# PERTINENCIA DEL CURRÍCULO ACTUAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y JÓVENES EN *EXTRAEDAD* DESDE LA PERSPECTIVA DEL POSTCONFLICTO.

COLEGIO DISTRITAL ALMIRANTE PADILLA, LOCALIDAD QUINTA- USME


PRESENTADO POR:

JESÚS MARÍA ASPRILLA RIVAS

CÓDIGO: 9000197

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN


Bogotá, 2017

# PERTINENCIA DEL CURRÍCULO ACTUAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y JÓVENES EN *EXTRAEDAD* DESDE LA PERSPECTIVA DEL POSTCONFLICTO.

## COLEGIO DISTRITAL ALMIRANTE PADILLA, LOCALIDAD QUINTA- USME


PRESENTADO POR:

JESÚS MARÍA ASPRILLA RIVAS

CÓDIGO: 9000197


LINEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

TRABAJO PRESENTADO PARA OBTAR AL TITULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

DIRECTOR DE TESIS

Dr. JESÚS SALVADOR MONCADA

DOCTOR EN EDUCACIÓN


UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Bogotá, 2017

Observaciones.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____
Firma del jurado

*¿Por qué la sociedad se siente responsable solamente de la educación de los niños y no de la educación de todos los adultos de todas las edades? (Erich Fromm)*

*Agradecimiento infinito a Dios como fuente suprema de toda sabiduría, sin contar con su permanente presencia en mi vida y en la de mi familia, no hubiera sido posible desarrollar este trabajo. A mi madre Lilia maría Rivas, una mujer ejemplar en la formación que de ella recibí. A mis dos maestras de primaria, la tía Lucre y Mercedes Cuero, estas dos mujeres siempre me impulsaron hacia la excelencia y finalmente a Rosalía y Stephanie, ellas fueron mi soporte en los momentos difíciles.*

*Dedico este trabajo a todas las personas adultas del colegio, quienes se convirtieron en mi principal motivación para el desarrollo del mismo. A mi hija Stephanie Asprilla, espero que el mismo le sirva de inspiración para la búsqueda de la excelencia durante toda su vida estudiantil y profesional.*

**Resumen.**

El currículo para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* no es fruto de un interés meramente académico, sino de una necesidad educativa y social frente a las exigencias que implica educar para la paz durante el postconflicto.

Vincular en el currículo actual para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* las experiencias de los sujetos con la escolaridad, y desde ese vínculo, dar respuesta a sus intereses de formación para la participación en la vida exige reformularlo en su estructura, como elemento de relación entre la escuela y el entorno político, social, económico y cultural de las persona beneficiarias del mismo.

Esta investigación, realizada en el colegio distrital Almirante Padilla, con los docentes, directivos, egresados y estudiantes adultos y jóvenes en *extraedad* que asisten a las jornadas noche y fin de semana, metodológicamente se ubica dentro del paradigma cualitativo, desde el que se desarrolló un análisis hermenéutico de los documentos oficiales seleccionados en relación con las tres categorías apriorísticas definidas en el problema, desde donde se pretende comprender los sentidos y significados que estas personas le otorgan a la educación.

En otra de las fases de la investigación, los datos recolectados mediante entrevistas semiestructuradas se sistematizaron en matrices analíticas para facilitar un análisis

posterior de los mismos, de donde se derivó la interpretación de los hallazgos que originaron las conclusiones.

Entre los aspectos encontrados, se señala la amplia diferencia existente entre los saberes esperados por los estudiantes y los conocimientos ofrecidos desde el currículo, sumadas a la forma como el mismo se concibe hoy en día, las posiciones sociopolíticas desde donde se ha construido y los resultados derivados de su aplicación. Son estos hallazgos, que vistos desde la perspectiva del postconflicto, originan la propuesta de reformulación curricular que se presenta a la comunidad educativa para su implementación.

**Palabras Claves.**

Postconflicto, Currículo, Educación de adultos y jóvenes en extraedad

**Abstract.**

The curriculum for young and adult education in *extraedad* is not only the result of a mere academic interest but also an educational and social need, based on the requirements that are implied in education for peace, during the post-conflict.

Including (in the current curriculum for young and adult education in *extraedad*) the schooling experiences and responding to their education for life interests require rethinking its structure, as a bridge between school and political, social, economic and cultural environment of the beneficiaries of it.

This research, conducted in Colegio Distrital Almirante Padilla, with the teachers, directors, alumni, and young and adult students in *extraedad* (who attended at night and weekend schools) is methodologically part of the qualitative paradigm, from which an hermeneutic analysis of the official documents chosen, related to the three a priori categories (defined in the problem), from which aims to understand how these people understand the feelings and meanings about education.

In other of the phases of this research, the data collected were systematized in analytical matrixes to facilitate an analysis of them, from where originates the interpretation of the findings which lead to conclusions.

Among the aspects found it is noted, the wide difference between the students´ knowledge expected and the knowledge offered from the curriculum coupled with the sociopolitical points of view, from which the results from implementation were written. These findings, seen from the perspective of the post-conflict, originate the proposal of curricular reformulation which is presented to the school community for its implementation.

**Keywords**

Post-conflict, curriculum, young and adult education in extraedad

## CONTENIDO

**AGRADECIMIENTOS** v

**LISTA DE TABLAS** vi

**LISTA DE GRÁFICAS** vii

**RESUMEN** viii

1 CAPÍTULO I 13

INTRODUCCIÓN, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN 13

1.1 Introducción. 14

1.2 Planteamiento del problema. 17

1.3 Objetivos. 35

1.3.1 Objetivo General. 35

1.3.2 Objetivos Específicos. 35

1.4 Justificación. 36

2 CAPÍTULO II 42

MARCO DE REFERENCIA: ANTECEDENTES, ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO 42

2.1 Antecedentes. 43

2.1.1 Los currículos para la educación de Adultos en el escenario de la postguerra 44

2.1.2 La participación de los adultos y jóvenes en *extraedad* en el desarrollo de América Latina en el periodo de la postguerra 47

2.1.3 La Teología de la Liberación como antecedentes de la Educación de Adultos. 50

2.2 Estado del Arte. 52

2.2.1 Investigaciones en relación con el currículo para la Educación de adultos y jóvenes en *extraedad* 53

2.2.2 La necesidad de vincular las experiencias de los sujetos con la escolaridad en el marco de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* 56

*2.2.3* Conflictos armados, postconflictos y la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* 61

2.3 Marco Teórico. 63

2.3.1 La educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en el panorama mundial. 63

*2.3.2* Definición de políticas educativas para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad.* ... 72

2.3.3 La Educación para la paz en el contexto de la educación de Adultos y jóvenes en *extraedad* 77

*2.3.4* Currículo y enfoques curriculares para educación de adultos y jóvenes en *extraedad.* 81

3 CAPÍTULO III ... 88

MARCO METODOLÓGICO ... 88

3.1 Marco Metodológico. ... 90

3.2 Enfoque y Tipo de investigación ... 90

3.3 Población y Muestra ... 94

3.3.1 Criterios de selección y características de la muestra ... 95

3.4 Definición del Método ... 96

3.4.1 Estudio genérico: análisis documental de las políticas, conflictos armados, postconflicto y documentos curriculares en educación de adultos y jóvenes en *extraedad* ... 102

3.4.2 Estudio de casos. ... 104

3.4.3 Técnicas de recolección de la información ... 109

3.5 Fases de investigación. ... 112

3.5.1 Fase preparatoria: selección de instrumentos y documentos de lectura ... 112

3.5.2 Fase de validación, calibración y aplicación de instrumentos. ... 113

3.5.3 Fase de problematización o valoración del texto y entrevistas ... 114

4 CAPÍTULO IV ... 115

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS ... 115

4.1 Análisis e interpretación de resultados. ... 116

4.1.1 Análisis descriptivo comparativo de documentos reglamentarios del currículo para la educación de jóvenes y adultos. ... 116

4.1.2 Análisis descriptivo de las entrevistas aplicadas a los participantes: matriz de sistematización y análisis de datos. ... 123

4.2 Análisis de las categorías desde las matrices desarrolladas ... 142

4.3 Aspectos significativos encontrados en las categorías: convergencias, divergencias y tensiones ... 151

4.4 Análisis general. ... 154

4.5 Interpretación de los hallazgos significativos por categorías: Currículo, postconflicto y sujetos, experiencias y contextos. ... 156

5 CAPÍTULO V ..... 160

CONCLUSIONES Y PROPUESTA CURRICULAR ..... 160

5.1 Conclusiones. ..... 161

5.2 Propuesta de reformulación del currículo para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en la perspectiva del postconflicto ..... 164

5.2.1 Presentación. ..... 164

5.2.2 Justificación. ..... 171

5.2.3 Objetivos. ..... 175

5.3 Modelo Pedagógico ..... 177

5.4 Estructura curricular propuesta para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad.* Colegio Almirante Padilla jornadas noche y fin de semana ..... 178

*5.4.1* Propuesta de estructura curricular para la educación de adultos y jóvenes en *Extraedad* ..... 181

5.5 Organización gestión administrativa, pedagógica y curricular ..... 185

5.5.1 Comunidad involucrada ..... 186

5.5.2 Acciones para la sostenibilidad: planeación monitoreo y evaluación ..... 186

**Tabla de caracterización de la población de estudiantes** ..... 194

**Guiones de Entrevistas. (Ver Anexos)** ..... 195

Los guiones de entrevistas se diseñan con un grupo de preguntas comunes para todos los actores y otras específicas para cada entrevistado según las funciones desempeñadas; en todos los casos los guiones elaborados para cada entrevistado o grupo de ellos serán el punto de partida, pero la entrevista ira tomando forma según sus características, la posición ocupada y los conocimientos que se tengan sobre el objeto de estudio ..... 195

Referencias

Anexos

# 1 CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Este capítulo expone en primer lugar algunos de los aspectos que despertaron la motivación para el desarrollo de este estudio, en un segundo momento se describe la situación problemática que surge proyectar el currículo que se desarrolla actualmente en la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en las jornadas noche y fin de semana del Colegio Almirante Padilla hacia la situación de postconflicto próximo en el territorio colombiano, desde donde surge la pregunta y los objetivos de la investigación. Finalmente presentan las limitaciones y aportes del estudio para el campo de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* vista desde la perspectiva del postconflicto.

## 1.1 Introducción.

En los estudio relacionados con el crecimiento y desarrollo sostenible de la humanidad en las últimas dos décadas, se ha encontrado que una de las características más relevante, es sin duda el creciente número personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, derivada entre otras consecuencias de los conflictos armados entre las naciones o al interior de ellas mismas. Sumado a lo anterior, también llama la atención saber que la exclusión social y económica en el mundo entero tenga entre sus componentes uno que podría considerarse el de mayor riesgo en la proyección del desarrollo humano: la exclusión de la información y del conocimiento como consecuencia del analfabetismo funcional, en un momento en el que los dos crecen a nivel exponencial.

Tal como lo señalan los organismos internacionales preocupados por el crecimiento del analfabetismo en los últimos 10 años, la falta o escasa información y conocimiento derivado de ella, amenaza y condena a las personas de todas las edades a vivir en situación de pobreza extrema, la cual trae consigo el abandono del sistema escolar a temprana edad, para ingresar al mercado laboral mediante mano de obre no calificada, o en algunos casos al conflicto armado.

En virtud a que hoy en día los destinatarios de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* presentan una gran heterogeneidad derivadas de situaciones diversas (desplazamiento forzado, el reclutamiento de los grupos armados, penitenciarios, excluidos de la educación regular, trabajadores, madres adolescentes) no contempladas en la Ley 115,

se requiere que la escuela no solo ofrezca currículos diversificados, sino diseñados bajo la posibilidad de revisarse periódicamente para analizar su pertinencia frente los intereses y necesidades del grupo poblacional que asiste a la escuela. En este sentido, el postconflicto próximo se convierte en un marco apropiado para el análisis de la pertinencia curricular frente reconocimiento de los sentidos, necesidades e intereses que la población de adultos y jóvenes en *extraedad* le otorgan a la educación, que fue uno de los propósitos de esta investigación.

Teniendo presente los propósitos de la investigación y sus categorías, se inicia una amplia revisión bibliográfica para la construcción de un marco referencial, dicho marco, parte por consultar los antecedentes de la investigación para analizar en ellos la posición asumida por los autores seleccionados en torno a las tres categorías apriorísticas derivadas de la formulación del problema. En otro apartado, fue necesario recurrir al estado del arte, desde donde se estudió los alcances y resultados de las investigaciones más recientes tanto en el marco del conflicto armado y el postconflicto en algunos países que vivieron una situación similar a la de Colombia, como las tendencias actuales sobre lo que debe entenderse por educación de personas adultas y jóvenes en *extraedad*. Finalmente, en un considerable marco teórico se agrupan las teorías en las que hoy en día se sustentan los conceptos de conflicto, postconflicto, educación para la paz, educación, educación de jóvenes y adultos, currículo y currículo en el entorno de la educación de jóvenes y adultos, para lo cual una de la fuentes de mayor consulta la constituye los documentos y publicaciones de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEAS) publicadas por la UNESCO.

En el tercer capítulo, se inicia describiendo la posición epistemológica asumida por el autor de la investigación, para dar luces sobre el tipo de estudio, el método, la técnica, las estrategias implementadas para la recolección de la información y los instrumentos empleados para tal fin. Este capítulo muestra además las fases de desarrollo del proceso investigativo, unidas a las estrategias de validación y calibración de instrumentos mediante pares académicos, que facilitaron el tratamiento eficaz de la información recolectada.

Un cuarto capítulo muestra y describe los hallazgos derivados del análisis mediante la triangulación entre la información recolectada, los referentes teóricos tanto en el campo propio de lo educativo como en los aspectos relacionados con el postconflicto próximo y la situación actual del currículo que se desarrolla en la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en el Colegio Almirante Padilla de la localidad de Usme. Tomando como referente estos hallazgos, en el quinto capítulo se fundamente y estructura la nueva propuesta curricular que para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* había prometido la investigación desde sus objetivos específicos.

Si bien la investigación se ha abordado en su aspecto metodológico haciendo énfasis en el paradigma cualitativo, lo cual permitió por un lado el desarrollo de un estudio de casos y por el otro un análisis documental, cabe señalar que en algunos momentos la variedad normativa (Leyes y Decretos reglamentarios) proveniente de diferentes momentos históricos por los que ha pasado la educación de jóvenes y adultos, construye un discurso confuso en el que no queda claro qué proyecto político educativo enmarca las prácticas de

formación de sus destinatarios, y menos aun cuando se aspira a una situación de postconflicto y desmovilización de un gran número de personas adultas y jóvenes en *extraedad* que han pertenecido al conflicto durante varios años.

## 1.2 Planteamiento del problema.

La educación para jóvenes y adultos es un tema que ha estado y está presente en las políticas y planes de desarrollo tanto a nivel mundial como en los diferentes países de América Latina y el Caribe desde hace más de medio siglo. La búsqueda de soluciones educativas para el creciente número de adultos iletrados, al igual que para los niños y jóvenes (quienes al reingresar al sistema educativo se convertirán en jóvenes en *extraedad*) pertenecientes particularmente a los sectores vulnerables que diariamente abandonan la escuela por diversas situaciones entre las que se puede resaltar entre otras el desplazamiento forzado como consecuencias de los conflictos, no puede dejar de ser de gran preocupación frente a lo que debe significar el bienestar social, político y económico que trae consigo un buen nivel educativo y un bajo analfabetismo al interior de los países.

Advertir que la situación de analfabetismo funcional o poco nivel de escolaridad entre la población laboralmente activa sumada al desplazamiento forzado por los conflictos o por los desastres naturales, no solo incrementa la situación de vulnerabilidad de las personas de todas las edades y de su grupo familiar, sino que además son detonantes para el crecimiento de la pobreza extrema, permite que las personas adultas sean consideradas e incluidas en los discursos y planes de políticas educativas de los Estados como "sujetos

carentes", "vulnerables", "en riesgo", o en situación de "rezago". En este sentido, tanto los Estados como las Organizaciones internacionales han diseñado y puesto en marcha estrategias y modelos educativos de carácter compensatorio, programas de alfabetización y capacitación para el trabajo, al igual que propuestas de educación básica y media vinculada a sus sistemas de educación formal en algunos casos.

En concordancia con lo descrito, la preocupación manifiesta de la UNESCO por el crecimiento imparable de adultos y jóvenes (cada vez a más temprana edad) iletrados o con poco nivel de escolaridad –mayoritariamente mujeres- en casi todas las Naciones vinculadas a esta organización, va a dar origen a lo que se denominó "Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo" celebrado en vísperas de la XIII Conferencia General de la UNESCO, realizada en Teherán en Septiembre de 1965 (Guajardo, Educación de Adultos: de Nairobi a Paris, 2005)

En este primer congreso, al que asistieron 88 Ministros de Educación en representación de los países miembros, se produce una declaración que gira en torno a la definición de prioridades educativas para hacer frente a la crisis que está causando la poca escolaridad en la población particularmente adulta a nivel mundial. Esta declaración, forma parte de una publicación posterior de la UNESCO, en la que se analiza la evolución mundial en materia de alfabetización, a la luz de las acciones emprendidas por las diferentes naciones hasta 1967 y se llama la atención por el poco o nulo interés de los países miembros para atender

las necesidades educativas de su población adulta, situación que fue el tema central de las ponencias durante el Congreso mundial de Ministros.

Reconocer el analfabetismo tanto en las personas adultas como cada vez más en un grupo creciente de jóvenes, no solo como un factor de exclusión y desigualdad social para un amplio sector de la población en las diferentes naciones del mundo, sino también como uno de los detonantes principales para el subdesarrollo y el crecimiento de la pobreza extrema, se hace explicito cuando en un aparte del análisis presentado como conclusiones del congreso de ministros se señala: "[…] se ha puesto de manifiesto que la existencia de innumerables muchedumbres de adultos iletrados contribuye a frenar el desarrollo económico y social de nuestros pueblos [...]" (UNESCO, 1968. P. 47)

Es entonces a la luz de las conclusiones sobre prioridades educativas fijadas en el "Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo", que se inicia a despertar el sentimiento de responsabilidad por parte de los gobiernos y gobernantes de la región para con las personas que viven esta condición, y por ende la intensión de carácter compensatoria, traducida en acciones puntuales que permitan incorporar a los millones de adultos y jóvenes en *extraedad* que por múltiples razones y a edades tempranas, no ingresaron o abandonaron las aulas sin completar por lo menos los ciclos básicos estipulados en su legislación interna. Ello, ha exigido en algunos casos la definición de nueva legislación educativa o reformas mediante leyes y/o decretos para las

ya existentes, que permitan replantear políticas educativas para atender las necesidades educativas de la población en mención como es el caso de Colombia (Valderrama, 2009)

Cabe anotar que aunque los objetivos plasmados en los contenidos de las políticas educativas para la atención a la población de adultos y jóvenes en *extraedad* a nivel mundial, dejan ver la intensión clara frente al reconocimiento y atención de las necesidades educativas del sector para la cual se definen, las acciones emprendidas se hacen insuficientes frente a la creciente heterogeneidad de la población hacia la que van dirigidas, puesto que las condiciones de exclusión social, política y quizás económica a las que han llegado con el paso de los años, no solo requiere que se les incluya en un sistema educativo para adultos, sino que además se les garantice el derecho a una educación de calidad perdurable a lo largo de toda la vida de las personas.

En este sentido, la educación para adultos y jóvenes en *extraedad* que se imparte y se recibe hoy desde la escuela, debe permitir en primer lugar la reducción de la desigualdad tanto educativa como cultural, social y económica, lo cual no se logra solo con programas de alfabetización o currículos enfocados a la educación para el trabajo como se ha plasmado en las propuestas educativas que para la población en cuestión ofrecen hoy en día la mayoría de los países de la región, y mucho menos cuando se habla de un posible escenario de postconflicto como el que se espera en Colombia para los próximos años, luego de un conflicto armado que ha perdurado por más de 50 años afectando entre otros al sistema educativo en todos sus niveles.

Revisando, algunos datos históricos relacionados con la implementación de políticas y programas para la atención educativa a la población de adultos y jóvenes *extraedad*, que se encuentran o encontraron por fuera del sistema educativo en países de América Latina y el Caribe, muestran que en el caso de Brasil, después de una medición que le permitió contabilizar una población analfabeta superior a 300.000 adultos en 866 de sus municipios, recurrió a los denominados "programas de alfabetización de adultos y tentativas de reinserción tardía(*extraedad*) en la enseñanza primaria regular de jóvenes que habían abandonado la escuela" (Brasil., 2001). Para el desarrollo de esta estrategia política, el Ministerio de Educación de Brasil le aposto a la creación del Centro Brasileño de Investigación Educacional (CBPE) y al mismo tiempo a la implementación de cinco centros regionales de investigación bajo la dirección general de Anísio Texeira en el año 1936 (André, 2006); también se reconocen por esta época las influencias de las concepciones propuestas por la teoría del capital humano, que llevaron a entender la educación como un aspecto fundamental para el desarrollo económico (Ferreira, 2006).

Las investigaciones educativas en Brasil, iniciadas a partir de la década de los 40s, centra el énfasis en el reconocimiento de la educación de adultos como tema de política pública en materia educativa; si bien se reconocen antecedentes en los años 30s, se destaca que las acciones e iniciativas tomaron mayor expresión en la década siguiente (Di Pierro, 2001.). En este sentido se menciona a nivel nacional la creación del Fondo Nacional de Enseñanza Primaria en 1942, reglamentado en 1945, para su aplicación en la educación de adolescentes y adultos, también la fundación del Servicio de Educación de Adultos dependiente del Departamento de Educación del Ministerio de Salud en 1942, organismo

encargado de coordinar la primera Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos en 1947, que se extendió hasta fines de los 50s.

