolar, que fueron claves al momento de, promover los desafíos de la

educación frente a la formación de sujetos, objetivo que involucro a la educación de adultos y se tradujo en decretos como el 3011, para el caso colombiano que encaminaron este tipo de educación a través de procesos de escolarización, los cuales se visibilizaron en instituciones escolares organizadas para “atender” lo que ahora era una población más en el campo educativo: los adultos.

Así pues, los retos que se le marcaron a la EDJA en Colombia y a los sistemas educativos formales para los últimos años de la década de los 90, se basaron en la búsqueda de objetivos de cobertura, eficiencia y eficacia logrados a partir de los procesos de contrarreforma que se hicieron precisamente a la Ley General 115 y demostraron el gradual desmonte de aspectos como la autonomía escolar entre otros; En este sentido, se plantea como “ Se cierra el ciclo de la transformación de la educación en mercancía sometida a las normas del mercado, ley suprema de la mercantilización. No es la pedagogía la guía del proceso educativo, sino la consecución de recursos para suplir la falta de financiación estatal. Se cumple la fórmula de Milton Friedman, padre del neoliberalismo, de convertir la escuela en una empresa de producción sobre la que el Estado no tiene ninguna responsabilidad” (Ocampo, 2.012)

Para el 8 de febrero de 1994 la Ley 115 de Educación en Colombia entra en vigencia y como se expone desde sus principios como proyecto de ley presentada el 20 de Julio de 1982, en esta se formula la importancia de un cambio al sistema educativo en el país ya que, desde hacía noventa años no se contaba con una Ley General de Educación y la regulación de la educación estaba a cargo del

Presidente de la República; como principal fundamento de la nueva Ley de Educación se encontraba el fortalecimiento de la educación en cuatro aspectos de trabajo, de los cuales, interesa el tercero ya que manifiesta como prioridad la erradicación del analfabetismo en Colombia, base primordial para la posterior promulgación del decreto 3011 de 1997 que oriento la educación de jóvenes y adultos en el país.

Este interés en la erradicación del analfabetismo orientado desde la Ley General 115 manifestó el papel a cumplir por el Estado colombiano en la educación de adultos determinando a esta que “El Estado garantizará que las personas puedan actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y actitudes para su desarrollo personal y profesional” (Alcaldía de Bogotá, 1994) dicha preocupación por reconocer y más aún organizar esta modalidad de educación deja ver la necesidad que en el país existía de formular una reforma educativa que le permitiría reconocer los desafíos que se le imponían como retos del mundo contemporáneo basados en: una calidad de la educación, una financiación del servicio educativo, la solución a los problemas administrativos, las pautas de la profesión docente y la educación de sectores como grupos étnicos y adultos con el propósito de garantizar que en el país se destinara desde su sistema educativo a repensar los dispositivos discursivos normativos e institucionales que configuran la educación.

Dichas miradas no fueron exclusivas para Colombia, hicieron parte de la agenda de toda América Latina y abrieron el espectro de los sujetos a formar desde la

escuela, como se puede evidenciar en el artículo 1 de la Ley 115 donde se reconoce el alcance de la educación formal: “De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social” (Ministerio de Educación Nacional , 1994), reconociendo así, la vinculación del país al movimiento latinoamericano que dio origen a diversas reformas educativas, que orientaron cambios estructurales a la educación.

Por lo que sigue, se puede plantear que la Ley General de Educación 115 al igual que las reformas educativas realizadas en la década de los noventa (Decreto 3011) siguieron como lo caracteriza Braslavsky y Cosse tres dinámicas a saber: de innovación, de permanencia y de mercado, en el caso de la primera, desde su radicación como proyecto de ley en 1982 la Ley de Educación se formuló como una necesidad para producir cambios en el ámbito educativo perseguidos por una larga ausencia de reforma desde los inicios del siglo XX, lo que perfilo a la Ley 115 como innovadora ya que, como plantea Francisco Cajio en su realización partió de una “participación de amplios sectores del magisterio en el proceso de discusión previo, pues sentó un precedente en la apropiación pública del tema educativo. Es verdad que la idea original de una «Constituyente Educativa» representaba mejor el espíritu de participación ciudadana que se había generado con la Asamblea Constituyente, porque bajo esa figura se hubiera podido incluir de

manera más activa al sector universitario, a los empresarios y a otros sectores del propio gobierno” (Cajiao, 2004) en la medida que, reglamentar entre otros aspectos la profesión docente e incluir en su panorama de acceso a los diversos tipos de población que existía en el país, entre ellos el caso de la población adulta a la que reconoció y comenzó a la legitimar desde su reglamentación.

En cuanto su característica de permanencia se puede plantear como la Ley General de Educación desde su entrada en vigencia hace diecinueve años y con los procesos de contrarreforma a los que ha sido sometida , aun es una política vigente para el sector educativo, a pesar que, con el desmonte gradual de sus fundamentos “El derecho a la educación ha sido sensiblemente lesionado por las políticas educativas neoliberales y por las relaciones discursivas, culturales y morales que los organismos multilaterales vienen imponiendo” (Salazar, 2005) conclusión que, asociada a la Educación de Jóvenes y Adultos plantea como, en la Ley 115/94 se formulo un capítulo especial donde se definieron aspectos tales como: lo que se entiende por este tipo de educación, los objetivos que persigue y los diferentes servicios a establecer.

Con relación a la característica de mercado, es posible plantear que aunque no se trate explícitamente del proceso de formulación y proyección de la Ley 115/94, sino de sus procesos de contrarreforma, esta característica es vigente ya que, se orientaron los mismos a procesos de privatización en los cuales, se planteó al Estado como un prestador de lo que se denominó el “servicio educativo” y en cuyo caso, como lo menciona (Ocampo, 2.012) “La esencia del principio neoliberal de

educación consiste en transferir la responsabilidad de financiación del Estado a los municipios y a la iniciativa privada, en este caso, a los padres de familia.” sucediendo con ello una realidad privatizadora en la Educación de Adultos que para el caso colombiano se ejemplifica en las fundaciones, organizaciones privadas e instituciones escolares que actualmente proponen diversos programas y proyectos para formar a los adultos,³ ejemplo de esta incursión del sector privado el Artículo 54 del capítulo 2 de la Ley 115 en el que se menciona: “El Ministerio de Educación Nacional fomentará programas no formales de educación de adultos, en coordinación con diferentes entidades estatales y privadas, en particular los dirigidos al sector rural y a las zonas marginadas o de difícil acceso. Los Gobiernos Nacional y de las entidades territoriales fomentarán la educación para grupos sociales con carencias y necesidades de formación básica, de conformidad con lo establecido en el artículo 8° de la Ley 60 de 1993: “Lo harán con recursos de sus respectivos presupuestos y a través de contratos con entidades privadas sin ánimo de lucro y de reconocida idoneidad”

Por otro lado, esta importancia del mercado es posible reconocerla en los objetivos que para la educación se dieron , en lo que en líneas anteriores se ha mencionado como los procesos de contrarreforma a la Ley General de Educación 115 los cuales, manifiestan entre otros aspectos la importancia de “La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así

³ De esta situación se describen ejemplos como: el programa “Transformemos” cuyo programa se encuentra desde el 2006, “A Crecer” que es el programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica y Media para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación Nacional, El programa de Educación Continuada de Cafam, Colegio Británico como ejemplo de Bachillerato por ciclos desde hace más de una década, el programa de “Alfabetización Virtual Asistida” de la Universidad Católica del Norte y el programa “Abriendo Caminos” en el departamento del Choco.

como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social” (Ministerio de Educación Nacional , 1994) propuesta que plantea como prioritario la formación de un sujeto- no importa si en educación formal o educación de adulto- cuyo proceso educativo se asocie a las metas de formación para la adquisición de competencias medibles.

De la Ley General 115 al Decreto 3011 de 1997: La educación de adultos se reglamenta en Colombia.

Ahora bien, del marco general que plantea la Ley General de Educación pasamos al decreto 3011 que para el caso colombiano se constituye como referente frente a la normatividad en la educación de jóvenes y adultos planteando en su artículo 2 a este tipo de educación como: “ El conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales” (Ministerio de Educación Nacional, 1997)

El Decreto 3011 como política educativa desde lo planteado en algunos de sus apartados, es un ejemplo de lo que en líneas anteriores se ha descrito como la intervención por parte de los organismos internacionales en la búsqueda por la

consolidación de un modelo económico de corte neoliberal, cuyo propósito es convertir a la escuela en una plataforma operativa de la globalización.

Para el caso, de la educación de adultos, esta iniciativa es posible reconocerla cuando en el artículo 3 del decreto se plantea como principio básico de la educación de adultos el Desarrollo Humano Integral, entendido este como el progreso que:” el joven o el adulto, independientemente del nivel educativo alcanzado o de otros factores como edad, género, raza, ideología o condiciones personales, es un ser en permanente evolución y perfeccionamiento, dotado de capacidades y potencialidades que lo habilitan como sujeto activo y participante de su proceso educativo, con aspiración permanente al mejoramiento de su calidad de vida”. (Ministerio de Educación Nacional, 1997)

Esta implicación del adulto como un sujeto vinculado al desarrollo de su formación y parte de sistema que fortalece con sus habilidades y conocimientos y cuyo valor es ser una pieza clave en esa gran máquina que es la economía, permite dar a conocer la idea que sobre este tipo de educación se alberga y es al igual que, en la educación formal incluir ahora al adulto en la expresión de un sujeto potencialmente productivo y que a pesar de estar vinculado a un mundo laboral en la mayoría de los casos ,es necesario que califique su labor sin importar que, tanto la educación que recibe le permite comprender o superar las condiciones que involucran el país en el cual vive.

Es así como, desde el marco legal que plantea el decreto 3011 es posible evidenciar la proyección que se tiene de este tipo de educación donde: “Los programas de educación básica y media de adultos estarán orientados a la apropiación y recreación de los elementos de la cultura nacional y universal, teniendo en cuenta las condiciones socioculturales de la población de que trata el presente decreto, para hacer posible la satisfacción de sus necesidades fundamentales que le permita una efectiva participación en la vida social, a través de procesos formales” (Ministerio de Educación Nacional, 1997: Artículo 9) esta es una nueva mirada global que se le da a la educación y no solamente a la del adulto.

En este sentido, la EDJA desde el decreto 3011 reglamenta en su Artículo 4º numeral a⁴, los fines de la educación y los objetivos específicos de la educación de adultos y pone de manifiesto un discurso de inclusión e interés por asuntos como: la participación , la comunidad, el ambiente entre otros, los cuales, son la expresión de ese “reconocimiento” hacia estas nuevas poblaciones susceptibles de escolarizar y a las cuales se les incluye a partir de, pensar una evaluación y un currículum que sean la expresión del conocimiento cultural mundial.

Logrando así que, la evaluación y el currículum se conciban más como vehículos desde los cuales construir una lógica capitalista, contraria a una posibilidad para la

⁴ En el capítulo se plantea: Promover el desarrollo ambiental, social y comunitario, fortaleciendo el ejercicio de una ciudadanía moderna, democrática y tolerante, de la justicia, la equidad de género, los derechos humanos y el respeto a las características y necesidades de las poblaciones especiales, tales como los grupos indígenas, afrocolombianos, las personas con limitaciones, menores trabajadores, y personas en proceso de rehabilitación social”

lucha contra el saber hegemónico, no obstante, esta mirada que se hace de la educación de adultos, a partir del decreto 3011 también responde a lo que autores como (Díaz, 1994) plantean como los paradigmas académico – técnico y político-institucional los cuales se constituyen en los escenarios desde los que se ha construido la escuela dado que esta no puede concebirse como un espacio alejado de la sociedad y mucho menos de las intenciones económicas, políticas y culturales de determinados grupos.

En esta lógica, la escuela de hoy se concibe como un espacio de mercado en el cual, la globalización implementa estrategias de dominación, donde la escuela aporta a dicha lógica a un estudiante –adulto- concebido como sujeto de mercado que responde a una determinada evaluación, ejemplo de esta configuración la mención que se hace en el artículo 25 del decreto 3011 sobre el abordaje de la evaluación del adulto en la cual, se plantea la programación por logros y la adaptación de la evaluación a los sistemas nacionales: “En el plan de estudios del respectivo programa que se ofrezca, deberá incluirse el procedimiento de evaluación y promoción por logros, formulados y adoptados para cada ciclo lectivo especial integrado, atendiendo las necesidades de aprendizaje y las características de la población adulta y los lineamientos generales que para tal efecto expida el Ministerio de Educación Nacional” (Ministerio de Educación Nacional, 1997)

Es necesario mencionar que, frente a la evaluación y el currículo para la Educación de Adultos, el decreto lo aborda en sus capítulos III, IV y V sin

embargo, el acercamiento que se hace de los mismos en la mayoría de los casos, se realiza a partir de una asimilación a la educación formal en cuanto los ciclos, grados a cursar y la evaluación, En tal sentido, desde la perspectiva de los aportes de Díaz Barriga, es posible determinar como la evaluación en el decreto 3011 aborda las perspectivas: técnico – académica y la político – institucional.

Desde la perspectiva técnico – académica, el decreto plantea una evaluación que cumpla con los principios de Objetividad dado que se parte de la conceptualización de currículum y evaluación de la educación formal, Validez al determinar cómo los principios de la evaluación y el currículum se apoyan en la reglamentación de la Ley 115 y Confiabilidad al mencionar como dicha reglamentación permitirá al adulto incluirse en la vida laboral, determinación que estará mediada por la lectura que se hace del control que los diferentes organismos gubernamentales hacen de las instituciones que prestaran el servicio educativo, en dicho caso, la evaluación esta sujeta a variables medibles desde el modelo que presenta el decreto 3011, en los cuales, responde a una estandarización de los saberes tanto para la población adulta como para aquellos que se encuentran en sistemas educativos del nivel formal.

Desde la perspectiva político – institucional el decreto 3011 plantea una calidad de la educación, en la cual, la evaluación tenga como objetivo la dominación que determinados grupos hacen de otros a través de la implementación de valores e intereses, ejemplo los artículos 15, 25 y 27 del decreto donde se menciona como :
“Las instituciones educativas que ofrezcan programas de educación básica formal

de adultos, atenderán los lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, teniendo en cuenta sus particulares características...los procesos curriculares que se incorporen a los ciclos lectivos especiales integrados de la educación media académica, deberán atender los objetivos establecidos en el artículo 30 de la ley 115 de 1994...las personas que cumplan y finalicen satisfactoriamente todos los ciclos lectivos especiales integrados de la educación media académica de adultos o los dos grados de la educación media técnica recibirán el título de bachiller” (Ministerio de Educación Nacional, 1997).

En resumen, desde lo planteado por Díaz Barriga la educación para jóvenes y adultos no se aleja de dichos paradigmas como se ha mencionado en líneas anteriores, dado que, se plantea una formación para la vida y el trabajo como se expresa en el artículo 4 del decreto 3011 en cuanto a los propósitos de la educación de adultos donde en su numeral c se contempla: “Contribuir, mediante alternativas flexibles y pertinentes, a la formación científica y tecnológica que fortalezcan el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades relacionadas con las necesidades del mundo laboral y la producción de bienes y servicios” (Ministerio de Educación Nacional, 1997) en este sentido, se plantea el progreso de capacidades que le permitan al adulto un buen desarrollo laboral, para el caso, desde el paradigma técnico-académico, la educación de jóvenes y adultos ha de responder a la confiabilidad y validez de saberes técnicos en los cuales, se ve reflejado por las políticas laborales que exigen un determinado trabajador cuyas competencias le permitan un desempeño laboral medible en resultados de

producción frente a sus pares y así contribuya al impulso del sistema económico imperante.

Esta dominación es lo que se podría explicar cómo calidad educativa desde el paradigma político-institucional, donde la calidad se relaciona con la inclusión del adulto en la vida económica, política y social, así como al fortalecimiento de su desarrollo personal y comunitario, donde se perfila un “nuevo darwinismo social, en el que se beneficiaran los mejores, los más preparados y los más audaces” (Díaz, 1994), esta perspectiva, plantea que a pesar de la diversidad de programas y currículum que se ofrecen para la formación de adultos donde, cada institución promueve un diferente tipo de formación educativa, de alguna manera, se busca cumplir con los principios de: Confiabilidad para un mercado laboral, Validez para ser aprovechado como ejecutor de producción y Objetivo como potenciador de saberes técnicos.

Así se podrá afirmar que, la educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva del decreto se orienta a una evaluación como lo dice Díaz Barriga que se encuentra bajo la exigencia necesaria de ser un canal de información al sistema económico imperante, donde la calidad se entiende como el cumplimiento oportuno de las directrices que los gobiernos nacionales y las políticas internas del país plantean para la educación, y en el caso colombiano la educación de adultos permite responder al programa de erradicación del analfabetismo en el país.

Este panorama plantea a la educación de jóvenes y adultos para el gobierno nacional, como un programa con un objetivo medible “La educación para adultos debe estar contextualizada, debe proyectar el estudiante en su comunidad, debe estar en conexión con procesos de formación para el trabajo, la producción y la participación, debe ser un puente a la vida y un motor de cambio social” (Ministerio de Educación Nacional, 2000).

Es así como, este tipo de formación ha de estar bajo los parámetros de confiabilidad que el sistema económico propone, por lo tanto, la EDJA ingresa bajo el lente de los exámenes nacionales dado su inclusión en las pruebas que realiza el ICFES⁵ anualmente sin tener en cuenta las características educativas de la población adulta y mucho menos sus experiencias y saberes.

Para concluir, en los últimos trece años se han presentado proyectos que el gobierno nacional tiene frente a la EDJA, ejemplo el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos iletrados en el año 2002 encabezado por el Ministerio de Educación Nacional en el marco del Plan sectorial de la Revolución Educativa 2002 – 2006, cuyo objetivo es: “la intervención en jóvenes y adultos en situación de desplazamiento, mujeres cabeza de hogar,

⁵De esta situación de inclusión, se evidencia como el ICFES en su presentación de resultados del periodo 2004 -2009 plantea como: “Los programas de las jornadas, nocturna y de fines de semana son más característicos del sector urbano no-oficial y tienden a presentarse en mayor medida en el primer semestre del año en los de calendario B. Lo anterior se refleja en la participación porcentual promedio en los últimos cinco periodos de los estudiantes de jornadas diurnas en el total de evaluados: 91% en calendario A y 85% en calendario B”. lo cual, es un indicio que la población adulta ingreso a los procesos de medición ya que, las jornadas descritas son en su mayoría de formación adulta. Fuente: <https://icfesdatos.blob.core.windows.net/datos/Informe%20Saber%2011%20Resultados%20periodo%2004%202009.pdf>

indígenas y afrocolombianas, no sólo para su alfabetización, sino para continuar sus estudios de básica. A este programa están vinculadas organizaciones internacionales como el Convenio Andrés Bello, la OEI, la UNESCO, la Agencia Española de Cooperación Internacional AECI, la Comunidad Autónoma de Madrid, la Comunidad de Andalucía y USAID, que apoyan técnica y financieramente a los proyectos en las distintas entidades territoriales y trabajan conjuntamente con el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación” (Ministerio de Educación Nacional, 2002)

De igual manera, a partir del año 2.013 la Secretaria de Educacion del Distrito adelanta una red de participación orientada al diseño e implementación de una Política Pública Distrital de Educación para Adultos, en la que se pueda desde la “integración de las múltiples miradas de miembros que conforman la comunidad educativa como docentes, coordinadores, directivas docentes de los colegios y estudiantes, con el fin de establecer las necesidades y posibles soluciones a las problemáticas existentes para esta jornada educativa” (Bogotá, 2.014), lo cual, demuestra la importancia que actualmente reviste este tipo de formación en el desarrollo del país así como, en el campo de la construcción de la Educación de Adultos a partir de una legislación más vigente.

Escolarización, prácticas evaluativas y propósitos de formación.

La escolarización: privilegio de lo escolar como opción en la formación de sujetos.

Para la década de los noventa se orientan los sistemas educativos hacia un modelo de corte económico y neoliberal cuyo objetivo, para este tipo de educación fue vincular a este tipo de población de manera formal en la escuela y fortalecer así el crecimiento de mano de obra calificada, sin embargo, para la necesaria implementación de estos valores económicos en la EDJA, se planteó la importancia de la escolarización, la cual, se convirtió en el dispositivo de ingreso y línea de unión entre las perspectivas sociales y pedagógicas de las conferencias y encuentros internacionales con las posturas economicistas de los organismos internacionales.

En fin, la educación de adultos contó con un ambiente mundial como se ha dicho, preocupado por la imperiosa necesidad y lucha frente a la erradicación del analfabetismo para el caso colombiano, así como con la motivación desarrollada a partir de las diferentes conferencias y reuniones internacionales que año tras año ampliaron el panorama frente al abordaje y conocimiento pedagógico a cerca de la construcción de una educación de adultos cuyo sentir permitió reconocer que la misma era una prioridad política para la década.

Es en esta, preocupación mundial a la par de la educación de adultos donde la escolarización como proceso logra ubicarse en la agenda de la escuela, dado que,

la importancia de todos aquellos encuentros y conferencias “radica en que, emanadas de organismos internacionales, logran un eco a corto y medio plazo dentro de las respuestas que cada país organiza, traduciéndose, por lo general, en declaraciones de derechos o en acuerdos políticos que señalan contenidos específicos conforme a la tradición sociopolítica de cada Estado”(Martínez, 2012, pág. 100), lo anterior, pone en contexto el decreto 3011 de 1997 realizado meses después de la quinta conferencia internacional sobre educación de adultos en la cual, se plantea como: “El fomento de la EDJA requiere la colaboración de los distintos ministerios, organizaciones intergubernamentales, ONGs, empleadores y sindicatos, universidades, centros de investigación, medios de comunicación, asociaciones civiles y comunitarias, los instructores y los propios educandos adultos” (UNESCO, 1997) realidad que sirvió de marco para la creación de una legislación nacional sobre la educación de adultos que avalara la integración promulgada internacionalmente.

En este punto, la relación entre EDJA y escolarización es explicada a partir de los procesos que la segunda implementó en la primera e hicieron de este tipo de formación en algunos casos, una educación cuyo desarrollo se fusionó con la educación formal, es así como, se presenta a continuación, la definición de escolarización que permite comprender las implicaciones de la misma en la Educación de Adultos y concebirla más allá del ingreso de un determinado grupo de población a la esfera de la escuela formal- adultos- sino bajo el supuesto que frente a los sujetos que ingresan a este tipo de educación, se tienen unos propósitos de formación a asumir, los cuales, son evidenciados en las practicas

pedagógicas que los maestros y directivos docentes asumen en la formación de este tipo de población.

Es así como, retomando la definición que sobre escolarización plantea (Martínez, 2012) incorporando en la misma algunos elementos frente a la evaluación y el currículum entenderemos esta como: el conjunto de instituciones, reflexiones y prácticas que tienen por objetivo la conformación de una sociedad a partir del privilegio de la forma escolar y en ellas, de la evaluación y el currículum orientados a una formación de sujetos cuyos valores se expresan en las habilidades, competencias y capacidades que se adquieren de forma individual y social para la vida, se puede plantear que la conceptualización permite reflexionar como las políticas educativas entre ellas el decreto 3011 se ponen al servicio de los proceso de escolarización, dado que en su conformación apuntan a determinados propósitos de formación en los sujetos.

En suma, la Educación de Jóvenes y adultos se convirtió en un referente en el panorama internacional y para el caso Colombiano se le proporciono un decreto para su reglamentación, ingresando así, a la escala de los procesos de escolarización como posibilidad para incluir aquellos que se consideraban fuera de la reglamentación de la escuela. En definitiva, es en el contexto internacional por la preocupación de la educación de adultos donde “se consolida una dinámica de acciones, mecanismos y proyectos que apuntan a mostrar el significado y la función social de la educación, dado aquel “nuevo orden mundial”, y que se respaldan en los estudios que antes habíamos señalado sobre obstáculos,

problemas, dificultades y retos, constituyéndolos como algo evidente” (Martínez, 2012, pág. 102)

De ahí que, comprender la importancia de los procesos de escolarización es una mirada necesaria ya que: “la escolarización y como ha operado en la configuración del cambio educativo puede ser una puerta de entrada a leer críticamente los discursos y las prácticas que hoy son hegemónicas en el campo educativo. Aunmas, investigar estos procesos significa enfrentarnos a la tarea de comprender la limitación de las políticas y las prácticas democráticas que rigen el campo de la educación hoy en día”(Martínez, 2012, pág. 122) invitación que en el caso de la educación de jóvenes y adultos se convierte en primordial ya que, este tipo de formación como objeto se hace necesaria por presentar en ella posibilidades desde las experiencias de los estudiantes.