En Argentina por su parte, la institucionalización a nivel estatal del planeamiento del desarrollismo, consensuado internacionalmente e impulsado por los organismos internacionales, se produjo desde 1961 con la creación del CONADE (Consejo Nacional de Educación) durante el gobierno del presidente Arturo Frondizi (1958-1962), quien también incluyó los fundamentos para la definición de las políticas educativas para la creciente población de adultos iletrados. Un informe producido a partir del área de educación de este organismo, titulado "Educación, recursos humanos y desarrollo" refleja uno de los diagnósticos más completos sobre la educación Argentina, ya que en él se incluye entre otros aspectos la sistematización de los cursos destinados a capacitación y educación no formal desarrollada en el país para la época. (Abroms, 2003)

Aunque todos los gobiernos posteriores al de Frondizi (1958-1962), habían expresado la necesidad insoslayable de desarrollar políticas que garanticen el acceso a la educación para los sectores sociales excluidos o postergados, posibilitando su participación crítica en la "cada vez más compleja sociedad del conocimiento" y la adquisición de herramientas culturales que permitan construir mejores condiciones de vida, es la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993, la que reconociendo no solo la necesidad de la educación de adultos, sino también la responsabilidad del estado con un amplio y creciente sector

productivo de su población, define con mayor claridad lo que para el país debe significar la educación de jóvenes y adultos. La ley en mención declara:

> La Educación de Jóvenes y Adultos quedó comprendida dentro de los regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica (Art. N° 11). De este modo se conservó el carácter remedial y compensatorio y quedó restringida a dar respuesta a los jóvenes y adultos que por diversos motivos, quedaban excluidos de los niveles obligatorios de la educación común. La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos debe garantizar la condición de igualdad de todos los ciudadanos para acceder a la educación, definiendo los rasgos particulares de una oferta y una institucionalidad que constituyen una modalidad específica del sistema educativo argentino. (Educaciòn & 118/10, 2010)

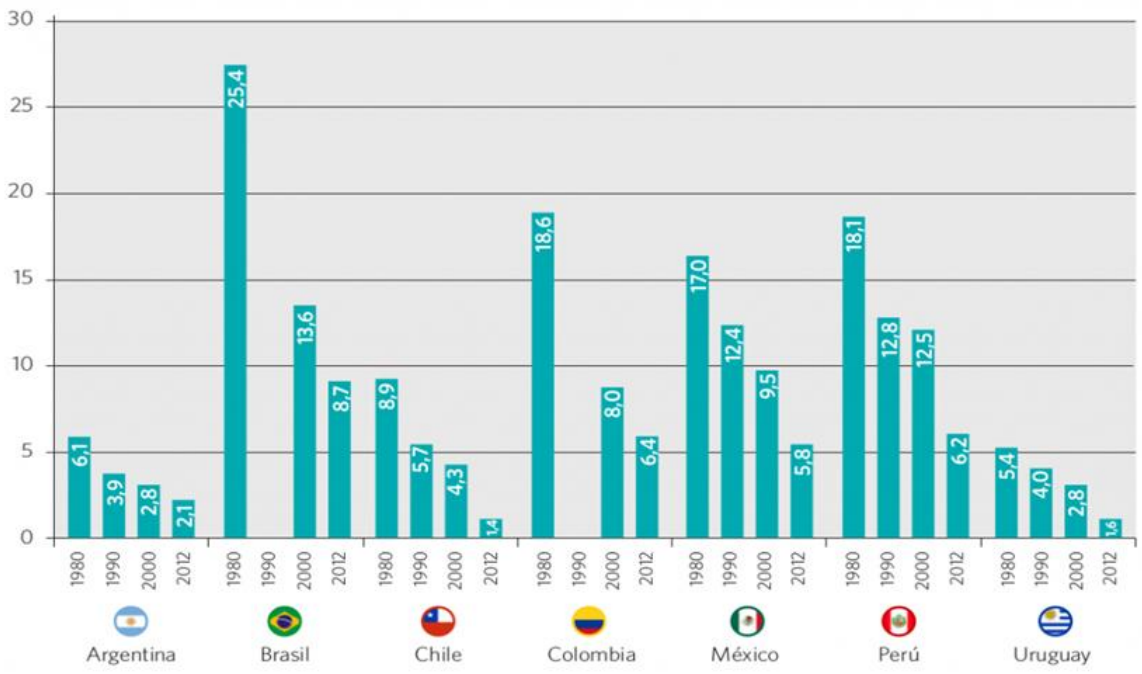
La historia de la educación de adultos en Cuba se remonta a 1962; para esa época, este importante renglón de la educación ya formaba parte de un subsistema del sistema escolar propuesto por su Ministerio de Educación. En este sentido, la Constitución de la República de Cuba en el artículo 8, literal b plantea: "el Estado cubano, como poder del pueblo, en servicio del propio pueblo, garantiza que no haya persona sin acceso al estudio, la cultura y el deporte" (Abella, 2009). Un planteamiento similar se puede leer en el artículo 50 de la misma constitución, cuando reconoce que los hombres y mujeres adultos tienen asegurado el derecho a la educación, la cultura y el deporte, en las mismas condiciones de gratuidad, oportunidad y con las facilidades específicas que la ley regula.

En la definición del subsistema de la educación de adultos, el Ministerio de Educación ha dejado explícito y en condición de encargo, que ella debe tener como prioridad entre sus

funciones principales la de contribuir a que los trabajadores y adultos en general, "reciban la base necesaria para su capacitación o superación profesional, acorde con las demandas crecientes de fuerza de trabajo más calificada, desarrollen los hábitos y habilidades adecuadas que les permitan la continuidad" de sus estudios por la vía del autoaprendizaje, y otras formas de educación comunitaria por vía no formal, tengan acceso al disfrute de la cultura y satisfagan sus necesidades espirituales, materiales e intereses cognoscitivos.

Para el logro de la función encargada, el mismo Ministerio de Educación lideró una campaña de alfabetización durante el año1961, las cifras que ilustran sus resultados son los siguientes: de 979.297 adultos analfabetos, se alfabetizaron 707.212, la fuerza alfabetizadora la integraron: 120.632 alfabetizadores populares y 100.000 brigadistas "Conrado Benítez" 13.016 brigadistas obreros "Patria o Muerte", 34.772 maestros y profesores como técnicos la educación de adultos tiene su raíz ahí. En esa grandiosas campaña de alfabetización librada por el ministerio bajo la consigna "Quien sabe enseña, quien no sabe aprende". Esta unidad del pueblo cubano potenció un favorable engranaje entre el alfabetizador (muchos de ellos niños y adolescentes) y los analfabetos, que unido a un trabajo sistemático y paciente hizo que el 22 de diciembre del 1961 Cuba se declarara "Territorio Libre de Analfabetismo" bajando el índice de analfabetismo hasta 3,9% en su país, puesto que solo en el periodo entre 1959 y 1960, el estado cubano logro el objetivo de alfabetizar una cifra superior a 100.000 personas antes iletradas en su territorio. (Cruz, 2001)

En Colombia, las políticas para la atención educativa a la población adulta estuvieron dedicadas durante varios años exclusivamente a detener y reducir el analfabetismo, ante las altas cifras que del mismo mostraban las mediciones nacionales. Si bien las estadísticas muestran que para el año 1980 el país tenía una tasa de analfabetismo del 18,6%, siendo superado solamente por Brasil entre los países de la región como se muestra en la gráfica, al ponderar el dato en la población mayor de 15 años se observa que la tasa de analfabetismo registrada al finalizar la década de los 60s superaba el 27% en la población adulta, siendo causada entre otros factores por el creciente conflicto armado que iniciaba a gestarse a lo largo y ancho del territorio colombiano.




Fuente: Censos de población OEA.

Ante este amenazador panorama, el país inicia una serie de consultorías externas que permitieran dar luces para la creación de proyectos y estrategias para frenar la situación de analfabetismo, la cual a pesar de los intentos iniciales continuaba en crecimiento continuo en algunas regiones del territorio. Como resultado de las consultorías, el Gobierno de

Colombia ordenó mediante el Decreto N° 2346 del 5 de septiembre de 1980, la Campaña Nacional de Alfabetización, la cual surge en correspondencia a la importancia que el Plan de Integración Nacional ha conferido a la educación no formal, dentro del marco de la educación permanente y del esfuerzo de integración de ambas modalidades (MEN, 1980)

Este nuevo decreto, se sustenta en virtud a que los intentos del país por aumentar los niveles de alfabetización a través de campañas nacionales o regionales, no tuvieron el impacto esperado y por el contrario los índices de analfabetismo se han mantenido en algunas regiones y han aumentado en otras. Una de las razones que explica la situación es la falta de seguimiento tendiente a la consolidación de los conocimientos y habilidades adquiridos por los nuevos alfabetizados, ya que muchos de ellos abandonaron el programa de alfabetización propuesto para unirse a los grupos que están impulsando el conflicto armado en todo el territorio nacional.

En la década siguiente a la promulgación del Decreto, el Ministerio de Educación Nacional promueve la política de educación de adultos como eje para el fortalecimiento institucional mediante un programa denominado Educación Popular de Adultos, iniciando por la construcción concertada de un sistema de Educación Popular Básica y continuada de jóvenes y adultos, a través del cual se adelantaron las acciones tendientes a una reducción significativa del analfabetismo antes del año 2000 y al fortalecimiento de la capacidad de participación de los diferentes sectores sociales en la vida económica, política y cultural que se ha visto afectada por el crecimiento del conflicto armado.

En relación con la población beneficiaria, la política pretende atender a los 7’000.000 de personas jóvenes y adultos de los sectores populares de todo el país que según el conteo se encuentran fuera del sistema escolar, bien sea porque que no accedieron a él en el edad requerida para cursarlo, o porque no concluyeron por lo menos el ciclo de educación básica primaria formal, en este sentido, del total de personas que la política definió como población prioritaria para incluir en el proceso de alfabetización, se encontró que 2’500.000 son analfabetas absolutos y 4’500.000 son alfabetos precarios y/o personas que no concluyeron el primer ciclo básico primaria.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos anteriores para la definición de políticas que permitan bajar los índices de analfabetismo en todas las regiones del país, es con la reforma Constitucional de 1991 de la cual se deriva la Ley 115 o Ley General de Educación de 1994, cuando frente al reconocimiento de las dificultades latentes para la atención educativa de la población adulta, se ve la necesidad de definir y reglamentar una amplia estrategia política que permita traspasar el renglón de la alfabetización al que se viene dedicando la educación de adultos, para permitir que este grupo de personas puedan tener acceso a la educación formal definida en el sistema educativo colombiano. Esta necesidad, se sintetiza cuando la misma ley señala como objetivos específicos de la educación de adultos “el adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos; erradicar el analfabetismo; actualizar los conocimientos, según el nivel de educación y desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y

comunitaria" (Ley 115 de 1994), con lo cual se vincula lo que la UNESCO ha denomina Educación a lo largo de la vida.

Así entonces, la decisión política para la atención a la educación de adultos en Colombia, fue reglamentada por el Decreto 3011 de 1997, en cumplimiento de lo propuesto por la Ley 115 de 1994. Este decreto publicado por el Ministerio de Educación Nacional, en su Artículo 2º declara explícitamente:

> […] la educación de adultos es 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 o grados del servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales (Decreto 3011, 1997. p. 1)

Esta declaración sobre lo que se entiende por educación de adultos en Colombia, guarda una amigable relación con lo que han definido en sus políticas educativas para la misma población otros países de la región, entre ellos Argentina. En ella, también se hace explicito el nuevo concepto en el panorama educativo incorporado en la misma década: la llamada educación para todos[1] (EPT) que se basa en el derecho fundamental de acceso a la educación y en las necesidades básicas de aprendizajes, cuando se refiere al enriquecimiento de los conocimientos y el fortalecimiento de las competencias. Por otra parte, con el propósito de establecer los programas curriculares que orienten o faciliten el logro de lo que se señala en la definición, el artículo 9º del mismo decreto ha planteado la siguiente definición:

[1] Revisar la Declaración Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Joimten, Tailandia en 1990.

> 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 equiparables a los niveles del sistema educativo regular. Este servicio educativo impulsará procesos de contextualización educativa a nivel territorial, local y comunitario, que permitan la construcción de propuestas curriculares pertinentes y socialmente relevantes (Decreto 3011, 1997. Art 9)

Desde esta perspectiva, es el mismo Ministerio de Educación Nacional en concordancia con su Directiva Ministerial No. 14 de julio de 2004, quien viene acompañando e impulsando a las Secretarias de Educación regional, a sus colegios e instituciones educativas y a las organizaciones y asociaciones públicas y privadas, en la construcción e implementación de proyectos y propuestas curriculares para la atención educativa a adultos y jóvenes en *extraedad* iletrados en las entidades territoriales, con el propósito de frenar el crecimiento que aumenta con alguna frecuencia en las cabeceras municipales como consecuencia entre otras del desplazamiento forzado por el conflicto armado y desmovilizados por los acuerdos de paz con el estado. Estos proyectos se deben caracterizar entre otros aspectos por responder a las características, intereses y necesidades de las personas adultas y jóvenes en *extraedad*, por el planteamiento de currículos flexibles que permitan ajustes según el nivel de conocimientos y destrezas alcanzados por las personas, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje y teniendo en cuenta los saberes, conocimientos, prácticas, destrezas y habilidades previamente adquiridas por las personas en el transcurso de la vida; los materiales de trabajo se deben diseñar con temas, contenidos e ilustraciones ajustados a la realidad de las personas para impulsar su empleo por fuera del aula de manera auto didáctica.

Teniendo presente lo anterior y asumiendo los criterios de autonomía institucional, el Colegio Almirante Padilla, una institución educativa perteneciente a la Secretaría de Educación de Bogotá, ubicada en el barrio Santa Librada de la localidad quinta de Usme y con más de 25 años de funcionamiento, ha definido en su Proyecto Educativo Institucional PEI, amparado en la ley 115 de 1994 y en sus decretos reglamentarios (1860 y 3011) los criterios y principios para la prestación del servicio educativo a la población de niñas, niños, jóvenes y adultos en 4 jornadas académicas (jornadas mañana, tarde, noche y fin de semana) (PEI, contexto 1998)

Geográficamente, localidad de Usme, ubicada en el costado Suroriental de Bogotá, forma parte de la cuenca media y alta del Río Tunjuelito, en alturas que van desde 2.600 hasta 3.800 metros. Usme limita al Norte con las Localidades de Tunjuelito, Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal; al Nororiente, con la Localidad de San Cristóbal, al oriente con los Municipios de Ubaque, Chipaque, Une y Fosca, al Occidente con la Localidad de Ciudad Bolívar y al Sur con la Localidad de Sumapaz. De acuerdo con el Plan de Ordenamiento Territorial, esta localidad está dividida en siete Unidades de Planeamiento Zonal – UPZ- que son: La Flora, Danubio, Comuneros, Alfonso López, Gran Yomasa, Ciudad Usme y el Parque Entre Nubes, albergando en total 220 barrios legalizados, entre ellos Santa Librada, sector donde funciona el Colegio Almirante Padilla.

De acuerdo con las proyecciones de población realizadas a partir del Censo General de 2005, la población de Bogotá para 2011 es de 7.467.804 personas, de las cuales 382.876

habitan la localidad quinta de Usme, lo que representa el 5,5% de los habitantes del Distrito Capital. Se estima que la distribución por género es de 188.925 hombres y 193.951 mujeres. Con esta información, y dado el aumento creciente de personas desplazadas por diferentes factores entre ellos la situación de conflicto del país, se proyecta un aumento de la población para la localidad de Usme del 13,02% entre 2011 y 2015, lo que representa un poco más del doble del crecimiento de la ciudad (5,5%), sustentado en el hecho de ser esta la tercera localidad en del Distrito (después de Bosa y Suba) en el orden de recepción de personas desplazadas y desmovilizadas de los grupos armados, provenientes de las diferentes regiones involucradas en el conflicto armado(DANE, 2005)

Al aplicar la tasa de crecimiento poblacional para la localidad centrándola en la realidad social del país, se tiene como resultado que la población de Usme para el año 2015 es de 432.724 habitantes. En relación con la distribución de la población por grupos de edad tomada del Plan Ambiental Local –PAL- 2013-2016, las personas entre 0 y 15 años representan el 30,6%; entre 15 y 34 años, el 35%; entre 35 y 59, el 27,9% y mayores de 60 el 6,4%, lo que significa que más de la mitad de la población corresponde adolescentes y jóvenes y adultos, con una proyección en los años siguientes a la disminución leve de la población infantil y joven, que pasará a representar el 29,2% (de 0 a 15 años) y 34% (de 15 a 34), mientras que la población de adultos y adultos mayores tiende a aumentar, especialmente, las personas en edad productiva (adultos entre 35 y 59 años), al pasar al 29,2% las personas de este grupo y al 7,6% los adultos mayores. (Usme A. L., 2013)

Un aspecto fundamental a tener en cuenta en la localidad quinta, que guarda una relación directa con el nivel educativo alcanzado por sus habitantes, está relacionado con

las fuentes de ingresos de donde se deriva el sustento de las familias. Es de anotar que aunque la principal fuente de ingreso en los hogares de Usme son las ventas informales (según datos de la Alcaldía Local), un significativo grupo de familias se dedican a actividades económicas en sus viviendas tales como tiendas, almacenes de ropa, expendios de comida y bodegas, lo cual representa aproximadamente el 36,6 % del total de las fuentes de ingreso en la Localidad. De acuerdo con los datos suministrados por la Encuesta de Calidad de Vida del año 2007, la población de Usme en edad de trabajar (PET) es de 247.242 habitantes y la población económicamente activa (PEA) está cercana a los 148.885 habitantes, por lo cual se deduce que la Tasa Global de Participación (TGP) es de 57,13%.

En la localidad quinta de Usme las personas formalmente empleadas u ocupadas son aproximadamente 117.215, lo que representa una Tasa de Ocupación (TO) del 47,41%, esta tasa, sumada a la informalidad laboral de algunas otras personas en un porcentaje próximo al 41.30%, deja una tasa de desempleo del 9,05%, si se tiene en cuenta el porcentaje de familias dedicadas a la agricultura y oficios específicos del sector rural (Usme A. d., 2007)

En cuanto a lo educativo y la escolaridad de las personas habitantes de Usme, las estadísticas encontradas muestran que para el año 2007 la población en edad escolar (de 5 a 17 años) fue de 88.956 personas, de los cuales 45.556 son hombres y 43.379 mujeres. Con respecto a la oferta educativa, en la localidad hay 105 colegios: 51 oficiales y 54 privados. A la luz de los resultados de la Encuesta de Calidad de Vida, la cobertura para el nivel preescolar es de 48,1%, para primaria es el 86.4% y para secundaria del 78,8%,

encontrando un bajo nivel de cobertura para atención a la población de adultos y jóvenes en *extraedad*, pues de los 51 colegios oficiales, solo dos de ellos ofrecen educación en jornadas nocturnas o fines de semana, en una cobertura aproximada del 40,3%

Hoy en día, la población de adultos y jóvenes en *extraedad* de la localidad que se encuentran por fuera del sistema escolar sin haber completado los grados o ciclos básicos reglamentarios, es cercana al 60%, con una proyección creciente como consecuencia de la desmovilización que ha de traer el fin del conflicto armado o inicio del postconflicto., situación que debe ser atendida por la escuela en general y particularmente por las jornadas dedicadas específicamente a la atención de esta población.

Las jornadas noche y fin de semana, aunque se crearon con el propósito de brindar una oportunidad a la amplia población de adultos analfabetos que según datos estadísticos para el año 1992 superaba el 26% en la localidad, ante la creciente inequidad social, pobreza y falta de oportunidad para los grupos etarios, los jóvenes (hombres y mujeres) cabeza de familia, afro descendientes, indígenas, personas con algún grado de discapacidad física y/o cognitiva, trabajadores temporales, población flotante y personas bajo la custodia del ICBF u otras autoridades civiles y penales, hoy en día han ampliado su rango de servicio para albergar en sus aulas a 1.090 personas (72% mujeres) con edades comprendidas entre 13 y 75 años, distribuidas desde los ciclos I y II (alfabetización), pasando por los ciclos III A-B y IV A-B(educación básica), hasta los ciclos V y VI(educación media) en las dos jornadas, en las que se ofrece educación por ciclos bajo la estructura semestralizada, en concordancia con lo dispuesto por el Decreto 3011 de 1997.

El Colegio, diseñó e implemento en el año 1998 una propuesta curricular para atender a la población de adultos y jóvenes *extraedad*, que fue revisada y modificada en el año 2006. Esta nueva propuesta titulada "Almirante Incluyente", tiene entre sus propósitos fundamentales incluir los conceptos de diferenciación y flexibilidad en todas sus dimensiones para mejorar las condiciones de enseñanza de los docentes y por ende favorecer el aprendizaje en los estudiantes, dada la diversidad frente a los intereses y necesidades educativas de la población que asistía y asiste actualmente a las jornadas noche y fin de semana. El currículo que se desarrolla actualmente, centra sus planes de áreas y su proceso evaluativo en los lineamientos, competencias y habilidades que ha definido el Ministerio de Educación Nacional para la educación de niñas, niños y jóvenes que asisten a las jornadas regulares en atención a lo dispuesto por el Artículo 20 del Decreto 3011 del 97, siendo este el problema que motiva esta investigación, al considerar que lo establecido tanto por el Articulo señalado como por el Artículo 31 de la Ley 115 del 94, al generalizar el concepto de educación de adultos limita y deja de lado los intereses, necesidades, condiciones económicas y socioculturales del entorno, los momentos o situaciones políticas de las diferentes épocas que ha vivido la población adulta y de jóvenes en *extraedad*, como también las experiencias, saberes y competencias que ya tienen y han desarrollado estas personas, provenientes o no de la situación de conflicto armado que ha vivido el país y del postconflicto próximo, cuando reingresan al sistema escolar.

Así, la pregunta por la pertinencia como significación de la propuesta curricular actual para la población de adultos y jóvenes en *extraedad* que asisten y asistirán como consecuencia del postconflicto a las jornadas noche y fin de semana, cobra un especial

valor que se formula en los siguientes términos: **¿Cómo reformular el currículo para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en el colegio Almirante Padilla, para vincular las experiencias de los sujetos con la escolaridad, y dar respuesta a sus intereses de formación para la participación en la vida de cara al postconflicto?**

## 1.3 Objetivos.

### 1.3.1 Objetivo General.

Reformular el currículo para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en el colegio Almirante Padilla, para vincular las experiencias de los sujetos con la escolaridad, y dar respuesta a sus intereses de formación para la participación en la vida del país de cara al postconflicto.

### 1.3.2 Objetivos Específicos.

- Analizar el marco normativo e histórico referido a la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, su relación con las **características y necesidades** de la población de estudiantes y las propuestas educativas para el postconflicto.

- Indagar sobre las relaciones existentes entre el currículo actual y la vida comunitaria de los estudiantes y egresados de la jornada, **desde los sentidos que ellos le otorgan a los aprendizajes** dentro y fuera de su entorno cultural y económico.

- Plantear una nueva estructura curricular para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* **que permita el desarrollo de competencias para la participación activa** dentro y fuera su entorno familiar, social, económico y político de cara al postconflicto.

## 1.4 Justificación.

La realidad nacional actual y futura próxima de cara al postconflicto, necesita y requiere la implementación de nuevas estrategias políticas para dar respuesta a las exigencias económicas, sociales y de bienestar para una sociedad que ha sido víctima directa e indirecta quizás por sus causas o consecuencias, de un conflicto armado interno que ha durado un poco más de cinco décadas. Por esta razón entre otras, en el surgimiento de la política de defensa y seguridad democrática impulsada durante los últimos 15 años, la definición de políticas para el fortalecimiento de la educación en general y particularmente la de adultos y jóvenes en *extraedad*, ha jugado un papel fundamental frente al reconocimiento como derecho constitucional, la visibilidad y la reestructuración social para un amplio sector de la población marginada y en condiciones de pobreza causada quizá por el alto analfabetismo entre la población adulta o por el impacto del conflicto armado. Es así como el decreto 3011 del 97, reglamentario de la educación de jóvenes y adultos en Colombia, en concordancia con otras leyes igualmente comprometidas con la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* a nivel mundial, al definir sus principios básicos acentúan que el propósito de la educación para esta población se debe enfocar en el:

> Desarrollo Humano Integral, según el cual 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 (MEN, 1997)

Con lo cual se deja ver la urgente necesidad de educación permanente para los adultos y jóvenes en *extraedad*, pues ella, no solo aporta saberes específicos de las disciplinas académicas que ofrece la escuela, sino que además es el soporte para el mejoramiento de aptitudes, enriquecimiento de los conocimientos adquiridos con anterioridad y fortalecimiento de las competencias técnicas, laborales y sociales de las personas excluidas económica, política y socialmente con alguna responsabilidad del estado.

Sin embargo, la política educativa para la atención a la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, en sí misma no ha contemplado una visión lo suficientemente amplia y clara que favorezca el diseño de currículos acordes a las necesidades particulares del entorno de las personas que se educan, como tampoco una pedagogía y didáctica propia para el enriquecimiento de las prácticas en los docentes en las diferentes disciplinas. En este sentido, para suplir un poco el vacío generado la educación de niños y adolescentes que asisten a las jornadas regulares, con su diseño curricular completo, pedagogía, didáctica y objetivos, se ha constituido en el principal y a veces único referente desde los cuales se organizan, planean, realizan y se evalúan las prácticas que se desarrollan con y para la población de adultos y jóvenes en

*extraedad*, dejando como consecuencias entre otras la proliferación currículos y prácticas dispersas, que poco o nada contribuyen con la coherencia y pertinencia frente a las necesidades educativas específicas, dado que se deja de lado elementos fundamentales que debe contemplar un currículo para la educación de adultos, como lo son las características socioculturales de aprendizaje de esta población, al igual que sus competencias y saberes ya adquiridos como resultado de su trayectoria en la educación no formal o informal y en su vida comunitaria.

De esta situación, se deriva una problemática permanente no solo en cuanto a las fuentes desde las cuales se define y desarrolla el currículo para la población de personas adultas y jóvenes en *extraedad* hoy en día, sino de la estructura misma que pueda tener su formulación, puesto que en ella, es necesario pensar y desarrollar estrategias que aumenten las posibilidades de participar en el sistema educativo a aquellos que han sido circunstancialmente marginados o excluidos por el conflicto armado durante los cinco siglos que ha durado, hecho que a la postre problematiza todo el campo de investigación en desarrollo. Así, reconocer las concepciones y prácticas desde las cuales toma vida el currículo en los establecimientos educativos, constituye un desafío por superar, en tanto las prácticas tradicionales en las jornadas regulares(niños, niñas, adolescentes y jóvenes), pueden haber inundado el escenario formativo de adultos y jóvenes en *extraedad*, alejando las posibilidades de emergencia de propuestas más enriquecidas, pertinentes, de formación individual, social, participativa y ética de las personas beneficiarias del mismo.

En este escenario, reviste especial interés en la educación media de adultos y jóvenes en *extraedad* desarrollar propuestas curriculares de mayor pertinencia y flexibilidad, para fomentar el vínculo de los proyectos educativos con los sectores laborales, sociales, familiares y/o de pertenencia de los estudiantes, y al mismo tiempo generar articulación entre las diferentes modalidades del sistema de educación formal, lo cual necesariamente implica educar en la diversidad para atender las necesidades del postconflicto, ya que la calidad de vida, la participación laboral y la práctica de la ciudadanía seguramente se expresan en todos y cada uno de los distintos grupos culturales y etarios caracterizados en las jornadas noche y fin de semana del colegio Almirante Padilla, que son una muestra representativa de la localidad quinta(Usme) de manera diversa. Se debe entender así que esa diversidad adquiere todo su significado cuando se le entiende como matices y/o manifestaciones particulares de una cultura nacional, teniendo presente que "No se trata de educar en lo mismo pero sí de educar para lo mismo".

Sumado a lo anterior, y reconociendo que la educación media para adultos y jóvenes en *extraedad*, por su ubicación en el tránsito entre la vida escolar y otros mundos vitales, debe ser un puente que oriente y preparar para la inserción activa en los mundos que los rodean, la actualización y renovación permanente del currículo juega un papel privilegiado en la medida que se constituyen en los espacios propicios para el análisis y el desarrollo de propuestas y oportunidades de formación que impacten directamente en la vida de las personas que se educan en las jornadas noche y fin de

semana del Colegio Almirante Padilla de la localidad quinta de Usme, en virtud a que los criterios tradicionales establecidos por la ley(Decreto 3011 del 97) para definir a los sujetos que pueden formar parte del concepto ”Jóvenes y adultos” como la edad, el déficit educativo, condición social, modalidad educativa, resultan hoy en día insuficientes dada la multiplicidad de situaciones generadas por la pobreza e inequidad social que se vive en la zona de influencia del Colegio y al papel diversificado que los mismo sujetos asumen: ciudadanos, padres, trabajadores, cuidadores, adultos mayores, desmovilizados y desplazados entre otros (Carruso, 2008)

En la experiencia derivada de la reflexión desarrollada con directivos, docentes y estudiantes activos y egresados de las jornadas, se ha considerado fundamental que el currículo para la educación de Adultos y Jóvenes en *extraedad*, tenga como centralidad ofrecer diversidad de alternativas para que, quienes aún no han completado su educación media, puedan hacerlo dentro del marco legal definido en el decreto 3011del 97 en el que se apoya la visión institucional para la construcción de un modelo curricular que:

- Reconozca la trayectoria formativa de las personas que estudian
- Valore su identidad cultural, étnica y lingüística
- Acredite sus capacidades y competencias laborales
- Considere sus oportunidades y circunstancias concretas para retomar o iniciar su educación formal y sostenerla
- Contemple su participación y compromiso con diversas organizaciones de su entorno y de la sociedad
- Garantice la construcción de un conocimiento de calidad académica para un desempeño protagónico social, laboral y cultural

Siendo estos algunos de los aspectos fundamentales que motivan y justifican la revisión para determinar la pertinencia del currículo que se está desarrollando en las jornadas noche y fin de semana en el Colegio Almirante Padilla de la localidad quinta de Usme, y a partir de ello, plantear una propuesta curricular que reúna elementos de pertinencia frente a las necesidades de las personas beneficiarias del mismo, tal como se ha planteado en esta investigación.

Es dentro de este marco de conocimiento y reconocimiento de la realidad socioeconómica y cultural de la localidad quinta de Usme desde donde se promueve el planteamiento de una propuesta curricular, que supere ciertas limitaciones que han significado para esta modalidad educativa los encuadres normativos preexistentes en relación con el desarrollo de políticas educativas que no contemplaron la compleja realidad de la población de adultos, como tampoco la de los jóvenes en *extraedad*. Un nuevo currículo que aspira a superar las propuestas educativas actuales para adultos y jóvenes en *extraedad*, centradas en la mera alfabetización y la terminación de la educación básica obligatoria y que se proyecta hacia una mayor vinculación con la realidad y las necesidades cotidianas de la población quienes está destinadas, más aun cuando el país entero espera una situación de postconflicto luego del prolongado conflicto armado.

# 2 CAPÍTULO II

## MARCO DE REFERENCIA: ANTECEDENTES, ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los antecedentes relacionados con las categorías apriorísticas presentes en el problema de investigación, en segundo lugar, se construye un estado del arte que da cuenta de los resultados y conclusiones de otras investigaciones relacionadas con la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en los últimos años. En tercer lugar, se abordan los referentes teóricos y conceptos clave desde los cuales se pretende comprender y fundamentar el discurso de lo que hoy en día se entiende por currículo para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* y su relación con el postconflicto en el panorama mundial, para lo cual, fue necesario acudir a la teoría general de conflicto expuesta por la sociología, de donde se dedujo algunos elementos que permitieran comprender el concepto de postconflicto como marco general de la situación problema investigado.

## 2.1 Antecedentes.

Si bien las investigaciones apuntan a señalar que la educación de Adultos en América Latina nació a la par con el surgimiento de los sistemas escolares modernos, y desde entonces se fue desarrollando como un campo problemático con elementos comunes y diferentes, también es de anotar como lo señala Infante (2001) que la primera expansión importante de la Educación de Adultos se vincula con la situación provocada por la Segunda Guerra Mundial y el periodo de la posguerra, en virtud a que en el continente Americano durante la época del conflicto se acentuó el denominado "proceso de sustitución de importaciones" que se había iniciado con la crisis sufrida por el capitalismo en los años 30s y agudizada por las dificultades de abastecimiento de productos manufacturados (Infante I. , 2001)

En virtud a que en la década señalada como origen para la educación de adultos, los currículos para la misma no fue una prioridad debido a que hasta entrado el siglo XX, se seguía considerando que el analfabetismo se eliminaría con la expansión de una escuela común que llegara a todos los sectores, solo con el paso del tiempo y el crecimiento de la desigualdad social causada por el analfabetismo hace ver la necesidad de incluir en las políticas públicas y en el campo didáctico y pedagógico, los elementos que permitieran atender los problemas de la educación de adultos en sus aspectos específicos. En este sentido, pensar en un currículo especifico con fundamentos particulares de la educación para adultos, solo ocurre al finalizar la década del 40, en el marco de la Primera

Conferencia Mundial de Educación de Adultos en Elsinor (1949) organizada por la UNESCO, a la que posteriormente le seguirían la de Montreal (1960), Tokio (1972), París (1985), y la Hamburgo (1997), con finalización en al año 2009 cuando 144 países aprobaron el llamado "marco de acción de Belén" el cual se plantea entre sus propósitos "Identificar maneras de mejorar la participación en el AEA, concentrándose en la mejora de la cooperación multisectorial entre ministerios, instituciones y personas". (Rodriguez, 2009)

En este contexto internacional, las investigaciones sobre currículo en América Latina, muestran como en alguno de ellos se plantearon problemáticas específicas con enfoques puntuales para atender las necesidades presentes en la educación de adultos, necesidades derivadas particularmente del poco vínculo existente entre las experiencias adquiridas por los adultos y los contenidos de los currículos en el ámbito escolar. Con este propósito, los currículos iniciaron a tener presente e incluir la cuestión de las implicaciones políticas derivadas de la vinculación de la modalidad educativa con los sectores excluidos de los diversos bienes materiales y simbólicos, que hacia mediados del siglo pasado dio origen a la corriente conocida como "educación popular" (Torres A. , 2007)

Algunos antecedentes que enmarcan las dimensiones apriorísticas de la investigación definida desde el planteamiento del problema y señaladas en los objetivos, se puntualizan en los siguientes términos.

### 2.1.1 Los currículos para la educación de Adultos en el escenario de la postguerra

Tal como se señaló antes, la primera expansión de la Educación de Adultos si bien está vinculada con la situación que había provocado la Segunda Guerra Mundial, se inicia en el periodo de la posguerra. En este sentido, se puede afirmar que el fin de la guerra no solo marcó la finalización de la supremacía política de Europa en América Latina y el surgimiento de un nuevo orden mundial propuesto por los países que habían tenido una intervención decisiva en el conflicto, sino que permitió ver además la necesidad de dirigir los esfuerzos hacia el rescate de la dignidad que las personas adultas habían perdido durante la guerra, como lo es el derecho a la educación y formación permanente.

Este impulso para el rescate de la educación de adultos en la región, se va a relacionar con el interés manifiesto de Estados Unidos por reforzar su hegemonía a lo largo continente, para lo cual inicia la creación de organizaciones y tratados entre los que sobresalen la creación en 1945 de la Organización de los Estados Americanos (OEA) con sede en la ciudad de Nueva York; y posteriormente la firma el Tratado Interamericano de Asistencia recíproca (TIAR), entendido como una alianza de cooperación militar entre las Naciones del continente.

En palabras de Rodríguez (2009), citando a Barquera (1985), durante los años que duro el conflicto bélico, se hacía cada vez más necesario garantizar el abastecimiento de materias primas que naturalmente había escaseado por la participación de los agricultores; ante esta necesidad, Estados Unidos promueve e impulsa el desarrollo de programas técnicos de extensión agrícola, los cuales se vinculaban las experiencias que tenían algunos de los participantes en el conflicto. Entre los aspectos importantes a señalar en esta época, se puede nombrar que como consecuencia del fin del conflicto y el inicio del

postconflicto por la finalización de la guerra, se puso en evidencia las pocas capacidades de los sistemas escolares para garantizar la escolarización masiva de las personas que habían participado en el conflicto, ante lo cual, los gobiernos comienzan con fuerza a emprender campañas masivas de alfabetización como las que se dieron en Ecuador 1942, Republica Dominicana 1943, México 1944, Honduras y Guatemala 1945, Perú 1946 (Charles Abugre, 2002)

En consecuencia con la preocupación de los gobiernos de la región latinoamericana citada en el aparte anterior, finalizando la década del 40 tienen lugar los primeros y probablemente más significativos eventos regionales sobre Educación de Adultos en el continente, con la participación activa de la UNESCO y la recién creada OEA. En estos eventos, en los que se pretendió el diseño de estrategias educativas que permitieran vincular las experiencias de los todos los sujetos y particularmente quienes habían participado en la guerra con la escolaridad, políticamente iniciaron a dejar claridad sobre la fuerte pretendida hegemonía norteamericana para impulsar el desarrollo económico en todo el continente.

Por estos días, previos a la Primera Conferencia de Educación de Adultos en Elsinor (1949), una de las cinco áreas de trabajo del Seminario Regional de Educación, realizado en Caracas (1949), fue la alfabetización. El título - La educación fundamental – con el cual se nombró este seminario, pretendía resaltar el concepto propuesto por la UNESCO al definir el objetivo de la Educación Fundamental en los siguientes términos:

> La educación fundamental tiene por objeto proporcionar a hombres y mujeres una vida más amplia y feliz de acuerdo con su medio ambiente variable, desarrollar los

> mejores elementos de su propia cultura y lograr el progreso económico y social que les permita ocupar el lugar a que tienen derecho en el mundo moderno para realizar así el anhelo de las Naciones Unidas de vivir en paz unos con otros (Seminario Regional de Educación en América Latina, 1949).

Con este objetivo, además de reconocerse la necesidad de vincular los saberes que la escuela debe desarrollar con las experiencias que los sujetos adultos y jóvenes en *extraedad* han adquirido en su relación con los demás y con su medio ambiente, se proporciona algunos elementos que fundamentan la segunda categoría apriorística que presenta la pregunta orientadora de la investigación.

### 2.1.2 La participación de los adultos y jóvenes en *extraedad* en el desarrollo de América Latina en el periodo de la postguerra

Se ha advertido a lo largo de esta discusión que la Educación de Adultos en América Latina presenta características particulares, ligadas todas ellas a los movimientos educativos en general y a los contextos históricos, políticos y social del mundo, lo cual hizo posible que después de la segunda mitad del siglo XX, se desarrollara una fuerte influencia de gobiernos estadounidenses en la elaboración y posterior desarrollo de las políticas educativas asociadas a su política exterior, lo que se denominó "Alianza para el Progreso". La "Época del Desarrollismo" como también fue llamada por algunos autores, dada su notoria intervención y énfasis en el desarrollo de bienes y servicios tales como la educación, la salud, el saneamiento ambiental, las comunicaciones y la construcción de vías, con una fuerte presencia, liderazgo y responsabilidad de los Estados para la

generación de cambios, aclara la visión de desarrollo social, asociándola con la construcción de escuelas, colegios, vías y universidades, es decir, asociada a la infraestructura requerida para impulsar los servicios básicos necesarios en los países latinoamericanos que se iniciaban en los procesos de industrialización y urbanización de sus nacientes ciudades en pleno periodo de postguerra.

Aunque la visión de desarrollo hace referencia a situaciones vividas en todo el continente, la misma no dista mucho de lo que pasaba particularmente para la época en el territorio colombiano. Los antecedentes señalan que la transformación que comenzó a experimentar la educación colombiana a finales de los años 40, fue posible gracias a dos tipos de acontecimientos: en primer lugar, la puesta en marcha del desarrollo como estrategia política y en segundo lugar pero no menos importante, la introducción en el campo educativo nacional de lo que se conoce como el "campo del currículo", presente ya en la educación norteamericana desde la primera década del siglo XX (Castro, 1994). Esta etapa se caracterizó además por una expansión cuantitativa de la escuela, lo que dio lugar a un crecimiento físico de las instituciones educativas y al aumento de la cobertura para reducir las altas tasas de analfabetismo que venía en aumento en todos los países de la región y por su pesto en Colombia.

En lo relacionado con la Educación de Adultos, la política se interesó por la cualificación de los trabajadores que empezaban a insertarse en las primeras industrias nacientes, de ahí que las primera preocupación por educar al adulto trabajador en América

Latina, estaba centrada en capacitarlos para diferentes oficios y artes que requerían las industrias de la población adulta que ingresaba al mundo productivo. De esta necesidad, da origen a la creación y florecimiento de instituciones de educación no formal en países como Colombia, Brasil, Venezuela, Costa Rica, Argentina y Chile, entre otros, las cuales van a tener como propósitos responder a los requerimientos para la participación económicos y sociales de la gran población de adultos y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar.

El afán por el desarrollo económico de la época, que no permitió la inversión suficiente para el desarrollo de la infraestructura que requiere una educación de calidad, se verá reflejado en la década de los 80 para la mayoría de los países de la región. Es en esta década, cuando comienza a aflorar la crisis del modelo de desarrollo que se venía asumiendo en los países latinoamericanos, la cual se verá expresada en el aumento de la pobreza y de la deuda externa, sumada a los altos índices de deserción y repitencia escolar. En este sentido, se interpreta entonces que las llamadas décadas del desarrollo produjeron justamente lo contrario del racimo de abundancia que habían prometido los políticos y teóricos de la década de los años 50s. Miseria y atraso, explotación y opresión entre otros aspectos, serán sintetizados por Bernal (2015), cuando afirma, "la crisis de la deuda, la creciente pobreza, la desnutrición y la violencia son, apenas, los síntomas más patéticos del fracaso de los años de desarrollo" (Bernal, 2015)

Este panorama, requirió acudir a los aportes derivados del triunfo de la Revolución cubana, sumados el auge de los movimientos de izquierda con el respaldo de los países

socialistas de la Cortina de Hierro y la divulgación de las experiencias y del pensamiento del pedagogo Paulo Freire, para hacer de ellos los insumos para la gestación de diversos movimientos sociales y populares que reivindicaron una Educación de Adultos que vaya más allá de la capacitación laboral o el adiestramiento- como se le califica a este tipo de formación- y toman distancia de las políticas y programas oficiales, intentando desarrollar acciones que apuntan a promover una conciencia política y social en los obreros, trabajadores del campo, mujeres de sectores populares y demás grupos marginados y en condición de opresión, para la transformación del contexto social en la búsqueda de una sociedad justa, equitativa, con hombres y mujeres en *extraedad* educados como agentes sociales de cambio para la superación de la crisis generada por el afán de desarrollo deshumanizante.

### 2.1.3 La Teología de la Liberación como antecedentes de la Educación de Adultos.

La década de los 70s, en América Latina se va a caracterizar por el surgimiento de los movimientos de carácter popular, entre los que puede nombrarse: los movimientos de alfabetización, movimientos políticos y de derechos humanos entre otros, algunos de los cuales, provenían ya de la década de los 60s o de la revolución cubana. Estos movimientos, que bien pueden señalarse como originarios de una pedagogía social en América Latina, de donde surge lo que se denominó educación popular, tenía como componente central un corte contestatario y político con relación a la época; en estos términos, Vélez (2011), refiriéndose a las prácticas educativas plantea: la educación popular se desarrolló como una práctica de pedagogía, fundada en prácticas sociales que pretenden ser liberadoras y

transformadoras, desde las cuales se muestra una pedagogía diferente, con un enfoque eminentemente latinoamericano.

Esta pedagogía, enmarcaba el propósito para definir un proyecto político que permitiera emancipar al continente latinoamericano, como una región donde se pueda cimentar las bases de una pedagogía liberadora de la cual se cita a Paulo Freire como su mayor impulsor. De otro lado, Ander-Egg (1993), acepta que en América Latina aparecieron nuevas prácticas de educación, trabajo social, promoción cultural, educación de adultos, educación popular y animación sociocultural, que se concretaron en un desarrollo y crecimiento comunitario, planteamiento que es controvertido por Vélez (2011), cuando afirma que la educación popular es más un discurso de orden político que académico y se ha sistematizado y convergido entre educación, sociedad y política.

Los dos investigadores, analizan los trabajos de Freire (1970), el marxismo y la Teología de la Liberación, para señalar lo deshumanizante que resulta la educación cuando se piensa solo como instrucción para repetir contenidos que preparan la sujeto para el trabajo, por cuanto lo convierte en un adulto pasivo que solo reproduce lo que se le transmite, situándolo así como objeto de la acción transmisora del docente, y al docente, como objeto pasivo que informa lo que a él le han enseñado. Este tipo de educación -descrito por Freire como "bancaria"-, donde los educandos son convertidos en recipientes en los que el docente deposita contenidos (Freire, 1970) no debe entenderse como la comunicación deseable en todo proceso educativo, sino como la acumulación de

información que los estudiantes deben archivar con docilidad bajo título de "conocimiento", que aporta poco a la participación activa en la vida económica y social de la persona adulta o joven en *extraedad*.

Para Freire, someter a la persona a una educación tradicional y bancaria, separada de su mundo y limitada a la repetición memorística, hace pensar que el saber no es algo que se construye, sino una donación que se da a aquellos considerados ignorantes, hecho que desconoce los conocimientos previos y el papel de los sujetos(más aun cuando se trabaja con adultos y jóvenes en extraedad) como actores en el mundo y como posibles transformadores del mismo durante la época del postconflicto próximo en el contexto colombiano. El mismo Freire (2012), propone una "educación problematizante" como alternativa, que transforme el sistema unidireccional que se deduce de la Educación Bancaria, plantea una comunicación biunívoca, y se transforme en un diálogo entre los participantes del proceso educativo, lo cual se logra bajo una redefinición del currículo para la educación de adultos y jóvenes en extraedad para abordar el postconflicto (Freire, 2012)

## 2.2 Estado del Arte.

El reconocimiento de la necesidad latente de impulsar una educación para adultos y jóvenes en *extraedad* que responda a las necesidades específicas y particulares de este importante sector de la población, convertido hoy en uno de los desafíos del siglo, permite que hoy en día se encuentre un número significativo de fuentes de consulta derivadas de las investigaciones que sobre este campo se publican con alguna frecuencia.

En este apartado se intenta ilustrar de forma sucinta algunas de las más recientes investigaciones y producciones escritas sobre educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, así como los enfoques curriculares existentes que apunten a propuestas pedagógicas encaminadas al reconocimiento e inclusión en la escuela a todas las personas provenientes o no de la situación de postconflicto próximo en Colombia.

### 2.2.1 Investigaciones en relación con el currículo para la Educación de adultos y jóvenes en *extraedad*

Para iniciar con la construcción de un estado de la cuestión que implica esta investigación, referenciamos en primer lugar un artículo publicado por la Universidad de Salamanca (año 2009) bajo el título "**Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe**". Este artículo, citado también en los antecedentes de la investigación, propone un recorrido histórico analizando las formas curriculares empleadas en el desarrollo de la educación de adultos en los diferentes países de América Latina y el Caribe. Sus autores, luego de tomar como referencia ciertas consideraciones metodológicas en relación con las necesidades curriculares que le permiten ubicar el campo educativo problemático, se centra específicamente en el desarrollo de esta modalidad educativa, puntualizando en aspectos relevantes de la segunda mitad del siglo XX, en el que precisa tres décadas así: las décadas del 40 y 50 donde predominó el concepto de educación fundamental con un currículo pertinente, las del 60 y 70 vinculadas a los planteos desarrollistas y al surgimiento de la educación popular, y finalmente las del 80 y 90, caracterizadas según ellos por la crisis y procesos de re conceptualización de los

currículos para la educación de adultos, ligada a la educación popular como un esfuerzo de respuesta a los nuevos contextos emergentes.

En los apartes finales del artículo, Rodríguez (2009) describe con gran acento los temas de agenda surgidos de las reuniones regionales de fines de los años 90, en el proceso de seguimiento de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos realizada en 1997, de los cuales se derivan cuestionamientos en torno a la pertinencia de los currículos que se diseñaron y se imparten, y que serán de amplia discusión durante la conferencia. (Rodríguez, 2009)

Este artículo, si bien refiere aspectos importantes frente al conocimiento de los avances en el ámbito curricular presente para la educación de adultos, los cuales permiten abordar algunos elementos relacionados en la primera de las tres categorías genéricas que se definieron en el planteamiento y formulación del problema como lo es el aspecto curricular y su pertinencia frente a las experiencias de los beneficiarios del mismo, no presenta el alcance suficiente para abordar las restantes, en cuanto deja de lado el concepto de *extraedad* y más aún el de postconflicto, en relación con la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*.