Por consiguiente, es a partir de la escolarización que se realiza la lectura para pensar los discursos y las políticas como el Decreto 3011 frente a la educación de adultos, partiendo de concebirla como lo diría (Martínez, 2012) en un concepto moderno, es decir, la escolarización es el lugar donde el discurso gira entorno a la educación y cuyas características se dan alrededor de cuatro intereses estratégicos como los plantea el autor: la instrucción del infante, la definición de un cuerpo del enseñante, tercero la puesta en escena como un acontecimiento público y cuarto la diferenciación entre los escolarizados y los no escolarizados, esta última, la de mayor consideración cuando de pensar la EDJA se hace, ya que, es la medida frente a los objetivos del decreto 3011 que conciben a la

misma, como parte de una formación vinculada a la educación formal como formación privilegiada frente a otras opciones que establece el decreto.

En este punto, como se ha visto a partir de la V conferencia mundial de la EDJA se ha planteado como objetivo de la educación de adultos una centralización de la misma hacia: la enseñanza, el aprendizaje, el uso de un lenguaje fabril y la incursión de los jóvenes en este tipo de educación, con lo que, desde la lectura que se hace del decreto 3011 para el caso colombiano, este es el resultado de una visión de la educación de jóvenes y adultos asociada a dos perspectivas antagónicas, la primera, enfocada a la idea de una visión fabril donde se instaura la educación de adultos como parte del servicio educativo del país y su relación como proyecto de cobertura frente al analfabetismo y la segunda, desde una perspectiva donde presentar la EDJA como una experiencia de diálogo y saber a partir de las experiencias de vida de los adultos, tal como se presenta en los objetivos del decreto asociada a los postulados de la propuesta de Freire.

En dicho caso, desde la primera perspectiva mencionada el decreto 3011 presenta la visión de una evaluación asociada a un proceso de corte cuantitativo donde se configura a la enseñanza y el aprendizaje como posibilidad de orden cualitativo, pero esta se subordina al reconocimiento final como bachiller o no, y es en estas valoraciones, donde la EDJA se envuelve en los mecanismo de un sistema de escolarización que permitan un mayor control de la misma, “principalmente a partir de la normalización de las poblaciones, lo que significa que la escuela desempeñó un papel fundamental en la formación de los dispositivos de

gubernamentalidad ya que es a través de la escolarización como se vuelven “normales” a una porción específica de la población” (Martínez, 2012, pag 94) .

Es en esta posibilidad frente al control del sujeto donde la escolarización como dispositivo se convierte en un mecanismo de engranaje frente a la formulación de objetivos, condiciones evaluativas y curriculares que han de enfrentar las instituciones cuyo interés sea ofrecer una educación para jóvenes y adultos, lo que implica, pensar al mismo como sujeto cuya carencia académica y saberes del conocimiento universal son tan mínimos, que se hace necesario el ingreso a una educación formal escolarizada, donde se le muestran diversas opciones de formación, pero que en la mayoría de los casos, se acude a la denominada como: Bachillerato por Ciclos, vista más desde una perspectiva fabril de la EDJA, pero se aleja de la perspectiva humana y formativa de la evaluación y el curriculum crítico.

Con lo anterior, desde esa perspectiva fabril en la Educación de jóvenes y adultos Colombiana se establece una asociación a una evaluación por logros cuantificable, asociada a un currículum segmentado y a planes de estudios diseñados para ser conexiones de esos saberes universales que permiten una homogenización de la población y legitimización de la misma, dicha legitimidad es relevante al momento en el cual, al culminar su proceso educativo se recibe el grado de bachiller, esta mirada en dicho caso, permite pensar que la escolarización se convierte en el “mecanismo por excelencia de vínculo entre los individuos con la sociedad y claro está con el conocimiento” (Martínez, 2012, pag

93) razón por la que, se hace necesario que todo en la escuela se encuentre regulado y direccionado para el cumplimiento de este fin.

En cumplimiento de esto, la escolarización no solamente se direcciona en la formación de un sujeto por ser reconocido desde su titulación, sino abarca, una serie de dispositivos de regulación social que para el caso de la EDJA, ponen en diálogo a instituciones y sus acciones con los Estados, incursionando en la formulación de modelos racionales que son la base e ingreso de prácticas regulativas como lo explica Popkewitz, citado por Martínez Boom: “la escolarización vincula la política, la cultura, la economía y el estado moderno con las pautas cognitivas y motivadoras del sujeto. La reforma educativa no sólo transmite información sobre prácticas nuevas. Definida como parte integrante de las relaciones sociales de la escolarización, la reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones”(Martínez, 2012, pág. 112) Esta situación, es posible pensarse para el caso colombiano, en la incursión que decretos como el 1290 o el 230 de evaluación en su momento tuvieron como legislación frente a los sistemas educativos formales y en las propuesta de Bachillerato por ciclos en el caso de la población adulta.

En este contexto, la EDJA no solamente en el caso colombiano sino a nivel mundial presenta desde los noventa una preocupación de las organizaciones acerca de las problemáticas de la educación entre ellas la Educación de Adultos, en la cual se establecieron”... una pléyade de instituciones, procedimientos y

agencias encargadas de proponer las investigaciones, los diagnósticos, la financiación y la conformación de una experticia de asesores que se movilizarán por todo el orbe...” (Martínez, 2012, pag, 106) que para el caso colombiano y su decreto 3011, en su momento de vigencia conto con el apoyo de personas como Jaime Niño Diez como ministro de Educación Nacional quien había sido director nacional de la campaña de alfabetización Simón Bolívar, política pionera en América Latina para la alfabetización de adultos.

Ahora bien, desde la EDJA y su relación con la escolarización es posible reconocer como para el momento de implementación del decreto 3011 en el país, se estaba dando gran importancia a la formación más allá de la básica primaria lo cual, hizo de la EDJA una necesidad frente al ingreso del mundo laboral y académico (universitario) esto puso en el mercado educativo a una serie de instituciones que ofrecían programas de EDJA tales como: la validación, el bachillerato por ciclos, programas de alfabetización, educación formal y educación informal; A esta característica netamente económica de empleabilidad, se le suma que, como parte de las propuesta del entonces presidente Ernesto Samper, se encontraba el fomento a los tratados de integración económica con lo cual, se perfilaba como necesidad una población mayoritaria que fuera capacitada para el manejo de diferente infraestructura relacionada con dichos tratados, y para esto, era imperativo dar posibilidad de formación y cobertura a aquellos que no contaban con la misma o no la podían comprobar.

En tal caso, la capacitación se orientó a la posibilidad desde la Educación de Jóvenes y Adultos de una cobertura de saberes universales y cuantificables, donde la privatización en la mayoría de los casos, se convirtió en el vehículo de trabajo para esta movilidad, así como, para las corporaciones financieras, obras públicas, salud, educación etc... todos vínculos directos de las perspectivas neoliberales implementadas en el gobierno de Cesar Gaviria, pero manifestadas en el gobierno de Ernesto Samper, que junto a: los nuevos pactos comerciales que el país estableció con diferentes naciones y la tecnificación de diferentes sectores económicos del país, desencadenó que sin un “proceso de escolarización se hiciera difícil el acceso al empleo, a la movilidad social, a la participación política en cargos de representación un largo etcétera” (Martínez, 2012, pág. 111) haciendo que la EDJA se manifestara como solución frente a las dinámicas como la deserción escolar y el analfabetismo.

Por tanto, la Educación de jóvenes y adultos ingresa al campo de las políticas educativas y como analogía se convierte en tabla de salvación frente a las cifras y cobertura de atención al analfabetismo e implícitamente se comienza con la primera manifestación de la escolarización, el control de sujetos seguida de la ampliación de la escuela en cuanto contenidos definidos y estandarizados para niños, adolescentes, jóvenes y adultos, haciendo con ello que, desde la evaluación y el currículum se comience a pensar la escuela como proyecto de rendición de cuentas, asociado a márgenes de cobertura y rentabilidad frente a la tarea de ser un espacio donde la tecnificación sobrepasa las experiencias de quienes son sus estudiantes.

Con lo anterior, la Educación de jóvenes y adultos desde los objetivos perseguidos en las conferencias y encuentros internacionales y la legislación en el caso colombiano, apuntó a un tipo de formación que asumiera desde la escolarización un modelo de escuela, cuya orientación fue la formación a partir de los contenidos, el control y la tecnificación de todos los saberes que en ella se dan, de manera que, la Educación de Jóvenes y Adultos ingreso así como la educación formal al marco de los procesos de escolarización, donde las preocupaciones se dan alrededor de la cobertura y la eficacia, e hizo necesaria a la escolarización como mecanismo por excelencia de formación para tener un lenguaje único en todos los procesos de educativos.

En dicho caso, es posible indicar que las anteriores relaciones entre escolarización y propósitos de formación no solamente son la disposición de un marco educativo para el caso colombiano sino, “El escolarismo de la EDJA no es una cuestión local, regional o estatal, sino un problema internacional de la política de la educación de adultos ya que los centros o lugares donde se desarrollan actividades de educación de adultos copian o imitan la educación formal de los contenidos” (Cabo, 2000, Pag 20) y al concebirse desde ese carácter escolar ello se evidencia en las políticas y en las prácticas educativas que llevan a cabo los docentes.

No obstante, es en este reto frente a la escolarización y al ingreso de discursos fabriles en la Educación de Jóvenes y Adultos que se han de abrir nuevos caminos para retomar la importancia de los adultos desde sus experiencias y

propios conocimientos, esto significa pensar la educación como posibilidad, donde realmente las experiencias y vivencias de quienes hacen parte de la EDJA, como de aquellos que no la integran, se tengan en cuenta y permitan desde la evaluación y el currículum mostrar nuevas perspectivas de abordaje en este tipo de educación.

De este modo, un primer camino es reconocer los aportes que la educación popular ha hecho en este tipo de formación, donde se constituyan en lugares de empoderamiento y no se olvide que, es en esta vía donde el aporte latinoamericano puede ser más fuerte para la educación de jóvenes y adultos como en su momento se expresó, reconociendo la entereza y validez del diálogo como verdadera formación no economicista sino de vida, con lo cual, “La educación de adultos es mediadora entre la cultura y la cualificación profesional es la solución compensatoria de las disfunciones de los sistemas educativos” (Cabo, 2000, Pag.20)

Las prácticas evaluativas y los propositos de formación: elementos en la comprensión de la Educación de Jovenes y Adultos.

Asi como es posible mencionar la escolarización como un término presente en los inicios por la preocupación de la formación de los sujetos – adultos-, las prácticas evaluativas y los propositos de formación se constituyen en categorías de expresión y de requerimiento específicos en el campo del saber pedagógico para este tipo de población.

En el caso, de la Educación de Jóvenes y Adultos la práctica evaluativa inicia con la búsqueda de modelos de producción fabril que le plantearon a la escuela una asociación con el pensamiento de la fábrica y a los propósitos de formación como interrogantes acerca del papel de la escuela y la adopción de la escolarización como forma privilegiada para organizar la misma.

De lo anterior, en la comprensión de los dos conceptos y como guías en la caracterización de las relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas, se parte de la conceptualización que realiza Gimeno Sacristan sobre esta última, donde se asume la práctica evaluativa como una construcción inicial en el cumplimiento y obtención de respuestas o resultados frente a la labor que hace el maestro en la clase. (GIMENO SACRISTAN & OTROS, 2010)

En tal caso, la Práctica Evaluativa para el autor es una actividad que se desarrolla a partir de la consecución de unos usos, de unas funciones, parte del apoyo a una serie de ideas y formas de realizarla y que se constituye como la respuesta a determinados lineamientos de lo que es la enseñanza institucionalizada, donde la práctica evaluativa se convierte en la posibilidad que tiene el maestro de recoger información a través de diversas actividades que le permitan conocer y comprender el proceso que han logrado sus estudiantes y de esta manera, asumir conciencia en la mejora de lo que sería su proceso de enseñanza- aprendizaje.

En cuanto, a los propósitos de formación se entiende como: las intenciones que determinado grupo o personas buscan en el individuo a través de plantear como preguntas asociadas: ¿Quién es?, ¿de dónde viene?, ¿para que esta allí? y ¿hacia dónde va?, las cuales, se constituyen en las capacidades que tienen las personas a partir de sus experiencia y preparación para determinados desempeños.

La evaluación y el curriculum en la caracterización de la relación: Escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas.

El curriculum y la evaluación: la construcción de una trayectoria histórica relacionada con el contexto y los sujetos.

En las líneas que siguen asumimos la relación evaluación y curriculum como una correlación ya que, entre las mismas se han establecido sentidos y significados en los cuales, la evaluación no se da aislada a los propósitos de formación, a la metodología, a las prácticas de los docentes entre otros aspectos, sino que se contextualiza a partir de estos y por esto, se presenta su trayectoria histórica como paralela.

La evaluación y el currículum como componentes pedagógicos que hacen parte de la trayectoria histórica de la educación, permiten comprender como se han construido interpretaciones y concepciones diversas alrededor de las mismas, y que hoy no se podrían entender como simples acumulados involuntarios de las

perspectivas surgidas, sino son la expresión de lo que se ha mencionado como las intencionalidades y compromisos que determinados organismos han buscado para la formación de sujetos.

De esta manera, la evaluación y el curriculum se constituyen como complejidades que en su interacción histórica pueden permitir comprender por qué para el caso de la educación de jóvenes y adultos, se han vinculado primordialmente con una formación de sujetos relacionada con la competitividad, la medición y el mercado, donde la escolarización como conjunto de instituciones, reflexiones y prácticas que tienen por objetivo la conformación de una sociedad, está presente como parte de la organización de la escuela y en programas como la de jóvenes y adultos.

Es así como, la escuela que relaciona la evaluación y el curriculum con la escolarización, es aquella pensada desde una función instrumentalista cuyos valores son la exclusión, la clasificación y la competencia frente a una producción del mercado, es la perspectiva de una escuela que desde los inicios del siglo XIX hasta hoy con el modelo de formación económica neoliberal, ha implementado en la evaluación y el curriculum discursos y categorías como: eficacia, eficiencia y calidad con el propósito de implementar perspectivas de formación de prácticas evaluativas e intencionalidades en la escuela vinculadas con el orden económico principalmente.

Estos procedimientos (ejecutados en planes de estudios, planes de mejoramiento, implementación de pruebas estandarizadas entre otros) se inscriben en un Estado

Evaluador como lo expresan autores como Michael Apple, quien plantean el regreso a procesos del neoconservatismo desde la visión de una escuela progresista, sumativa y medible desde los estándares y neoliberal en cuanto, los procesos de descentralización que cada vez permiten la incursión del sector privado en el sector público y con ello el Estado pasa de garante a gestor de la educación como servicio.

Dicha implementación, se basa en procesos de mercantilización educativa logrados a partir de reformas educativas que involucran al currículum y a la evaluación con procesos de “innovación” y cuyo discurso se constituye en un instrumento de poder al servicio del control político y administrativo de quienes representan el mismo, amparado en procesos de eficacia y eficiencia.

En este caso, la evaluación se constituye como dispositivo dentro del currículum, ya que, sus políticas se dirigen a la rendición de cuentas, la competitividad, el individualismo y la equidad, esta última discutible, cuando los contextos de los sujetos a los que la evaluación y el currículum se dirigen no tienen los mismos ambientes educativos siempre.

Es por esto que, la relación evaluación, currículum y escolarización parte de los planteamientos del currículum asociados a los procesos de escolarización que se han construido históricamente pensándose como la “selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (sacristan & otros, 2010, pág. 22) en este

caso, el curriculum como es categorizado por Tadeu Da Silva se concibe como un “documento de identidad” en el cual, el curriculum se toma como un dispositivo que pone a funcionar la realidad en varias direcciones y en él reconoce un discurso de poder.

En el caso de la evaluación, la relación se construye desde la concepción de la escuela como un espacio de medición y formación cuantificable que incursiona en una evaluación técnico-instrumental, ejemplo de esto, el norteamericano “ a mediados del siglo XIX, en Estados Unidos, expresa su interés en la clasificación, medición y comparación psicofísica de los sujetos mediante las llamadas pruebas psicológicas, test mentales...” (Niño Zafra, 2006). Es así como, al reconocer el vínculo entre curriculum y escolarización se establece al primero como un proceso histórico, en lo que indica Tadeu Da Silva como aporte de las teorías críticas complementado con la exploración hacia nuevos procesos de dominación centrados en la raza, la etnia, el género y la sexualidad aporte de las teorías post críticas.

Esta percepción histórica del curriculum se complementa al definir que: “el concepto de curriculum y la utilización que se hace de él aparecen ligados desde sus comienzos a la idea de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que se representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza” (Gimeno Sacristan & otros, 2010, pág. 23) finalidad presente a partir de, la implementación de mallas conceptuales y ejes temáticos que orientan sus esfuerzos al reconocimiento de una cultura de conocimiento global, situación

que es posible comprenderse en la adecuación que en muchos de los casos se hace en planes de estudio para programas de formación de educación de jóvenes y adultos.

De lo mencionado, es posible determinar como la evaluación y el currículum son componentes pedagógicos que en su contexto histórico junto a la escolarización como forma privilegiada para los procesos de formación iniciados en las escuelas durante el siglo XIX, en la actualidad, aún prevalecen la forma escolar como determinante de lo que es escuela en casos como la educación de jóvenes y adultos, en programas de bachillerato por ciclos.

Por lo tanto, de esa interacción entre la evaluación y el currículum con la escolarización se puede establecer como punto de convergencia la implementación de una educación técnica-instrumental, donde el contexto de desarrollo fabril y surgimiento de las bases de una economía capitalista, necesariamente colocó a la escuela escolarizada “naciente” como escenario relevante en la formación de lo que se esperaba y ha estado presente en las diferentes propuestas que tanto de evaluación como de currículum se han desarrollado en el campo de la educación y cuyo conocimiento es necesario para comprender que de estas tradiciones la educación de jóvenes y adultos en el país hoy en día presenta rasgos en su configuración como formadora de sujetos.

La evaluación, el currículum y la escolarización en la perspectiva de la escuela para la producción (Bobbitt y Tyler)

La evaluación y el currículum instrumentalista-técnico tiene como referente inicial a Franklin Bobbitt y su obra *the curriculum* escrita en 1918, en la cual, menciona (Tadeu da Silva, 2001) se concibe al currículo a partir de la descripción de tres intencionalidades: la primera, el currículum es un ente de control de la comunidad y del individuo en situación de lo productivo, industrial y administrativo que a partir de un examen de habilidades para las tareas de la vida adulta demuestra sus conocimientos, el segundo, la adaptación que se hace de los niños y los jóvenes a la sociedad tal como ya existe y los prepara para la economía y tercero, la institucionalización de la educación de masas a partir de intereses de fuerzas políticas, económicas y culturales.

Dichas intencionalidades menciona (Tadeu da Silva, 2001) hacen del currículum una cuestión de organización orientada a partir de cuestionamientos como: ¿qué es lo que se debe enseñar?, ¿cómo enseñarlo?, ¿cómo organizar las actividades educativas?, ¿cuáles son los objetivos de la educación escolarizada? Entre otros, interrogantes que ponen en contexto la construcción que de currículum se tenía para esta época donde se “Delimito de ese modo en unidades ordenadas de contenidos y tiempos que tienen un comienzo y un final, con un desarrollo entre esos límites, imponiendo una norma para la escolarización...” (Gimeno Sacristan & otros, 2010, pág. 23) característica que explicada desde el contexto de la EDJA,

es recurrente en la propuesta de bachillerato por ciclos a partir de la implementación de políticas educativas.

La evaluación desde esta propuesta se perfila como un sistema de control individual de los sujetos en aquello que sea observable y medible, ella es la opción “visible” para reconocer los avances de lo que se logra y se enseña en la escuela y con esto, se garantiza que la escuela forme y prepare a los sujetos para lo que en el mundo de la producción económica se espera de los mismos, todo desde un modelo de administración científica del trabajo.

Para la década de los cincuenta, en la misma perspectiva de una evaluación y curriculum técnico-instrumental como lo explica (Niño Zafra, 2006) aparecen los planteamientos de Ralph Tyler con la propuesta de una escuela basada en interrogantes como: ¿qué objetivos educativos debe alcanzar la escuela?, ¿posibilidades de los propósitos de la escuela? Y ¿qué tipo de conducta se desarrolla desde el curriculum? Enmarcados en las consideraciones de la psicología y las disciplinas académicas, como base para los modelos curriculares y donde la evaluación como componente implica la verificación y la eficiencia de los objetivos. En este caso, “Tyler generaliza la evaluación de los aprendizajes con criterios de eficiencia y cumplimiento de objetivos previamente establecidos” (Niño Zafra, 2006, pág. 45)

Desde estas experiencias el currículum y la evaluación para las décadas de los treinta y cincuenta presenta como objetivo para la escuela, la producción de fuerza de trabajo calificada, en la cual, el sistema educativo asume como supuesto de formación la reproducción de situaciones sociales como el mundo laboral, donde lo importante es que el sujeto formado, sea capaz de alcanzar los objetivos propuestos previamente y adquiera competencias (técnicas) para enfrentarse a un mundo laboral.

Así la relación escolarización, currículum y evaluación se perfila desde una visión técnica e instrumental en la cual, se da interés por las conductas observables y las evidencias y métodos de sistematización de la labor que realizan los maestros y alumnos van en el sentido de una escolarización como sistema de predominio para la escuela, como conjunto de valores expresados en las habilidades, competencias y capacidades que se adquieren de forma individual y social para la vida; Donde “la enseñanza, el aprendizaje y sus respectivos agentes y destinatarios – los profesores y estudiantes- quedaron más dirigidos por un control ejercitado desde el exterior, al regularse la organización de la totalidad de la enseñanza por medio del establecimiento de un orden secuencial” (Gimeno Sacristan & otros, 2010, pág. 23) rasgos relevantes entre la escolarización y el currículum que permiten comprender que en algunos casos y momentos, la evaluación se planteen como instrumento para el “control” de lo que los estudiantes se suponen deben aprender.

La evaluación, el curriculum y la escolarización en la perspectiva de los métodos activos.

Para la década de los setenta el auge de la escuela como un sistema de formación escolar organizada de manera eficaz que respondiera a una determinada formación, encontraba la escolarización como proceso en pleno auge lo cual, le plantea a la misma la relevancia del aprender a deliberar, decidir y actuar y por ello, asume al curriculum y a la evaluación como componentes hacia una formación de tipo práctico que encuentre asociaciones entre la teoría y la práctica y la cultura y el contexto, donde el docente piense en su práctica y reflexione el para que enseña.

Esta propuesta asume a Michael Scriven para 1970 como principal representante, quien plantea una mirada a la evaluación, donde el seguimiento sea constante en contenidos, así como en los procedimientos que involucran a la escuela y con ellas realice contribuciones a la misma; el curriculum en esta propuesta se presenta desde dos interrogantes básicamente, el primero, ¿por qué los niños no aprenden? Y segundo, ¿cuáles son los procedimientos llevados a cabo por los docentes que atienden a los aprendizajes de los alumnos?, a partir de estos, la evaluación y el currículum se vinculan no en la lógica del cumplimiento de objetivos como en el caso técnico, sino, se asume desde la retroalimentación para la mejora de las condiciones en las cuales se tiene dificultad.

La diferencia entonces entre la propuesta de Bobit –Tyler y Scriven para el currículum y la evaluación, se determina en la reflexión sobre la educación como un sistema de control de calidad, en el cual, el pasado es una oportunidad para aprender y se establece desde la evaluación una propósito sumativo frente a la toma de decisiones, pero que, a pesar de contemplar un papel más activo entre los sujetos que la conforman, sigue privilegiando en ella la forma escolar y no establece otros escenarios desde los cuales es posible formar sujetos; contexto que, trasladado a la actualidad de la EDJA en el país en su propuesta de bachillerato por ciclos, aun es vigente cuando se establece que este tipo de formación al igual que, los formalmente escolarizados han de cumplir con la presentación de pruebas estandarizadas, que se promueven como ideales en la continuación de la formación académica de los mismos. .

En otras palabras, los métodos activos se constituyeron en sus inicios como un esfuerzo de finalización-adquisición- de saberes, que focalizados en situaciones “naturales”, para el caso, las aulas le permiten a los alumnos comprender la necesidad funcional de las mismas, brindándoles posibilidades para que ellos encuentren algún sentido en el saber hacer de su saber escolar; entonces, la evaluación se asume como ejemplo de “la efectividad de estos objetivos consiste en evidenciar las habilidades que el sujeto debe demostrar ante el conocimiento. El estímulo encuentra respuesta siempre en el sujeto y esto... “puede ser medido” (Niño Zafra, 2006, pág. 45)

Así, el método activo perfila al estudiante desde su eficacia en su rol involucrándolo en la concepción del trabajo en grupo, cuya orientación es la división del trabajo, involucrando al mismo en una selección prematura de contenidos más eficaz, cuyo interés de un grupo exige que nadie sea utilizado para un papel en el que no encaja. Sin embargo, al proceder de esta manera el aprendizaje queda reservado para aquellos que al llegar a la escuela tienen consigo ya competencias y están familiarizados con las formas escolares; en este contexto, la función del curriculum desde los métodos activos “proporciona un orden a través de la regulación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza en la escolarización moderna, una construcción útil para organizar aquello de lo que se tiene que ocupar la escolarización, aquello que habrá que aprender”(Gimeno Sacristan & otros, 2010, pág. 24)

La evaluación, el curriculum y la escolarización en la perspectiva de la formación para la toma de decisiones.