Otro documento estudiado para la construcción del estado del arte, es una publicación del año 2011, bajo sello editor Educación Cubana, de su Ministerio de Educación. En el libro titulado **Aprendizaje y didáctica en la educación de adultos**, sus autores dejan ver como la heterogeneidad de los contexto de actuación caracterizan el campo de la educación

de adultos y jóvenes en *extraedad*. En este sentido, plantean que "los estudiantes que reciben influencias por medio de esta educación exigen del profesor una atención y conocimiento esmerado tanto de ellos como sujetos activos como del currículo escrito" que propone la escuela. (Velázquez, 2011)

De otro lado, en una de las conclusiones derivadas de la investigación publicada, los autores desde una visión holística relacionan las experiencias de los sujetos con los contextos habitados para concluir que: en las personas adultas aun con la misma edad, los intereses y necesidades varían de una persona a otra dependiendo de las experiencias acumuladas aun en tiempos muy similares, criterio este que debe tenerse presente cuando en el campo de lo educativo de pretenda definir currículos pertinentes para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*.

Esta conclusión, guarda una aproximación cercana con el pensamiento del profesor Jaime Canfux, plasmado en su libro **"Desde la alfabetización presencial al Yo sí puedo"**. Para el profesor Canfux (2005), en la formulación y reformulación permanente del currículo entre otras consideraciones, deben tener en cuenta que el profesor enseñe en estrecho vínculo con la comunidad (contexto) y con las vivencias y experiencias de las personas provenientes de ella. Así, ellos pueden afrontar y dar soluciones creativas a los problemas individuales, familiares y sociales, que es uno de los objetivos curriculares. En sentido, el currículo que se desarrolle tiene que adecuarse a la heterogeneidad y complejidad de los grupos sociales que convergen en la escuela, y de esta forma responder

como mínimo a que el aprendizaje de los contenidos revele su utilidad teórica, práctica y emotiva y tengan aplicación en el corto plazo, para dar respuesta a necesidades individuales, familiares, profesionales, desde la satisfacción espiritual y de crecimiento personal (Canfux, 2005)

Estos aportes, sumados a las experiencias educativas y adecuación curricular desarrolladas en países como Ruanda, El Salvador, Bosnia, Herzegovina entre otros que han sufrido la guerra y el conflicto armado en todas sus manifestaciones, sugieren un estado de la cuestión que permite avistar lo importante y necesario que resulta el aprendizaje de los contenidos a tener presente en el diseño del currículo para los estudiantes adultos y jóvenes en *extraedad* que se aprestan a dejar el conflicto. En este sentido, el estado del arte propone construir currículos con varias materias y áreas que apunten a la educación cívica, ciudadana, derechos humanos, resolución de conflictos, derechos del niño, derecho internacional humanitario, política y democracia entre otros que surjan de los contextos propios y particulares del mundo real, teniendo presente que las personas adultas y jóvenes en *extraedad*, a diferencia de los niños, no solo deben aprender sino también enseñar e irradiar lo aprendido en la familia, en el lugar o lugares de trabajo, en la comunidad, y en sentido general en cualquier contexto de actuación para la reconstrucción social de la posguerra viviente en Colombia, como camino para la paz.

### 2.2.2 La necesidad de vincular las experiencias de los sujetos con la escolaridad en el marco de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*

Como consecuencia de la Conferencia Mundial de Educación, de la cual se deriva la declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien 1990), en América Latina se

realizan una serie de encuentros encaminados a implementar las recomendaciones para la disminución del analfabetismo y la ampliación la cobertura como mecanismo para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población adulta. En este sentido, la Cumbre de México puede destacarse como uno de los encuentros de mayor aporte para la investigación en educación de adultos, en cuanto en ella se enfatizó en el interés que debe existir por alcanzar los objetivos educativos para las personas adultas y jóvenes en *extraedad,* desde el establecimiento de vínculos entre las experiencias ya adquiridas por el adulto y el marco conceptual propuesto por la escuela. Estos objetivos, que resultan complementarios con los que había planteado la Conferencia Mundial, son hoy en día referentes permanentes para trazar los planes de educación de cada país, al igual que para el desarrollo de investigaciones enfocadas a evaluar y ajustar las orientaciones curriculares para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* planteadas desde las experiencias de los sujetos participantes.

Otro de los encuentros que se resaltan en cuanto abre un campo para la investigación en educación de adultos, es el encuentro de Jamaica, toda vez que las ponencias de los participantes parten de reconocer las experiencias de los educando como elemento desarrollador para nuevas propuestas curriculares en la educación de personas adultas y jóvenes en *extraedad.* Particularmente, en la transición entre educación permanente a educación a lo largo de toda la vida vista como un aprendizaje continuo, se reconoce la importancia de todo lo aprendido a lo largo del ciclo vital humano, desde una perspectiva de aprender permanentemente y en los diferentes espacios experienciales y sociales, que correspondan a la realidad que vive la persona, lo cual exige tener en cuenta las

innovaciones en los procesos productivos de bienes y servicios. (UNESCO, Marco de Acción de Dakar, 2000)

Aunque los apartes y autores citados hasta ahora resultan relevantes en tanto son investigaciones e investigadores que construyen el objeto de estudio, no cabe duda que la fuente fundamental para la construcción de un estado del arte que incluya los diferentes aspectos y categorías a tener en cuenta en el marco investigativo de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, la constituye la **Revista Interamericana de Educación de Adultos** publicada por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). En este sentido, esta investigación, acoge un estudio realizado por Calderón García & López Velarde (2015), en el cual, desde el análisis de los contenidos en las publicaciones de 10 números de la revista citada (años 2010 a 2014), construyen un amplio estado del conocimiento en relación con la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el caribe.

En el artículo publicado bajo el título "**Educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Aportes para un estado del conocimiento"**, los autores retomaron el concepto de estado del conocimiento, desde el cual inicialmente compararon dos criterios en los artículos y ensayos encontrados en las revistas mencionadas: por un lado, el nivel de participación de los países y de otro lado, algunas características de los investigadores presentes en las publicaciones. En lo relacionado específicamente con las investigaciones en torno a la educación de jóvenes y adultos, el análisis se centra en

identificar mediante diversos criterios clasificatorios y pautas metodológicas los propósitos, las áreas temáticas y los enfoques teóricos y metodológicos, al igual que los aportes principales de cada uno de los 44 artículos de investigación y los 9 ensayos publicados en el tiempo señalado (2010 a 2014)

Como resultado del trabajo documental adelantado por los autores, en una de las conclusiones en relación con la participación de los países en cuanto a la producción investigativa, la calidad de las mismas, los enfoques y las tendencias, señalan:

> Se constata que la producción investigativa es escasa, desigual y concentrada en Argentina, Brasil y México. Predomina la autoría individual y femenina, así como los métodos cualitativos y la tendencia de enfoques teóricos que cuestionan la desigualdad social y las relaciones de poder. De igual modo, investigaciones orientadas a generar nuevos conocimientos. La formación de educadores, la educación básica y la alfabetización ocupan el mayor interés de los investigadores. Se aprecian a su vez, cambios conceptuales y nuevas tendencias de la alfabetización; conocimientos de las concepciones de los educadores de adultos sobre los sujetos de aprendizaje y de lo que éstos piensan y viven en su condición de jóvenes, mujeres, afro descendientes, indígenas y adultos mayores dentro y fuera de los centros de adultos. Se requiere complementar este avance mediante un estado del conocimiento más amplio, actualizado y con sistemas clasificatorios más holísticos para integrar la diversidad y complejidad de la educación de jóvenes y adultos (Mercedes Calderón García, 2015)

En este sentido, es diciente y significativo para esta investigación la tabla descriptiva que como elaboración propia presentan los autores. En ella, se hace evidente el estado del arte en el ámbito de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, mostrando el número y porcentaje de artículos y ensayos publicados desde las investigaciones adelantadas hasta el

año 2015, sin dejar de lado los temas emergentes y otras publicaciones que aportan en el amplio campo educativo (ver tabla)

| Áreas de conocimiento | Tipos de colaboración | | Total | % |
|---|---|---|---|---|
| | Artículos | Ensayos | | |
| **EDJA** | **34** | **4** | **38** | **72** |
| **Temas emergentes** | **3** | **3** | **6** | **11** |
| **Otras** | **7** | **2** | **9** | **17** |
| **Total** | **44** | **9** | **53** | **100** |

Una lectura de los datos recolectados para construir la tabla anterior, le permitió ver a sus autores que Argentina, México y Brasil, son los países de la región que presentan los mayores aportes al estado del arte en educación de adultos, en virtud a que de las 38 investigaciones que se muestran en la tabla, 31 son de investigadores provenientes de estos tres países. Así mismo, al consultar la finalidad de las investigaciones y publicaciones, se encuentra que aproximadamente 70% de ellas son de carácter explicativo/comprensivo. El 30% restante, se distribuye en artículos relacionados con la de sistematización de experiencias de aula, la intervención en situaciones particulares y estrategias de evaluación dentro del campo educativo, sin encontrar investigaciones en la región que apunten a la combinación de las tres categorías que propone esta investigación (currículo para la educación de adultos y jóvenes en extraedad, vinculado con las experiencias de los participantes y en situación de postconflicto)

En el caso particular de Colombia, el estado del arte en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos, muestra el desarrollo de dos investigaciones publicadas en el periodo 2010 a 2014. Sin embargo, estudiosos del tema como lo son Arias, Gutiérrez y López

(2013), en un estudio reciente registraron la existencia de 10 programas y 9 modelos flexibles que sobre alfabetización como equivalente a la educación de adultos se vienen adelantando en los últimos 6 años, en paralelo con la construcción de un discurso político que plantea una nueva configuración de educación para jóvenes y adultos como contribución al desarrollo social del país.

Entre los aspectos problemáticos y emergentes que vislumbra el discurso educativo, uno de relevancia sistemática está relacionado con la formación de educadores para el campo especifico de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*. El reducido grupo de docentes formados específicamente en este campo, hace pensar que Colombia carece de un modelo educativo amplio, diseñado desde la reflexión pedagógica, que recoja las experiencias vividas al interior de los programas de alfabetización y otras experiencias exitosas que se han desarrollado en el país como, insumo para abordar la nueva realidad que enmarca el postconflicto colombiano.

### *2.2.3* Conflictos armados, postconflictos y la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*

En el año 2011, un equipo de la UNESCO encargado del seguimiento a las políticas planteadas en lo que se ha denominado Educación Para Todos (EPT), publica un importante documento bajo el título "**Una crisis encubierta: conflictos armados y educación**" que contiene el informe de seguimiento de la EPT en el mundo, informe que se ha adelantado desde el año 2002, con el propósito de supervisar los avances, señalar las deficiencias persistentes y formular recomendaciones con miras a la agenda mundial para el desarrollo

sostenible después de 2015, como lo señala la misma UNESCO. En este informe, sus autores luego de aceptar que los conflictos armados son uno de los principales obstáculos para los objetivos propuestos por la EPT, proponen una reconstrucción de la educación aprovechando los beneficios del postconflicto.

El documento citado, se constituye en una de las principales fuentes recientes de información para un estado del arte, en cuanto el examina una de las consecuencias más desastrosas y menos estudiadas de los conflictos armados: su repercusión en el sector de la educación en general, y la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en particular. Aceptar que en las últimas dos décadas, más que nunca antes en la historia, los estudiantes, sus docentes y las escuelas mismas, se vieron situados en primera línea de la violencia en el país, lo cual se hace evidente en la destrucción de algunas aulas, no porque se encuentren accidentalmente en una zona de fuego cruzado, sino porque los combatientes las toman deliberadamente como objetivos bélicos, son elementos emergentes que permiten definir un campo amplio para la investigación educativa durante el postconflicto en Colombia.

Vincular dialécticamente como lo hacen los autores del informe el cambio político social y el conflicto armado a los procesos de transformación educativa durante y después del conflicto, permite entender como aporte a las futuras investigaciones durante el postconflicto que:

> La educación no sólo impide que los conflictos estallen, sino que coadyuva a la reconstrucción de los países en situaciones de conflicto cuando éstas acaban. Hay

> algo mucho más importante que la inevitable reconstrucción de la administración y las infraestructuras: la reconstrucción de las mentes. Una vez recobrada la paz, es fundamental reeducar a los combatientes —niños y adultos por igual— ya que han perdido toda competencia que no sea el manejo de las armas y toda perspectiva que vaya más allá del punto de mira de éstas (UNESCO, Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación , 2011)

Desde este entendimiento, el profesor Infante Márquez (2013), en un artículo titulado "**El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones",** presenta el análisis de las experiencias del ámbito educativo y su relación con el postconflicto en algunos de los países que han sufrido este flagelo. En su análisis, tomo como referente a Bosnia y Herzegovina, El Salvador y Sierra Leona, para extraer de ellos algunas enseñanzas (reformas educativas y curriculares) que puedan ser útiles para el caso de Colombia, frente a la situación presente de conflicto y postconflicto próximo. En el artículo, se resalta el papel tan importante que desempeña la educación en la reconstrucción posconflicto, ya que provee protección física, psicosocial y cognitiva, como también la había señalado la UNESCO (Márquez, 2013)

## 2.3 Marco Teórico.

### 2.3.1 La educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en el panorama mundial.

Las visiones y posiciones que sobre la educación de adultos se vienen exponiendo hoy en día a nivel mundial, sugieren un alcance extenso o restringido derivado de la situación local particular desde donde se observe. Si bien para algunos la educación de adultos está referida específicamente a la educación básica de adultos y por lo tanto debe asimilarse al

sistema educativo regular (educación para niños, niñas y jóvenes), otro grupo de autores e investigadores en concordancia con organizaciones internacionales como la UNESCO, proponen pensar y plantear la educación para adultos y jóvenes en *extraedad* teniendo presente el concepto de educación a lo largo de toda la vida, independiente de la situación particular del entorno del sujeto.

Esta propuesta, amplia entonces las miradas y posiciones que se puedan tener sobre la educación de personas adultas al igual que sobre todas aquellas que por razones diferentes no ingresaron al sistema en el momento y con la edad reglamentaria para cursar cada grado de su ciclo educativo. Para ellos, se ha propuesto que su educación este referida a acciones organizadas dentro y fuera de los sistemas educativos con diferentes grados de formalización, desarrolladas en diversos espacios educativos y en relación con las diferentes necesidades y propósitos.

Al referirse a las necesidades y propósitos educativos desde donde debe pensarse la educación de adultos y jóvenes en *extraedad,* Cabello (2000) citada en la tesis doctoral de Acin (2013) deja ver la urgencia de ampliar tanto el concepto como el campo de aprendizaje de personas adultas, para permear todos los niveles de adquisición de conocimiento y formación de saberes; esto es, iniciando por la alfabetización hasta la vida universitaria, la formación en la empresa y formación de trabajadores en relación con los cambios y transformaciones de los mercados, formación cultural atendiendo a las nuevas situaciones y estructuras sociales, la formación de agentes de cambio a fin de desarrollar

proyectos alternativos en lo multicultural y ante las nuevas formas de gestión de lo político, que para el caso particular tiene una relación directa con el postconflicto. Desde esta amplitud conceptual, habla de educación básica de personas adultas como "necesidad individual y civilizatoria asentada en el derecho a una educación básica amplia, que fundamenta nuevos niveles y ámbitos formativos" (Acin B. A., 2013)

En esta postura visionaria, la autora resalta la importancia de fortalecer la educación básica para adultos y jóvenes en *extraedad*, independiente de la edad del participante, como parte de un proyecto de educación permanente que se diversifica en acciones integradas de formación inicial (alfabetización) y continua, para lo cual es necesario recoger aspectos de la educación popular como soporte para el desarrollo de la comunidad, del individuo mismo y de su entorno cultural, cívico y político al cual apuntan los objetivos de la educación para la paz propuesto por el Ministerio de Educación Nacional(MEN). En la misma dirección, realza el papel del Estado en la determinación de políticas educativas regulatorias, entendiendo lo político como el nivel superior de la regulación y garantía de las relaciones económicas y sociales de modo equitativo.

En este sentido, el planteamiento que viene haciendo Caballo (2000) en cuanto al aprendizaje de las personas adultas independiente de su edad, se va a relacionar directamente con lo que años después se definió dentro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en lo referente al campo educativo. En una publicación de la UNESCO (2009) titulada "De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y

desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe", cuando hace referencia a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (OMD) puntualiza:

> Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) tienen el mérito de ser multisectoriales, no centrados en un único 'sector'. Dos de los 8 ODM se refieren específicamente a la educación. Ninguno de ellos incluye a la educación de adultos. No obstante, la educación y la EPJA específicamente cruzan a todos los ODM y son una condición para su cumplimiento (UNESCO, 2009)

Reconocer la educación para Jóvenes y Adultos como un tema o renglón transversal indispensable para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, es sin duda alguna el inicio de la valoración de la educación en general como gestora de inclusión social, en la cual la edad de las personas va a dejar de ser un elemento de discriminación para el acceso al derecho fundamental de la educación como lo ha venido siendo, para pasar a hacer del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida algo más que una retórica, por cuanto se va a entender desde el planteamiento de Cabello(2000) "como una necesidad individual y civilizatoria asentada en el derecho a una educación básica amplia, que fundamenta nuevos niveles y ámbitos formativos" para lo cual se requiere el protagonismo del Estado.

Es este reconocimiento, consagrado además en la carta de principios fundamentales de la Organización de las Naciones Unidas ONU, el que va a exigir la generación oportunidades para que todas las personas sin importar su condición de edad, género, país de origen, la zona donde habitan o su posición política y social, tengan derecho a aprender y a continuar aprendiendo y deban, por tanto ser consideradas sujetos de aprendizaje frente a los fines de las políticas y programas de educación, capacitación y aprendizaje como lo sostiene Torres(2003).

Empoderar al aprendizaje para la población de adultos y jóvenes en *extraedad* como la categoría organizadora clave frente al marco del nuevo paradigma de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, que también podría entenderse como aprendizaje permanente para todas las personas desde la concepción en el vientre materno hasta la muerte, permite rescatar la lectura histórica del desarrollo del propio concepto de la educación de adultos, iniciando mundialmente en el período de la posguerra, pasando por el período de la descolonización, la guerra fría, el ataque a las Torres Gemelas de Nueva York en el año 2001 y actualizado en la sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos(CONFINTEA VI), celebrada en Brasil en el año 2009 (Torres R. M., 2003)

Esta visión transformadora de educación de adultos, en la que el concepto de planeación aporta los elementos de ajuste de lo que debe ser lo educativo frente a las necesidades políticas y económicas en cada uno de los periodos históricos de la realidad mundial, en palabras de Knoll, J. (2007):

> (...) demuestra el cambio en la percepción de la educación de adultos, desde el concepto inicial de alfabetización, para convertirse en aprendizaje a lo largo de toda la vida, en la que se vea tanto como parte del *continuum* educativo, así como una entidad en sí misma (Knoll, 2007).

En estos términos, Knoll (2007), está impulsando una identidad para la educación de adultos, derivada de la transformación radical de la forma como se concibió inicialmente, hasta los cambios sufrida quizá en los últimos 20 años; puesto que con ella, rebasan los estrechos límites de la alfabetización y la educación primaria y secundaria para adultos y/o para trabajadores como se había definido en sus orígenes, para pasar a ser como bien lo expone parte del *continuum* en la formación permanente del ser humano, de donde emerge

de nuevo el concepto de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida en el contexto mundial para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*.

Otro aporte importante en el contexto mundial relacionado con la definición, planeación y organización de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, se deriva de los planteamientos de Ayuste et al (2002); el, incluyen también como educación de adultos las diferentes formas a través de las cuales las personas adultas adquieren mayor formación, sea en educación formal para adultos, en la participación en cursos universitarios a tiempo parcial, en cursos de idioma, en formación profesional a cargo de las empresas o del estado, en capacitación no formal en asociaciones y sindicatos, de manera presencial o a distancia, con lo cual deja claro el concepto de múltiples alternativas de educativas complementarias a la alfabetización como se había definido inicialmente.

En la misma dirección, Formariz (2009), propone aceptar por educación y formación de personas adultas cualquier proceso educativo en el que el destinatario sea una persona adulta o en *extraedad*; en su propuesta, adiciona al termino educación de adultos el calificativo de "básica", con el que quiere hacer referencia tanto a la apropiación de los conocimientos, actitudes y hábitos que hacen posible la vida en sociedad y que favorecen que cualquier persona adulta pueda tener una presencia activa en su entorno, como a la formación y la transmisión interactiva de las competencias básicas y genéricas que le permitan a la persona un aceptable desenvolvimiento en el ámbito laboral, familiar, social y político, con conocimientos apropiados; esta educación y/o formación básica, en palabras del autor, constituye el sustrato y fundamento que posibilita y acompaña las formaciones

posteriores, en las cuales cabe la posible situación de postconflicto, generada por el fin del conflicto armado en Colombia.

Cabe resaltar que los dos autores citados, hacen especial énfasis en el carácter intencional de los procesos educativos desarrollados en educación de adultos y jóvenes en *extraedad,* señalando que para ello es fundamental tener presente los objetivos, ritmos y espacios establecidos(contexto) para definir los programas; ello, hace posible distinguir para incluir los aprendizajes incidentales ocurridos en el transcurso de la experiencia social y laboral, a la vez que enfatiza la importancia de que sean considerados a fin de favorecer el aprendizaje significativo frente a su entorno y condición cultural, social y política del adulto o joven en *extraedad* que ha participado en forma directa o indirecta del conflicto armado colombiano.

Por otra parte, Federighi (1993), citado en Pascual, (2000) hace referencia a una concepción de la educación de adultos relativamente unificada para la Unión Europea, a la que le asigna como funciones básicas entre otras: proporcionar o fortalecer conocimientos que les permitan a las personas adaptarse a los cambios tecnológicos, ofrecer alternativas y medios educativos para hacer frente a los procesos de exclusión social generados por el desarrollo económico, social y político de los pueblos y aportar al desarrollo de la producción, del mercado y de nuevas formas de trabajo, como un medio para frenar el crecimiento de la desigualdad.

Otros autores, más cercanos a la realidad Latinoamericana entre los cuales puede citarse

a Sirvent (1996a), dejan ver como la educación de adultos en la región, ha estado asociada históricamente a acciones de alfabetización y de educación compensatoria orientada a aquellas poblaciones que no accedieron a la educación primaria completa o que nunca antes ingresaron a un sistema educativo, personas estas en su gran mayoría pertenecientes por lo general a sectores populares de las ciudades. Hoy en día, la realidad exige abarcar otras instancias tales como actualización profesional, educación y salud, educación y trabajo, educación y política, educación y postconflicto, al igual que educación para la paz en el caso colombiano, que aún no se ha contemplado en las definiciones presentes sobre educación de adultos y jóvenes en *extraedad*.

Enmarcar la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en la que necesariamente se debe incluir a las personas desplazadas y desmovilizadas como consecuencia y finalización del conflicto armado colombiano en una concepción holística del hecho educativo, implica considerarla primero como una totalidad para luego incluir en ella tanto instancias menos formalizadas como los aprendizajes realizados en los espacios sociales y culturales propios de las personas, entre ellos la permanencia en los grupos armados.