La concepción del curriculum y la evaluación con la propuesta de Daniel Stufflebeam y su modelo CIPP (contexto, imput o insumos, proceso, y producto) presentan como eje principal, la toma de decisiones e importancia de la misma en la mejora constante de las escuelas, presentándola como una propuesta en la que, cada uno de sus ejes asume un rol en la construcción de la decisión a tomar. El contexto se entiende desde esta perspectiva como un elemento instrumental definido por la institución, los insumos son los recursos financieros y materiales entre otros que dispone la institución, el proceso es la interacción dinámica entre

el contexto y el insumo y los agentes que los llevan a cabo, el producto, son los indicadores y los logros que se llevan a cabo en tiempos determinados, estos en conjunto, son los que permiten que las decisiones que se orienten integren todos las instituciones, reflexiones y prácticas a llevar a cabo al interior de la escuela, con lo cual, se garantiza la forma escolar –escolarización- como opción en la construcción de la reflexión, en la medida que, los cuatro ejes para el modelo CIPP, parten de la formación de un sujeto cuyos indicadores sean controlados tanto en los espacios escolares como en su vida personal.

Desde esta perspectiva, la evaluación se centra en el estudiante más que en el maestro, y por lo tanto, como parte de su construcción la recolección de información es útil y necesaria en la toma de decisiones, dicho impacto, presenta una mirada más reflexiva a la educación, pero que aún sigue teniendo un objetivo técnico- instrumental, al ser “susceptible de inferirse con la facilidad, el poder en la medida que ejerce todo el peso de sus aparatos y camufla su afiliación filosófica y política, sustrae sus huellas con la apariencia de decisiones e instrumentos eminentemente técnicos” (Niño Zafra, 2006, pág. 48)

Para la década de los ochenta, ingresan al discurso educativo los planteamientos de una formación con visión socio-antropológica, en la cual, la participación del sujeto en la reflexión sobre la realidad se traduce en el estudio del mundo interior y exterior, donde la evaluación y el curriculum se construyen a partir de las características de los sujetos a los que se brinda el sistema de escuela formal y se hacen parte de su proceso.

La evaluación, el currículum y la escolarización desde la perspectiva neoliberal

Esta propuesta de la toma de decisiones, va cerrando sus líneas de acción en la década de los noventa, al paso, de la propuesta neoliberal de formación tanto de evaluación y currículum que inserta en el vocabulario pedagógico palabras como eficiencia, productividad y control como marco en el desarrollo de las políticas educativas internacionales, donde el estado se concibe como evaluador y “el currículum se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las practicas pedagógicas, pues dispone, trasmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes...” (Gimeno Sacristan & otros, 2010, pág. 26).

Es en esta característica, donde la construcción de los propósitos de formación y las prácticas evaluativas que realizan los maestros en las aulas no son, sino, parte de esas disposiciones que vienen de análisis internacionales que desconocen el contexto nacional y el escolar y en el cual, se forma un sujeto cuantificable, medible y predecible, generando con ello un sujeto individual, de empresa en si mismo productivo, donde la evaluación responde a intereses económicos y técnicos mínimos, así como, a retos y competencias del mercado.

Estos principios y paradigmas de evaluación educativa han incidido en el sistema educativo trayendo consecuencias e implicaciones tales como: comprender la educación como un servicio que esta cotizado dentro del mercado (propiedad privada), característica que hoy es posible desde la educación de jóvenes y

adultos reconocer debido a la demanda de instituciones escolares que “prestan” el “servicio” de educación de jóvenes y adultos, la cual, se ha delegado casi en su totalidad a instituciones privadas que asumen la misma, a partir de los lineamientos de una escuela formal escolarizada como es posible de evidenciar, en la organización y selección que hace de los contenidos o en la adopción de normatividad como el 1290 para la evaluación, como se menciona en el mismo, al plantear que los sistemas de evaluación institucionales también cobijan a las instituciones que presten educación formal o informal de jóvenes y adultos.

Con lo anterior, la formación de los sujetos vinculados en el sistema educativo está siendo dirigida por la administración eficiente del servicio educativo, el cual debe entregar recursos productivos y permitidos para el consumo. Los docentes están controlados por la condición de recurso y mecanismo, y son el mediador que contribuye en la eficacia del servicio. El estudiante pasa a ser un cliente y consumidor, debido a que paga y ese dinero fortalece la empresa educativa y será medido a partir de los resultados que tenga dentro del sistema. Los padres de familia se convierten en socios o clientes, lo cuales tiene la autonomía de seleccionar la institución educativa de acuerdo a su posición monetaria y también tienen en cuenta las competencias, el estrato y demás factores, si es posible que se tenga esa elección.

En este caso, es posible determinar como la intervención de un modelo económico neoliberal en la construcción de políticas nacionales e internacionales no solamente, interviene en la educación formal, sino se abre asimismo, campo en la

educación de jóvenes y adultos, abandonando la contribución desde una evaluación de corte crítico en la cual, el contexto, los sujetos y la actitud de formación, hagan de la evaluación un sentir en la medida se aleje de la clasificación y abarque un conocimiento real de cada sujeto, en este sentido, el aporte vendría desde la evaluación y el curriculum crítico en cuanto permitan construir una educación que brinde posibilidades de comprensión de la realidad en la que viven los sujetos.

Esta mirada a las concepciones de una evaluación y curriculum técnico e instrumental, evidencian como la escolarización desde su prevalencia por la forma escolar en la escuela, permitió “la penetración del concepto curriculum en el discurso educativo cobro su máxima presencia cuando la escolaridad se convirtió en un fenómeno de masas...sin contribución de ese concepto sería muy difícil entender la escolaridad, examinarla y criticarla...” (Gimeno Sacristan & otros, 2010, pág. 25) generando con ello que, las instituciones, reflexiones y prácticas que orientaron la formación de los sujetos tomara unas dimensiones globales dado su alcance a la mayoría de la población.

En este sentido, el mencionar que entre la evaluación, el curriculum y la escolarización se establecen relaciones orientadas a construir lo que sería el campo educativo, es asumir que, entre estas categorías al igual que en el caso de las políticas educativas, esa construcción se hace a partir de las intencionalidades y decisiones económicas y políticas, internacionales y nacionales, de lo que se espera, sea la perspectiva de un modelo como el neoliberal cuyo escenario es la

competencia del mercado, en función de una organización de la sociedad vinculada al eje del trabajo, es decir, se elabora un discurso que pretende desplazar los significados característicos de lo pedagógico a lo fabril.

Por consiguiente, la evaluación, el curriculum y la escolarización en la perspectiva neoliberal en la Educación de Jóvenes y Adultos como en las instituciones de educación formal, establece diversas prácticas y concepciones cuyo objetivo es la formación de sujetos que asuman el papel de evaluados y con ello, el Estado se conciba como ente evaluador dentro de un espacio determinado (escuela) en el que, promueven criterios de cumplimiento de objetivos donde el resultado es la eficacia traducida en ganancias, en este caso, el sujeto evaluado (docentes-estudiantes), por ser parte de esa forma escolar privilegiada para esos fines evaluativos (escolarización) ha de constantemente mejorar su productividad y ser eficaz y estar totalmente controlado dentro del sistema educativo.

En tal caso, la evaluación desde la relación que se propone con el curriculum y la escolarización rescata desde la mirada de la trayectoria histórica, la manera como a partir de los modelos de formación técnico e instrumental y ahora neoliberal, se pone en el campo pedagógico a diversos sujetos evaluadores que deben evidenciar las habilidades que las escuelas han construido a partir de diferentes criterios que permitían identificar si existe el depósito de conocimiento en el sujeto y este es posible de ser demostrado, así mismo, el sujeto evaluado tiene que cumplir objetivos medibles y cuantificables y su actitud ha de ser manipulable y pasiva para su sometimiento a pruebas de rendimiento y acumulación de datos.

De esta manera, la relación evaluación, currículum y escolarización se plantea a partir de la comprensión de una cultura escolar que en determinado tiempo y espacio, ha sido diversa y cuya apuesta formativa es la vida laboral en el concepto de los enfoques técnicos, donde como lo menciona (GIMENO SACRISTAN & OTROS, 2010) el criticar una cultura escolar debe hacerse dirigiendo sus análisis a las formas escolares del conocimiento y con ello, se concibe el proyecto que sobre escolaridad se tiene y por lo tanto, las instituciones, reflexiones y prácticas asociadas a la misma, conforman una sociedad relacionada con valores económicos que privilegian la forma escolar en todo tipo de formación, donde la evaluación y el currículum se orientan como mecanismos para la consecución de dichas intenciones.

Y aunque la escolarización como concepto desde su trayectoria histórica se relacione más con el currículum debido a su privilegio por la forma escolar en el campo de lo educativo, no olvida a la evaluación cuyos aportes desde el enfoque técnico y ahora desde el neoliberal, parten de concebir la escuela como un espacio siempre de constante regulación y función donde se normaliza, se controla, se observa, se recogen datos y se sacan cifras, convirtiendo la evaluación en rendición de cuentas y cuya información la extraen del sistema educativo, por tal motivo se diseñan diversas herramientas de evaluación que se aplican y son determinantes para la toma de decisiones de acuerdo a los objetivos de los organismos internacionales en la aplicación de políticas educativas.

En conclusión, si se piensa cual es el resultado de la relación histórica que la evaluación, el curriculum y la escolarización han constituido es posible tentativamente establecer como “el concepto curriculum tiene lugar bajo los supuestos eficientistas acerca de la escolaridad y de la eficiencia de la sociedad” (Gimeno Sacristan & otros, 2010, pág. 24) es decir, en esta relacion el curriculum se encuentra bajo el supuesto de lo que se espera de las instituciones, practicas y reflexiones que privilegian la forma escolar y miden su impacto a partir de una evaluacion cuyo énfasis sea el de medir y cuantificar, resultado de lo que en los programas de bachillerato por ciclos no es la excepción.

El curriculum y la evaluación crítica y su incidencia en una educación reflexiva y transformadora.

La evaluación y el curriculum crítico así como la perspectiva técnico e instrumental establecen propuestas en la formación de los sujetos, la diferencia radica que, en esa configuración de un marco pedagógico, las primeras parten del cuestionamiento que realizan del: orden educativo existente, las formas de conocimiento y el modelo social dominante, el cual, para la década de los sesenta y setenta donde inicia la preocupación por una educación de adultos es dominada por la mirada del sistema económico capitalista.

En este sentido, para autores como (Tadeu da Silva, 2001) el aporte de las pedagogías críticas desde el curriculum es preguntar por los presupuestos del orden social y educativo existente, al igual que, frente al campo educativo asume interrogantes relacionados con las preocupaciones sobre el campo de estudio de la educación, de la sociología, la filosofía marxista y la antropología todas estas desde sus aportes a la construcción teórica para el curriculum.

En este caso, la evaluación y el curriculum critico se asumen desde una propuesta donde los cuestionamientos como: ¿Por qué esos conocimientos y no otros?, ¿Por qué ese conocimientos se juzga importante y no otros? , ¿Qué intereses guiaron la selección de ese conocimiento particular? Son la base de lo que se espera como impacto de la misma en el campo educativo, cuestionamientos que no solamente han de pensarse en la construcción de una educación formal, sino trasciendan en la postura de nuevas alternativas a la educación de jóvenes y adultos específicamente en los programas de bachillerato por ciclos.

Es precisamente en el cuestionamiento constante, donde la evaluación y el curriculum critico plantean a la dinámica de la sociedad capitalista, que gira en torno a la dominación de clase y donde estas conciben como, la educación y el currículum no solamente tienen y han de cumplir una función netamente económica sino cultural y política en términos del poder y con ello, plantea al curriculum como centro de las teorías educativas críticas como parte del cambio en términos estructurales y relacionales en la escuela.

En tal caso, esa búsqueda por una evaluación y currículum crítico que permita la comprensión de la realidad de los sujetos, parte como lo plantean autores como (Apple & Beane, 2000), de reconocer al currículum como un conocimiento particular, sin embargo, menciona el autor, en el proceso histórico de la escuela ejerce una distribución del conocimiento oficial, en la cual, la hegemonía y la reproducción social no son un proceso tranquilo y garantizado, en este sentido, el currículum es conflictivo por ese campo cultural que lo involucra.

Como punto de inicio en la construcción de la relación currículum y evaluación desde perspectiva crítica, entonces se ha de asumir la escuela como un espacio político, en la cual, el currículum se convierte en la base del proceso, en la medida que, este desde una reflexión crítica permita que la escuela trascienda su comunidad educativa, y de esta forma, plantee como carta de navegación su propia trayectoria histórica así como, sus intereses y preocupaciones no obstante, es necesario tener presente que el currículum en si no es una posibilidad neutra ya que, se ubica en un lugar de enunciación y desde ese proceso se orienta la formación de ciudadanos.

En este sentido, pensar el currículum desde una perspectiva crítica implica presentar que del mismo hacen parte unas intencionalidades de tipo social (formación de sujetos) política (relacionada con políticas de reforma y gestión administrativa) económica (basada en procesos de financiación educativa) entre otras, las cuales, en muchos de los casos se relacionan con los discursos sobre evaluación.

Precisamente este pensamiento es lo que según Apple & Gandin (2002) ha hecho que la escuela se convierta en una de las instituciones centro de la crisis y por eso ha luchado por superarla buscando alternativas a las lógicas que imponen las miradas económicas, dichas propuestas parten de la construcción de un currículo crítico en el cual, se den procesos de participación y democracia radical que garanticen procesos de toma de decisiones y la configuración de una evaluación y un currículum en el cual, la base sea la experiencia histórica del estudiante o lo que (Díaz, 1994) menciona como los bienes simbólicos entendidos como, aquellos bienes no tangibles, los cuales no son posibles de medir y se encuentran asociados a las formas de pensar, de valorar y de intervención del sujeto como ciudadano en su entorno, en otras palabras, los bienes simbólicos son los que permiten que la escuela pueda “ atender a lo que ha sido su función histórica: acercar a la cultura, acercar al conocimiento nacional, posibilitar el encuentro y desarrollo humanos. Éstos son bienes simbólicos cuyos resultados, por más que se alegue lo contrario, no se pueden medir” (Díaz, 1994)

De esta forma, la escuela trasciende del carácter mercantilista (económico) del neoliberalismo convertida en una “estructura disciplinaria y de control, por la imposibilidad de trabajar en condiciones de desigualdad social y de afrontar los cambios culturales que le está imponiendo la época” (Ortega Valencia, Peñuela Contreras, & Lopez, 2009, pág. 12) a una escuela pensada como espacio de dimensión política y pedagógica donde los sujetos establecen relaciones que les permiten comprometerse con la misma.

Por lo tanto, en la relación currículum y evaluación se podría plantear lo indispensable que resulta una opción de estas dos desde lo crítico, cuyas acciones sean frente a los propósitos del neoliberalismo, y en este sentido, las propuestas abarquen la capacidad reflexiva de los sujetos en la escuela, es decir, aparece la idea de un sujeto cuya posibilidad en la toma de decisiones, ya sea, en sus procesos de práctica en el aula, planteen la evaluación para la mejora desde la praxis que es su lugar de posibilidad educativa, y con ello, la incursión de una evaluación formativa, en la cual se hace un reconocimiento del sujeto, y se rescata la subjetividad del ser humano entendiendo que cada uno hace acciones de transformación.

Es en esta construcción, donde la evaluación y el currículum crítico plantean la posibilidad de diversidad que el conocimiento ofrece a partir del desarrollo de las diferentes culturas que se encuentran en un contexto determinado, y las cuales, enriquecen el paisaje cultural de aquellos que integran la escuela, aspecto olvidado desde la perspectiva económica que en la mayoría de los casos busca desde las pruebas estandarizadas privilegiar determinados saberes en la búsqueda de una educación de corte hegemónico.

Es así como, se fomenta como lo menciona (Apple & Beane, 2000) la exclusión a partir del olvido de sujetos y expresiones que se inscriben en “culturas alternativas o voces sin sonido” que históricamente han sido vistas como inciertas o poco fundamentadas y cuyas expresiones han sido atacadas o reprimidas a partir del

uso de fuerzas estatales, de igual manera, desde el currículum y la evaluación es posible entender que las personas hacen parte de un contexto y en él se busca que se incluyan temas de las realidades escolares.

Con esto, es posible plantear que a pesar de existir una mirada economicista inspirada en el neoliberalismo, desde aportes como el de Stufflebeam y los pedagogos críticos, se puede concebir que los maestros son investigadores de su práctica y allí se da la mayor posibilidad para reflexionar la escuela desde una perspectiva crítica en la medida que esta valore y comprenda los saberes y sujetos que conforman los espacios escolares.

Lo anterior, asume una formación horizontal desde saberes colectivos, es decir, la base de los contenidos que se han de construir en la escuela no solamente, son los saberes académicos de las asignaturas establecidas en los planes de estudio, de él también hacen parte las experiencias que surgen en la comunidad; Esto plantea el involucrar en los criterios de formación a la población, con lo cual, se hace una validación de saberes culturales de diversos pueblos y cuyo objetivo pensado desde la formación de una Educación de Jóvenes y Adultos, rescata los saberes y experiencias de los mismos y aunque privilegian la escolarización, hacen una re significación de la misma en la concepción de lo que es escuela.

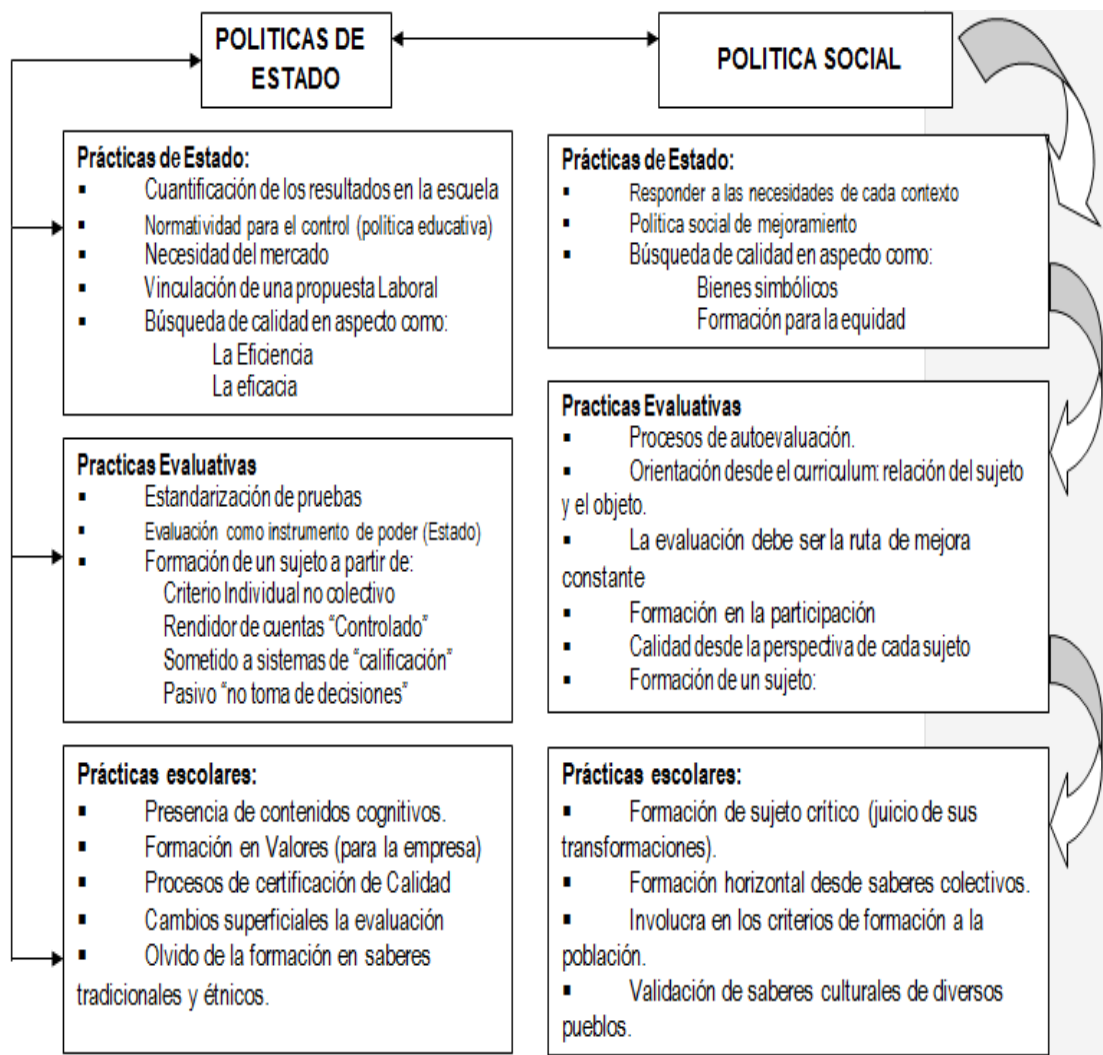
En cuanto las prácticas evaluativas, es necesario incluir procesos de autoevaluación, que en maestros e instituciones escolares, permitan una orientación desde el currículum, frente a la relación del sujeto y el objeto y con

esto la evaluación se convierte en la ruta de mejora constante y así se logre una formación en la participación de cada sujeto.

Esto implica ir más allá de la cultura dominante hacia una gama más amplia de opiniones y voces, en las cuales, se incluyan aquello que los jóvenes se preguntan sobre sí mismos y el mundo; es la importancia de la conversación o el diálogo acerca del conocimiento dominante y utilizarlo para ayudar a los que tienen menos privilegios en esta sociedad. Estos propósitos de una educación donde el curriculum y la evaluación realmente sean construcción desde una perspectiva crítica, han de orientarse a partir de la evaluación en interrogantes como: ¿para qué?, ¿Qué?, ¿Por qué? y ¿cómo se evalúa? y desde el curriculum en preguntas asociadas a la apuesta formativa desde los contextos e intencionalidades del proceso pedagógico.

Es así como, una comprensión del curriculum tendrá como objetivo, no ser el discurso de las áreas ni de los saberes que los legitiman como centros de poder y cuya finalidad es la vinculación del estudiante al mundo laboral a partir de unas competencias, como se orienta en decretos como el 3011 para la educación de adultos; Se hace necesario que el curriculum en vínculo con la evaluación, se entiendan como mecanismo cultural, brindando con ello, la posibilidad de una mirada a la identidad del país como discurso para forjar la propia identidad del sujeto. Estas ideas y planteamientos se presentan en el siguiente cuadro donde se mencionan algunas de las características tanto de la perspectiva neoliberal y crítica a partir de las prácticas evaluativas, escolares y del Estado:

FIGURA 4. *Modelo de políticas neoliberal y critico-social con respecto a la evaluación*



Fuente: Elaborado por Neydy Esmeralda García Lugo

En tal caso, la perspectiva mostrada de la evaluación y el currículum crítico pretende plantear como, a pesar de existir una trayectoria histórica escrita de discursos técnicos-instrumentales, en la actualidad es posible pensar en nuevos

sujetos y prácticas desde la orientación de las pedagógicas críticas, y que en la explicación de las relaciones que se establecen entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas en la educación de jóvenes y adultos , estas se apoyan en lo que (Ortega Valencia, Peñuela Contreras, & Lopez, 2009, pág. 11) plantean como la visión de la corriente crítica, en la que “las pedagogías críticas se construye y se moviliza desde la memoria, el territorio, el conflicto, el poder, las sensibilidades, el cuerpo, saberes y prácticas que configuran nuestras actuaciones como maestros y educadores en espacios escolares y comunitarios” es en este sentido, que en líneas siguientes se presenta la segunda etapa de la construcción del trabajo de grado y se constituye en la búsqueda de esa movilización que hablan las autoras.

ETAPA TRABAJO DE CAMPO

RECOLECCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS

En la investigación cualitativa las etapas no son excluyentes sino operan en un verdadero proceso de raciocinio inductivo e interactivo, sin separar tajantemente la caracterización de la situación, el diseño metodológico, la recolección, la organización, el análisis y la interpretación de los datos.