Desde esta posición, Sirvent (1996a) relativiza los conceptos de educación formal, no formal e informal y prefiere hablar de un *continuum*, término acuñado posteriormente por Knoll (2007), con el que se manifiestan distintos grados de formalización; asimismo, considera el interjuego demanda y oferta de la educación de adultos y entiende que ésta última condiciona en parte la demanda, a la que diferencia en potencial efectivo y social.

Las variadas acepciones al termino educación de adultos y jóvenes en *extraedad* que han propuesto las autores citados, muestran la amplitud desde donde puede abordarse conceptualmente dicho termino; tal amplitud semántica suele ser objeto de críticas, en el sentido de que de ella pueda derivarse cierta ambigüedad y falta de precisión, lo cual conspira contra la delimitación conceptual y claridad. Usher & Bryant (1992) por su parte encadenan la acepción del término con el incremento y pluralidad de prácticas, lo cual puede debilitar la posibilidad teórica de este campo educativo, en tanto que Bélanger & Federigui (2004) prefieren hablar de un estallido organizacional y semántico de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, en alusión a que se nombra de manera distinta a prácticas que pueden ser semejantes, razón por la cual es difícil definir los referentes empíricos de la educación de jóvenes y adultos en *extraedad* a nivel mundial.

En este sentido, la amplitud a la que se alude está presente en la definición que sobre educación de adultos adopto la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos organizada por la UNESCO en Hamburgo para el año 1997, ratificada posteriormente por la VI Conferencia de Belém en 2009. En las declaraciones y conclusiones finales de las dos conferencias, la educación de adultos se definió como:

> …el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica (UNESCO, Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, 1997)

Definición que no solo recoge todos los conceptos y puntos de vista de los diferentes autores que se han venido citando, sino que además va a aportar directrices para la definición de políticas locales que regulen lo que cada país ha de aportar para el aprendizaje a lo largo de toda la vida de su población adulta y de jóvenes en *extraedad*, que para el caso particular colombiano incluye también a todos las víctimas y participantes directos e indirectos del conflicto armado.

### *2.3.2* Definición de políticas educativas para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad.*

En el marco de la variedad de sentidos y significados con el que cada país, regiones y gobiernos habían comprendido la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* y ante la escasa o nula formulación de políticas específicas para este campo, hizo que el mismo fuera reducido y equiparado a la educación provista para niños y jóvenes en sus sistemas educativos locales y nacionales. En ellos, si bien se puede interpretar la finalidad en cuanto a posibilitar el ejercicio del derecho a la educación básica y complementar la educación obligatoria a aquellas personas que no pudieron hacerlo en la edad formalmente establecida como lo señalaba Rodríguez(2009), el hecho de no contar con objetivos construidos desde la concepción del adulto dentro del ámbito educativo, va a incidir no solo la formulación de los currículos requeridos, sino también la formación de los docentes que debe acompañar el proceso educativo del adulto y/o joven en *extraedad* provenientes de los diferentes contextos, entre ellos el conflicto armado.

En este sentido, la definición de políticas debe tener como propósito inicial el favorecimiento de la educación de las personas adultas y jóvenes en *extraedad*, enfocadas en primer lugar a reducir el iletrismo como base para la incorporación a una formación para la vida, desde donde se puede definir objetivos mucho más amplios que los de la sola alfabetización que se persigue cuando se trata de educar al adulto con los mismos propósitos políticos definidos para la educación de niños y jóvenes.

Es claro entonces que definir políticas que apunten a un proceso de formación para la vida, debe tener presente que las realidades económicas, políticas, sociales, de conflictos y culturales en las que se mueven las personas jóvenes y adultas, pertenecientes o no al conflicto armado en sus diferentes matices, ciudadanos, agentes de cambio, transformación social y hacedores de la historia en todas sus manifestaciones, están exigiendo conocimientos y habilidades que permitan a todos los integrantes de la sociedad desarrollarse de manera individual y colectiva, empleando las competencias y saberes propios del siglo XXI. Ello es posible gracias a las políticas que definan con objetivos puntuales los procesos de formación, educación y capacitación para relacionarse con el medio ambiente en el cual coexiste y para superar los problemas que esta dinámica le presenta; para convertir el postconflicto en paz definitiva, al igual que para enfrentar las necesidades de comunicación con sus congéneres en los procesos productivos, culturales y sociales emergentes de la mundialización actual.

Las nuevas políticas para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, deben responder a las formas modernas de desarrollo y a su vez, seguir los patrones de producción permanente y reconstrucción del conocimiento como mayor recurso para la vida presente y futura de la persona humana. Esta concepción política, acuña el estudio publicado bajo el título "Panorama educativo de las Américas" en el que refiriéndose a la educación de adultos, señala tácitamente: "invertir en educación básica no es suficiente para resolver el problema del déficit de destrezas entre la gente con edades superiores a los 15 años, especialmente en los países menos desarrollados", entre los cuales puede nombrarse a Colombia y su situación próxima de postconflicto.

Al considerar las políticas educativas, en las que ha de tenerse presente la nueva concepción de participación de ciudadanía del adulto y joven en *extraedad*, emergen nuevas ideas y propuestas, que precisan los términos y los alcances de lo que debe ser la educación para este nivel en sus diversas modalidades. Se deben implementar políticas que fomenten la equidad frente a los estilos, capacidad y momentos de aprendizaje de cada persona, lo cual exige una diversificación de entornos que permitan una verdadera educación inclusiva, más aun si se está en vísperas de un postconflicto para finalizar un conflicto que como el colombiano ha durado un poco más de medio siglo.

En este sentido, el rol de la Educación de Jóvenes y Adultos excede ampliamente las acciones de las políticas educativas para como lo señala Espinosa (2013) incluirla en el plano de las políticas públicas, y más específicamente de las políticas sociales de atención a

la pobreza y las políticas de empleo orientadas a la formación y capacitación laboral y social. (Espinosa, 2013)

Así entonces, los nuevos desafíos educativos planteados por el escenario del postconflicto en Colombia, ofrecen una gran oportunidad para reformular los sistemas de enseñanza y aprendizaje de las personas adultas y jóvenes en *extraedad*, incluidos tanto en el ámbito escolar como fuera de él. Asegurar educación básica y aprendizaje para todos y a lo largo de toda la vida, implica mucho más que pensar en "mejorar la calidad" o incrementar los presupuestos; los cambios requeridos van mucho más allá de las reformas educativas esporádicas y sectoriales, y ciertamente más allá de las fronteras nacionales, teniendo presente que no es posible entender, gestionar y cambiar la educación sin reconocer *y* actuar sobre el escenario económico y social más amplio. La educación no debe ser considerada ni tratada como un "sector", se trata de una estrategia de desarrollo, es parte de la política social y está estrechamente vinculada también a la política económica.

La política colombiana para la atención a la población de jóvenes y adultos, está definida y reglamentada por el Decreto 3011 de 1997. Este decreto, derivado de lo dispuesto en el Artículo segundo de la Ley General de educación (Ley 115 de 1994), además de definir los lineamientos para la prestación del servicio público de educación de adultos, hace explicito lo que ha de entenderse por educación de adultos dentro de las políticas educativas en Colombia.

En el marco de fundamentación del decreto 3011 y en concordancia con los planteamientos internacionales, construidos algunos en las CONFINTEAS, se define como objetivos específicos de la educación de adultos la adquisición y/o actualización de la formación básica de la persona adulta, como medio para facilitar el acceso a los distintos niveles educativos; erradicar el analfabetismo, actualizar los conocimientos, según el nivel de educación y desarrollar la capacidad para la participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria, propósito este que será imprescindible durante el postconflicto. Esta definición de los objetivos específicos, se hace evidente en la definición de los principios básicos de la educación de adultos, también subrayados en la misma Ley, en la que tácitamente puede leerse: "Recuperar los saberes, las prácticas y experiencias de los adultos para que sean asumidas significativamente dentro del proceso de formación integral que brinda la educación de adultos" (Decreto 3011, 1997).

Otro aspecto a considerar dentro de la definición de políticas educativas en Colombia y del cual se hablara en el apartado siguiente, está relacionado con la Educación la paz. Teniendo presente el contexto en el cual se ha desarrollado el conflicto armado durante varias décadas y ante la posibilidad de un eventual posconflicto, el Estado Colombiano promulga la Ley 1732 de 2014, con la cual establece la Cátedra de la paz para todas las instituciones educativas del país. La Ley, tiene entre sus propósitos el garantizar una educación para la paz y en consecuencia, busca "crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible" (Ley 1732, Parágrafo 2).

### 2.3.3 La Educación para la paz en el contexto de la educación de Adultos y jóvenes en *extraedad*

La educación para la paz y la implementación de propuestas que contribuyan a la construcción de una cultura de paz supone la comprensión de lo que se entiende y se defina como paz en las políticas que sustenta el sistema educativo del país respectivo. Educar para la paz y la convivencia ha de ser un objetivo defendido con ahínco por todos los sectores de la comunidad educativa, en virtud a que tanto el futuro como también el presente dependerán de las competencias desarrolladas por todos los seres humanos para enfrentar y resolver sus conflictos por vías pacíficas.

Desarrollar los cuatro pilares básicos para la educación del siglo XXI, definidos por la Comisión Internacional de la UNESCO, Delors J. (1996), exige la ampliación de los objetivos educativos de carácter intelectual para desarrollar desde ellos otras dimensiones de la persona humana; así entonces, los nuevos planteamientos curriculares para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, deben requerir que se trabaje desde la escuela capacidades de distinta índole. Por ello, los objetivos educativos para enfrentar una situación de postconflicto, deben definir con claridad las competencias de tipo cognitivo, de equilibrio personal y de inserción e integración social para todas las personas participantes del conflicto, entre ellas las fuerzas armadas legalmente reconocidas en la constitución política. Todas ellas constituyen un entramado de cualidades de la persona, tanto en su dimensión individual como social, lo que requiere por parte de la escuela el desarrollo de valores que se traduzcan en actitudes y hábitos de convivencia entre todos los habitantes del planeta.

La historia reciente muestra que la preocupación por una educación para la paz es anterior a la Reforma: nace como consecuencia de la primera guerra mundial (educación para la comprensión internacional) y se reactiva con nuevo vigor después de la segunda guerra mundial con la creación de las Naciones Unidas y la UNESCO (educación para los derechos humanos y el desarme). En las décadas posteriores, la educación para la paz se caracteriza por su sensibilidad a la no-violencia y la formación de las libertades (educación para la autonomía, la resolución de los conflictos de forma no violenta y la desobediencia ante las injusticias), para finalmente, desde la década de los 60, este poniendo un énfasis especial en el desarrollo de los países del Tercer Mundo, de donde en el caso de Colombia, han dado luces para la definición de su política interna en este renglón. (M.E.C., 1992).

Antes de continuar profundizando en la el concepto de educación para la paz, se hace necesario definir la postura de lo que esta investigación acepta como concepto de paz; para ello, se recurre a los aportes de tres de los principales autores que han presentado los resultados de sus investigaciones orientadas a la construcción del concepto de paz. Fisas, V. (1998), al referirse a la definición de paz plantea que esta es:

> Algo más que la ausencia de guerra, de la misma forma que en una guerra no puede haber nunca paz. No es una situación donde todo debe estar en armonía, sino por el contrario, se señala una referencia de paz muy ambiciosa que está en el horizonte de la humanidad, y que supone una transformación absoluta de cuanto hacemos en el mundo. No tiene nada que ver con el mantenimiento del statu quo, tan lleno de injusticias y desigualdades, o la docilidad y resignificación de quienes sufren las consecuencias de ello, y sí en cambio con el desenmascaramiento de los mecanismos de dominación, con la rebelión de quienes se les ha usurpado el derecho a tomar decisiones, a la recuperación de la dignidad, y con los procesos de cambio y transformación a nivel personal, social y estructural, que están implícitos en el traspaso de una cultura de violencia a una cultura de paz. (Fisas V. , 1998).

De otro lado, en las publicaciones de la Revista de Paz y Conflictos, Galtung (2009), al referirse a la teoría del conflicto sostiene que la paz

> ……no ha de buscarse en la guerra, sino en la violencia, de manera que cualquier definición de lo que entendemos por paz signifique o implique una ausencia o una disminución de todo tipo de violencia, ya sea directa (física o verbal), estructural o cultural o vaya dirigida contra el cuerpo, la mente o el espíritu de cualquier ser humano o contra la naturaleza. La paz por tanto, será la suma de la paz directa, la paz estructural y la paz cultural. La paz es también la condición, el contexto, para que los conflictos puedan ser transformados creativamente y de forma no violenta, de tal manera que creamos paz en la medida que somos capaces de transformar los conflictos en cooperación, de forma creadora y positiva, reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo (Galtung, Teoría de conflictos, 2009).

Otra concepción de paz que se tiene presente en la investigación, es la presentada por Jares, X. (1999), quien aunque expone el concepto de paz relacionado con el concepto de justicia social y desarrollo, no lo desliga de la relación directa con los derechos humanos y la democracia; es decir, cada una de las partes del concepto se convierte en un eslabón de la cadena que conforma los derechos humanos. En este sentido, hace ver la contraposición entre la paz y la violencia, y resignifica los conflictos puesto que juegan un papel fundamental en el desarrollo de la vida en toda sus manifestaciones.

Desde las posturas anteriores, educar para la paz debe equivaler a desarrollar en la persona humana todos aquellos valores que son necesarios para el desarrollo armónico de la personalidad como elemento fundamental para enfrentar el postconflicto después de un conflicto de más de medio siglo, en el que han participado de forma directa e indirecto los adultos y jóvenes en *extraedad* que hoy se integran al sistema educativo colombiano. Si la paz aglutina los valores fundamentales para la vida en momentos en que vivimos además, en

una época bastante conflictiva, violenta, intolerante, injusta e inestable, con frecuentes y graves problemas de convivencia, la misma situación del mundo reclama una actuación de las políticas y sistemas educativos dedicados a la atención de adultos y jóvenes en *extraedad*, para incluir en sus currículos estrategias de resolución de conflictos como ejes transversales; nos urge así la aplicación de una enseñanza que desarrolle, en los estudiantes participantes, las actitudes y conductas más coherentes con la justicia, el respeto, la tolerancia, el diálogo y la resolución no violenta de los conflictos, como aporte de la escuela a la construcción del postconflicto.

La educación para la paz en el contexto de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, y más aún en los inicios de una situación de postconflicto, se debe concebir como un proceso de desarrollo de la personalidad, continuo y permanente, con el cual se abarca el criterio de educación a lo largo de la vida, inspirado como lo señala Lucini (1993) "en una forma positiva de aprender a vivir consigo mismo y con los demás en la no violencia y en la creación de ámbitos de justicia, de respeto y de armonía". (Lucini, 1993)

El logro de la paz o convivencia pacífica entre todos los integrantes del sistema educativo, después de un prolongado conflicto armado, no deja de ser un proceso complejo y por lo tanto debe incidir en todos los ámbitos de la vida del adulto o joven que se vincule a la escuela. Ella, debe permitir que el individuo se siente y actúa en armonía consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente, entendiendo la armonía como sinónimo de orden, de equilibrio, de sentido justo de la realidad que se ha perdido durante el conflicto y que se requiere durante el postconflicto.

En este sentido, en la educación para la Paz, el conocimiento y valoración de los derechos fundamentales del hombre deben ser prioritarios, lo que significa que ella debe aspirar a favorecer un desarrollo de la identidad, donde esta forma de vida sea parte de la *mismidad* del sujeto; es decir, parte de ser él mismo, es vivir de esa manera y no vivir de ese modo, lo interpela, lo cuestiona y le crea una disonancia interna. La identidad se forma a lo largo de la vida a partir de la elaboración que hacen los sujetos adultos y jóvenes de sí mismos con base en sus experiencias significativas que deben tenerse en cuenta en el momento de definir el currículo escrito.

### *2.3.4* Currículo y enfoques curriculares para educación de adultos y jóvenes en *extraedad.*

Más allá de las legítimas variaciones normativas con las que se define el currículo en general y particularmente para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, cabe mostrar que cualquier forma curricular que adquiera para este nivel educativo presenta una serie de contradicciones y prejuicios en términos de las implicaciones de lo necesariamente educativo frente a un momento político, como en estos momentos lo es el postconflicto para Colombia.

Si bien hoy en día los destinatarios de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* presentan una gran heterogeneidad derivadas de situaciones diversas entre las cuales se puede nombrar el desplazamiento forzado y el reclutamiento a los grupos armados, ellas mismas exigen variadas respuestas curriculares; es esperable que estas propuestas vislumbren las necesidades particulares que permitan orientar a quiénes llevan adelante el

desarrollo del currículo, es decir, a los docentes y directivos docentes. Como se ha señalado antes, la variabilidad normativa (Leyes y Decretos reglamentarios) proveniente de diferentes momentos históricos, construye un discurso confuso en el que no queda claro qué proyecto político educativo enmarca las prácticas de formación de los sujetos destinatarios, y menos aun cuando se aspira a una situación de postconflicto y desmovilización.

Referirse en este contexto a los currículos para la educación de adultos y jóvenes en extraedad, deberá tomar en cuenta algo esencial y elemental: no se tratará con ellos de dar a las personas participantes conocimientos que les duren para toda la vida sino mecanismos que les posibiliten aprender a aprender, a informarse y actualizarse para responder a sociedades y situaciones cambiantes como lo va a exigir la situación próxima de postconflicto. Además, será indispensable asociar el currículo con la educación permanente, vinculándolo estrechamente a otros niveles y a otras modalidades educativas, entre ellas la participación activa en la vida social y política del entorno próximo de las personas que se educan.

En esta línea, el currículo para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* se construye enmarcado dentro del concepto de educación permanente, en la medida en que propicia oportunidades para que las personas beneficiarias de sus servicios desarrollen y amplíen sus destrezas en diversos ámbitos, aumenten y mejoren su capacidad de decidir por sí mismos, de evaluar y discernir, de expresarse libremente y de capacitarse para examinar posibles opciones de acuerdo con sus propias experiencias, expectativas y necesidades, favoreciendo su integración con procesos más amplios de desarrollo.

Se debe reconocer que en la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, las experiencias de aprendizaje parten del contexto en el que se desenvuelven y se han desenvuelto las personas que se integran al proceso educativo, se estructuran en función de sus necesidades educativas básicas, ayudándolos a progresar y pasar de lo que son a lo que deben ser, a desarrollar una conciencia crítica frente a su realidad para comprenderla, interactuar con ella y proyectarse hacia el futuro. En este amplio sentido educativo, el currículo debe entonces girar en torno a las personas, como individuos y como colectividad de individuos que aunque puedan presentar situaciones similares, hay en ellos una significativa heterogeneidad de aprendizajes, para lo cual se requiere un proceso social, participativo y solidario; así entendido, el currículo de la educación de adultos promueve el enriquecimiento personal en función de lo social, basándose en el respeto a la dignidad y los derechos esenciales del ser humano, entre ellos la Paz y la convivencia pacífica.

De conformidad con lo dispuesto en el decreto 3011 de 1997, la educación de adultos en Colombia se ha circunscrito principalmente a proporcionar una educación básica a todos aquellos que no tuvieron igualdad de oportunidades para acceso o permanencia dentro del sistema, y otros sectores sociales más abandonados que pueden reflejar claramente el fracaso en el sistema educativo regular. El currículo para esta educación básica se ha reducido, en gran medida a una instrucción, a un adiestramiento, lo cual deriva en un "culturalismo" de urgencia frente a la situación vigente, olvidándose del verdadero compromiso que expresan las organizaciones internacionales al hacer referencia al tema educativo para la población adulta.

El currículo, es la expresión de un proyecto humano que trata de llevar a cabo el desarrollo de una educación de calidad y pertinencia para todos, pero particularmente par el adulto; es la saciedad, y en ella cada comunidad educativa, es la responsable de su proposición, formulación e implementación, lo que implica democratizar la escuela para lograr la participación de todos sus estamentos, incluyendo por su puesto al adulto educando. Así, en palabras de Martín (1997) "la determinación del currículo debe realizarse contando con todas las partes directamente implicadas, como son los padres, las alumnos y los profesores, sin perjuicio de que el Estado, a través del poder legislativo pueda fijar algunos criterios básicos" (Martín, 1997)

Otro de los aspectos fundamentales a tener en cuento en la elaboración del currículo, es como lo señala el profesor Castillejo Brull, la contextualización; para él:

> "Todo currículo está vinculado a la dimensión sociocultural y, a su vez, toda dimensión sociocultural está definida por unos determinados ejes espacio-temporales, en y desde los cuales se confeccionan y operativizan los currículos. Esta es una realidad de partida que obliga a que la propuesta curricular se remita siempre a un determinado contexto; lo cual hace necesario «ad initio», afrontar los problemas relativos a la trama de las relaciones educación-contexto, porque en última instancia, la vida de un sujeto va a tener que regularse de acuerdo con sus posibilidades contextuales" (Brull, 1997)

Es por ello necesario tener muy presente el contexto, conocerlo y en función de él y de los sujetos educandos, en este caso las personas adultas y jóvenes en *extraedad*, establecer ese proyecto educativo y esa necesidad que dé pertinencia a la formulación del currículo escrito, con un claro carácter de flexibilidad, que debe permitir de vuelta adaptarse a las capacidades e intereses de cada persona y ser especialmente personalizador; esto significa

que, el vínculo intimo entre contexto y flexibilidad, se convierten en una de las bases para la formulación del currículo que debe marcar la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en situación de postconflicto, en cuanto responde a sus necesidades, abriéndoles un abanico de posibilidades para satisfacerlas.

Este carácter flexible del currículo, también debe contemplar la posibilidad de acceso al sistema en sus diversos niveles por medio dc pruebas diagnósticas que permitan no solo convalidar sino también reconocer los saberes que el adulto y joven en *extraedad* ha adquirido desde su quehacer como persona dentro y fuera de su entorno social; debe caracterizarse también por ser abierto, en el sentido dc que cada educando pueda organizar su etapa de formación básica en el tiempo que le sea más conveniente, no respondiendo a la concepción curso-año como tradicionalmente se ha diseñado, sino a la adquisición de saberes para la vida como se ha dicho antes, con lo cual se exige respeto por los ritmos personales de aprendizaje y de trabajo académico. La flexibilidad en el currículo, también marca la necesidad de que el mismo sea interrelacionado, en el que los diversos ámbitos dcl saber y saber hacer, estén planteados desde la perspectiva de la interdisciplinariedad.

Un punto focal de un currículo destinado a adultos y jóvenes en *extraedad,* está en hacer que éste adquiera una actitud de búsqueda y perfeccionamiento para mejorar la calidad de vida de las personas en todas sus dimensiones. La consecución de esta actitud, va a requerir un replanteamiento de la enseñanza, lo que prefigure condiciones de aprendizaje y participación comprometida de cuantos intervienen en el proceso educativo, mediante una motivación profunda que permita hacer tangibles y concretos los resultados prometidos en los objetivos propuestos en la normatividad que definió el currículo; en

síntesis, es necesario como se ha venido planteando que el currículo desarrolle habilidades y destrezas que conduzcan a un aprendizaje posterior, como camino a lo que la UNESCO define como aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Con este doble propósito, en palabras de Sallán (1996) el currículo debe partir de las necesidades y deseos de aprendizaje de los adultos y jóvenes en *extraedad* y de sus propias experiencias, sin dejar de lado las otras funciones que está llamado a desempeñar dentro y fuera de la comunidad educativa. Toda tarea educativa que se defina desde el currículo, debe tener precisamente como objetivo lograr la identificación del sujeto que educa con las realidades sociales válidas y legítimas dentro de un orden simbólico dado; para ello, la enseñanza tiene que ser una tarea permeable a los contenidos personales, debe tener caminos abiertos para que los significantes personales se expresen desde la diversidad y para la diversidad que va a exigir la convivencia pacífica durante el postconflicto. (Sallán, 1996)

Cuando en la escuela se reconoce y se valora la existencia de diversidad de visiones respecto de cómo se debe ser y cómo debe organizarse y funcionar ella misma, y junto a ello se establecen canales para deliberar respecto de esas visiones, tal diversidad lejos de ser fuente de conflictos, se constituye en un foco que irradia dinamismo y energiza la vida de la escuela, manifestada en la formulación del currículo escrito. En estos términos, el currículo para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* ha de entenderse como el máximo aporte a la construcción de la convivencia democrática y la cultura de paz; esto, en palabras de Tyler (1973) equivale a "fijar por anticipado los resultados del aprendizaje de

las personas, y luego prescribir desde el currículo las practicas pedagógicas más adecuadas para lograrlo en el máximo nivel posible" (Tyler, 1973).