Elsy Bonilla & Penélope Rodríguez

Presentación: la construcción del trabajo de grado se hace a partir de la identificación de la ruta investigativa en cuanto: al paradigma, el enfoque, el método y las técnicas utilizadas, asimismo, se da a conocer el camino para la recolección de los datos y categorización de los mismos en la búsqueda por el análisis y conceptualización de un patrón cultural que identifique las relaciones que se establecen en la Educación de Jóvenes y Adultos en Programas de Bachillerato por Ciclos, por último, se presentan algunos lineamientos de la institución escolar objeto del estudio de caso desde sus propósitos y objetivos de formación así como, su experiencia en el campo educativo de jóvenes y adultos.

Apuesta investigativa.

Investigar en el campo educativo en la actualidad es una realidad que ha de trascender a los investigadores consagrados y ha de vincular a todos los que hacen parte de la misma, con esta afirmación inicial se quiere plantear como la investigación en educación se debe proyectar como lo menciona (Ortega, 2011) en una investigación social cualitativa, lo cual implica, postularla desde tres interrogantes: ¿Qué se investiga?, ¿Cómo se investiga? Y ¿Para qué se investiga? Y aunque es posible que estos cuestionamientos no sean nuevos en la

perspectiva de una investigación educativa hoy, si son la base de una posibilidad frente a la investigación en el campo educativo.

Cuando se plantea el ¿Qué? de la investigación, este se constituye en la expresión de los objetos de estudio y como a partir de su identificación y búsqueda se hace necesario “conocer, de comprender y develar esos acontecimientos para dar cuenta de cómo se expresan, cómo circulan, cómo se problematizan y cómo son apropiados por las instituciones, la cultura y por los mismos sujetos. Por ello una investigación puede partir de una necesidad, un problema, una pregunta, un interés; o desde la interrelación entre estas”(Ortega, 2011) En tal caso, se podría resumir el que de la investigación como la articulación del trabajo del investigador.

Con relación, al ¿Cómo? se define a partir de la relaciones que se establecen entre los métodos, las estrategias, las técnicas en fin todos aquellos que permitan apoyar el trabajo de la labor investigativa del proyecto y con las cuales, el objeto de estudio a trabajar es susceptible como lo plantea (Ortega, 2011) de ser descrito, interpretado y configurado encontrando nuevos saberes y respuestas al mismo; El último y no por ello menos importante es el ¿para qué? Es la intencionalidad, interés, propósito de búsqueda “asociado necesariamente con la construcción y negociación de criterios éticos, con los usos de la investigación. El para qué nos remite al sentido y función de la investigación (Ortega, 2011)”, estos tres cuestionamientos permiten vincular la investigación en educación con objetos de estudio que trascienden a los espacios escolares tradicionales y encuentran en

otros nuevos, posibilidades de reconocer el impacto de políticas, organismos y sujetos en su construcción.

Es así como, la investigación en educación como cualquier otra parte de la indagación por los fundamentos epistemológicos, éticos, axiológicos que la subyacen, y pasa por el siguiente interrogante: ¿Cómo se valida el conocimiento que hemos investigado? Y es en su respuesta donde pensar el conocimiento como construcción social se hace necesario, ya que, esta posibilidad hace parte de la manera en la que abordamos la realidad y como desde el campo de la investigación pueden concebirse los diversos paradigmas de acuerdo a criterios de racionalidad, los cuales permiten la comprensión de la sociedad asociada a esos grandes interrogantes mencionados anteriormente.

Paradigma y enfoque del proyecto de investigación

De acuerdo a esto, el proyecto de investigación que aborda el trabajo de grado se hace a partir del paradigma cualitativo desde un enfoque hermenéutico, aclarando que en dicho abordaje no se desconocen otras propuestas desde un enfoque crítico como: la ecología intelectual de Toulmin desde un modelo de argumentación donde la retórica se convierte en una posibilidad de nuevos conocimiento; los juegos del lenguaje propuestos por Wittgenstein como la posibilidad de encontrar el significado y sentido del saber a partir de los usos que se le da al lenguaje desde las acciones que lo involucran, y la mirada de Elliot Eisner, cuando se vincula la audacia que el investigador debe tener de su objeto

investigativo a partir de lo que el autor menciona como característica de una investigación donde “ la indagación cualitativa no se dirige solo hacia aquellos aspectos del mundo “de afuera”, sino que también se dirige a los objetos y hechos que somos capaces de crear” (Eisner, 1998), Sin embargo, es en la posibilidad de la hermenéutica como adelante se explicará que esta investigación pone su camino investigativo y en el diseño metodológico expuesto por Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez encuentra su orientación.

Por consiguiente, el proyecto de investigación tiene como delimitación del problema la caracterización de las relaciones entre: escolarización, propósitos de formación y las prácticas evaluativas de los docentes en la educación de jóvenes y adultos en su programa de bachillerato por ciclos para el caso, los compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos que involucran y definen el paradigma de la investigación, como cualitativo aunque autoras como (Dobles, Zuñiga, & García, 1996) lo definan como naturalista, dado la distinción que hacen entre el paradigma positivista y naturalista de acuerdo a la validez del conocimiento que cada uno otorga, de esta manera, se parte de comprender como desde este paradigma, la realidad se presenta de manera múltiple y holística y su estudio influye necesariamente en el estudio de las demás y con ello se entiende que la relación con los sujetos y los contextos es dependiente.

Así la mirada desde un paradigma cualitativo permite un desarrollo de hipótesis de trabajo que no buscan una generalización de los sujetos y los contextos como sucede en el paradigma positivista, sino, se centra en las particularidades de los

contextos y de esta manera, se pueda ver la realidad desde diversos factores que puedan intervenir en ella, en tal caso, un paradigma cualitativo en el proyecto de investigación, permite asumir desde los saberes y las prácticas valores en los cuales la investigación pone las concepciones del investigador y por lo tanto, permite la construcción del proyecto.

Desde este paradigma cualitativo el proyecto hace una mirada a las acciones realizadas en un contexto natural –Institución de bachillerato por ciclos en educación de jóvenes y adultos- buscando que desde esa comprensión, se encuentre una posibilidad de sentido a las prácticas que se dan en la realidad social a partir de los planteamientos conceptuales y teóricos de la evaluación y el curriculum crítico, en tal caso, la apropiación de un paradigma cualitativo parte de la pretensión de asumir que “la investigación es una forma particular de interpretar lo que acontece, que intenta ir más allá de las propias opiniones espontáneas” (Dobles, Zuñiga, & García, 1996, pág. 23)

El enfoque que plantea la investigación es hermenéutico dado que, por su objeto de conocimiento es caracterizar las relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas y se busca dar una interpretación a las mismas; es por esto que, se acude a la interpretación entendiendo la misma como una posibilidad que permite comprender la realidad, ya que es la interpretación una cualidad que: “es inseparable de lo que acontece, pues sin ella no podríamos saber nada de lo que sucede. La interpretación da sentido y una cierta realidad a los acontecimientos” (Dobles, Zuñiga, & García, 1996, pág. 22)

En síntesis, el enfoque hermenéutico en su dimensión de comprensión de las realidades permite que el trabajo de grado sea una posibilidad para la construcción del conocimiento, en la cual “los investigadores deben observar lo que tienen ante sí, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones” (Eisner, 1998, pág. 50)

Desde un paradigma cualitativo el enfoque hermenéutico permite “comprender los motivos detrás de las reacciones humanas, y de esta manera lograr una aprehensión global de la experiencia humana... tratando de comprender a los seres humanos como individuos en su totalidad y en su propio contexto” (Dobles, Zuñiga, & García, 1996, pág. 98) para el caso, permite que desde las relaciones que se establecen entre: las prácticas evaluativas, la escolarización y los propósitos de formación en Educación de Jóvenes y Adultos en Bachillerato por Ciclos, su abordaje sea posible desde la presentación de argumentos y conclusiones en los que, se puedan analizar diversos discursos o formas de argumentación no formales que le posibiliten al proyecto miradas frente a las políticas (legislación) así como, a las prácticas desde la búsqueda de factores de tipo social y cultural en la comprensión de la Educación de Jóvenes y Adultos como marco general.

Método, herramientas y técnicas en el proyecto de investigación

En cuanto al método del proyecto este se inscribe como inductivo- descriptivo, ya que, el carácter inductivo se da en el estudio de las relaciones que se establecen entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes en la educación de jóvenes y adultos en bachillerato por ciclos, y es propio del paradigma cualitativo, en la medida que, como lo plantean (Dobles, Zuñiga, & García, 1996) la teoría que se acepta dentro de la investigación es la que toca directamente lo estudiado o que depende de ello, para el caso la mirada desde la evaluación y el curriculum crítico.

Con relación a lo descriptivo, el trabajo de grado se enmarca en la manera como se busca abordar las fuentes, ya que, se concibe como el modo más apropiado para reflejar clara y expresivamente la información, para el fin específico del proyecto la descripción parte de los objetivos y fines de: las conferencias y encuentros internacionales y nacionales, la legislación del país frente a la Educación de Jóvenes y Adultos, la escolarización como conjunto de instituciones frente a la formación de jóvenes y adultos, los propósitos de formación desde las directrices de la institución escolar y las prácticas evaluativas desde las cuales los maestros hacen parte de la Educación de Jóvenes y Adultos en el país en programas de bachillerato por ciclos.

Como herramienta de investigación, se plantea el estudio de caso en la medida que esta contribuye al conocimiento de fenómenos individuales de la “vida real”

desde una investigación comprensiva para el caso, las prácticas evaluativas en la educación de jóvenes y adultos en bachillerato por ciclos, Asimismo, el estudio de caso aporta como parte del abordaje investigativo esa aproximación que se puede tener frente a determinadas condiciones de la vida real que permiten preparar, desarrollar talentos y habilidades para el análisis y la toma de decisiones.

Como proceso de abordaje, el estudio de caso es de tipo cerrado ya que se reconoce, este no busca plantear respuestas pensadas como válidas, sino al contrario orienta a la formulación de respuestas correctas o erróneas; En cuanto a su propósito, el estudio de caso permite abordar un determinado hecho, sobre el que se escribe – educación de jóvenes y adultos en bachillerato por ciclos- , para poder conceptualizar desde la evaluación y el curriculum crítico.

Por el tipo de pregunta del proyecto de investigación ¿Cómo? el estudio de caso busca desde un contexto – educación para jóvenes y adultos en bachillerato por ciclos- describir un fenómeno abordando la identificación de las causas que subyacen bajo un determinado fenómeno- relación entre prácticas evaluativas, escolarización y propósitos de formación- en este caso, el tipo de estudio de caso es explicativo-descriptivo, porque desde el abordaje explicativo se busca establecer relaciones de causa- efecto, ejemplo las prácticas evaluativas y la escolarización y descriptivo dado que se busca relatar las características del objeto de estudio investigado, en este caso la educación para jóvenes y adultos en programas de bachillerato por ciclos.

En cuanto, las técnicas de recolección de información que aborda el proyecto de investigación son: La entrevista con pregunta de simulación y análisis de datos en cuanto, a la entrevista con pregunta de simulación esta se direcciona a los docentes de la institución y se encuentra orientada a la pregunta acerca de sus prácticas evaluativas, en ella, como en la entrevista informal “las preguntas se formulan en torno a un asunto que se explora ampliamente, sin usar ninguna guía que delimite el proceso. No se espera obtener información sistemática sino por el contrario, captar el margen de variabilidad en la información que reportan las personas” (Bonilla & Rodriguez, 1997, pág. 96)

El análisis de datos se concibe como “los procesos de reducción de grandes cantidades de datos para tratamientos e interpretación de formas coherente y comprensiva” (Díez, 2006, pág. 124), En tal caso, dicho análisis se realiza a las autoevaluaciones y los planeamientos académicos realizados por los docentes en cuanto a la metodología en clase así como, el documento decreto 3011 de 1997 y el PEI institucional en sus apartados sobre evaluación institucional.

Las técnicas planteados son pertinentes en el proyecto de investigación en la medida que se constituyen como referentes en la construcción de la búsqueda por la relación entre la escolarización, los propósitos de formación y las prácticas evaluativas, las cuales, permiten que “ nos vayamos aproximando, a través de sucesivas exploraciones, hacia los elementos centrales de la cultura institucional: las presunciones básicas” (Díez, 2006) para el caso, la caracterización de la relación entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas.

Es así como desde el punto de vista epistemológico, la investigación social que aquí se realiza, se orienta a la construcción y validación del conocimiento sobre las interacciones sociales en los miembros de un colectivo institucional: Colegio Británico, tratando con esto de, concebir la investigación y su tratamiento como un proceso hermenéutico comprensivo.

La propuesta de Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez: El viaje al otro lado del espejo.

Presentado el contexto epistemológico/metodológico y técnico que abarca en líneas generales el trabajo de grado, en este punto, se hace necesario plantear como, dichos referentes son la base en la construcción de lo que se constituye como la propuesta de investigación, que retoma los postulados de Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez en su texto: Mas allá del dilema de los métodos, donde hacen una reflexión frente a los retos que ha de asumir la investigación en las ciencias sociales y aunque dicha invitación solamente se vislumbra frente a las ciencias sociales, es posible de ampliarse a la construcción de una investigación en Educación que como lo dicen las autoras sea una alternativa “novedosa de producir un conocimiento social que examine la realidad de manera integral, a pesar de las dificultades que ello encierra” (Bonilla & Rodriguez, 1997, pág. 30)

La propuesta que se presenta en la construcción del trabajo de grado plantea tres momentos: el primero, la definición de la situación/problema definida como: “la

exploración de la situación, el diseño propiamente dicho y la preparación del trabajo de campo, el segundo, el trabajo de campo (recolección de datos y aplicación de los instrumentos) y tercero, denominado identificación de patrones culturales en el que, se “organizan la situación y que comprenden tres fases fundamentales: el análisis, la interpretación y la conceptualización inductiva” (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 75)

A continuación, se amplía cada una de las etapas que mencionan las autoras y como estas permiten la construcción del trabajo de grado a partir del método cualitativo, en el cual, la realidad social es construida y asumida por aquellos que integran la sociedad permitiendo con ello “captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social” (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 92) en tal sentido, la selección de la educación de jóvenes y adultos en programas de bachillerato por ciclos como objeto de estudio se convierte lo dirían las autoras, en un caso representativo de tendencia frente a la situación que se lleva a cabo en la actualidad en estos programas.

1. Definición situación – problema

Se refiere a la formulación clara del problema o situación a investigar a partir de las propiedades esenciales que lo integran en tal caso, el “qué se va a explorar (objetivos), cómo debe proceder (la estrategia) y qué técnicas se van a utilizar (la recolección)” (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 77); así se vislumbra el éxito que han de tener la recolección y el posterior análisis de los datos; En esta

construcción del problema, las autoras mencionan como: “ El problema de investigación toma usualmente la forma de una pregunta que indaga un aspecto de la realidad sobre el cual se requiere ampliar el nivel de comprensión alcanzado” (Bonilla & Rodriguez, 1997, pág. 128) situación presentada en la indagación frente la relación escolarización, propósitos de formación y practicas evaluativas que realiza el proyecto de investigación.

Esta etapa del proceso investigativo no se presenta como fija y totalmente construida, esta se va ajustando a medida que transcurre el proceso de investigación, sin embargo, “se espera que el diseño se vaya ajustando durante el proceso, ninguna etapa debe iniciarse sin tener claramente delimitados el qué, el cómo y una apreciación tentativa de los resultados eventuales” (Bonilla & Rodriguez, 1997, pág. 133) es por esto que, la delimitación del problema de investigación en el caso, del trabajo de grado partió de la experiencia docente construida por la investigadora en educación de jóvenes y adultos en bachillerato por ciclos, siendo este el primer paso, de lo que se podría catalogar como un muestreo intencional o selectivo en palabras de (Bonilla & Rodriguez, 1997) quienes incluyen este paso en la etapa de la definición de la situación – problema.

II. Trabajo de campo

Esta etapa comprende la recolección de los datos cualitativos y la organización de información a partir del diseño de la situación- problema presentada, en cuanto a esta etapa, la recolección de datos se entiende como el seguimiento de “un patrón

previamente determinado en el diseño, que permita pasar de las observaciones más superficiales de la organización formal, a los aspectos subjetivos pertinentes al modo como los individuos interpretan su realidad objetiva” (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 140), el trabajo de campo permite plantear las categorías para el posterior análisis de información de acuerdo a la organización que se le da a los datos.

Esta organización implica en palabras de (Bonilla & Rodríguez, 1997) documentar, archivar entre otros aspectos los datos desde el momento en que ingresan como registros en la investigación, implicando con ello, realizar ejercicios de monitoreo que permitan ampliar o detener la información acerca de determina situación, en este sentido, “La organización de la información supone un proceso de focalización permanente del proceso de investigación cualitativa, lo cual significa que deben realizarse continua y sistemáticamente las siguientes tareas: delimitar el estudio considerando que interesa que se puede hacer y sobre qué asuntos se desea profundizar” (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 142) plantear la necesidad de desarrollar preguntas analíticas, planear sesiones de recolección de datos, reseñar sistemáticamente las ideas, revisar periódicamente el registro de las observaciones, confrontar y validar las ideas y temas, formular escenarios tentativos.

Por construirse conjuntamente con la etapa de recolección de información se explicara seguidamente la tercera etapa del diseño del proceso de investigación cualitativa presentado por las autoras, quienes resaltan que la terminación entre

una etapa y la otra, corresponde a una decisión frente a la certeza de tener toda la información para responder a las preguntas realizadas como eje de la situación-problema.

III. Identificación Patrones Culturales.

Comprende el análisis, interpretación y conceptualización inductiva de la información recolectada y organizada, donde el “análisis de los datos está determinado por las características del problema y por las preguntas que originaron la investigación y se adelanta durante todo el estudio... otros dos requisitos que deben ser satisfechos son el de la validez cualitativa y el de la fidelidad de la información para aprehender la realidad estudiada” (Bonilla & Rodriguez, 1997, pág. 143)

El análisis es entendido como, la etapa después de finalizada la categorización y codificación en la cual, se inicia “una labor de recomposición de los datos, seleccionando las categorías más relevantes para dar respuesta a las principales preguntas y objetivos del estudio” (Bonilla & Rodriguez, 1997, pág. 260) en este proceso, se puede recurrir a listas de conteo, taxonomía de información, cadenas de evidencia y matrices descriptivas las cuales permiten analizar los datos como parte del proceso de la descripción, para el caso, del trabajo de grado se tendrán como referentes las cadenas de evidencias con un formato de mapa mental.

La interpretación se entiende como el establecimiento de “relaciones conceptuales que dimensionen la pertinencia cultural de los hallazgos para dar una visión integral del problema estudiado” (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 268) donde la información ha de ser presentada como lo mencionan las autoras, a través de relaciones entre ellas mismas, las cuales permitan comprender el porqué de la obtención de los resultados.

Esta etapa de interpretación se pueden desarrollar en los siguientes pasos, aclarando que, sin decir que sea así o se constituya en modelo de seguimiento: “a) descripción de los hallazgos aislados; b) identificación de relaciones entre variables; c) formulación de relaciones tentativas entre los fenómenos; d) revisión de los datos en búsqueda de evidencias que corroboren o invaliden los supuestos que guían el trabajo; e) formulación de explicaciones sobre el fenómeno y f) identificación de esquemas teóricos más amplios que contextualicen el patrón cultural identificado” (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 269)

La Conceptualización inductiva como etapa en la identificación de patrones culturales, parte de asumir que en la investigación cualitativa la pretensión no es plantear leyes universales causales a las realidades sociales estudiadas, al contrario, se parte de concebir a las situaciones estudiadas como espacios de construcción y reflexión frente a la situación vivida por determinado grupo y que en su comprensión permita que “En situaciones sociales organizadas en torno a patrones institucionales similares a los observados en la realidad estudiada, es altamente posible que sus miembros se comporten de manera análoga” (Bonilla

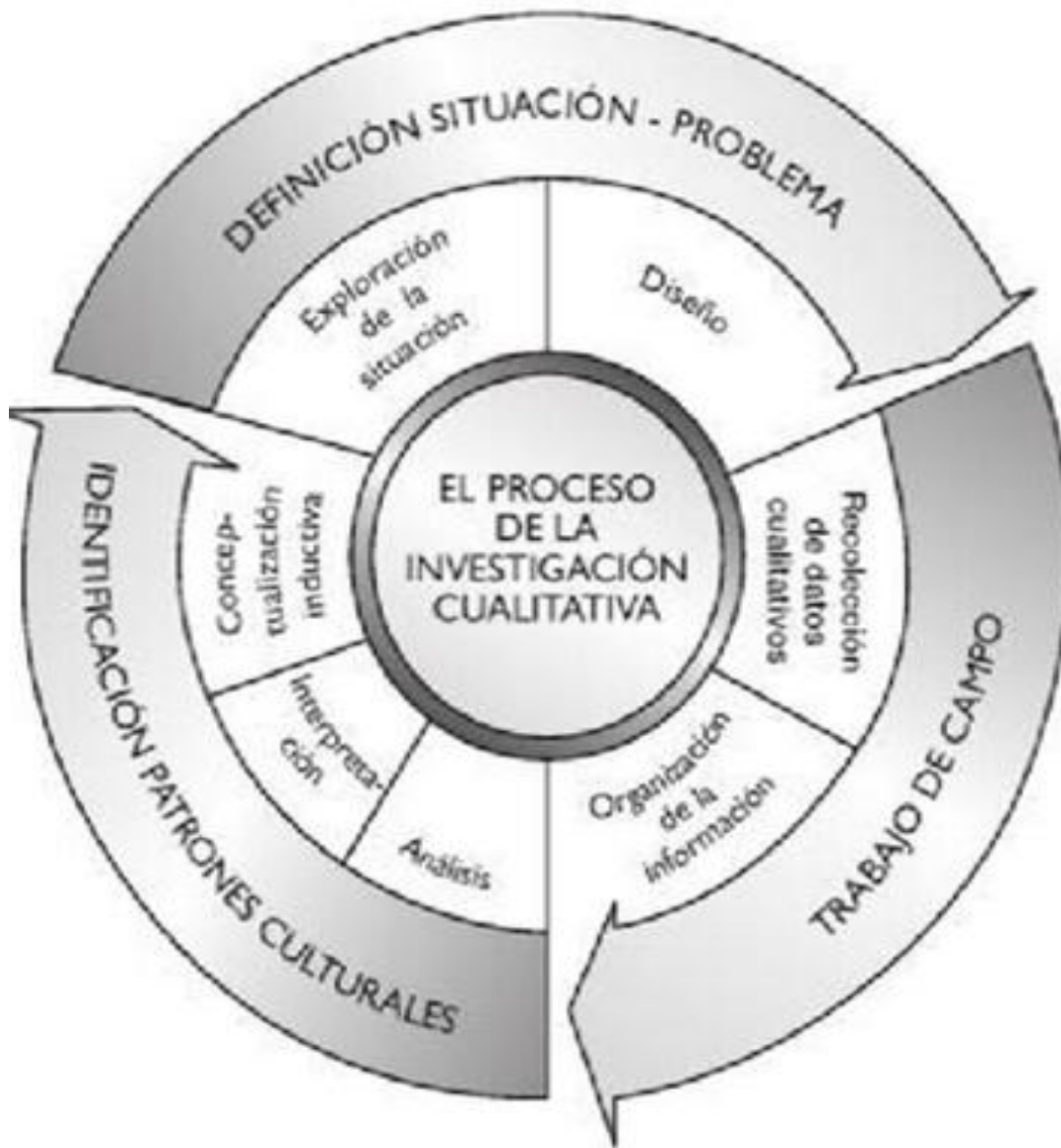
&Rodriguez, 1997, pág. 144) en este sentido, dicha etapa permite presentar la importancia del proceso investigativo y su incidencia en la construcción de una realidad social determinada.

El proceso de escritura del proyecto de investigación se presenta a partir de las tres etapas que (Bonilla & Rodriguez, 1997) plantean, donde cada etapa se construye ya sea con las experiencias de los docentes o los referentes teóricos pertinentes, como se presentó en la figura 1 donde se evidencia la construcción del proceso de investigación para el proyecto.

No obstante, las etapas mencionadas en el desarrollo del proceso investigativo “no son excluyentes sino que operan en un verdadero proceso de raciocinio inductivo e interactivo, sin separar tajantemente la caracterización de la situación, el diseño metodológico, la recolección, la organización, el análisis y la interpretación de los datos” (Bonilla & Rodriguez, 1997, pág. 70) por lo que, se reconoce a la planeación como primera etapa en la investigación de corte cualitativo que permite entender la visión total de lo que se busca investigar.