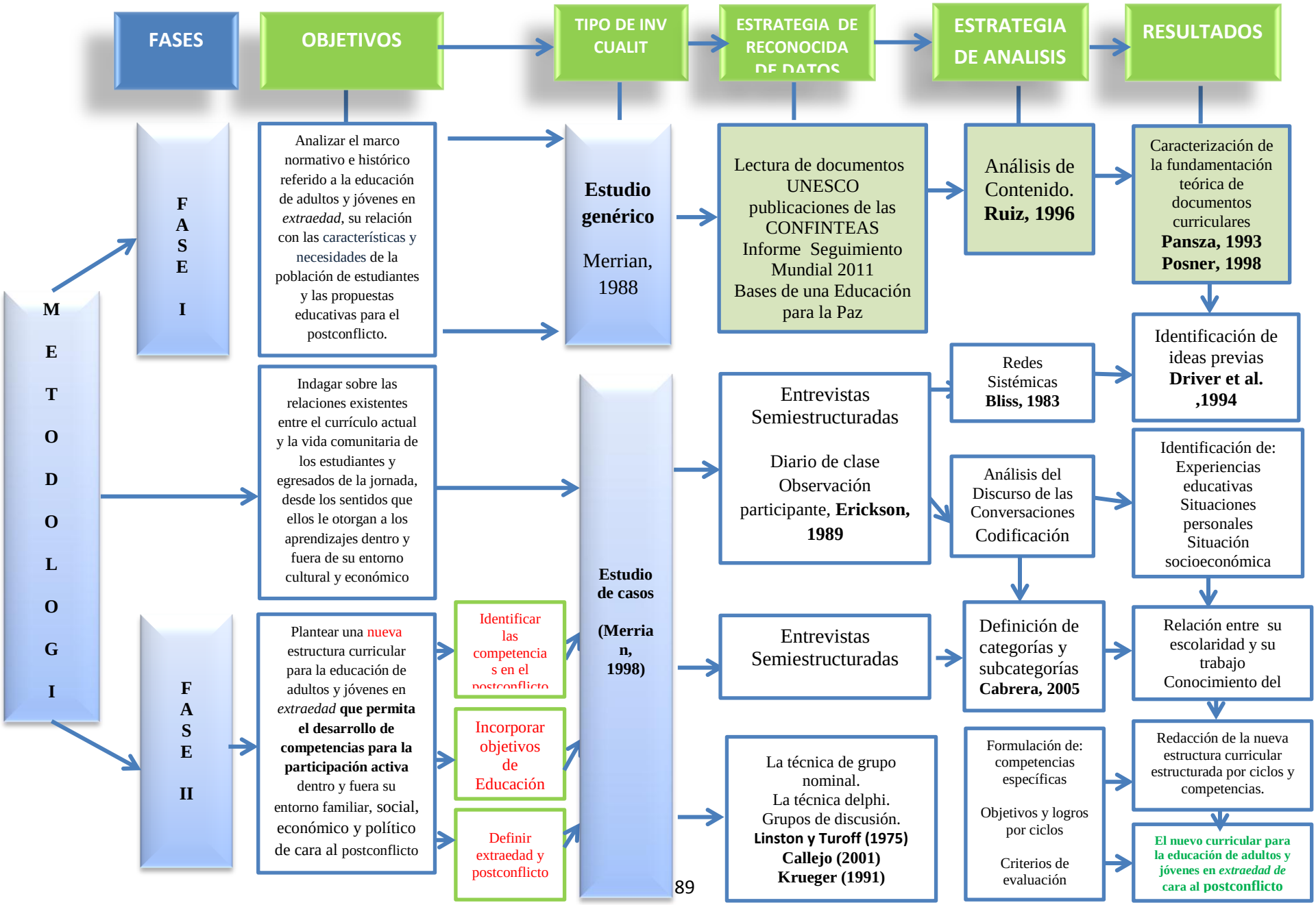
Si bien es cierto que la actualidad mundial requiere de seres productivos dentro del concepto de bienes y servicios, es innegable que esta productividad sólo tiene valor en cuanto permita el desarrollo humano en todas sus dimensiones, entendido este como la posibilidad de cultivar y promover la resolución pacífica de los conflictos; en este sentido, Stewart (2002) plantea que los currículos definidos para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* no tiene por qué constituirse en un espacio para la formación de trabajadores y mano de obra. La educación para este sector de la población por el contrario, deberá centrarse en elementos más determinantes para la vida humana en las manifestaciones más amplias del ser.

En la propuesta de Stewart, aspectos como la espiritualidad y el cultivo del ser cobran relevancia, por cuanto son el camino hacia la humanización. Es, en este contexto, en el que los currículos inician a ser cuestionados, en cuanto que surge la reflexión sobre una educación que abra posibilidades para el fortalecimiento del Ser humano de una manera más integral, holística y humanizante; una educación que cree situaciones que empoderen a los adultos al igual que a los jóvenes en *extraedad* para su conexión consigo mismos, con otros y con las comunidades que probablemente han combatido durante el conflicto armado.

# 3 CAPÍTULO III

## MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo describe los aspectos metodológicos desde los cuales se aborda la investigación. Para ello, exponen la perspectiva metodológica en la que por su naturaleza se enfoca el estudio, así como las estrategias de indagación, el método y las técnicas empleadas para la selección de la muestra y elaboración de instrumentos que permitieron recolectar y de analizar los datos obtenidos, no sin antes reflexionar sobre los aspectos de la fiabilidad que sustentan la investigación.


FASES
OBJETIVOS
TIPO DE INV CUALIT
ESTRATEGIA DE RECONOCIDA
ESTRATEGIA DE ANALISIS
RESULTADOS
METODOLOGI
FASE I
FASE II
Analizar el marco normativo e histórico referido a la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, su relación con las características y necesidades de la población de estudiantes y las propuestas educativas para el postconflicto.
Indagar sobre las relaciones existentes entre el currículo actual y la vida comunitaria de los estudiantes y egresados de la jornada, desde los sentidos que ellos le otorgan a los aprendizajes dentro y fuera de su entorno cultural y económico
Plantear una nueva estructura curricular para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* **que permita el desarrollo de competencias para la participación activa** dentro y fuera su entorno familiar, social, económico y político de cara al postconflicto
Identificar las competencias en el
Incorporar objetivos de Educación
Definir extraedad y postconflicto
**Estudio genérico**
Merrian, 1988
**Estudio de casos**
**(Merriam, 1998)**
Lectura de documentos UNESCO publicaciones de las CONFINTEAS Informe Seguimiento Mundial 2011 Bases de una Educación para la Paz
Entrevistas Semiestructuradas
Diario de clase Observación participante, **Erickson, 1989**
Entrevistas Semiestructuradas
La técnica de grupo nominal.
La técnica delphi.
Grupos de discusión.
**Linston y Turoff (1975)**
**Callejo (2001)**
**Krueger (1991)**
Análisis de Contenido. **Ruiz, 1996**
Redes Sistémicas **Bliss, 1983**
Análisis del Discurso de las Conversaciones Codificación
Definición de categorías y subcategorías **Cabrera, 2005**
Formulación de: competencias específicas
Objetivos y logros por ciclos
Criterios de evaluación
Caracterización de la fundamentación teórica de documentos curriculares **Pansza, 1993** **Posner, 1998**
Identificación de ideas previas **Driver et al. ,1994**
Identificación de: Experiencias educativas Situaciones personales Situación socioeconómica
Relación entre su escolaridad y su trabajo Conocimiento del
Redacción de la nueva estructura curricular estructurada por ciclos y competencias.
**El nuevo curricular para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad de* cara al postconflicto**

## 3.1 Marco Metodológico.

Los análisis derivados de las lecturas que se hacen hoy en día del mundo contemporáneo expuesto a diversidad de enfoques como consecuencia de las vías y niveles de argumentación, complejidad y puntos de vista teórico prácticos, develan no solo la dificultad sino también los posibles caminos a seguir frente a la elección de una postura epistemológica de referencia que permita la problematización y reflexión crítica en entornos sociales, y en consecuencia un tipo de investigación pertinente para ello.

En consecuencia, en este capítulo se plantea cómo en la búsqueda de objetividad, la investigación social ha tratado de identificar relaciones causa-efecto en situaciones naturales para explicar comportamientos humanos vía hallazgos, y al mismo tiempo cuestionar la pretensión de encontrar verdades únicas.

## 3.2 Enfoque y Tipo de investigación.

La perspectiva teórico-metodológica adoptada para esta investigación enfocada específicamente a descubrir los elementos emergentes para reformular parcial o totalmente el currículo actual para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en el colegio Almirante Padilla de cara al postconflicto, se basa en la postura que sobre la investigación cualitativa asume Vasilachis (2006) cuando afirma:

> La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interacciónales y

> visuales que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Irene Vasilachis, 2006)

En virtud a que esta investigación pretende indagar sobre las relaciones existentes entre el currículo actual y la vida comunitaria de los estudiantes y egresados de la jornada, se hace necesario vincular permanentemente el objeto de estudio con el contexto natural en el cual ocurre o se realiza, evitando así dejar de lado la multiplicidad de voces que pueden enriquecer los significados del fenómeno educativo investigado, en el sentido del "polivocalismo" y "heterovocalismo" a los cuales se refiere (Mijail, 1998)

Desde estas perspectivas, la investigación toma como inicio un recorrido conceptual a partir del cual se fundamentan y sustentan tanto las mira (Filip, 2006)das que se adopten como las decisiones tomadas frente a la recolección y análisis de la información. Para ello, se puntualizan las fuentes, procedimientos metodológicos, enfoques, técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de información pertinente a cada una de las categorías y objetivos propuestos, al igual que el proceso analítico e interpretativo que se llevará a cabo con los datos recolectados, permitiendo así el logro del objetivo general.

En la misma dirección, se plantean algunas consideraciones relativas a la proximidad y distancia en la investigación, las cuestiones éticas implicadas y las tensiones generadas en el proceso investigativo mismo, dadas las características particulares de la población y los recursos metodológicos adoptados en cada momento.

Son estos procedimientos y propósitos, definidos desde el enfoque epistemológico, los que permiten que esta investigación responda de manera clara a las necesidades de un diseño de corte cualitativo, en virtud a que de ella, subyace la cuestión en torno a la manera como se conciben las vertientes curriculares para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, el conocimiento que se tiene sobre ellas, el sentido y valor que las personas le otorgan a los aprendizajes dentro y fuera de sus entornos, al igual que las metodologías para acceder a él y/o reconstruirlo.

Para mantener un diálogo permanente con las categorías apriorísticas definidas en el planteamiento del problema, resulta de conveniencia practica como se ha descrito al inicio del capítulo, acudir al abordaje cualitativo como marco metodológico desde la postura que investigadores como Rodríguez et al (2009) entre otros asumen en torno al mismo. Identificar dentro del concepto de investigación cualitativa una serie de tendencias, con sus características y diferencias derivadas de las disciplinas de las que provienen como lo plantea Rodríguez, exige situar la situación problema que se investiga - **pertinencia del currículo actual para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en la perspectiva del postconflicto**-, con los objetivos que se definieron para el mismo, en torno a los planos ontológico, epistemológico, metodológico y técnico.

Desde el plano ontológico, la investigación cualitativa considera el dinamismo de la realidad social y natural construida a través de la interacción con los sujetos, por ello, se ha propuesto entre los objetivos indagar sobre las relaciones existentes entre el currículo actual para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* y la vida comunitaria de los estudiantes y egresados de la jornada, **desde los sentidos que ellos le otorgan a los aprendizajes** dentro y

fuera de su entorno cultural y económico, para luego proyectarlo a una situación futura que necesariamente ha de generar movilización social como lo será el postconflicto próximo. El plano epistemológico por su parte, asume una vía inductiva en la construcción del conocimiento que surge predominantemente de la información que la realidad proporciona, así entonces, la información suministrada por los egresados de las jornadas noche y fin de semana en los dos últimos años, al igual que por los docentes, directivos docentes y estudiantes que formen parte de la muestra, triangulada con las teorías que sobre el currículo para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* se extraiga de los autores invitados en la elaboración del marco teórico y de los temas emergentes de la situación educativa durante el postconflicto, se constituye en insumo fundamental para el diseño de la nueva propuesta curricular que se pretende formular.

En lo que se refiere al plano metodológico, relativo a las formas de acceder a la realidad del sujeto, el enfoque cualitativo acepta una variedad de métodos y el carácter emergente de los caminos a seguir a medida que se avanza en el proceso, en este caso, la heterogeneidad de la población de estudio con sus diferentes matices, permite un amplio panorama, que al categorizarlo, facilita un conocimiento aceptable de la realidad, sin tener que recurrir una diversidad de métodos para lograrlo. Por último, el plano técnico que utiliza técnicas a fin de recabar datos que contienen una descripción exhaustiva de la realidad objeto de investigación, va a aportar el fundamento guía para la aplicación de entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y el análisis de contenido, como técnicas para la obtención de elementos descriptivos de experiencias y vivencias educativas para el análisis posterior de los datos. Así entonces, este trabajo, se desarrolla con categorías analíticas extraídas de la situación problema, que posteriormente se codifican con los

datos primarios y se triangulan en matrices, para llegar a conclusiones generales que den fe de los objetivos propuestos.

## 3.3 Población y Muestra

Tal como lo plantean Blanco & otros (2007), en el paradigma cualitativo la decisión de elección de la muestra como representación de la población de estudio no se considera aisladamente ni existe una decisión o estrategia única o correcta en sí misma. Para ella, la conveniencia de la estructura y el contenido de la muestra sólo pueden ser evaluados con respecto a la pregunta de investigación del estudio. En este sentido, es posible definir la estructura de la muestra previamente y ampliarla si la recolección de datos así lo exigen, o simplificarla para hacer de ella diferenciación paso a paso durante la selección, recolección e interpretación del material recolectado (María C. Blanco, 2007)

Desde un recorrido cuantitativo, se recolectaron los datos en relación con la población objeto de estudio (adultos y jóvenes en *extraedad*) que se encuentran matriculados en los colegios públicos que ofrecen jornadas nocturnas, fin de semana y/o dominicales en la ciudad de Bogotá para el año 2015 y que constituyen la población global beneficiaria de la investigación. Con ellos, se construye la siguiente tabla.

**Jornadas, Docentes y Estudiantes Adultos y Jóvenes en *extraedad*.**

| JORNADAS | Nº de Colegios | Total estudiantes 2015 | Total Docentes 2015 | **Almirante Padilla** |
|---|---|---|---|---|
| Nocturnas | 52 | 16.676 | 434 | **465** |
| Fin de Semana | 8 | 11.459 | 84 | **625** |
| Dominical | 1 | 320 | 12 | **0** |

Obtenida la población general de estudiantes y docentes que cumplen la condición de adultos y/o jóvenes en *extraedad* en Bogotá, el estudio toma como población especifica las 1090 personas como se muestra en la tabla que asisten como estudiantes al Colegio Almirante Padilla, de las cuales se selecciona la muestra bajo los criterios que se describen a continuación.

### 3.3.1 Criterios de selección y características de la muestra

Aunque en una mirada inicial sobre las 1090 personas matriculadas en las jornadas noche y fin de semana del colegio donde se desarrolla el estudio pareciera que todos cumplen con las características apriorísticas (Adultos y jóvenes en *extraedad*) para formar parte de la muestra, las categorías que se definieron en la pregunta y objetivos de la investigación pretendían indagar por un elemento más en las personas (alguna relación con el conflicto armado o el postconflicto). Con este propósito, se diseñó un instrumento de caracterización, que luego de ser validado por pares académicos se aplicó a toda la población objeto de estudio, para luego, a la luz de los resultados construir la muestra. Cabe señalar que por las características de población flotante, fue necesario hacer varias aplicaciones durante los meses de Febrero y marzo, hasta completar el total de personas matriculadas para el año 2015 en el colegio. (Ver anexos caracterización de la población)

Dada la poca heterogeneidad porcentual entre los tres grupos de personas que por rango de edad se clasificaron para la categorización (ver tabla), y teniendo presente el

planteamiento que sobre la selección de la muestra hacen Blanco & otros (2007), no fue necesario recurrir a una técnica rigurosa para seleccionar la muestra. En este caso, se acude al muestreo probabilístico como estrategia que permite que todos los individuos de la población tengan la misma posibilidad de ser elegidos como parte de la muestra, partiendo de un numero de 42 persona distribuidas así: 5 directivos docentes (el rector y dos coordinadores en cada jornada), 8 docentes (4 por jornada entre antiguos y nuevos), 16 estudiantes (9 de la jornada fin de semana y 7 de la noche) y 5 egresados por cada jornada, con quienes se inicia el proceso aplicación de instrumentos para la recolección y sistematización de los datos. (**Ver anexos)**

## 3.4 Definición del Método

En este apartado del capítulo se quiere profundizar la fundamentación teórica del método empleado para la investigación, de modo que quede justificada su elección en el marco concreto del objeto, la situación problema motivo de estudio y los propósitos, en consonancia con los objetivos planteados

En relación con la investigación educativa definida específicamente para la población particular **-Adultos y jóvenes en *extraedad* -** que delinea el campo y alcance del presente trabajo, se tiene la intención de recuperar el sentido de la educación bajo condiciones sociales, históricas, culturales y en situación de postconflicto de los agentes que constituyen el objeto de estudio, con el propósito de abordar sus tensiones, eventos y problemas de forma más amplia, que solo atenernos a sus manifestaciones empíricas en un

momento específico con fines descriptivos y criterios específicos. Esta pretensión de amplitud de la investigación a partir del enfoque epistemológico ya definido, permitirá asumir la posibilidad de ampliar si fuese necesario la definición del problema como resultado de la triangulación entre los presupuestos conceptuales desarrollados en el marco teórico con los resultados derivados de la aplicación de técnicas e instrumentos durante el proceso y los objetivos de investigación como lo propone Tamayo. Así entonces la mayor parte de los análisis se realizan con palabras, uniéndose, sub agrupándose, cortándose en segmentos semióticos y organizándose para permitir el contraste, la comparación, y el análisis, así como el ofrecimiento de modelos interpretativos. (Tamayo, 1999)

Comprender los modos en que el enfoque cualitativo permite analizar las categorías generales y fundamentales de la situación problema, implica ahondar en las fuente de información desde las cuales es posible abordar el segundo objetivo de esta investigación, desde el cual se pretende indagar sobre las relaciones existentes entre el currículo actual y la vida comunitaria de los estudiantes y egresados de la jornada, **desde los sentidos que ellos le otorgan a los aprendizajes** dentro y fuera de su entorno cultural y económico. Para este propósito, la investigación considera que el "análisis de contenido" al que se refiere Rueda L (2011), es uno de los método más pertinente para los fines perseguidos, puesto que el mismo le permite al investigador de modo riguroso y sistemático, descubrir los significados ocultos en los mensajes, representados en diferentes unidades de significación, como textos, párrafos, frases, palabras, o incluso en las estructuras sintácticas utilizadas en la producción de diferentes mensajes. Se trata entonces de interpretar la forma en que las personas en situaciones particulares (conflicto armado,

postconflicto, adulto, *extraedad*) comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas dentro y fuera de la escuela (Rueda, 2011)

Así entonces, se hace necesario profundizar en los postulados y supuestos conceptuales que aplicados a la realidad del objeto de estudio, posibilitan sistematizarla, describirla, interpretarla, y producir los resultados esperados. Es en este sentido que la investigación de corte cualitativo ha encontrado en el escenario histórico-educativo de personas adultas y jóvenes en *extraedad*, un espacio para el desarrollo apropiado de modelos, diseños, métodos y técnicas que buscan interpretar realidades y problemáticas sociales, especialmente desde los mediados del siglo XX.

Estos modelos y enfoques han existido y a veces coexistido de diversas maneras, según la confluencia de factores y problemas que hayan permitido el acercamiento a las distintas realidades. No obstante, la naturaleza de los problemas, objetos y contextos de investigación a las que hoy se ve avocada la investigación educativa en América Latina, permite destacar la flexibilidad de los diseños de manera que éstos puedan recoger las complejidades emergentes como lo señalan los autores consultados en el marco teórico.

Se ha de afirmar entonces, que como consecuencia de los supuestos teóricos extraídos de la obre coordinada por Vasilachis (2006), se responde de manera clara a las necesidades de un diseño investigativo de corte cualitativo en relación con la problemática objeto de estudio y los objetivos que se han propuesto para esta investigación.

Es de destacar la estrategia de la pregunta como elemento orientador para la conceptualización desarrollado por Vasilachis y su grupo de trabajo; ellos, concretan su propuesta particular sobre este paradigma investigativo recurriendo a una serie de preguntas que van orientando el desarrollo de aquello que se debe considerar fundamental en la investigación cualitativa. Preguntas como ¿Qué es la investigación cualitativa? ¿Cuáles son las características de la investigación cualitativa? ¿Cuáles son los componentes de la investigación cualitativa? ¿A qué preguntas de investigación responde la investigación cualitativa? ¿Quiénes son, qué hacen y qué deberían hacer las investigadoras y los investigadores cualitativos? ¿Responde el desarrollo de la investigación cualitativa a un orden secuencial, por etapas? ¿Debe la reflexión epistemológica acompañar a las decisiones metodológicas? ¿Qué hay de nuevo en la metodología cualitativa?, aportan a la constitución del discurso que se va plasmando para concretar esta propuesta metodológica investigativa de corte eminentemente cualitativo, que aporta las luces para el planteamiento del diseño y la recolección de información necesaria para cada objetivos propuestos.

En una lectura amplia a la obra coordinada por Vasilachis (2006), ella misma va a decir que referirse a lo cualitativo, puede entenderse desde dos miradas: por una parte, tradiciones, tendencias, escuelas y perspectivas, y por otra, las estrategias, métodos, técnicas de recolección, de interpretación y/o de análisis de datos. De estos postulados, se afirmar en primer lugar que no hay una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa y en segundo lugar que es imposible sostener la validez de un proceso investigativo ligado a una única técnica o estrategia particular.

Refiriéndose a lo epistemológico, la autora puntualiza que la investigación cualitativa tiene interés especial por la forma en que se comprende, experimenta y se produce el mundo, en relación con el contexto, los procesos, la perspectiva de los participantes, sus sentidos, y significados, su experiencia, conocimiento y relatos. Este acento permite comprender que la investigación cualitativa como la que se está adelantando ha de ser interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva, por lo cual los métodos de análisis y de explicación deben ser flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos.

Ubicar toda investigación en el fondo de lo social, es una necesidad que propone permanentemente Vasilachis, esto exige no dejar de lado la vida de las personas, la subjetividad, historias, comportamientos, experiencias, interacciones, acciones, sentidos, para interpretarlo de manera situada y en contexto. Por ello, metodológicamente hablando, la perspectiva de lo cualitativo ha de admitir que:

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

Los elementos descritos en la cita anterior, son claves para la investigación en desarrollo en cuanto permiten sintetizar y enfocar el proceso investigativo en pasos

concretos hacia la respuesta para la pregunta planteada como consecuencia de la situación problema y los objetivos que de ella se derivan, sin dejar de lado las dimensiones relacionadas con lo ético, lo epistemológico, lo ontológico, y lo metodológico del proceso, al cual hace referencia Rodríguez (1996).

En relación con el rigor y la flexibilidad requeridos también en la investigación de corte cualitativo, Stake citado por Acin A.B (2014) había definido tres aspectos clave de la investigación cualitativa que la diferencian de la cuantitativa en los siguientes términos: la distinción entre explicación y comprensión como propósito de la investigación y, asociado a ello, la búsqueda de causas o acontecimientos; la distinción entre el papel personal o impersonal del investigador y entre descubrir y construir conocimiento. Para el mismo Stake (1999), la comprensión de los fenómenos requiere la consideración de una amplia variedad de contextos temporales, espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales de las poblaciones desde y para las cuales se desarrolla el estudio, que solo es posible lograrlo acudiendo al método hermenéutico de donde se deriva el enfoque cualitativo. (Acin A. , 2014)

La exigencia que tiene investigador de acudir permanentemente a lo social y tener siempre presente la vida de las personas, la subjetividad, sus historias de vida, comportamientos, experiencias, interacciones, acciones y sentidos, para interpretarlos de manera situada y en contexto como lo refiere Vasilachis(2006), había sido también propuesta por Merrian citada por Marshall & Rossman (2014), ellas, plantea que en toda investigación enfocada a lo educativo prevalecen cinco tipos o métodos de investigación

cualitativa y los definen como: **estudios básicos o genéricos**, **fenomenología, teoría fundamentada, etnografía y estudio de caso.** Si bien estos cinco tipos de investigación cualitativa definidos no deben entenderse necesariamente como una tipología principal, se acepta que iluminan el proceso de acercamiento al objeto de estudio en relación con el tipo de información o datos que de él se requiera, de acuerdo a los propósitos definidos en los objetivos específicos y las categorías encontradas en el planteamiento de la situación problema (Ver diagrama) (Marshall, 2014)

Teniendo presente lo anterior, los métodos a seguir en este estudio serán por un lado, el de estudio de casos en cuanto permite describir y analizar el proceso de construcción de significados en relación con los sentidos que las personas adultas y jóvenes en extraedad le otorgan a la educación dentro y fuera de su entorno, y el estudio básico o genérico para el análisis de las políticas y documentos curriculares que constituyen la prueba piloto. El estudio básico o genérico permite describir y analizar las fundamentaciones teóricas que subyacen en documentos escritos e indagar acerca de un proceso. En la misma dirección, el *estudio de casos* se ha seleccionado debido al interés de comprender en profundidad el proceso de construcción de conocimiento científico desde el observar, descubrir e interpretar que aporta la etnografía al estudio de casos.

### 3.4.1 Estudio genérico: análisis documental de las políticas, conflictos armados, postconflicto y documentos curriculares en educación de adultos y jóvenes en *extraedad*

Tal como lo muestra el esquema presentado al inicio del capítulo, la recolección de elementos y datos relacionados con el primer objetivo de la investigación se plantea y desarrolla un estudio genérico desde la propuesta de Merrian (1998). Para ello, se identificaron, caracterizaron y compararon las fuentes y enfoques teóricos que sustentan la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* tanto en el ámbito nacional (ley 115 del 94, Decreto 3011, resoluciones reglamentarias, currículo del colegio) como internacional (Documentos de la UNESCO, CONFINTEAS, Informes de Seguimiento Mundial a la educación de adultos, Bases de una educación para la Paz), caracterizando y comparando los contenidos y objetivos propuestos en cada uno y entre ellos.

La estrategia de recogida de datos fue la lectura interpretativa, y el análisis de los mismos se desarrolló en relación con lo que Ruiz (1996) ha denominado "un análisis de contenido" siguiendo. Para este autor, el análisis de contenido es una técnica para leer e interpretar discurso o contenido de cualquier documento, más concretamente de los documentos escritos y se basa en la lectura como instrumento de recogida de información, la cual debe hacerse de manera sistemática, objetiva, replicable y válida. (Ruiz, 1996).

Sin que sea esta una pretensión explicativa de la investigación, vale la pena resaltar los pasos que el mismo autor propone seguir para llevar a cabo el análisis del contenido de los documentos y que fueron estrictamente seguidos en esta investigación con los mismos fines, subrayando que para el proceso de categorización se tubo presente los criterios de Panza (1993) y los criterios de Posner (1998). Ellos son:

**a)** Elección de la estrategia de análisis que se define en función de las relaciones que se establecen entre el contenido del texto (manifiesto o latente), el tipo de comunicación que da el autor (consciente o inconsciente) y el tipo de planteamiento con que el autor redacta su texto (enfoque expresivo o enfoque instrumental).

**b)** Construcción del texto de campo. El texto de campo es lo que se analiza y puede ser un libro entero, un párrafo, una frase.

**c)** Identificación de las unidades de registro o análisis (palabras, conjunto de palabras, frases o temas).

**d)** Categorización o construcción del texto de investigación.

### 3.4.2 Estudio de casos.

Dado que existe poco consenso en relación con lo que es un estudio de casos y de cómo se lleva a cabo este método investigativo (Merrian, 1998), a tal punto que muchos autores consideran que el estudio de caso varía en función de su elección, la pregunta de si se trata de un método de investigación o de una estrategia para hacer investigación sigue sin responder para los expertos del tema. En virtud a que hoy en día la principal dificultad radica en ubicar el estudio de caso dentro del marco investigativo, esta investigación opta por las consideraciones que sobre el mismo plantea Yin (2006) cuando afirma que el estudio de caso es una "indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse" (Yin, 2006), consideración que se relaciona ampliamente con el segundo objetivo propuesto en la investigación.

Una sana controversia entre algunos metodólogos cualitativos en relación con el estudio de caso, permitió definir la posición de esta investigación en torno al mismo. Si bien J. A. Hatch (2002) citando a Smith (1978) define el caso como un sistema delimitado, a lo que Stake (1994) añade que el mismo es un sistema integrado por tanto el caso es una entidad simple, Miles y Huberman (1994) lo van a considerar como un tipo de fenómeno que ocurre en un contexto delimitado. Son entonces las diferentes concepciones y aplicaciones las que además de enriquecer el debate generan disenso, pues hoy en día, el estudio de caso se le equipara con la etnografía, la observación participante, la indagación naturalista, la teoría fundamentada o la investigación exploratoria, dependiendo de la postura epistemológica del investigador (Hatch, 2002)

Por otro lado, Archenti (2007) retoma algunos de los criterios ya propuestos por los autores citados anteriormente, y se refiere al estudio de caso aduciendo que este no necesariamente es una opción metodológica, sino "la elección de un objeto de estudio" y por consiguiente, es el conocimiento e interés por el objeto lo que lo va a definir dentro del marco de lo investigativo y no el método que se utilice para estudiarlo. Para ella, cualquier unidad de análisis puede desarrollarse mediante un estudio de caso, en el cual cabe tanto el análisis individual como el colectivo, es decir, el estudio de caso puede emplearse para analizar desde una persona y una institución, hasta una empresa, un programa, una comunidad, un país y toda una política, en la cual cabe el análisis curricular como un aspecto de las políticas educativas de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en la perspectiva del postconflicto. (Archenti, 2007)

Con propósitos específicamente conceptuales, cabe anotar entonces que el estudio de caso es particularista porque se enfoca en una situación, acontecimiento o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que representa, es descriptivo, ya que el producto final es una descripción rica y densa del fenómeno bajo estudio. El estudio de caso incluye tantas variables como sea posible y retrata sus interacciones por lo general en un período de tiempo. Es heurístico, porque ilumina al investigador en la comprensión del fenómeno bajo estudio, digamos por último que puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del investigador o confirmar lo que ya se sabe.

Es importante resaltar que definida la situación problema, sus categorías y los propósitos definidos en los objetivos, se debe hacer un análisis intenso de los significados del objeto, con el fin último de comprenderlo en su especificidad más que buscando generalizaciones. Esto permitirá entonces que el objeto se pueda estudiar desde distintos métodos, que permitan además utilizar diferentes técnicas para la recolección y análisis de la información suministrada, tales como: observación, entrevista, análisis documental, análisis de datos estadísticos y sondeos entre otros.

#### 3.4.2.1 La Etnografía Educativa en el Estudio de Casos.

Si bien los estudios educativos etnográficos normalmente se ocupan de la cultura de una comunidad escolar, en este tipo de estudios suele existir una confusión entre los métodos etnográficos de recogida de datos (entrevistas, análisis de documentos, historias de vida, diarios de notas, observación de participantes) y la etnografía como interpretación

sociocultural de los mismos datos. Para esta investigación, la **etnografía** es una interpretación cultural de los datos recolectados desde el estudio de casos es una descripción interpretativa o son reconstrucciones de los significados simbólicos de los participantes y de los patrones de la interacción social. En este sentido, la etnografía presenta un análisis sociocultural del objeto de estudio desde los casos.

Las herramientas conceptuales y metodológicas propias de la etnografía educativa, son la guía fundamental para la aproximación a las observaciones e interacciones con los actores (docentes y estudiantes de la jornada) en diferentes momentos, junto al registro y el análisis documental, son el proceso central del trabajo de campo en la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009)

Así, el desafío de realizar estudios etnográficos que articulen la escala local con procesos sociales y políticos generados en los espacios nacionales o globales exige considerar las siguientes cuestiones: a) abordar el fenómeno o proceso particular en relación a un contexto más amplio que lo condiciona en mayor o menor medida, sin reducirlos a la escala macro, sino buscando interpretaciones y explicaciones de distinto nivel; b) tener presente la dimensión histórica como parte ineludible de todo proceso actual, construyendo un presente que supone consecuencias y contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica; c) trabajar con base a una definición de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* y su relación con el conflicto armado y el postconflicto próximo, en sus vínculos con la sociedad local de las personas que se asisten al colegio en las jornadas estudiadas; d) reconocer las categorías sociales (explícitas o implícitas)

utilizadas por los actores que expresan sus concepciones de educación y tensarlas con las categorías definidas en la situación problema.

Con base en los aportes señalados, el diseño de investigación consiste en un estudio intensivo que analiza el mismo caso -pertinencia curricular y su proyección en la perspectiva del postconflicto- en dos jornadas (noche y fin de semana) del Colegio Almirante Padilla y se orienta fundamentalmente a la comprensión, lo que incluye necesariamente componentes descriptivos e interpretativos, en el marco de una contextualización que permite situar la situación problema en el contexto sociopolítico e histórico en el que se ha desarrollado la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*. La estrategia es diacrónica ya que no sólo interesa la situación actual del currículo, sino cómo llegó a ser tal, que incidencia ha tenido el conflicto armado en su construcción y como reformularlo para enfrentar el postconflicto próximo.

Sin dejar de lado u omitir los aspectos emergentes que puedan surgir, derivados de la singularidad de los casos analizados, los aspectos sometidos a comparación son aquéllos que den cuenta de las cuatro dimensiones del objeto de estudio (sociopolítica, organizativa, didáctica y pedagógica), las sus subdimensiones que de ellas se deriven y las tres categorías presentes en la situación problema. Dentro de la dimensión sociopolítica se destacan los principales cambios ocurridos a partir de las decisiones adoptadas en materia de política educativa (Ley General de Educación y Decreto 3011), considerando tanto las fuerzas internas como las externas, ejercidas por los organismos

internacionales, así como de otros actores en los niveles intermedios y locales (localidad quinta de Usme), teniendo presente la situación del prolongado conflicto armado y postconflicto próximo, que por razones diversas afectan el sector educativo en general. Dentro de la dimensión organizativa cobra interés la organización (organización por ciclos) de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* y los principios en los que se sustenta (Decreto 3011 de 1997) al igual que los recursos humanos, materiales y tecnológicos necesarios para el cumplimiento de la finalidad que persiguen, así como el currículo motivo de este estudio, desde donde se analiza también la forma de designación y la formación inicial y continua (didáctica) de los docentes. La dimensión pedagógica considera las concepciones de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* predominantes que subyacen a las prácticas concretas. Las subdimensiones correspondientes a cada una se exponen en la siguiente tabla.

**Tabla 3.1. Aspectos que se compararon según las dimensiones y sub dimensiones**

| Dimensión | Política | Organizativa | Pedagógica/Didáctica |
|---|---|---|---|
| **Sub- dimensiones** | Consideración y objetivos de la EDJA<br>Decisiones adaptadas Acciones realizadas<br>Omisiones<br>Dependencia administrativa<br>Actores relevantes intervinientes | Requisitos y edad de ingreso<br>Forma de prestación de servicio<br>Currículo<br>Organización de los ciclos y horarios de funcionamiento<br>Recursos materiales y tecnológicos<br>Docentes: requisitos, designación, formación inicial y continua<br>Personal administrativo<br>Período lectivo por año cursado | Concepciones de educación de adultos y jóvenes en *extraedad*<br>Formulación y construcción del currículo.<br>Perspectiva curricular de cara al postconflicto |

### 3.4.3 Técnicas de recolección de la información

El proceso investigativo y de recolección de la información se basa en fuentes primarias, que aportan elementos para el logro de cada uno de los objetivos específicos planteados. Las técnicas de recolección de la información teniendo en cuenta el método y las subdivisiones que de él se derivan, se desarrollaron desde los siguientes procedimientos:

**A =** Lectura interpretativa para el análisis de documentos oficiales reglamentarios de las políticas educativas para adultos y jóvenes en *extraedad*. (Leyes, decretos, resoluciones, acuerdos) al igual que documentos institucionales (Proyecto Educativo Internacional PEI, manual de convivencia escolar, estructura curricular actual, planes y proyectos de cada área) con el fin de obtener datos sobre los fundamentos políticos y estructurales desde los cuales emergen los currículos que se desarrollan en la educación básica y media secundaria para adultos y jóvenes en *extraedad* a nivel distrital y local como se señaló antes, con los pasos y las estrategias que para tal coso ha propuesto Ruiz(1996)

**B =** Observación participante y entrevistas semiestructuradas a actores claves para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad,* (Directivos docentes, docentes, estudiantes y egresados) quienes aportaran sus observaciones y juicios a partir de sus experiencias y la posición que cada uno ocupan tanto en el colegio como en el sistema en general. Para lograr el segundo objetivo propuesto se llevaron a cabo varias fases en la recogida de datos; las principales técnicas de recogida fueron: entrevistas no estructuradas, registros

fotográficos en diferentes espacios del ambiente escolar y un diario de campo para la observación participante (ver anexos)

Para el análisis de la información recolectada con la aplicación de los instrumentos descritos en el apartado anterior, se hace un análisis de contenido de los datos verbales (Chi, 1997). El análisis de contenido por lo general se relaciona con el qué y el cómo de los fenómenos bajo estudio, y en palabras de Fraenkel y Wallen, (2003) es extremadamente valioso en el análisis de datos obtenidos a partir de observaciones y entrevistas como se hizo en este estudio. El hecho de que inicialmente el análisis de contenido se refiere a los aspectos cuantitativos en los que las frecuencias de los contenidos del texto o materiales verbales se cuentan y categorizan, es justamente la categorización con base en conceptos y posturas asumidas desde el marco teórico lo que hace que el mismo sea una herramienta aplicable al paradigma que define la investigación cualitativa.

Durante el análisis de datos las categorías surgieron inductivamente al interaccionar con ellos. Este proceso se realizó teniendo presente algunas de los planteamientos conceptuales expuestos por Miles y Hubeman, (1994) y su relación con lo que habían planteado con anterioridad Straus y Corbin, (1990); en este sentido, una vez que los códigos describieron satisfactoriamente todos los datos(ver tabla), se estableció el esquema de categorización y todas las transcripciones se recodificaron utilizando la matriz de análisis propuesta por Amador, J.C, (2010), con lo cual se pretende dar cumplimiento al segundo objetivo propuesto en la investigación. (Ver matriz de categorización)

**C** = Con el propósito de recolectar información para el cumplimiento del tercer objetivo propuesto, fue de gran interés los aportes conceptuales que investigadores como Linston y Turoff (1975), Krueger (1991), que posteriormente fueron retomados por Callejo (2001), al referirse a los instrumentos como la técnica de grupo nominal, la técnica Delphi y los grupos de discusión empleados en esta parte de la investigación.

Con la claridad suministrada por los aportes conceptuales antes señalados, se formaron pequeños grupos de discusión integrados por docentes, estudiantes de los dos últimos ciclos, egresados y directivos docentes, para analizar con ellos otra visión de los aspectos curriculares en estudio y enriquecimiento del análisis. Con la propuesta de trabajo en grupo se pretendió lograr una mejor comprensión, procesamiento y aprovechamiento de los conocimientos distribuidos en cada uno de los integrantes del grupo, quienes por cronograma reunieron en tres oportunidades durante un mes de trabajo.

**D =** Observaciones y registro etnográfico de algunas prácticas con docentes de las dos jornadas (noche y fin de semana) en los diferentes ciclos y horas de clase mediante una rúbrica que fue discutida con los docentes y directivos docentes, esto permitió registrar información en el sitio. (Ver el registro fotográfico)

## 3.5 Fases de investigación.

### 3.5.1 Fase preparatoria: selección de instrumentos y documentos de lectura

Esta primera fase, se dedicó al rastreo, selección de los documentos oficiales que

guardaran mayor relación con las categorías definidas con anterioridad, para un análisis posterior que permitiera constituir el cuerpo del trabajo, desde el establecimiento de categorías de análisis. En consecuencia, uno de los criterios para la selección de los documentos se fundamenta en el hecho de que los mismos deben aportar conceptos, nociones y categorías que incluyen los macro temas sobre la educación para adultos y jóvenes en *extraedad*, tales como analfabetismo, iletrados y analfabetismo funcional como conceptos básicos, y categorías de análisis como contexto, alfabetización, políticas educativas, sistema educativo, educación para Jóvenes y Adultos, programa dealfabetización, evaluación, currículo y competencias básicas, conflictos armados, educación para la paz y postconflicto entre otras subcategorías que surjan durante el desarrollo de las lecturas de los documentos seleccionados.

En paralelo con el proceso de selección y clasificación de los documentos, se está adelantando pruebas piloto para el diseño y validación de instrumentos para la recolección de datos, el momento de tensión se enfoca a definir si aplicar una encuesta o una entrevista, y de ser así, que tipo de entrevista aplicar.

### 3.5.2 Fase de validación, calibración y aplicación de instrumentos.

En una segunda fase de la investigación, se consolidan los documentos a estudiar y con ellos se establece un cronograma de lectura, la cual se va estructurando en los cuadros y esquemas borradores que conforman el avance en la lectura.

Por otro lado, se inicia el proceso de aplicación del instrumento seleccionado para la recolección de los datos, una vez validado el instrumento y sometido a una prueba piloto, cada sábado se hace una entrevista a por lo menos una de las personas que se han seleccionado en la muestra. Estas entrevistas, se realizan en horario de clase y bajo el control que permita conservar la integridad de los entrevistados, ya que algunos de ellos por ser provenientes del conflicto armado no quieren ser identificados como tal. Cada entrevista es grabada en audio para una transcripción posterior, que intenta al máximo conservar las palabras y estructura de lo que los participantes manifiestan.

### 3.5.3 Fase de problematización o valoración del texto y entrevistas

Partiendo de la interpretación de los sentidos y significados que tiene el discurso construido sobre educación para jóvenes y adultos, en el capítulo siguiente se presentan los resultados del análisis tanto de los documentos estudiados como de las matrices y los cuadros construidos a partir de la tabulación y organización de las entrevistas semiestructuradas. Uno de los aspectos fundamentales del análisis, lo constituye sin duda las implicaciones que el discurso sobre educación de jóvenes y adultos pueda tener dentro del panorama del postconflicto, al relacionar sus acciones legitimadas en los textos que reproducen las divisiones y desigualdades sociales evidentes en su interior, con las prácticas sociales, pedagógicas, políticas y contextuales en los campos pragmático, discursivo y lingüístico que ha dejado el prolongado conflicto armado.

# 4 CAPÍTULO IV

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo, da cuenta del desarrollo de la investigación en los dos momentos que se describen a continuación: en el primero de ellos, se construyó y desarrolló el análisis de contenido, empleando categorías y subcategorías de análisis que permitieron las relaciones conceptuales, la descripción, interpretación, problematización y valoración de las características presentes en las personas que asisten a la educación adultos y jóvenes en *extraedad*. En la segunda parte se presentan los resultados derivados de la interpretación de las respuestas dadas en las entrevistas aplicadas a la muestra de estudio y que guardan alguna relación con las categorías y la posición de los autores que conforman el marco teórico de la investigación.

## 4.1 Análisis e interpretación de resultados.

Este apartado de la investigación se centra en un aspecto fundamental de la misma como lo es el tratamiento sistemático de la información recogida mediante los instrumentos aplicados y de la técnica de análisis de contenido, teniendo en cuenta las categorías de pertinencia, *extraedad*, competencias y postconflicto determinadas como claves esenciales para definir un currículo centrado en la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, que reúna elementos básicos necesarios para el postconflicto en Colombia.

En palabras de Stake (1998), en el proceso investigativo no existe un momento específico en que se inicie el análisis de datos, para él, analizar consiste en dar sentido tanto a las primeras impresiones encontradas durante el proceso, como a los resúmenes finales. No obstante, reconoce también que es probable que en determinado momento del proceso investigativo mismo nos dediquemos más al análisis que a cualquier otra actividad y a ese período se le denomina análisis de resultados. Estar de acuerdo con la posición del autor, permite decir entonces que el análisis de la información que se presenta a continuación, es el compilado de lo que se ha analizado en cada una de las fases y durante de todo el proceso de investigación, más allá del predominio de componentes descriptivos en un primer momento e interpretativos y de construcción de categorías que fueron necesarias construir para llegar a este momento.

### 4.1.1 Análisis descriptivo comparativo de documentos reglamentarios del currículo para la educación de jóvenes y adultos.

Dado el amplio volumen de documentos y sus diferentes visiones y posiciones en relación con el currículo para la educación de jóvenes y adultos, publicados tanto por los organismos internacionales como por el estado colombiano, para el análisis documental fue necesario definir una lógica o criterio que permitiera seleccionarlos, clasificarlos y ordenarlos, de tal forma que se pudiera analizar sus contenidos a la luz de las categorías y subcategorías definidas con anterioridad. Con este propósito, se empleó una tabla que acoge el planteamiento de Pansza(1993), quien propone una forma de agrupar los documentos para su posterior análisis a partir de las categorías apriorísticas con las subcategorías que de ellas se deriven, tal como se muestra en la tabla 4.1. En este sentido, con los documentos en relación con el currículo que se seleccionaron, se pretende indagar sobre los siguientes criterios.