Como parte de la comprensión frente a la propuesta que las autoras presentan, en la figura 5 se detalla la manera como en forma circular el proceso de la investigación cualitativa es la suma de etapas, pero que, en su comportamiento ciclico representa la continuidad y dinamismo en cada una de las etapas de la investigación, con lo cual, la retroalimentación en cada momento del proyecto es constantemente

FIGURA 5. Diagrama del diseño metodológico Según Elsy Bonilla y Penelope Rodriguez.



Fuente:(Bonilla & Rodriguez, 1997)

La experiencia de una Institución en Educación De Jóvenes y Adultos.⁶

Como parte de esos ejemplos de propósitos de formación, a continuación se presenta una experiencia relacionada con el diseño de una estructura de Bachillerato por ciclos orientada a la formación de jóvenes y adultos.

El Colegio Británico es una institución educativa de carácter mixto de naturaleza privado, orienta la formación educativa de jóvenes y adultos desde hace más de 15 años en el sector del sur de Bogotá, en la actualidad cuenta con tres sedes: Venecia, Soacha y Kennedy, donde se prestan las jornadas Diurna, Nocturnas y Sabatinas en los niveles de básica, secundaria y media, agrupados en ciclos III, IV y I y II de Media , en programa de Bachillerato Flexible por Ciclos de acuerdo al Decreto 3011 de diciembre de 1997.

La propuesta educativa que presenta el Colegio Británico para la EDJA, se inscribe en la educación básica y media de adultos según lo reglamenta el decreto 3011 en su capítulo II artículo 5, por lo que, al inscribirse como Institución educativa con programa de educación formal según el decreto, debe cumplir con: la formulación de un Proyecto Educativo Institucional, una licencia de funcionamiento y una planta física y medios educativos adecuados, es con

⁶La presentación que se realiza de la institución se basa en el documento PEI del colegio, por lo tanto, en la mayoría de los casos la redacción y citas textuales pertenecen al documento original, en los casos de citas textuales se procede a la referencia en cita.

relación al primer requisito que se realiza la presentación de la información pedagógica de la institución.

El Colegio Británico desde su PEI: Cultura Ciudadana: “construcción de Saberes basados en experiencias de vida” apuesta por la vinculación de los jóvenes y adultos a un sistema de educación formal brindando espacios de desarrollo de sus proyectos de vida, como parte de las instituciones de naturaleza privada que existen en el país y brindan formación en EDJA, el Colegio Británico plantea en su misión, una educación de carácter formal integral que abarca la distribución en “cuatro ciclos lectivos distribuidos en: Tercer Ciclo: Correspondiente los grados sexto y séptimo, Cuarto Ciclo: Correspondiente a los grados octavo y noveno, I Ciclo de Media: Correspondiente al grado décimo y II Ciclo de Media: Correspondiente al grado undécimo; asimismo, desde su visión se proyecta como una propuesta para la EDJA, que sea reconocida en el sur de Bogotá a partir de la identidad académica y la formación integral de jóvenes y adultos”(Colegio Británico, 2.000)

Como apuesta formativa, el Colegio Británico desde su PEI formula un modelo humanista y de capacitación académica, que parte de cinco principios como parte de la filosofía institucional: Educación liberal: es decir, donde valen todas las opiniones de los estamentos de la comunidad; Excelencia: es forma de vida que se refleja tanto interior como exteriormente, desde las formas más sencillas hasta las más complejas, Disciplina: por medio de esta se llega a un entendimiento lógico y práctico de las exigencias de las sociedades civilizadas, Solidaridad:

pretende construir hábitos sanos y un obrar armonioso consigo mismo, con los demás y con su entorno. Valores: los cuales, apuntan al mantenimiento de la familia y el respeto por la vida se dan dentro del mismo programa institucional de la Escuela de Padres y el Campo de formación Proyecto de vida.

En cuanto, al modelo pedagógico que desarrolla el colegio este se presenta de forma diversa en la medida que depende del campo de formación (asignatura) y su enfoque, sin embargo, plantea como finalidad común un modelo pedagógico constructivista que propende por la búsqueda de una propuesta curricular con especial acento en la parte humana y el encuentro socializador cuando por distintas circunstancias los educandos han estado por fuera del sistema educativo.

Desde el PEI se plantea que el modelo pedagógico de la institución se enmarca en la propuesta constructivista, en la medida que: “Atendiendo al aspecto formativo y el desarrollo de competencias básicas, se tiene en cuenta la propuesta constructivista que según Novak L.D. (constructivismo humano) reconoce en la estructura cognitiva del educando, su experiencia previa que poseen una serie de propuestas válidas para el entorno de tal manera que puedan ser asimiladas a una comunidad social y científica que actúan y obtienen resultados valiosos en términos individuales y sociales y, que en la búsqueda de respuestas significativas en diario vivir se convierten en cuestionamientos y puntos reflexivos de interés colectivo, es decir con orientación política” (Colegio Británico, 2.000).

Frente al desarrollo del modelo se plantea: “propiciar aprendizaje significativos en donde se vinculen nuevos conocimientos y experiencias de manera estrecha con anteriores y formando nuevos que según David Ausbel involucran los participantes en la actividad educativa, en la investigación y evolución del conocimiento”. asimismo, se plantea la importancia de la búsqueda personal y profesional a través del desarrollo y crecimiento cognitivo, social, científico y tecnológico, artístico y recreativo fundamentalmente expresado en el desarrollo de habilidades comunicativas, lo que podría dar posibilidad a la incursión de una perspectiva cognitiva desde Vigotski.

De igual manera, en la adopción del modelo pedagógico del constructivismo se plantea como: “la institución se une y hace uso de los medios de comunicación como una de las estrategias de mayor incidencia en la formación de los jóvenes y comprensión de los adultos, Hemos entendido la educación como un proceso político de construcción mutua con doble vía en el mensaje, pues tomamos información del medio y pretendemos llegar al mismo medio al que pertenecemos”, se percibe esa posibilidad del modelo constructivista pero en una idea del enfoque histórico social, en la medida que el papel del estudiante es activo con la realidad en la cual se involucra.

En cuanto, la construcción de las estrategias del proceso enseñanza – aprendizaje se mencionan estrategias de escuela activa que han construido los lineamientos institucionales apuntando a la metodologías constructivistas en dos aspectos: uno que permite al educando interactuar en el aula a partir de sus intereses y

propuestas de grupo de trabajo y dos, la autodidacta que se orienta mediante las guías de estudio, estudios de casos y talleres orientados a apropiarse conocimientos específicos que lo ponen a la altura de cualquier institución sin distinción de edades, etapa de vida o proyecto individual.

De igual forma, desde lo expresado en el PEI se menciona como el Colegio Británico busca abordar aspectos claros y definidos desde la educación ambiental, educación política y educación en valores, que en conjunto apunta al desarrollo de la cultura ciudadana y por el momento es un articulado con los planes de gobierno distrital.

Finalmente, el proceso de formación que el Colegio Británico direcciona desde las orientaciones del PEI plantea como a partir de las reflexiones académicas y las construcciones de grupo con afinidad, se construye la idea de una estructura curricular en campos de formación, así como, de subproyectos que de una forma u otra responden a los intereses particulares de las poblaciones de cada una de las jornadas sin perder de mira el objetivo institucional: Cultura Ciudadana, lo cual se vería desde el desarrollo de un modelo pedagógico constructivista en la conformación de estructuras de conocimiento llamadas campos de formación que se orientan por temáticas que corresponden a los estándares y lineamientos del MEN.

El enfoque de la propuesta curricular del Colegio Británico involucra conceptos particulares para la Educación de adultos, en los cuales, la institución vincula las

siguientes características: la formal, de orden presencial con trabajos en un alto porcentaje en grupo, con orientación al desarrollo humano, desarrollo de capacidades especiales, y altamente socializante. Así mismo, es complementaria, mediante el estudio dirigido, con apoyo de las guías institucionales, con control de trabajo periódico y con énfasis en currículo preestablecido sistemático, por campos de formación análogos a las áreas obligatorias.

El Colegio Británico presenta como modelo de enseñanza-aprendizaje, la construcción de un diseño propio del currículo a partir de los campos de formación, la participación en los procesos ciudadanos y el estudio dirigido como autodidacta para las actividades específicas de rigor y exigencia social competitiva, en cuanto, la estructura curricular que el colegio presenta esta corresponde a logros e indicadores de logros y estándares curriculares del MEN; pero su apropiación, lo hace a partir de subproyectos localizados según sea el momento de los encuentros, jornadas y participantes, pues el perfil y nivel de compromiso y desarrollo es diferente para cada uno de sus integrante, en este punto, se resalta como desde el PEI, los procesos curriculares de la institución apuntan a desarrollar en los estudiantes, en lo educativo, competencias específicas en cada campo de formación y competencias básicas (Comunicativa: interpretar, argumentar y proponer) en todos los ciclos.

La organización curricular que plantea el Colegio Británico es por áreas, presentando una opción desde el trabajo de aula por el cumplimiento de la socialización y el trabajo dirigido al fomento de la disciplina de estudio personal; la

estructura del Plan de estudios de la institución parte de la integración de los campos de formación mediante actividades curriculares que permiten articular los ejes del PEI que reflejan la intencionalidad de formar en el compromiso comunitario y la interacción social para la búsqueda de soluciones acorde con las orientaciones de los planes de gobierno.

Dentro de las actividades curriculares que además de las clases se direccionan se orienta en los diferentes periodos académicos el desarrollo de actividades tales como: salidas de campo, visitas a teatro, semana cultural, actividades institucionales generales o de estamentos y registro de controles especiales

Con relación a la evaluación, se tienen criterios generales dados por la institución para el desarrollo de la misma a partir de los planteamientos del Decreto 1290, los cuales se orientan hacia una comisión conformada por los docentes de la jornada, rector, coordinador y representante legal que tiene como objetivo el evaluar el desempeño de los estudiantes a partir del registro de los resultados obtenidos en los trabajos individuales y colectivas de las tareas descritas en el PEI, sin embargo, en cada sede y jornada así como, por cada docente se dan diversas percepciones de la forma de abordar la evaluación; Esta diversidad se hace explícita en el plan académico de cada maestro y en el desarrollo de cada una de las clases.

En la propuesta de PEI y formación que presenta el Colegio Británico, para la Educación de jóvenes y adultos, especifica un procedimiento para el registro de resultados de la siguiente manera: primero, Los estudiantes conocen y acuerdan los indicadores de logro de acuerdo al temario de actividades conjuntamente con sus docentes, segundo, Los docentes registran los resultados obtenidos durante el periodo, tercero, el registro de logros incluye el trabajo individual realizando y orientado en la guía institucional de cada campo de formación, finalmente, se realiza una codificación de los resultados que se obtiene de una valoración de juicio de valor Aprobado, Reprobado en cada campo de formación para registro final del periodo.

Con el ingreso del decreto 1290 de evaluación, el Colegio Británico por su carácter de Institución formal, a su sistema de evaluación incluye la escala de valoración institucional donde se establece una escala numérica de 1.0 a 5.0 así como, la idea de una evaluación cualitativa de acuerdo a lo establecido en el decreto, en esta escala de valoración se plantea el concepto de aprobado y reprobado que venia del decreto 230 , asimismo, se reglamenta los criterios de evaluación y promoción como los criterios de promoción y graduación de bachilleres.

Como proceso de formación en la EDJA, el Colegio Británico desde su carácter formal le aporta a la educación de jóvenes y adultos una posibilidad en cuanto, las experiencias de vida los estudiantes como parte del proceso de formación, así como, desde la proyección de una organización en campos de formación que incluyen la formación formal y una educación de corte problematizador, sin

embargo, desde sus planteamientos en cuanto el sistema educativo y su incidencia en el currículum y la evaluación institucional es la formulación que ha de hacerse a su impacto en las experiencias en la construcción de una EDJA para el caso colombiano.

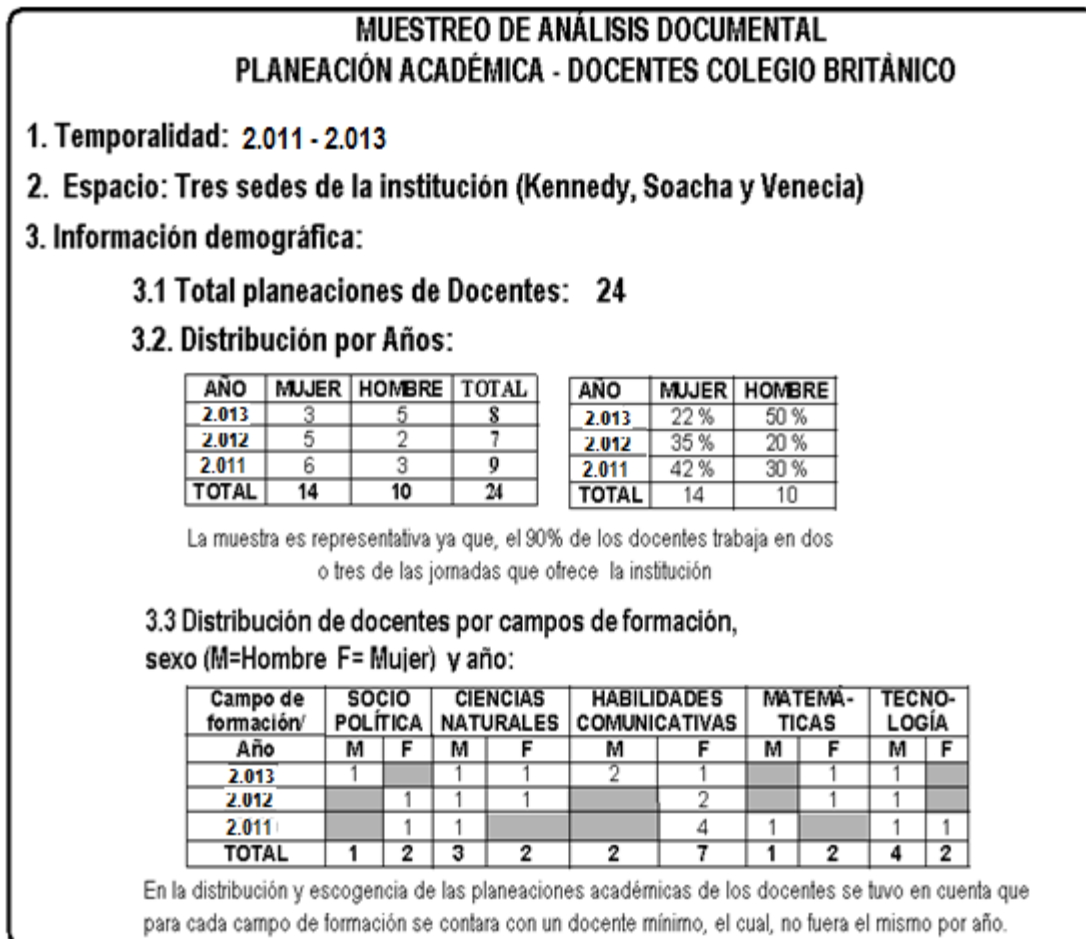
ORGANIZACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS

A continuación, se dan a conocer los cuadros que a partir de las técnicas planteadas para la recolección de la información del trabajo de grado se elaboraron, la presentación tiene como finalidad contribuir en la comprensión del cómo se construyó el proyecto de investigación, así como, ser un mecanismo para reconocer la validez de las conclusiones y afirmaciones que se presentan en la construcción del proyecto a partir de “los pasos que el investigador siguió durante la investigación para garantizar la validez del estudio ...la documentación cuidadosa de cada paso es la única forma de garantizar transparencia y claridad en el procedimiento” (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 290),

La presentación de la recolección y organización de información se hace teniendo el siguiente orden: las planeaciones académicas, las autoevaluaciones de los docentes y los argumentos individuales de los docentes en la entrevista con pregunta de simulación, Es importante, aclarar que en este apartado solamente se presenta la información organizada y catalogada, ya que su análisis hace parte de la etapa de Interpretación y temáticas como apoyo en la caracterización de las relaciones entre: escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas.

Presentación Planeaciones académica de los docentes Colegio Británico.

FIGURA 6: Datos demográficos del Instrumento



Fuente: Realizado por Neydy Esmeralda García Lugo

Seleccionado y organizado el personal docente que iba a hacer parte del análisis de las planeaciones académicas por categorías de acuerdo al año, campos de formación y sexo, se selecciona del formato de las planeaciones los argumentos individuales de cada docente relacionados con la columna nombrada como evaluación, de esta selección, las afirmaciones de los docentes se organizaron en ocho categorías, estudiadas en los tres grupos de referencia, donde los números

indican la frecuencia del término o un asociado al mismo como se muestra en la figura 7.

FIGURA 7. Temáticas inductivas agrupadas por mayor frecuencia por grupos en planeaciones académicas

GRUPO DE MUESTRA	Temáticas inductivas agrupadas relacionada con evaluación							
	Participación en clase	Elaboración Talleres	Tareas y Trabajos individuales en casa	Evaluaciones escritas y/o orales	Valores asociados a: Puntualidad, Respeto a la opinión, Cumplimiento y asistencia	Examen trimestral final realizado por el colegio	Elaboración cuadros sinópticos, mapas conceptuales, exposiciones	Mención literal de realización de evaluación continuo
A-2.013	3	5	5	6	4	5	1	1
B- 2.012	3	5	5	4	3	1	1	0
C- 2.011	5	5	4	5	6	2	1	0
TOTAL	11	15	14	15	13	8	3	1

Fuente: Elaborado por Neydy Esmeralda García Lugo

Reunidas las ocho categorías, se organizaron las mismas seleccionando las temáticas inductivas que mayor frecuencia tenía cada grupo, estas se apoyaron con los argumentos individuales de los docentes, categorizados de acuerdo a su grupo y número, la temática subrayada corresponde a la de mayor frecuencia como se ve en la figura 8.

FIGURA 8. *Temáticas inductivas con mayor relevancia en la columna evaluación – planeaciones académicas docentes Colegio Británico*

GRUPO	Temáticas inductivas agrupadas de mayor relevancia	Argumentos individuales de categorías Inductiva	DOCENTE
A – 2.013	<u>1. Evaluaciones escritas y/o orales</u> 2. Elaboración Talleres. 3. Tareas y Trabajos individuales en casa 4. Examen trimestral final realizado por el colegio 5. Valores asociados a: Puntualidad ,Respeto a la opinión, Cumplimiento y Asistencia	Proceso de evaluación continuo, actitudinal y convivencia -	A- 08
		Las actividades académicas tendrán un valor del 50%.	A – 06
		La evaluación del proceso formativo e integral del estudiante... Orden y disciplina en la ejecución de las diversas actividades	A- 02
		Cataloga como pruebas valoración y desarrollo de los aprendizajes y desempeños de los estudiantes. Aplicación del 1290	A- 01
B- 2.012	<u>1. Tareas y Trabajos individuales en casa - Elaboración Talleres</u> 2.Evaluaciones escritas y/o orales 3.Valores asociados a: Puntualidad, Respeto a la opinión, Cumplimiento y Asistencia 4 .Participación en clase	Autoevaluación y heteroevaluacion de aspectos como la asistencia, puntualidad y disciplina	B – 07
		Evaluación cualitativa: El estudiante asiste de manera oportuna y puntual a clases demostrando actitudes de aprendizajes...evidencia interés por el espacio académico y la disciplina que allí se requiere. Evaluación cuantitativa: Apreciación numérica producto de cada uno de los trabajos y talleres tanto prácticos	B- 017
		Se evaluará la participación dentro de la técnica grupal aplicada para ese tema. ... al final de cada trimestre se realizara un examen tipo icfes para el entrenamiento específico de cómo responder este tipo de preguntas que buscan evaluar los temas trabajados. Cada evaluación es distinta	B-010
C- 2011		Diagnostica: permite registrar tanto el estilo de aprendizaje como	C – 022

<p><u>1. Valores asociados</u> <u>a: Puntualidad,</u> <u>Respeto a la opinión,</u> <u>Cumplimiento y</u> <u>Asistencia</u></p> <p>2. Evaluaciones escritas y/o orales 3. Elaboración Talleres 4. Participación en clase 5. Tareas y Trabajos individuales en casa</p>	<p>el avance de cada educando...Recolección de evidencias concertado en un cronograma clase a clase que permite observar y registrar todos los logros y el plan de mejoramiento contenido en cada unidad</p>	
	<p>Se evalúa permanentemente, actitudinal (dedicación, participación, capacidad para manejar información y concentración en las actividades), Cognitivo (desarrollo y entrega de guías, examen trimestral) En su ser (responsabilidad, autonomía y trabajo en equipo) producción escrita y oral.</p>	C -021
	<p>La responsabilidad, el compromiso y la actitud frente a su labor hacen parte fundamental de la valoración.</p>	C- 020
	<p>Cada actividad se califica sobre 5, con lo cual, se entiende que la actividad que se entrega a tiempo tendrá 5, la actividad que no se entregue a tiempo no podrá tener una valoración mayor a 3.8</p>	C-018
	<p>Promedio de compromisos y el desempeño en el aula de clase se evaluará al estudiante, además de exámenes parciales acerca de cada tema visto.</p>	C-013

Fuente: Elaborado por Neydy Esmeralda García Lugo

Reunidas las temáticas inductivas de mayor relevancia, se organizaron aquellas temáticas donde la frecuencia fue menor, con el propósito de ser apoyo en la construcción de la interpretación frente a la relación escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas.

FIGURA 9. Temática inductivas con menor relevancia- planeación académica docentes.

GRUPO	Temáticas inductivas agrupadas de menor relevancia	Representatividad En el grupo
A – 2013	Elaboración cuadros sinópticos, mapas conceptuales, exposiciones	1
	Mención literal de realización de evaluación continuo	1
	Participación en clase	3
B- 2012	Mención literal de realización de evaluación continuo	0
	Elaboración cuadros sinópticos, mapas conceptuales, exposiciones	1
	Examen trimestral final realizado por el colegio	1
C – 2011	Mención literal de realización de evaluación continuo	0
	Elaboración cuadros sinópticos, mapas conceptuales, exposiciones	1
	Examen trimestral final realizado por el colegio	2

Fuente: Elaborado por Neydy Esmeralda García Lugo

Presentación autoevaluación institucional

FIGURA 10. Datos demográficos autoevaluación

MUESTRA DE ANALISIS DOCUMENTAL AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL- DOCENTES COLEGIO BRITANICO			
1. Información Demográfica			
1.1. Total de autoevaluaciones : 16			
1.2. Distribución de docentes por campos de formación :			
Campo de Formación	Hombre	Mujer	Total
Pensamiento lógico-matemático	2		2
Habilidades Comunicativas	2	1	3
Sociopolítica	1	3	4
Ciencias naturales y Educación ambiental	2	2	4
Tecnología	3		3
TOTAL			16
Los docentes seleccionados hacen parte de los docentes cuyas planeaciones académicas fueron objeto de estudio, al igual que, son docentes entrevistados por pregunta de simulación.			

Del formato de autoevaluación que la institución caso de estudio realiza a sus docentes, se escogieron cuatro de los ítems evaluados por el instrumento, los cuales, enfatizan las reflexiones alrededor de las practicas evaluativas y los propósitos de formación, en esta categorización se toma la valoración que plantea el instrumento a partir de, la siguiente escala : 1= no lo cumple; 2 = se cumple de manera esporádica; 3= siempre se hace; 4 = se hace permanente, hay apropiación y proyección; En el cuadro final, la primera columna es la escala valorativa, la segunda columna representa la frecuencia que se dio por cada temática en las respuestas de los docentes y la tercera son los argumentos individuales dados por los docentes.

FIGURA 11. Autoevaluación institucional docente

Ítem de valoración: evidencia en sus clases evaluación continúa

Valoraciones	Porcentaje Total En la muestra	Argumentos individuales frente a categoría
No lo cumple	0	NO REGISTRAN
Se cumple de manera esporádica	0	
Siempre se hace	6	<ul style="list-style-type: none"> • Por medio, de quizzes, talleres, concursos, guías (MCEG-02) • Evaluación de carácter cualitativo basada en el proceso de formación del estudiante, elaboración de actividades teórico prácticas, talleres, evaluaciones rápidas y calificación de trabajos durante el espacio de clases. (MCEG- 05) • Seguimientos de clases, entrevistas estudiantes, Evaluaciones escritas. (MCEG-07) • Revisión de notas presentadas por la docente. (MCEG-08) • Se evalúa la participación el clase, el comportamiento y el desarrollo de las actividades propuestas. (MCEG-12)
Se hace permanente, hay apropiación y proyección.	10	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación es un proceso continuo, en un estudiante se deben revisar tareas, trabajos durante el periodo académico y al final del proceso se debe evidenciar conocimiento a través de la evaluación final tipo ICFES. (MCEG-04) • Se evalúa el trabajo realizado por cada estudiante en cada una de las sesiones de clase. (MCEG-06) • Revisión de compromisos cada sábado – realización de pruebas

		bimestrales – revisión del examen del colegio- seguimiento a estudiantes cuyo desempeño es bajo. (MCEG-09) <ul style="list-style-type: none"> • TEXTUAL Y TESTIMONIAL: Se verifica en el cuaderno de los estudiantes dado que allí están las correcciones de evaluaciones y los quices realizados, también las exposiciones. (MCEG-10) • Cuadernos de los estudiantes, guías y talleres de trabajo. (MCEG-13)
--	--	--

FIGURA 12. Autoevaluación institucional docente.

Ítem de valoración: conoce y aplica diferentes métodos, técnicas e instrumentos de evaluación, coherentes con los objetivos de aprendizaje del currículo.

Valoraciones	Porcentaje Total En la muestra	Argumentos individuales frente a categoría
No lo cumple		NO REGISTRA
Se cumple de manera esporádica	1	<ul style="list-style-type: none"> • Los instrumentos de evaluación empleados son acordes a las temáticas desarrolladas. (MCEG- 12)
Siempre se hace	6	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación solo se basa en lo que el estudiante aprenda y aplique en un contexto real, la evaluación como tal es una sola, que consiste en revisar y evaluar esos conocimientos, lo que varían son las actividades para llegar a ese fin. (MCEG- 01) • Depende de la temática, se usan diferentes formas de evaluación, por tiempos no he podido usar las diferentes formas que hay para evaluar. MCEG- 04) • Conocimiento de los distintos métodos de evaluación así como la aplicación de las técnicas bimensuales y semestrales propuestas por la institución. (MCEG- 05)
Se hace permanente, hay apropiación y proyección.	9	<ul style="list-style-type: none"> • las guías, talleres mapas que se presentan durante el periodo, preguntando a los estudiantes o en los cuadernos. (MCEG- 01) • pruebas escritas – trabajo en clase – trabajo en casa (compromisos) (MCEG- 09) • textual y testimonial: se verifica en las guías desarrolladas por los estudiantes, cibergrafías y en la metodología del docente expuesta en el plan de aula.(MCEG- 10) • Revisión de cuadernos por ciclo, dialogo con los estudiantes, observación por parte de coordinación Y planillas personales de notas. (MCEG- 16) • Quiz orales, escritos, talleres, guías, concursos. (MCEG- 02)

FIGURA 13. Autoevaluación institucional docente.

Item de valoración: retroalimenta sus propias prácticas pedagógicas de acuerdo con los resultados de los estudiantes

Valoraciones	Porcentaje Total En la muestra	Argumentos individuales frente a categoría
No lo cumple	0	NO REGISTRA
Se cumple de manera esporádica	0	
Siempre se hace	7	<ul style="list-style-type: none"> • Mirando falencias y fortalezas de los estudiantes, en pro de fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje. (MCEG- 02) • El resultado de los procesos de evaluación sirve como insumo principal para determinar el actuar pedagógico y específico del docente.(MCEG- 05) • Seguimientos de clases, entrevistas estudiantes.(MCEG- 07)
Se hace permanente, hay apropiación y proyección.	9	<ul style="list-style-type: none"> • Las prácticas pedagógicas no pueden ser las mismas dentro del aula, cada grupo a diario exige nuevas metodologías.(MCEG- 01) • Es bueno realizar retroalimentaciones, para buscar el origen de los buenos o malos resultados que se tengan en el proceso.(MCEG- 04) • Hace parte del crecimiento profesional de un docente.(MCEG- 06)

FIGURA 14. Autoevaluación institucional docente.

Item de valoración: promueve en los estudiantes la autoevaluación

Valoraciones	Porcentaje Total En la muestra	Argumentos individuales frente a categoría
No lo cumple	2	<ul style="list-style-type: none"> • No lo tenía contemplando desde que inicie labores en la institución.(MCEG- 04)
Se cumple de manera esporádica	7	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de talleres de manera consciente, por parte de los alumnos, procurando lograr un aprendizaje adecuado. Actuar de manera reflexiva frente a las situaciones disciplinarias presentadas en el aula de clase. (MCEG- 05) • Se realiza una autoevaluación al finalizar cada periodo académico.(MCEG- 06) • Se plantea como estrategia de evaluación. (MCEG- 09) • Al finalizar el bimestre se asignan algunos parámetros para que el estudiante evalúe su desempeño. (MCEG- 12)
Siempre se hace	3	<ul style="list-style-type: none"> • En la retroalimentación que se hace de cada taller hay un espacio para que el estudiante evalúe él mismo su trabajo, sus aciertos y errores.(MCEG- 01) • TEXTUAL Y TESTIMONIAL: Se verifica en el cuaderno de los estudiantes dado que allí se colocan los datos de la auto, co y heteroevaluación.(MCEG- 10)
Se hace permanente, hay apropiación y proyección.	4	<ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar el trimestre los estudiantes hacen su proceso de autoevaluación por escrito, especificando el por qué se dan tal valoración.(MCEG- 02)

Presentación entrevista con pregunta de simulación.

FIGURA 15: Información demográfica entrevista.

MUESTRA ANÁLISIS DOCUMENTAL ENTREVISTA CON PREGUNTA DE SIMULACIÓN DOCENTES – COLEGIO BRITÁNICO										
1. Temporalidad: 2.013										
2. Espacio: Docentes en las tres sedes de la Institución.										
3. Información Demográfica:										
3.1. Total docentes entrevistados: 12										
3.2. Observaciones de los entrevistados:										
Para realizar las entrevistas a los docentes se tuvieron como Criterios de selección:										
1. Aquellos docentes que llevaran dos o más años en la institución.										
2. Docentes que fueran de diferentes campos de formación.										
3. Docentes que hubiesen trabajado en mínimo dos de las tres sedes del colegio.										
3.3. Distribución de Docentes:										
Campo de formación	Total Docentes	Sede			Jornada			Sexo		
		Venecia	Kennedy	Soacha	Diurna	Nocturna	Sabatina	Masculino	Femenino	
Sociopolítica	2	1	X	X	X		X	X		X
	1		X		X			X		
Ciencias Naturales y Educación Ambiental	3	1	X		X	X	X	X		X
	1	X		X	X		X			X
Habilidades Comunicativas	3	1	X	X		X	X	X		
	1	X		X	X	X	X			X
Pensamiento lógico Matemático	2	1	X	X	X	X		X	X	
	1	X	X	X	X	X		X		
Tecnología	2	1	X		X	X		X	X	
	1	X		X	X	X	X	X		
TOTALES	12	8	8	7	10	9	7	7	5	

La entrevista realizada a los docentes se les presentó en formato de entrevista con pregunta de simulación y su propósito fue indagar a partir del sentir de los docentes, las prácticas evaluativas que los mismos llevaban a cabo en la experiencia de una institución de bachillerato por ciclos, la estructura de la entrevista partió de un diseño informal para lograr mayor familiaridad con los docentes, así como, fue entregada personalmente a cada uno para su respuesta.

A continuación se presenta el modelo utilizado para la realización de las entrevistas:

ENTREVISTA CON PREGUNTA DE SIMULACION

1. Docente Del Campo de Formación: _____

2. Sede donde ha trabajado (puede marcar más de una): Venecia ___ Soacha ___ Kennedy ___

3. Jornadas en las cuales ha trabajado (puede marcar más de una opción): Diurna ___ Nocturna ___ Sabatina ___

Apreciado compañero Docente:

Le agradecemos su colaboración por contestar la siguiente pregunta, de acuerdo a la experiencia que hasta el momento, Usted ha tenido trabajando con el colegio en su programa de Bachillerato por ciclos:

Lectura de caso:

El día de hoy un colega suyo se le acerca con el interés de saber como es el trabajo en una institución de educación de jóvenes y adultos en programa de bachillerato por ciclos, por lo que, espera que a través de su experiencia pueda conocerla, es por esto que, le hace la siguiente pregunta ¿Cómo es la evaluación que realiza en clase, en el colegio donde trabaja? A esto Usted con la mayor sinceridad responde:

Los argumentos individuales de los docentes en las entrevistas se organizaron resaltando el campo de formación y la sede.

FIGURA 16. Entrevista con pregunta de simulación- argumentos individuales

docentes

DOCENTE	CAMPO DE FORMACIÓN	SEDES DONDE HA TRABAJADO	JORNADA DONDE HA TRABAJADO	ARGUMENTOS INDIVIDUALES
HC-01	Tecnología	Kennedy Venecia	Nocturna Diurna	Los criterios de evaluación están basados en los procesos de aprendizaje, y los límites máximos y mínimos se estableces de acuerdo con el desarrollo de las temáticas en el salón de clase, Durante el desarrollo del trabajo académico, y posterior al cierre de notas, se lleva a cabo la elaboración de talleres y actividades complementarias con el fin de cubrir distintos vacíos intelectuales en los estudiantes. Basado en las herramientas evaluativas de la institución se tiene en cuenta los estándares y metas de la evaluación en la institución
JS -02	Tecnología	Soacha Venecia	Nocturna Sabatina Diurna	Siempre se busca que el estudiante complete satisfactoriamente un PROCESO, por lo tanto este tiene una valoración muy alta en la nota final. El proceso tiene que ver con asistencia, participación, trabajo en clase y tareas. Se indica a los estudiantes al principio del semestre que la evaluación se realiza clase a clase, Se realiza una autoevaluación al finalizar cada periodo para verificar que la nota que él propone es acorde con la que se encuentra en la planilla, sin embargo se tiene en cuenta el proceso.
JT-03	Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Soacha Venecia-	Nocturna Sabatina Diurna	Los criterios de evaluación son dados al comienzo del trimestre y modificados si es el caso dado que se hace de manera democrática con los estudiantes. Cuando se trata de mirar aquellos que en las evaluaciones finales les va regular, se orienta un plan de mejoramiento y de recuperación, cuando se da un apoyo, desde valorar el esfuerzo, la participación y el querer salir adelante en los adultos usualmente, esto permite que ellos logren buenos resultados y no se queden con la idea de que no pueden por su edad o porque trabajan mucho.

AA-04	Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Kennedy	Nocturna Diurna	Al finalizar cada temática se realiza una evaluación que se ha concertado con los estudiantes. De los resultados obtenidos en las evaluaciones, se plantea un taller que permite al estudiante solucionar dudas. Con los estudiantes que requieren ayuda adicional, se realiza un trabajo personalizado en la que se hace una nueva explicación y una orientación de los trabajos realizados.
SS-05	Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Venecia Soacha	Diurna Sabatina	Con estos muchachos es muy importante, la puntualidad al iniciar las actividades escolares, las llamadas de asistencia, así como a los padres de familia para notificar las ausencias y demás problemas que se presentan con los estudiantes, para el seguimiento de los estudiantes yo tengo en cuenta, la organización de actividades, guías de trabajo para aplicar durante las clases, además, las buenas relaciones laborales con mis compañeros Docente y Directivos de la Institución, enmarcadas en el respeto, pienso que mi forma de ser ayuda a propiciar buenos espacios laborales. El continuo proceso de evaluación con los estudiantes, la relación con los mismos enmarcada en el respeto, la cordialidad y los llamados de atención respectivos.
DV-06	Pensamiento lógico matemático	Kennedy	Sabatina Diurna	Para mi clase yo evalué los cuadernos de los estudiantes, guías y talleres de trabajo que realizo con ellos, también les hago énfasis en la puntualidad y asistencia, ya que, es muy frecuente que los jovencitos (diurna) sean perezosos o como vienen de otros colegios no les guste el ritmo de este, y en el caso de los adultos, aunque no siempre se excusan en el trabajo o que no tienen tiempo para estudiar, aunque, hay adultos en la nocturna y la sabatina que son muy juiciosos y son ejemplos para los de la diurna.
JG-07	Pensamiento lógico	Venecia	Diurna	Como docente trabajo con grupos diversos, pero la ética del docente

	matemático	Soacha	Nocturna	<p>exige ser objetivo, mas cuando se trata de la evaluación por ende cuando se hace una evaluación debe ser bajo unos parámetros establecidos previamente, la evaluación no debe ser un método autoritario de represión, Para que una evaluación tenga éxito se debe retroalimentar al estudiante, dentro de un tiempo prudente, y coherente con las temáticas evaluadas, Cuando hay fallas en el aprendizaje de un estudiante, se deben buscar las estrategias más adecuadas para el mejoramiento del proceso. El docente debe generar las estrategias más acordes para el mejoramiento del proceso; Dentro de nuestro entorno la diversidad de los estudiantes es notoria, como docentes tratamos en lo posible de prestar las estrategias de apoyo para una mejor calidad en el aprendizaje, en nuestra institución hay algunos estudiantes que evidencian problemas de aprendizaje, pero ellos no se dejan ayudar, asimismo, No tenia conocimiento que en la institución se promovía el proceso de autoevaluación, por ende no lo promuevo; por otro lado si hay una buena motivación a tener buenas notas, el estudiante se esfuerza mas para obtener un buen desempeño académico. Es pertinente que los aprendizajes se basen en los estándares curriculares, para tener un buen proceso de enseñanza – aprendizaje.</p>
NG-08	Sociopolítica	Soacha Venecia Kennedy .	Nocturna Sabatina	<p>Siempre al iniciar el trimestre. Les doy a conocer los temas y forma de evaluar la clase, en cuanto lo que evalúo es la asistencia a clase, la realización de lo que llamo compromisos (tareas), siempre les digo, una tarea usted la deja de hacer, el compromiso es con usted mismo, miro la autoevaluación de cada uno pero esta es al final del semestre y la uso para que ellos se den cuenta de las debilidades que tienen y que pueden mejorar, tengo en cuenta, el examen que hace el colegio, ya que asi se exige, como las jornadas en las que trabajo es la</p>

				nocturna y sabatina, casi no llamo a padres, pero si hay que hacerlo, lo hago, ya que, a veces los muchachos y los adultos dejan de asistir a clase y después pelean por las notas, me gusta, hacerles actividades diferentes fuera del salón para que se animen y no sea siempre lo mismo
AP-09	Sociopolítica	Kennedy	Diurna	aunque ya había tenido la posibilidad de trabajar en programas semestralizados y por ciclos, el trabajo con los estudiantes en los diferentes cursos ha producido algunos frutos importantes como el reconocimiento de las ciencias sociales, economía, política y filosofía como áreas importantes del conocimiento, de la crítica de su entorno y el proponer frente a la realidad social de nuestro país y por esto, este proceso durante el semestre ha sido muy enriquecedor para mi profesión, creo que, la clase en cuanto la evaluación, parte de permitir espacios para desarrollar la criticidad y la participación de los y las estudiantes el colegio y los distintos ciclos, así como, tener en cuenta la puntualidad, trabajo con padres de familia, uso de recursos, etc... lo que implica continuar con el compromiso y responsabilidad que implican mis funciones como docente del colegio.
CC -10	Habilidades comunicativas – Ingles	Kennedy Venecia	Sabatina Diurna	Cada estudiante, de acuerdo al trabajo desarrollado es acreedor a una nota que es acorde al esfuerzo, los conocimientos y el resultado mostrado. Los resultados que los estudiantes muestran siempre obligan a un constante cambio de actividades, las cuales siempre van encaminadas a la obtención de óptimos resultados; Siempre es necesario hacer un alto en el camino y mirar los estudiantes que muestran dificultades, y desarrollar con ellos nuevas explicaciones para que se nivelen con los demás estudiantes, es lo primordial en este tipo de educación

SV-11	Habilidades comunicativas- Español	Soacha Kennedy	Diurna Nocturna Sabatina	Usualmente, siempre para evaluar, les doy a conocer con anticipación a los estudiantes las fechas en que se realizarán las evaluaciones. No obstante, algunas evaluaciones son dentro de las temáticas, también realizo actividades que permitan la adquisición de los conocimientos y su aplicación, me gusta que la clase se evalúe en el instante, sin embargo, el tiempo es muy corto y si explico el tema, es difícil evaluar ahí mismo.
PL-12	Habilidades comunicativas- Español	Soacha Venecia	Diurna Nocturna	El desarrollo de las metodologías planteada para las diferentes temáticas se lleva a cabo de manera parcial, debido a la disposición de cada uno los diferentes grados, por lo cual en ocasiones es necesario cambiar la estrategia y desarrollar la clase de manera tradicional y ello lleva a realizar quiz de cada tema visto para saber si están atentos, asimismo, tengo en cuenta las tareas, los exámenes y la responsabilidad en clase, así como el respeto a los demás.

Presentados los instrumentos, se busca que las preguntas y objetivos que conforman el trabajo de grado en su resolución cuenten con una mayor capacidad de indagación, no se plantean como anexos por comprender que su inclusión como parte del cuerpo del trabajo permiten “una forma de ponerse en contacto con la práctica y la riqueza de lo que puede suceder allí” (Dobles, Zuñiga, & García, 1996, pág. 18); En el caso, del estudio de caso es desde el conocimiento de la realización y el muestreo conocer cómo se construyen las relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas en una institución de educación de jóvenes y adultos en bachillerato por ciclos.

Así mismo, la presentación de los cuadros es el inicio del camino en el análisis realizado en la siguiente etapa del trabajo de grado, que constituye la identificación de patrones culturales, lo cual, permite que “más que conocer técnicas es tener criterios para escogerlas, reconstruirlas, o crearlas en función de los objetivos y del planteamiento particular de cada investigación” (Dobles, Zuñiga, & García, 1996, pág. 25)

ETAPA
INTERPRETACIÓN Y TEMÁTICAS
(IDENTIFICACIÓN DE PATRONES)

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.

En los métodos cualitativos, en cambio, se explora el contexto estudiado para lograr las descripciones más detalladas y completas posibles de la situación, con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace a la acción de los miembros de la sociedad.

Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez

Presentación: En esta etapa, se presentan las posibles respuestas a los interrogantes y objetivos planteados para el trabajo de grado, en una primera parte se inicia con las cadenas de evidencias entendidas como: la presentación de la información recolectada en el trabajo de campo a partir de una estructura conceptual que pueda ser leída como texto, para el caso, la estructura escogida es de mapas mentales relacionadas con la interpretación que se da a la organización y datos recolectados en las planeaciones académicas, autoevaluaciones y entrevista y cuya finalidad es presentar el análisis que frente a la escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas, se pueden dar, así mismo, se presenta la conceptualización inductiva en la cual, se establece el patrón cultural que es posible plantear para la educación de jóvenes y adultos en el programa de bachillerato por ciclos es posible plantear.

Análisis: presentación de cadenas de evidencias

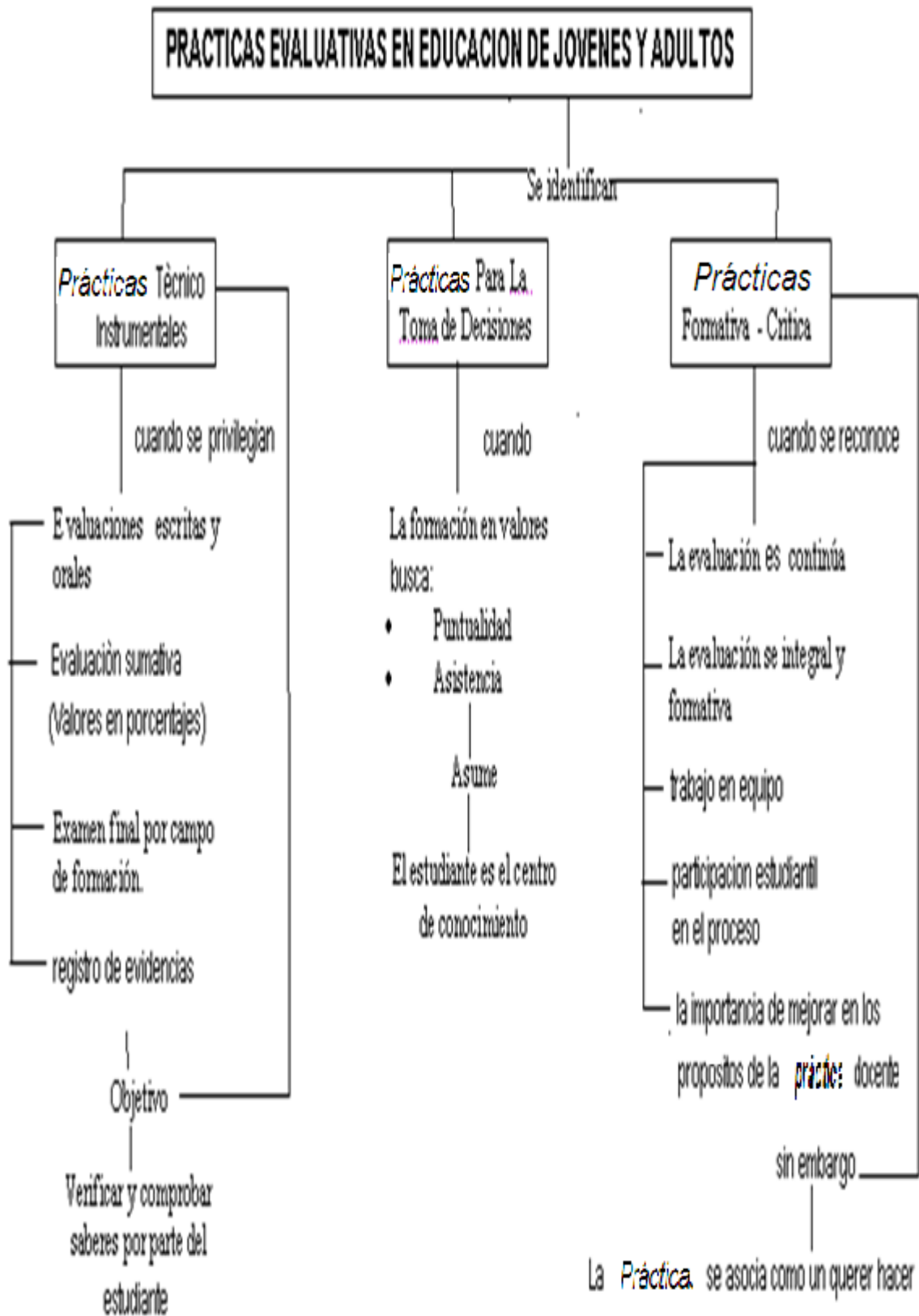
En esta etapa de análisis se construyeron a partir de los argumentos individuales obtenidos de las entrevistas, las autoevaluaciones y los planeadores tres cadenas de evidencias que explican la manera como se analizan las relaciones entre la escolarización, las practicas evaluativas y los propósitos de formación en una

institución de educación para jóvenes y adultos en el programa de bachillerato por ciclos, de manera que, a partir de su lectura se conozca como la experiencia de los docentes permite comprender las dinámicas que se dan en este tipo de formación, las cuales se relacionan en muchos de los casos, con la visión tanto de evaluación y curriculum técnico así como, de las políticas nacionales e internacionales que se orientan para este tipo de formación,

En este sentido, las cadenas de evidencias no se presentan como datos nuevos para ser interpretados, al contrario, son una manera de construir una introducción a los hallazgos de la caracterización de las relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas por lo que, ellas en si son un texto escrito desde la organización de los instrumentos.

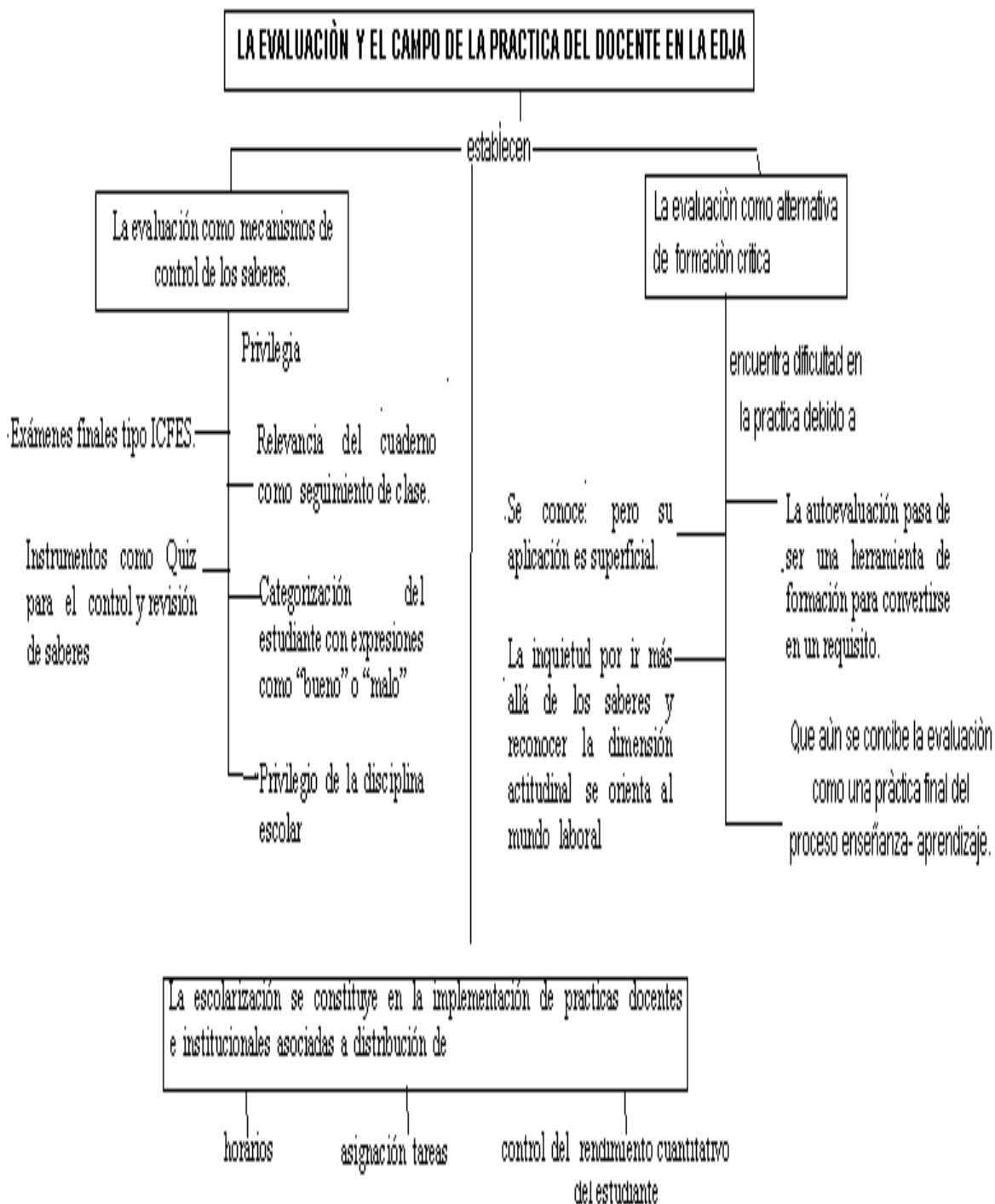
Las cadenas de evidencias se organizan de manera que, a medida que se avanza en la lectura de una a la otra, sea posible, reconocer la complejidad que implica caracterizar las relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas y con ello, sea posible determinar el contexto que surge alrededor de este tipo de formación.

FIGURA 16. Cadena de evidencia planeaciones académicas docentes.



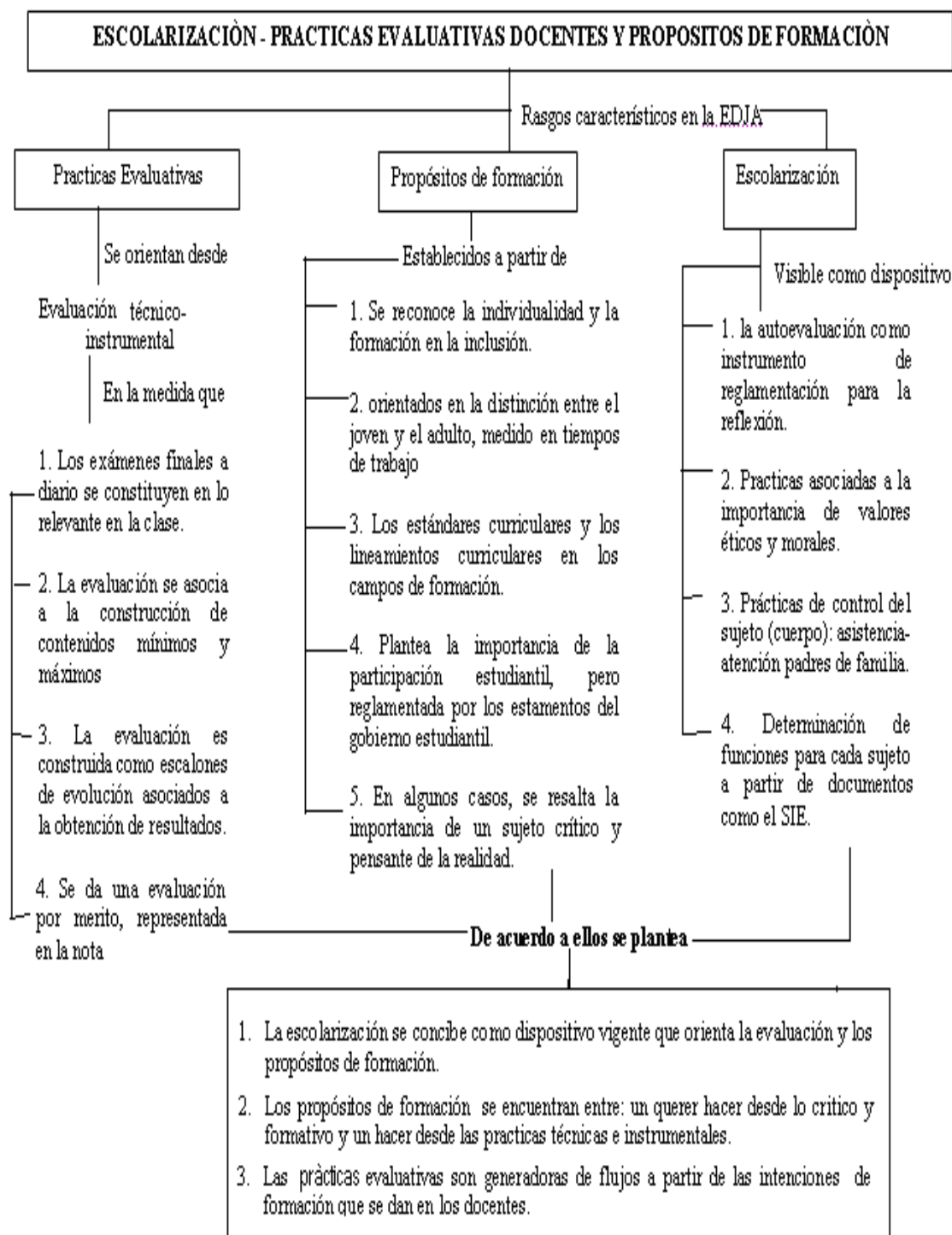
Fuente: Elaborado por Neydy Esmeralda García Lugo

FIGURA 17. Cadena de evidencia Autoevaluación institucional docente.



Fuente: Elaborado por Neydy Esmeralda García Lugo.

FIGURA 18. Cadena de evidencia Entrevista con pregunta de simulación.



Fuente: Elaborado por Neydy Esmeralda García Lugo.

Interpretación: La Educación de Jóvenes y Adultos y su comprensión como Espacio Geográfico.

Como construcción del trabajo de grado se han presentado reflexiones en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos, relacionadas con el impacto de las políticas educativas nacionales e internacionales en este tipo de educación y como las intenciones de dichas políticas se evidencian en la evaluación y en las construcciones que se hacen del currículum como propuesta para este tipo de formación, No obstante, la aproximación hecha hasta aquí se ha realizado en gran medida a partir del análisis documental del decreto 3011, La Ley General de Educación 115 , los documentos de las conferencias internacionales sobre educación de jóvenes y adultos celebradas a nivel mundial, así como, una presentación de la perspectiva histórica de la evaluación y el currículum; en este punto, resulta de gran valor la mirada que los docentes hacen de su práctica en una institución escolar de educación de jóvenes y adultos en programa de bachillerato por ciclos, ya que, son ellos quienes desde sus acciones, reflexiones e intereses construyen junto a los jóvenes y adultos este tipo de educación.

En este sentido, comprender que en la Educación de Jóvenes y Adultos las intenciones de los organismos internacionales y el Estado no solamente hacen parte de este tipo de formación, sino que los docentes también lo conforman, reafirman nuestro interrogante central ¿Cómo se caracterizan las relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas en la educación de

jóvenes y adultos en programas de bachillerato por ciclos? A lo cual, es posible responder inicialmente que esta caracterización se puede hacer comprendiendo la educación de Jóvenes y adultos como un “espacio geográfico” donde se establecen tres principios que lo caracterizan y pueden ser marco de interpretación de las relaciones encontradas.

Pero que significa entender la Educación de Jóvenes y Adultos como un espacio geográfico, esto implica recoger la explicación que hace la geografía del concepto, y plantearlo para el análisis educativo presentado, y es aquí, donde el trabajo de grado se arriesga en construir una nueva forma de describir, interpretar y dar un juicio de valor fundamentado a este tipo de educación, partiendo de entender que en el espacio geográfico como lo explican (Florez, Montañez, De Torres, Franco, & De Moreno, 1997): se involucran e interrelacionan las personas a partir de su medio ambiente y que en dicha interrelación la manera de percibir la organización del mismo se hace desde diez principios: Actividad humana, Vecindad, Distancia, Simbolismo Generador de flujos, Palimpsesto, contenido de atributos, Área máxima, Área Mínima y fuente de información. Y que a pesar de ser el espacio geográfico el objeto de estudio de la geografía es la configuración del mismo, lo que permite comprender las relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas.

En este caso, la Educación de Jóvenes y Adultos en su programa de Bachillerato por Ciclos, puede asociarse como un espacio geográfico que aunque no es localizable físicamente, involucra e interrelaciona en él los objetivos que

organismos internacionales, investigadores, docentes, jóvenes y adultos desenvuelven y organizan en la construcción del mismo, específicamente en tres de los diez principios mencionados, los cuales son: Palimpsesto, Fuente de Información y Actividad humana que permiten caracterizar las relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas.

Es así como, se entiende el porqué del uso de esta terminología presentando las interpretaciones que a los datos organizados y categorizados de las planeaciones, autoevaluaciones y entrevista realizadas a los docentes del Colegio Británico se hicieron, y que se constituyen como argumentos que desde las experiencias permiten conceptualizar un patrón cultural en la Educación de Jóvenes y Adultos como conclusión del proceso investigativo enmarcado en la asociación de este como un espacio geográfico.

Es por ello que, la interpretación de los datos se hace mostrando como cada uno de los principios del espacio geográfico presentados caracteriza la relación escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas, retomando la voz de los docentes y la construcciones teóricas presentadas en el análisis documental tanto de las conferencias como de la evaluación y el curriculum con los cuales se construyen la interpretación y el análisis, para luego realizar las conclusiones que no son verdades inacabadas, sino configuraciones en ese patrón cultural encontrado.

En este camino, así como se conceptualizó el espacio geográfico se hace pertinente describir que se entiende por los tres principios escogidos para los propósitos del trabajo de grado de manera que, en la etapa de análisis las conclusiones encontradas se comprendan a la luz de la explicación de las categorías.

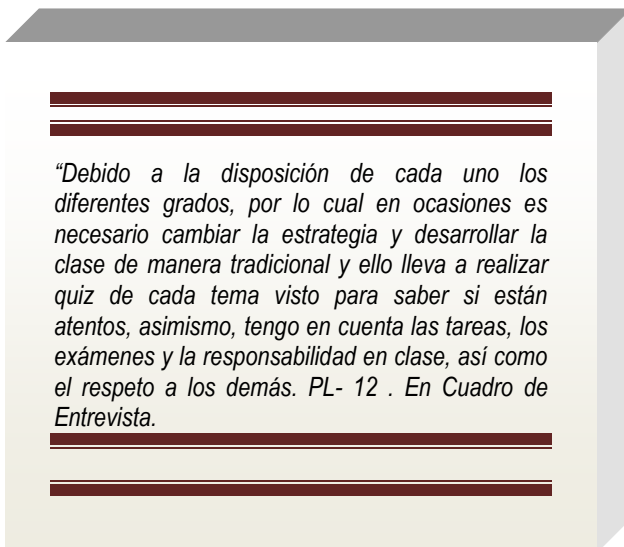
Relación de palimpsesto: Caracteriza a la EDJA a partir de los vestigios que sobre la evaluación y el curriculum son posibles evidenciar en una renovación o prevalencia en las prácticas evaluativas de los docentes y los propósitos de formación.

Relación Fuente de información: Caracteriza a la EDJA como punto de partida para interpretar y comprender la percepción que tienen los docentes, los adultos, los organismos internacionales y el Estado en este tipo de formación.

Relación Actividad humana: Caracteriza a la Educación de jóvenes y adultos en la modalidad de bachillerato por ciclos a partir de la manera como docentes, jóvenes, adultos, organismos internacionales, políticas nacionales e internacionales y el Estado, han puesto sus propósitos en este tipo de educación en busca de sus expectativas y necesidades.

Interpretación de la relación de palimpsesto:

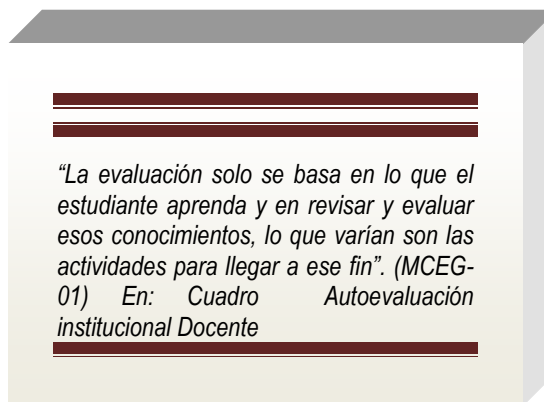
Una de las posibles maneras de caracterizar la relación escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas es presentar la misma como una relación de



palimpsesto, en la medida que, al concebir la EDJA como un espacio geográfico este principio, permite comprender como en la práctica evaluativa de los docentes se evidencian la prevalencia de diversos discursos relacionados con las prácticas

evaluativas y curriculares.

En el trabajo de campo desarrollado en el estudio de caso, los vestigios se direccionan a prácticas evaluativas y curriculares asociadas al modelo técnico e instrumental, activas y en menor frecuencia de toma de decisiones, lo cual,



pone de manifiesto en la educación de jóvenes y adultos en el programa de bachillerato por ciclos, el acumulado de un sistema de escolarización donde la evaluación es vehículo para que el adulto y los jóvenes que de este sistema hacen parte se constituyan como estructuras de una formación pensada para masificar el conocimiento

En este sentido, desde la relación de palimpsesto que se caracteriza entre la escolarización, los propósitos de formación y las prácticas evaluativas se puede mostrar como los vestigios de modelos como el de Bobbit y Tyler aún siguen vigentes en la manera como la

*“es muy frecuente que los jovencitos (diurna) sean perezosos o como vienen de otros colegios no les guste el ritmo de este, y en el caso de los adultos, aunque no siempre se excusan en el trabajo o que no tienen tiempo para estudiar, aunque, hay adultos en la nocturna y la sabatina que son muy juiciosos y son ejemplos para los de la diurna”. DV-06
En: Cuadro de Entrevista*

evaluación se aborda en programas de bachillerato por ciclos, con lo que, el propósito de formación es el de un adulto que se involucre en un mundo laboral del que ya pueda que haga parte, pero que necesita ratificarse desde sus estudios

“Los criterios de evaluación son dados al comienzo del trimestre y modificados si es el caso dado que se hace de manera democrática con los estudiantes.... Cuando se trata de mirar aquellos que en las evaluaciones finales les va regular, se orienta un plan de mejoramiento y de recuperación, cuando se da un apoyo, desde valorar el esfuerzo, la participación y el querer salir adelante en los adultos”. (JT -03) En: Cuadro de Entrevista

secundarios; así mismo, se observa como la evaluación formativa y de corte crítico no está muy presente y puede que ceda espacio tal vez, por ser una manera alterna de pensar la formación más allá de la preparación para un mercado

laboral, ideales que van en contravía de lo que se espera desde lo oficial y los organismos internacionales.

Es así como, desde la relación de palimpsesto que ha de caracterizar la relación escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas en la EDJA en el programa de bachillerato por ciclos se perfila con mayor énfasis la evaluación

instrumental en cuanto el desarrollo de las clases donde se orienta siempre a demostrar que ha aprendido el adulto al final de las clases.

Asimismo, cuando de mencionar la escolarización se trata, se demuestra la prevalencia de este sistema en la construcción de una educación para jóvenes y adultos, ya que, se destaca como el establecer mecanismos como tareas, trabajos, evaluaciones, cronogramas de evaluaciones entre otros, permiten regular la actividad de aquellos que hacen parte de la institución y los reconoce como sujetos a escolarizar, resaltando prácticas como la evaluación en función de esta escolarización.

Por otro lado, desde la relación de palimpsesto que construye la EDJA como espacio geográfico, se puede caracterizar que tanto

“El resultado de los procesos de evaluación sirve como insumo principal para determinar el actuar pedagógico y específico del docente” (MCEG- 05) En Cuadro de Autoevaluación institucional

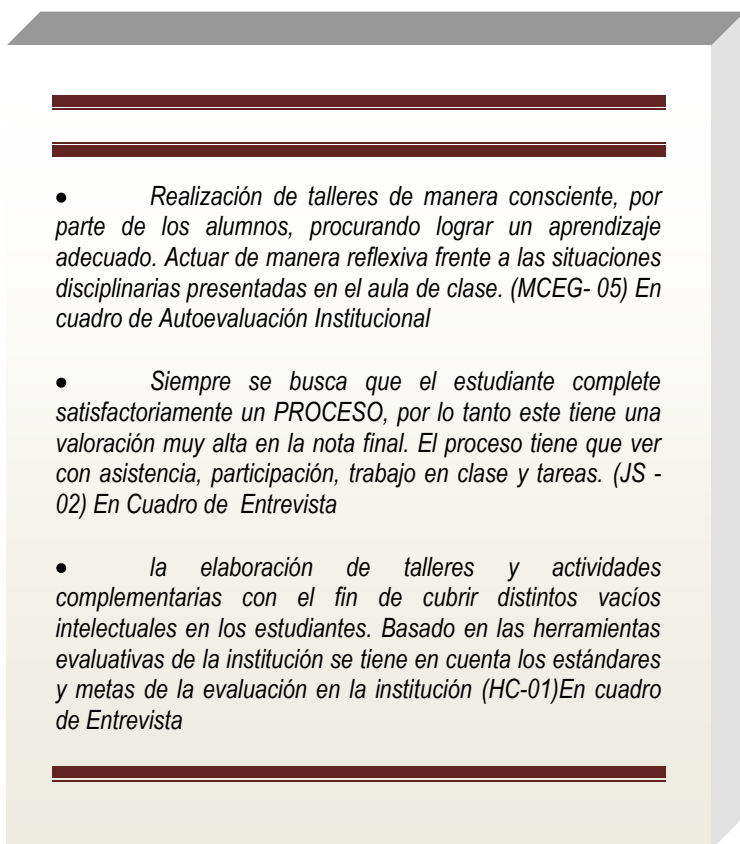
“En la retroalimentación que se hace de cada taller hay un espacio para que el estudiante evalúe él mismo su trabajo, su aciertos y errores”.(MCEG- 01) En cuadro de Autoevaluación institucional.

“por ende cuando se hace una evaluación debe ser bajo unos parámetros establecidos previamente, la evaluación no debe ser un método autoritario de represión, Para que una evaluación tenga éxito se debe retroalimentar al estudiante, dentro de un tiempo prudente, y coherente con las temáticas evaluadas”(JG-07) En cuadro de Entrevista

las prácticas evaluativas, los propósitos de formación y la escolarización , demuestran a partir de la mayoría de los argumentos individuales presentados por los maestros, la prevalencia de una mirada técnica e instrumental cuyo propósito de formación es un adulto que asuma el cumplimiento de objetivos y resultados sin hacer reflexión o crítica de los mismos, con lo cual, los propósitos de formación se suman a la función ética de determinados valores que hacen que estos objetivos se cumplan : puntualidad, asistencia, colaboración entre otros, que dirigen al joven

y al adulto a un proceso no formativo pero sino de responsabilidad con el objetivo propuesto, es la responsabilidad del pensamiento fabril.

Aunque se evidencia que la práctica evaluativa técnico-instrumental prevalece con mayor frecuencia en la relación palimpsesto, es importante reconocer como se dan vestigios de prácticas evaluativas de métodos activos y toma de decisiones, que amplían el marco de referencia en el cual, se ha construido la EDJA en su programa de bachillerato por ciclos, mostrando con ello que, desde los docentes se va escribiendo en ese gran espacio geográfico que es la educación de jóvenes



y adultos nuevas alternativas y perspectivas que buscan camino con respecto a sus saberes en la evaluación y el curriculum.

Es así como, se escriben prácticas evaluativas asociadas a métodos activos donde es posible evidenciar como el papel del joven y el adulto es

fundamental en el proceso de reconocimiento de los contenidos y procedimientos con los cuales debe cumplir dentro de la institución; en este caso, la mayoría de los argumentos individuales que recogen una tradición del método activo se

plantea la retroalimentación como un propósito para la mejora de las dificultades académicas que presentan los estudiantes y como esto puede mejorar la práctica evaluativa orientada por el docente.

Con esto, tanto las practicas evaluativas como los propósitos de formación se orientan a pensar los procedimientos que mejor se pueden establecer frente al porque no se aprende y como mejorar esto para incluir al joven y al adulto en una lógica del método instrumental, pero que desde la visión de los métodos activos,

plantea la evaluación y los resultados de los estudiantes como la visibilidad del trabajo del docentes aunque no se entienda como explicito, pero reviste en su proyecto de práctica.

De igual manera, en esa construcción de la EDJA

“Evaluación de carácter cualitativo basada en el proceso de formación del estudiante, elaboración de actividades teórico prácticas, talleres, evaluaciones rápidas y calificación de trabajos durante el espacio de clases” (MCEG- 05) En Cuadro Autoevaluación Institucional

“la autoevaluación es al final del semestre y la uso para que ellos se den cuenta de las debilidades que tienen y que pueden mejorar, tengo en cuenta, el examen que hace el colegio, ya que así se exige...” (NG-08) En Cuadro entrevista

“El continuo proceso de evaluación con los estudiantes, la relación con los mismos enmarcada en el respeto, la cordialidad y los llamados de atención respectivos” (SS -05) En cuadro de entrevista

desde una relación de palimpsesto es posible analizar los vestigios de una evaluación frente a la toma de decisiones en la visión de Stufflebeam, que aunque en su frecuencia en los argumentos individuales de los docentes es esporádica, comienza a evidenciar la importancia de una evaluación cualitativa que oriente a los jóvenes, adultos y maestros a procesos de autoevaluación para la toma de

decisiones que involucran las prácticas e instituciones desde el ámbito escolarizado, sin embargo, los instrumentos sobre los que se plantea dicha reflexión concebida desde lo cualitativo y que se supondría se aleja de lo cuantitativo, recurren a lo técnico y a la postura de los valores como insumos en la comprensión del

“Se evalúa permanentemente, actitudinal (dedicación, participación, capacidad para manejar información y concentración en las actividades), Cognitivo (desarrollo y entrega de guías, examen trimestral) En su ser (responsabilidad, autonomía y trabajo en equipo) producción escrita y oral.” (C-021) En cuadro de Entrevista

“Revisión de cuadernos por ciclo, dialogo con los estudiantes, observación por parte de coordinación Y planillas personales de notas” (MCEG- 16) En cuadro de Autoevaluación institucional.

contexto escolar, en este sentido, el modelo del CIPP planteado para la evaluación por Stufflebeam aun en el caso del programa de bachillerato por ciclos, se presenta como una posibilidad del reconocimiento de la experiencia de aquellos que la integran y solamente se asocia a momentos finales de la clase o la evaluación sumativa para la nota final.

En conclusión, comprendiendo la educación de jóvenes y adultos en su programa de bachillerato por ciclos como un espacio geográfico, se hace posible ir construyendo esa interpretación que se enuncia en el objetivo dos del trabajo de grado donde, las prácticas de los docentes permiten identificar como se dan ciertos propósitos de formación en el privilegio de una forma escolar como es la escuela, que desde la relación de palimpsesto demuestra que a pesar de los vestigios de varias tradiciones en evaluación, aun la EDJA es como un pergamino en el cual, es posible y necesario seguir acumulando más experiencias en el campo de la evaluación que permitan reconstruir la prevalencia por las practicas

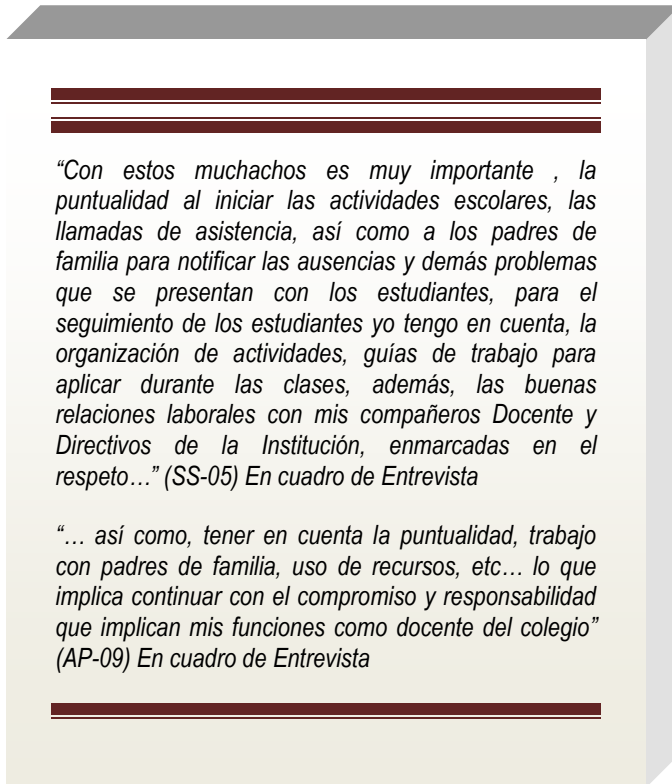
técnico-instrumentales y se de paso a una prevalencia de la evaluación formativa y crítica.

Interpretación de la relación fuente de información.

Así como se concluía que en la relación de palimpsesto, las practicas evaluativas y los propósitos de formación evidenciaban una prevalencia de las tradiciones evaluativas técnico-instrumentales; la segunda relación presente como parte de la caracterización entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas, es la de Fuente de información que presenta a la EDJA en su programa de bachillerato por ciclos como espacio geográfico, ya que, desde las practicas evaluativas de los docentes se hace posible evidenciar como las tres categorías de estudio hacen parte de la misma y se constituyen en referentes desde los cuales es posible estudiarse la educación de jóvenes y adultos.

El primero de los elementos en esa caracterización de la EDJA como fuente de información es la Práctica Evaluativa que desde los argumentos individuales de los docentes, presenta como las ideas y formas asociadas a las tradiciones evaluativas mencionadas en la relación de palimpsesto, se constituyen en fuentes de recolección e información que los docentes tienen para mejor su quehacer así como, para conocer el progreso de los jóvenes y adultos en el campo académico.

De este modo, las prácticas evaluativas como elemento en ese espacio geográfico que es la educación de jóvenes y adultos a partir de la relación fuente de información, permite reflexionar acerca de la construcción que se hace de un imaginario del joven y el adulto, cuya reflexión del por qué la estructura formal –



escuela- es la de mayor demanda en este tipo de formación tanto para quienes se convierten en estudiantes como para los padres de familia, en este sentido, desde la caracterización de la relación entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas como fuente de información 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.

Un vestigio en esas prácticas evaluativas es el control a asuntos como el horario, los registros escolares entre otros que se ejercen y son la expresión de formas escolarizadas y cuyo conocimiento se hace a partir de las practicas evaluativas con lo cual, se constituyen como fuentes de información que pueden ser el

vehículo por el que ingrese un cambio desde la perspectiva formativa y crítica para la EDJA en su programa de bachillerato por ciclos.

En cuanto a, los propósitos de formación estos son elementos que como fuentes de información permiten caracterizar la relación escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas a partir de la comprensión del por qué las prácticas evaluativas se orientan hacia las metas y objetivos que tanto docentes, padres de familia, directivos docentes, el Estado entre otros que intervienen en este tipo de formación hacen, y cuyo interés no solamente sucede en la clase, sino, trasciende en los aspectos como: la asistencia escolar, la disciplina, el trabajo en actividades extracurriculares que hacen parte de la vida escolar y las cuales influyen en la comprensión de lo que se quiere como adulto y para que se forma desde la escuela.

“Evaluación cualitativa: El estudiante asiste de manera oportuna y puntual a clases demostrando actitudes de aprendizajes...evidencia interés por el espacio académico y la disciplina que allí se requiere” (B-017) En cuadro de Planeación académica

“La evaluación es un proceso continuo, en un estudiante se deben revisar tareas, trabajos durante el periodo académico y al final del proceso se debe evidenciar conocimiento a través de la evaluación final tipo icfes” (MCEG-04) En cuadro de Autoevaluación Institucional

Por lo tanto, es posible plantear como esos propósitos de formación establecen una relación directa con la escolarización, ya que, privilegia la forma escolar como control de aquellos que integran las instituciones donde se presta

este tipo de programa, ya que, la formación de los sujetos pasa por las líneas de una supervisión como se ha dicho no solamente de los docentes hacia los jóvenes y adultos sino de sus familias, directivos entre otros, pero esta vigilancia e institucionalización de las relaciones se da para todos los que integran este espacio geográfico que es la EDJA desde el programa de bachillerato por ciclos, que a partir de exámenes, autoevaluaciones y planeaciones académicas son el vestigio de resultados esperados no solamente del joven y el adulto sino del profesor, entrando con ello a una prevalencia por lo escolar ya que, es desde la misma donde el control se puede establecer mejor.

“las jornadas en las que trabajo es la nocturna y sabatina, casi no llamo a padres, pero si hay que hacerlo, lo hago, ya que, a veces los muchachos y los adultos dejan de asistir a clase y después pelean por las notas, me gusta, hacerles actividades diferentes fuera del salón para que se animen y no sea siempre lo mismo” (NG - 08) En cuadro de entrevistas

“Conocimiento de los distintos métodos de evaluación así como la aplicación de las técnicas bimensuales y semestrales propuestas por la institución” (MCEG- 05) En cuadro de Autoevaluación

Como elemento final de la relación fuentes de información se presenta la escolarización, que a partir de las prácticas evaluativas que se desarrollan en la institución estudio de caso, privilegian la conformación de una sociedad asociada a la forma escolar, donde la evaluación se expresa en las habilidades y capacidades que de forma individual se aprenden, proyectando al joven y al adulto a espacios escolarizados, a pesar que en muchos de los casos se hubiesen tenido obstáculos anteriores en los mismos.

En este sentido, la escolarización como elemento de fuente de información establece desde las prácticas evaluativas mecanismos como la disciplina en el colegio asociada al aprendizaje escolar y son la prevalencia por un mecanismo de control que no solamente se

tiene en cuenta como posibilidad de seguir en la inclusión del sistema escolarizado, sino como un elemento relevante en la evaluación final del joven y el adulto, en este mismo camino, la asistencia a las jornadas escolares y las actividades como

“el querer salir adelante en los adultos usualmente, esto permite que ellos logren buenos resultados y no se queden con la idea de que no pueden por su edad o porque trabajan mucho.” (JT-03) En cuadro de entrevista

“Promedio de compromisos y el desempeño en el aula de clase se evaluará al estudiante, además de exámenes parciales acerca de cada tema visto” (C-013) En cuadro de planeación académica

salidas de campo que se desarrollan son un gran componente en este campo de la EDJA como fuente de información dado que, permiten percibir la importancia de la escuela como formador de contenidos y disciplinas, es por esto que caracterizar

la escolarización, los propósitos de formación y las prácticas evaluativas como elementos constitutivos de la relación de la EDJA en la programas de bachillerato por ciclos como fuente de información, es interpretar la manera como estos componentes hacen parte de la construcción de una educación de jóvenes y adultos, en la que, la información está en las fuentes primarias en este caso, en los actores que hacen parte de la comunidad educativa.

Interpretación de la relación Actividad humana

En la caracterización de las relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas, la relación de actividad humana es propicia en la comprensión de la educación de jóvenes y adultos como espacio geográfico ya que, se pueden encontrar reflexiones, discursos y actores que han planteado en la misma objetivos y

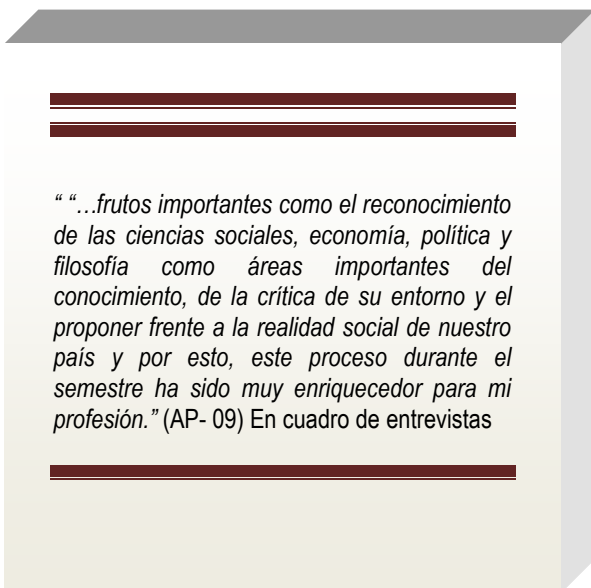
compromisos cuyas orientaciones generales se vinculan en la mayoría de los casos a los planteamientos de las conferencias, los encuentros, la legislación que sobre la misma se da y donde los resultados se visibilizan en las prácticas de los docentes, que aunque, no sean explícitas como discursos son la evidencia de la manera como se construyen vestigios en este tipo de formación propiciados por la actividad que de estos se hace en la EDJA.

“..al final de cada trimestre se realizara un examen tipo ICFES para el entrenamiento específico de cómo responder este tipo de preguntas que buscan evaluar los temas trabajados. Cada evaluación es distinta” (B-010) En cuadro de planeación académica

“Los resultados que los estudiantes muestran siempre obligan a un constante cambio de actividades, las cuales siempre van encaminadas a la obtención de óptimos resultados” (CC-10) En cuadro de entrevistas.

Ejemplo de esta relación de Actividad humana, es la manera como en las prácticas evaluativas se evidencian los discursos que como palimpsesto se escriben desde las conferencias que en el ámbito internacional se dan, como el caso de los objetivos de Hamburgo donde se da gran relevancia a la evaluación y al curriculum como mecanismo de importancia en la formación de una educación de adultos, este objetivo en las prácticas evaluativas se traduce en lo que desde los argumentos individuales de los docentes, se evidencia como una prevalencia de la evaluación como mecanismo para reconocer el propósito del adulto en los sistemas escolarizados.

Otro de los objetivos que desde las conferencias internacionales se plantean como propósitos y hacen parte de la comprensión de la relaciona actividad humana en programas de bachillerato por ciclos, es la formulación de una educación que se



constituya en un proceso permanente en la cual, se de una participación de las personas adultas como en el país se hizo desde la legislación nacional con el decreto 3011, donde se plantea la implementación de políticas tanto culturales y económicas basadas en valores fabriles que afianzan el modelo de formación constituido en la

necesidad de la evaluación como un proceso por etapas y final.

En este sentido, desde la relación de actividad humana en la caracterización entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas se establecen propósitos relacionados con la incursión de las EDJA en el campo de los exámenes estandarizados, como prácticas evaluativas de privilegio que se asumen como características educativas de la población adulta

Desde la relación actividad humana es posible concluir que la EDJA en su modalidad de bachillerato por ciclos, en la interpretación de la relación escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas concibe la educación de jóvenes y adultos como espacio geográfico, donde los propósitos y necesidades que surgen son la expresión de las intenciones que se tienen en cuanto a los propósitos de formación de los jóvenes y adultos, así como, son las prácticas evaluativas de los

“Los criterios de evaluación están basados en los procesos de aprendizaje, y los límites máximos y mínimos se estableces de acuerdo con el desarrollo de las temáticas en el salón de clase, Durante el desarrollo del trabajo académico, y posterior al cierre de notas.”
(HC-01) En cuadro de entrevista

“Cuando hay fallas en el aprendizaje de un estudiante, se deben buscar las estrategias más adecuadas para el mejoramiento del proceso. El docente debe generar las estrategias más acordes para el mejoramiento del proceso; Dentro de nuestro entorno la diversidad de los estudiantes es notoria, como docentes tratamos en lo posible de prestar las estrategias de apoyo para una mejor calidad en el aprendizaje, en nuestra institución”
(JG – 07) En cuadro de entrevista

docentes la evidencia de los vestigios de los modelos pedagógicos que cada uno asume en su proceso educativo.

De esta manera, la escolarización juega un papel determinante en la explicación de la EDJA como espacio geográfico ya que, en la propuesta de un adulto incluido en la forma escolar se está proponiendo la construcción de un proyecto de vida que parte de asemejar la experiencia y vivencia en el mundo laboral, con lo aquello que vive en la escuela, resaltando los valores que se mencionaban en el marco teórico asociados a lo confiable, valido y objetivo.

Por lo anterior, la relación actividad humana le aporta a

“Es bueno realizar retroalimentaciones, para buscar el origen de los buenos o malos resultados que se tengan en el proceso.” (MCEG- 04) En cuadro de autoevaluación

“Se realiza una autoevaluación al finalizar cada periodo para verificar que la nota que él propone es acorde con la que se encuentra en la planilla, sin embargo se tiene en cuenta el proceso.” (JS -02) En cuadro de entrevista

la configuración de los programas de bachillerato por ciclos una mirada frente a la práctica de los docentes relacionada con la comprensión de las expectativas y necesidades que los mismos conciben como compromisos de sus desempeños y saberes.

En dicho contexto, el colegio, los profesores, los estudiantes, las normas y las percepciones conforman una “cultura escolar” que para nuestro caso, se comprende en la categoría espacio geográfico constituido por tres relaciones: la de palimpsesto, actividad humana y fuente de información, que define, regula y presenta la educación de jóvenes y adultos en su programa de bachillerato por ciclos, a partir de un patrón cultural que marca la tendencia en este tipo de

formación, la caracterización de las relaciones que se pueden establecer entre la escolarización, los propósitos de formación y las prácticas evaluativas.

De la caracterización de las relaciones a la postura de una evaluación y curriculum crítico.

De acuerdo a la metodología planteada en el trabajo de grado a manera de cierre, entramos a la fase final denominada por las autoras (Bonilla & Rodriguez, 1997) como conceptualización inductiva pero, para el caso del trabajo de grado, la reconocemos e identificamos como la fase de resultados del proceso de descripción e interpretación realizado a la información que permitió la confrontación del marco teórico con los resultados, con lo cual, se reconoce que la finalidad de esta etapa no es realizar generalidades o teorías frente a la realidad social estudiada, sino comprender la importancia que tiene el proceso de investigación y reconocer la incidencia del mismo en la realidad social estudiada.

Es por esto que, teniendo en cuenta los aportes del análisis de la etapa de recolección de datos, la construcción de las cadenas de evidencias, la interpretación basada en la caracterización de las relaciones a partir de los principios del espacio geográfico; lo que este estudio revela, es un estado de situaciones que permiten validar en algunas líneas una mayor comprensión de estos procesos teniendo en cuenta:

Primero, la necesidad del análisis de las políticas nacionales e internacionales realizado en el marco teórico y que constituyó una visión global de la manera como desde la normatividad se piensa a este tipo de formación y con lo cual, se abordó el primer objetivo del proyecto de investigación.

Segundo, tanto la presentación como la manera de abordar los datos permiten reconocer la potencialidad que la propuesta de Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez tiene en la investigación en educación y en la elaboración de propuestas en el campo de la educación de jóvenes y adultos en programas de bachillerato por ciclos, lo cual, permitió la caracterización de la relación entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas.

Tercero, el plantear a la Educación de Jóvenes y Adultos en su programa de Bachillerato por Ciclos como un espacio geográfico la asume como una nueva posibilidad de ver esta realidad escolar, permitiendo cumplir el segundo objetivo del proyecto: caracterizar desde la relación de palimpsesto, fuente de información y actividad humana, la relación escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas promoviendo nuevos retos para este tipo de formación en el país.

Cuarto, Desde la mirada de una EDJA como espacio geográfico, es donde se encuentra el camino para establecer desde la evaluación y el currículo crítico un abordaje de este tipo de educación en el que, se escriba desde esa característica de palimpsesto los vestigios de una propuesta en las prácticas docentes en las cuales, la actividad humana a realizar sea la perspectiva no de

una educación de jóvenes y adultos en programa de bachillerato por ciclos, que sea la imitación del sistema formal, sino, se convierta en una propuesta propia.

Es así como, por tratarse de un trabajo de grado construido desde un diseño metodológico cuyo enfoque cualitativo no presenta las conclusiones del mismo como sumatorias o resultados, sino como propuestas que se obtienen de la inducción de las interpretaciones relacionadas a lo largo de la tres etapas, es posible plantear que en la caracterización de la relación entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas, desde la evaluación y el curriculum critico se puede en el campo de la educación de jóvenes y adultos en programas de bachillerato por ciclos propender por :

Desde los propósitos de formación;

Pensar y reflexionar porque es necesario la formación de sujetos en la actualidad, partiendo no de las necesidades de unos pocos sino de la sociedad, tomando como punto de inicio la comprensión y reconstrucción de las prácticas pedagógicas, donde los planteamientos del currículum pueden tener sentido si se establecen desde una relación coherente entre individuo- sociedad, permitiendo así la iniciativa de una evaluación verdaderamente formativa que sea el fruto de las transformaciones en las relaciones sociales y en cada uno de los sujetos.

Desde las prácticas evaluativas:

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.

Desde los docentes:

Plantearles que aunque la mirada impuesta sobre la escuela se hace desde un proceso escolarizado y economicista inspirada 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 ciclo 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, es decir, la base de los contenidos que se han de tener en una escuela no son los de la cultura general, sino son aquellos cuyas experiencias nacen de la comunidad, esto plantea una segunda posibilidad, involucrar en los criterios de formación a la población, con lo cual, se hace una validación de saberes culturales de diversos pueblos.

Desde las prácticas evaluativas:

Es necesario mejorar los procesos de autoevaluación existentes e ir más allá de la cultura dominante hacia una gama más amplia de opiniones y voces, en las cuales, se incluya aquello que los jóvenes y adultos se preguntan sobre sí mismos y el mundo, y así, plantear la importancia de la conversación o dialogo de los contenidos de esas conexiones, lo cual, permita reconstruir el conocimiento dominante y utilizarlo para ayudar a los que tienen menos privilegios en esta sociedad, si se concibe esta como la finalidad de la educación de jóvenes y adultos desde programas de bachillerato por ciclos, se estará pensando la misma no como una forma más de educación, sino como un espacio geográfico educativo.

El trabajo de grado desde la construcción de una experiencia investigativa.

En este punto, es preciso reconocer que la experiencia investigativa y el proceso recorrido en el programa de la Maestría en Educación, se convirtieron en todo un valor agregado y reto, ya que, como menciono en unas de las conceptualizaciones inductivas del trabajo de grado, es asumir como estudiante de la maestría una visión que amplió la experiencia que se lleva en las instituciones en las cuales se trabaja, y que por sus percepciones y configuraciones en ocasiones, como maestros nos encierran en dinámicas tradicionales que nos hacen perder ese entusiasmo por nuestra profesión, pero que, al empezar a escribir y pensarnos como docentes investigadores nos plantea nuevas posibilidades para buscar en

cada seminario y en nuestro trabajo de grado, una posibilidad para mejorar ese lugar que diariamente construimos en compañía de padres, maestros, estudiantes y comunidad.

Como aporte al campo de estudio en este caso, la educación de jóvenes y adultos en programas de bachillerato por ciclos, la experiencia investigativa presenta una oportunidad por constituirse en un objeto de estudio que abre nuevas alternativas en la configuración de una educación que desde la evaluación y el curriculum crítico trascienda en la visión de un espacio geográfico constituido por prácticas evaluativas y propósitos de formación para jóvenes y adultos acorde a sus experiencias y saberes en los cuales, como crítico de arte se hacen aportes desde un saber ilustrado para que otros artistas o aspirantes a hacerlo aprendan a ver y no solo a mirar, en este sentido, al concluir este trabajo de grado de manera personal se espera el haber contribuido a mirar de otra manera los procesos curriculares y de evaluación en la Educación de Jóvenes y Adultos.

Con ello, se plantean nuevos interrogantes en este tipo de educación, asociados a la posibilidad de establecer en la EDJA propósitos de formación que trasciendan la propuesta académica que existe actualmente en la mayoría de las instituciones educativas, a una construcción curricular donde los ejes articuladores sean: ¿Qué experiencias significativas para el caso colombiano se pueden destacar en la EDJA?, ¿Cómo desde las practicas evaluativas de los docentes y la experiencia de los estudiantes es posible articular una propuesta para la EDJA? interrogantes que presentan a la EDJA como objeto de estudio vigente y de especial interés.

BIBLIOGRAFIA

- Alcaldía de Bogotá. (1994). *Alcaldía de Bogotá*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2012, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal1.jsp?i=7382#1>
- Apple, M., & Beane, J. (2000). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Apple, M., & Gandin, L. (2002). Desafiando al neoliberalismo construyendo la democracia: Creación de la escuela ciudadana en Porto alegre, Brasil. *Opciones pedagógicas*, 114-143.
- Bonilla, E., & Rodriguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma.
- Braslasky, C., & Cosse, G. (1996). Las actuales reformas educativas en America: Cuatro actores, tres Logicas y Ocho tensiones. *Pubicacion PREAL*, 1- 23.
- Braslavsky, C., & Cosse, G. (1996). Las actuales reformas educativas en America latina: Cuatro atores, tres logicas y ocho tensiones. *Documentos Programa de Promoción de la Reforma educativa en America Latina N° 5*.
- Cabo, P. (2000). *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas* . España: Ediciones Octaedro.
- Colegio Britanico. (2.000). PEI: Cultura Ciudadana: Construcción de saberes basados en experiencias de vida. Bogotá, Colombia.
- Diaz, B. A. (1994). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En A. Alcantara, C. Torres, & R. Pozos, *Educación, democracia y desarrollo en el fin del siglo*. Mexico: Siglo XXI editores.
- Díez, E. J. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en Educación*. Arrayan Editores.
- Dobles, M. C., Zuñiga, M., & García, J. (1996). *Investigación en Educación*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Florez, A., Montañez, G., De Torres, R., Franco, M., & De Moreno, A. (1997). *Geografía y Ambiente*. Bogota: Editorial Universidad de la Sabana.

- Gandin, L., & Apple, M. (2002). Desafiando al neoliberalismo, construyendo la democracia: Creación de la escuela ciudadana en Poto Alegre. *Opciones pedagógicas*, 114-143.
- GIMENO SACRISTAN, J., & OTROS. (2010). *saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2003). Pedagogía pública y política de la resistencia: Notas para una teoría crítica de la lucha educativa. *Pedagogía pública y política de la resistencia: Notas para una teoría crítica de la lucha educativa* (págs. 3-19). Bogotá: Publicaciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero, R. C. (2003). Principales aportaciones de las conferencias internacionales de educación de adultos de la Unesco al campo de la formación ocupacional. *Educatio N° 20 -21*, 185 - 212.
- (s.f.). *Hacia una educación sin exclusiones: Nuevos retos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*.
- Martínez, B. A. (2012). Cultura de la legalidad y legislación educativa. En B. A. Martínez, S. A. Ruiz, J. Bula, J. Ramírez, J. A. Bayona, J. Sarmiento, y otros, *Educación y Democracia. Modernización de la escuela* (págs. 71 - 158). Bogotá: Corporación Escuela Galán.
- Ministerio de Educación Nacional . (1994). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2012, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (19 de Diciembre de 1997). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 23 de Octubre de 2012, de www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Colombia aprende*. Recuperado el 15 de Febrero de 2013, de Colombia aprende: www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-228165.htm
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Organización de estados iberoamericanos*. Recuperado el 23 de Marzo de 2013, de OEI: www.oei.es/quipu/colombia/programa_alfabetizacion.pdf
- Moreno De, A., & Cardenas, R. (1994). El Concepto de Espacio Geográfico, Un concepto Clave. *Folios* .
- Niño Zafra, L. S. (2006). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Opciones Pedagógicas*, 39-53.

- OEI. (5 al 9 de Marzo de 1990). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 6 de Abril de 2013, de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- Ortega Valencia, P., Peñuela Contreras, D., & Lopez, D. m. (2009). *Sujetos y practicas de las pedagogias criticas en un tiempo-espacio escolar*. Bogotá: El Buho.
- Ortega, V. P. (Septiembre de 2011). Apuestas y trayectos en la investigacion social cualitativa. Bogotá, Colombia.
- Sacristan, G. j., & otros. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- UNESCO. (1949). Conferencia Internacional de Educacion de Adultos. *Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos Junio 16-25*. Elsinor: UNESCO.
- UNESCO. (Julio de 1997). *Fundación Uocra Org*. Recuperado el 19 de Octubre de 2012, de <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/declaraciones/LA-DECLARACION-DE-HAMBURGO.pdf>
- UNESCO, CEAAL,el CREFAL, y el INEA de Mexico. (1998). *Hacia una Educacion sin exclusiones: Nuevos compromisos para la educación con personas jovenes y adultas en America Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO - Santiago Oficina Regional de Educación para America Latina y el Caribe.
- Yin, R. (s.f.). *Polipub*. Recuperado el 18 de Abril de 2012, de Políticas públicas participativas para el mejoramiento de la calidad democrática: www.polipub.org/documentos/YIN%20ROBERT%20.pdf