**Tabla 4.1.** Unidades de análisis, categorías y subcategorías según Pansza (1993)

<table>
<tr><th>Categorías</th><th>Sub categorías</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Postconflicto</td><td>El concepto de educación para la paz en el contexto colombiano</td></tr>
<tr><td>Antecedentes y experiencias educativas en los países que han vivido postconflicto</td></tr>
<tr><td rowspan="2">sujetos, experiencias y contextos</td><td>Los contenidos en la educación de adultos y jóvenes en extraedad</td></tr>
<tr><td>Contextos y entornos: social, económico y político del adulto y joven en extraedad en el sistema educativo.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Currículo<br>Ley 115,<br>Dto. 3011,<br>UNESCO<br>Ley 1075 de 2015</td><td>Orientaciones para la educación de adultos y jóvenes en extraedad</td></tr>
<tr><td>Objetivos de la educación de adultos y jóvenes en extraedad</td></tr>
<tr><td>Pedagogía y didácticas en la educación de adultos y jóvenes en extraedad</td></tr>
<tr><td colspan="2">Formación para la participación en la vida de cara al postconflicto</td></tr>
<tr><td colspan="2">Saberes para la formación a lo largo de la vida</td></tr>
</table>

Las sub categorías como elementos de análisis de cada una de las categorías definidas, deben permitir dar respuestas a las siguientes preguntas que se le formulan a cada uno de los documentos estudiados:

1.- ¿Cuáles son las orientaciones teóricas en relación con la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en las que se fundamentan los documentos?

2.- ¿Qué contenidos educativos y curriculares en relación con el postconflicto se proponen abordar en los documentos?

3.- ¿Qué vínculos existen entre los contenidos curriculares propuestos, las experiencias de adquiridas por los sujetos dentro y fuera de la escolaridad y el postconflicto próxima?

De la lectura textual e intertextual de los documentos públicos seleccionados en relación con lo curricular en la educación de jóvenes y adultos, se extraen las afirmaciones que en relación con las subcategorías se relacionan en la tabla 4.2, para su análisis posterior, de donde se harán deducciones analíticas que permitan el cumplimiento del primer objetivo específico que se planteó en la investigación.

**Tabla 4.2.** Sub categorías y afirmaciones

| Sub categorías | Afirmaciones en los documentos |
|---|---|
| **Educación para la paz** | _Los seres humanos no somos violentos por naturaleza; la violencia se va incorporando a nuestras concepciones, valoraciones y acciones de acuerdo con un amplio conjunto de situaciones y condiciones de vida. Esto significa que la violencia es un producto cultural.<br><br>_Hace 50 años, UNESCO expresó en su Carta Constitutiva, un pensamiento luminoso que cobra extraordinaria vigencia en esta nueva era de la humanidad, de altas |

| | |
|---|---|
| | amenazas e incertidumbres. El pensamiento es el siguiente: Puesto que la guerra nace en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz.<br><br>_La paz no es una cuestión abstracta, no es sólo un asunto político o un tema académico. La paz es un componente indispensable de nuestras vidas. Es una práctica cotidiana que está presente en los múltiples espacios y escenarios de la vida humana.<br><br>_ En nuestras sociedades nacionales no puede florecer la cultura de paz allí donde no se atacan las raíces de la violencia en la totalidad de sus expresiones. Es un problema político y, por tanto, tiene que ver con la voluntad y decisión de las personas, de las sociedades nacionales, de los gobernantes, de los estados nacionales<br><br>_La UNESCO está alentando los esfuerzos de los Estados nacionales, de las naciones, de los pueblos del mundo, de las etnias, de las religiones, de los sistemas nacionales de educación y de múltiples actores, medios y mecanismos, para construir entre todos una cultura de paz.<br><br>_La educación de personas jóvenes y adultas es la expresión educativa que, históricamente, ha tenido una persistencia innovadora. De ahí su permanente disposición a incursionar en nuevos territorios temáticos y su búsqueda de ser componente de las grandes propuestas humanísticas del siglo XX, una de las cuales es la cultura de paz. Sería recomendable hacer una sistematización regional de las prácticas ejemplarizantes en este dominio.<br><br>_ Ningún país puede albergar la esperanza de sentar bases duraderas para la paz, a no ser que encuentre el medio de crear una confianza mutua entre sus ciudadanos, y es en las aulas de clase donde empieza a crearse esa confianza.<br><br>_La EDJA, en la perspectiva de una educación para la cultura de paz, tiene una posibilidad de respuesta. |
| **Antecedentes y experiencias educativas** | _La fascinante experiencia educativa de las poblaciones desarraigadas de Guatemala muestra que la reinserción a nuevas situaciones, además de la dimensión política y militar, tiene una dimensión cultural. La gente, los actores de la reinserción, se enfrentan a nuevas realidades, a nuevas concepciones y valoraciones, a una lógica distinta de desarrollo, a una racionalidad diferente de las prioridades.<br><br>_Es pertinente insistir en que hay una literatura técnica creciente sobre los conflictos y la resolución pacífica de los mismos. En algunos materiales producidos se -evidencia la carencia de mediación pedagógica y comunicacional. Una posible tarea sugerente puede ser la conformación de equipos interdisciplinarios y multidisciplinarios para elaborar dichos materiales.<br><br>_La fascinante experiencia educativa de las poblaciones desarraigadas de Guatemala muestra que la reinserción a nuevas situaciones, además de la dimensión política y |

| | |
|---|---|
| | militar, tiene una dimensión cultural. La gente, los actores de la reinserción, se enfrentan a nuevas realidades, a nuevas concepciones y valoraciones, a una lógica distinta de desarrollo, a una racionalidad diferente de las prioridades<br><br>_la EPJA tiene un potencial enorme de tareas por realizar, teniendo como referentes de la reinserción a los Acuerdos de Paz y las correspondientes estrategias para su operacionalización, las reformas del Estado en general y de la educación para la cultura de paz, los planes de desarrollo de los reasentamientos de las poblaciones desarraigadas, y los aportes de dichas poblaciones a las tareas nacionales dentro del marco de la reconstrucción del país y de la creación de una paz duradera y permanente.<br><br>_Tal como ha sucedido en otros países, habrá la necesidad de generar intercambios e interacciones de distinta índole, dentro de las viabilidades, para promover prácticas de aprendizaje entre los sujetos educativos sobre tópicos de interés común. |

| Sub categorías | Afirmaciones en los documentos |
|---|---|
| **Contenidos curriculares** | _La diversidad de poblaciones que atiende la educación de personas jóvenes y adultas ha generado programas específicos que buscan adaptar la oferta educativa a sus condiciones de vida y requerimientos<br><br>_El énfasis en la ciudadanía, la interculturalidad, los derechos humanos, el desarrollo comunitario y el cuidado del medio ambiente, son ejes transversales incluidos en los planes de estudio desde la educación básica formal hasta programas académicos de nivel superior<br><br>_Sin embargo, la realidad social impone que el conocimiento y los aprendizajes imprescindibles para vivir y convivir en una sociedad cada vez más cambiante y compleja, se pongan al alcance de quienes han sido excluidos por un sistema que no logra hacer valer los derechos humanos, entre estos el de la educación. |
| **Contextos y entornos** | _La prioridad con los grupos sociales mencionados y la inclusión de las temáticas propuestas significa, entre otros aspectos, mayores niveles de articulación de políticas públicas intersectoriales, reforzar vínculos entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, atención a grupos específicos (jóvenes en situación de calle, *discapacitados*, personas privadas de su libertad, migrantes, adultos mayores, etc.)<br><br>_Los vínculos educativos entre niños, jóvenes y adultos ya sea dentro del sistema escolarizado muestran la necesidad de coexistencia y mutua interdependencia entre sistemas formales y no formales cuyas fronteras son cada vez más relativas y artificiales<br>_Si bien la exclusión social y la pobreza es la categoría identitaria de la EPJA, no es suficiente para abarcar a todos los sujetos que la conforman<br><br>_Los criterios tradicionales para definir a los sujetos de la EPJA como la edad, el rezago, condición social, modalidad educativa resultan hoy día insuficientes, dada la multiplicidad de situaciones generadas por la pobreza e inequidad social y al papel diversificado que estos asumen<br><br>_Es claro entonces que la EPJA debiera abarcar a todos y todas sin importar el |

| | |
|---|---|
| | carácter formal y no formal de la educación ni la condición socioeconómica, edad, raza, género, pertenencia étnica, sexual y religiosa. De hecho, así se concibe en el *Marco de Acción* citado |

| Sub categorías | Afirmaciones en los documentos |
|---|---|
| **Orientaciones Curriculares** | _ El rol de la Educación de Jóvenes y Adultos excede ampliamente las acciones de las políticas educativas para incluirla en el plano de las políticas públicas, y más específicamente de las políticas sociales de atención a la pobreza y las políticas de empleo orientadas a la formación y capacitación laboral.<br><br>_ La educación de adultos debe apostar a formar sujetos que transformen la realidad y la oriente hacia una mayor libertad, igualdad y autonomía personal y comunitaria, aspectos que no deben ser abordados de manera ocasional sino como parte planificada del currículo.<br><br>_ El currículo para la educación de adultos es 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<br><br>_ Difícilmente un *currículo* pensado y diseñado para la educación de niños y adolescentes pueda atender a las particularidades señaladas y propender a una oferta diversificada que responda a la demanda real de los destinatarios de la educación de jóvenes y adultos.<br><br>_ La EPJA incorpora en sus diseños curriculares, además de las fuentes ya referidas (y lo hace de hecho en las transacciones que se dan en el desarrollo curricular), los saberes no codificados que tienen los grupos de estudiantes y que circulan en los contextos de realización de las prácticas pedagógicas.<br><br>_ la construcción curricular basada en la comunidad o en la investigación participativa (Freire) propone centrar la atención en problemas locales y requiere el aprendizaje y dominio de capacidades y habilidades particulares, así como de información y procedimientos de indagación y de aprendizaje que conformen el núcleo duro de un *currículo* específico, que se inscriban en una relación de integración con saberes de orden general y conocimientos científicos.<br>_ Se podría resumir la tarea y, a la vez, el problema del *currículo* como los procesos por los cuales la enseñanza pueda lograr los aprendizajes esperados (sabiendo que no hay relación directa, unidireccional ni unicausal en la construcción de los aprendizajes y especialmente en el caso de la EPJA) y conseguirlo de una manera moralmente aceptable<br><br>_ los paradigmas ortodoxos de educación de adultos infantilizan al educando, entienden la educación para personas jóvenes y adultas como una respuesta al fracaso escolar de los individuos en la infancia o la juventud, consideran a la enseñanza como un proceso de inculcación sobre tablas rasas donde inscribir la |

| | |
|---|---|
| | letra del "buen ciudadano" occidental<br><br>……entender al *currículo* como "práctica cultural y como práctica de significación" implica situarse en un espacio entre la reproducción cultural. que toda práctica educativa posee, y la producción cultural y social que se constituye en esos lazos constructivos que suceden en la práctica pedagógica, cualquiera sea la forma que ésta adopte<br><br>_El currículo describe la colección de competencias fundamentales, objetivos, contenidos, razonamientos metodológicos y procesos de evaluación que los estudiantes deben apropiar en los diferentes ciclos educativos dentro de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*.<br><br>……en otras palabras, el currículo es organizado alrededor de los problemas de la vida real y de los asuntos significativos, tanto para los jóvenes como para los adultos, aplicando contenidos y destrezas pertinentes de las áreas temáticas y de las disciplinas |
| **Formulación de Objetivos** | …sobre las características de los participantes de la EPJA y de las formas y tipos de saberes y conocimientos a considerar en la construcción de un *currículo* específico, se ha planteado la necesidad de incorporar elementos asociados a las praxis de estos sujetos y a los requerimientos locales y comunitarios, en una proyección colectiva y temporal, es decir que no se "consuman" en el individuo aislado y en su presente inmediato.<br><br>_ La educación de adultos es asumida, en su visión más amplia, como el conjunto de interacciones entre adultos que se orientan al logro de múltiples propósitos que no tienen que ver únicamente con el desarrollo educacional per se sino con objetivos de más amplia cobertura y que son de carácter cultural, político, económico y social.<br><br>_ Sin embargo, "la educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente: sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente<br><br>_ …. este servicio educativo impulsará procesos de contextualización educativa a nivel territorial, local y comunitario, que permitan la construcción de propuestas curriculares pertinentes y socialmente relevantes<br><br>_ Una educación de adultos consciente de su papel apoyador y transformador tiene la posibilidad concreta de concebir y operacionalizar una estrategia de comunicación educativa y cultural para fomentar aprendizajes de distintos tipos |
| **Pedagogía y Didáctica** | _ Así, el carácter deliberativo adquiere un nuevo significado y la necesidad metodológica se transforma en un imperativo político, técnico, y pedagógico de calidad y de ética para la construcción de un currículum específico para la modalidad educativa.<br><br>_Desde otra perspectiva, y en concordancia con lo referido más arriba, la EPJA tiene como característica sustantiva el tomar formas de conocimientos muy variados, y no sólo nutrirse de las disciplinas científicas para sus currículos.<br><br>…pero la mayor controversia se encuentra en cómo llenar el vacío existente entre las intenciones con las que se diseña la enseñanza y las realidades de las prácticas pedagógicas |

| | |
|---|---|
| | _ En el marco propio de la teoría del currículo en el campo de la didáctica, el problema de todo currículo es la distancia que hay, y las dificultades que se hallan, entre su diseño y su desarrollo o sea, a su puesta en práctica<br>_ Nos enfrentamos al desafío de construir prácticas educativas que rebasen ampliamente el espacio escolar, para generar comportamientos que posibiliten una nueva cultura de convivencia afincada en la ética de nuestro tiempo y en el fortalecimiento de nuestra cultura democrática. |

### 4.1.2 Análisis descriptivo de las entrevistas aplicadas a los participantes: matriz de sistematización y análisis de datos.

El trabajo de campo se centró específicamente en la recolección de información suministradas por los participantes, que permita fundamentar las categorías y subcategorías en relación con el conflicto y postconflicto próximo, el estado de *extraedad* de los estudiantes que sin ser adultos ingresan a este sector de la educación por circunstancias diferentes, la pertinencia del currículo actual frente a las necesidades particulares y generales de las personas beneficiarias y las competencias esperadas y desarrolladas desde el mismo. Luego de la aplicación del instrumento de entrevista semiestructuradas a los egresados, estudiantes, docentes y directivos como se señaló antes, se inicia la sistematización mediante la transcripción de cada una de las respuestas ofrecidas. Para esta sistematización, se emplean las matrices presentadas en las **tablas 4.2**, estas tablas muestran las entrevistas digitadas su totalidad y la codificación de las mismas para identificar en ellas categorías y subcategorías encontradas o deducidas de las respuestas dadas por los participantes de cada grupo (egresados, estudiantes, docentes y directivos) a quienes se les aplico el instrumento.

En este orden de ideas, cada tabla presenta como se señaló antes 4 columnas, que contienen información en el siguiente orden: en la primera, se describen los relatos tal como

se recolectaron en el trabajo de campo con cada instrumento, en la segunda, se formulan las estructuras a nivel de categoría encontradas en cada relato, en la tercera columna, se presentan inferencias de primer nivel, que posteriormente son codificadas en una cuarta columna.

Los códigos empleados para cada estructura, categoría y subcategoría, se describen en el siguiente orden. La categoría currículo se codifica como **CU** y sus subcategorías derivadas que son los pre-saberes, el estudio y los conocimientos específicos se codificaron como **Ps1, Ce1 y Es1,** respectivamente. La categoría relacionada con el conflicto y postconflicto, se codifico como **PT** y las subcategorías que de ellas se derivan se codificaron como: desmovilización (**Dm**), Pobreza (**Po**), Deserción (**D3**) y Paz (**Pz**). Finalmente, para la categoría relacionada con sujetos, sus experiencias y sus contextos, se codifica como **SC** y las subcategorías empleadas son: (**An4**) para edad, (**E12**) para empleo y (**Dz**) para desplazamiento.

En una segunda tabla (**Tabla 4.3**) dividida también en cuatro columnas, se prioriza la perspectiva crítica desde la cual se hace la lectura, estudio y análisis de la información presentada en la **Tabla 4.2**, para ello, se inicia con las categorías mostradas en la primera columna y las expresiones textuales tomadas de las respuestas de los participantes que se relacionan con cada categoría (segunda columna), para la interpretación de las intencionalidades y relaciones de los textos, en donde se vislumbran sus principales implicaciones. Estas dos columnas, se confrontan con una tercera de la tabla, en la que se

deja ver posición de los autores traídos en el marco teórico, siendo estos los insumos para la interpretación que presenta el investigador en la cuarta columna de la tabla en mención, y de la cual se deducen los primeros hallazgos que fundamentan las conclusiones finales del estudio. Se advierte, que los textos presentados tanto en las **tabla 4.2** como en la **4.3**, no corresponden a la totalidad de los resultados del trabajo de campo, para evitar una extensión que no se considera necesaria, el investigador y su equipo a la luz de los sus criterios deciden mostrar la información más relevante.

**LA RECOLECCIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS[2] Tabla 4.2**

| Información literal | Estructuras claves(formuladas en formas de proposición) | Inferencias de primer nivel | Códigos |
|---|---|---|---|
| **2_ Yo estudie en mi pueblo en Santander, pero solo había hasta quinto de primaria, después nos fuimos con mis padres a Bucaramanga pero allá no pude seguir porque todo era muy caro, ahora ya tengo 40 y para todo me piden el cartón de bachiller** | La estudiante comenta que para poder trabajar necesita el cartón de bachiller.<br><br>La estudiante relaciona los costos de la educación con la posibilidad de estudio.<br><br>Dice: ya tengo 40 y para todo piden el cartón | Para esta estudiante es importante haber estudiado y terminado por lo menos su bachillerato para mejorar sus condiciones laborales.<br><br>En cierta medida, los costos que se deben pagar por educación han dificultado el acceso y permanencia en ella.<br><br>La edad y el poco estudio dificultan los posibilidades laborales para las personas adultas | **Pre-saberesPs1**<br>**Conocimientos específicos Ce1**<br>**Desmovilizado Dm**<br>**Pobreza $P_0$**<br>**Deserción D3**<br>**Edad An4**<br>**Estudio Es1**<br>**Empleo E12**<br>**Paz Pz**<br>**Desplazado Dz** |

[2] Si va a usar estas matrices en algún estudio o trabajo de grado, por favor cite de la siguiente manera: Amador, J.C, (2010), Matrices de análisis grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes. Universidad Distrital, Facultad de Ciencias y Educación.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **3_ Tengo 3 hijos, vivo con el papa de mi segundo hijo en Usme, trabajo en la calle en ventas y deje de estudiar por mi primer hijo que tiene 12 años** | La persona manifiesta tener 3 hijos, los relaciona con su marido y su lugar de residencia<br><br>Esta persona comenta que trabaja como vendedor ambulante<br><br>Otro de sus comentarios es que ha dejado de estudiar desde hace 12 años. | El número de hijos es un factor relevante para la persona, quien también habla de su marido como alguien necesario en su vida<br><br>Muestra su la necesidad de trabajo como algo sin lo cual sería imposible su vida y la de sus hijos<br><br>Esta relacionando su poco estudio y el haber dejado de estudiar con las pocas posibilidades de un empleo mejor que el que tiene hoy en día. | **$P_0$**<br><br>**E12**<br><br>**D3** |
| **4_Trbajo en la calle en ventas….diferentes cosas profe para mis hijos, sin estudio no hay trabajo.** | Esta estudiante también habla de su trabajo y sus hijos como algo importante<br><br>También habla del estudio y lo relaciona directamente con la posibilidades laborales | El trabajo o la posibilidad de poder hacer algo, es un elemento importante para su supervivencia y la de sus hijos.<br><br>Reconoce el estudio como el mejor medio para lograr un mejor desempeño tanto laboral como económico. | **E12**<br><br>**Es1** |
| **5_ Creo que todo lo que me enseñan me sirve, estoy viendo lo de las fracciones y le ayudo a otras personas con eso** | La estudiante reconoce la importancia de las enseñanzas de los contenidos del colegio.<br><br>La estudiante comparte su aprendizaje con otras personas de su curso | En lo que se ha revisado de las entrevistas, es una de las pocas personas que habla específicamente de los contenidos y los ve como importantes para su vida.<br><br>En esta entrevista, el estudiante relaciona el estudio y la formación permanente con el mejoramiento continuo de la calidad de vida de las personas | **C1**<br><br>**Es1** |
| **6_Si ha cambiado, estudiar es bueno, por lo menos uno puede hacer otras cosas diferentes a** | El estudiante dice que el estudio ha cambiado su vida<br><br>El estudiante dice que hoy en día, | De nuevo aparece en esta entrevista el estudio y la formación como medio para mejorar significativamente la condición de vida de las personas | **Es1** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **las de siempre** | gracias al estudio puede hacer otras cosas diferentes a las de antes | La persona entrevistada proviene del conflicto armado, está reconociendo la educación como un medio para la solución de conflictos. | **An4** |
| **7_ *Nada, mis hijos son pequeños y estudian todos,* mi marido se salió por trabajo y yo si quiero terminar pero falta mucho** | La estudiante habla sobre sus hijos y su marido<br><br>La estudiante dice que quiere terminar su bachillerato | En su relato se evidencia una situación familiar que la vincula con el estudio, sus hijos son escolarizados.<br><br>Hay gran anhelo por la educación y la finalización de sus estudios, ella ve lo importante que pueda ser en su vida | **An4**<br><br>**C1** |
| **8_ En el colegio bien, hay algo de disciplina para que no se pelee, *y algunos han cambiado mucho con el estudio*** | La señora dice que la disciplina hace que las personas no se peleen<br><br>También dice que sus compañeros han cambiado mucho | Ella, relaciona la disciplina del colegio como algo necesario para el buen comportamiento de las personas<br><br>Se puede deducir ella considera el estudio como un motor para el cambio en las personas | **P0**<br><br>**An4** |
| **9_Yo no salgo a nada las personas del barrio son bien, quiero meterme a la junta pero primero estudio** | El señor dice que las personas que lo rodean son buenas personas<br><br>Quiere ingresar a la JAL pero necesita estudio | Es un señor desplazado por el conflicto, muestra confianza por las personas pero al mismo tiempo considera el estudio como algo importante en si vida. | **C1**<br><br>**Es1** |
| **10_ Si he escuchado algo de la paz pero no se tanto, el colegio debería explicarnos eso, eso puede ser muy bueno** | Dice haber escuchado hablar de la paz pero que no sabe nada mas<br><br>También dice que el colegio debe trabajar en el tema | Esta persona es desplazada, intenta hablar de la paz pero siente temor al hacerlo,<br><br>Reconoce la importancia del tema y manifiesta que debe ser la educación el camino para la paz | **Pz**<br><br>**An4** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **11_ Todo es muy importante, solo que no se nos debe enseñar lo mismo que a los niños chiquitos, matemáticas para la vida** | El señor habla de lo importante de la educación y de los conocimientos que tenía y está teniendo en el colegio. | Demuestra ser una persona con buenos conocimientos, está feliz de estar estudiando y con ganas de aprender mucho más; para esta persona, el currículo se debe adaptar al adulto. | **C1**<br>**Es** |
| **12_Tengo 38 años, soy desplazado y hace muchos años que no estudio, en este momento estoy en ciclo 5A1, ya casi termino para hacer algo mejor** | El estudiante cuenta su edad y los años que lleva sin estudiar.<br>El estudiante manifiesta ser desplazado por el conflicto | Esta persona combina los elementos desde los cuales se plantea la investigación; es un adulto en condiciones de desplazamiento, quien ve en el estudio la posibilidad de mejorar su vida | **An4**<br>**Dz** |
| **3_ Somos una familia grande profe, mi mujer, sus dos hermanos, mi mama y 2 hijos míos con ella, todos desplazados** | El encuestado se define como una familia grande de personas desplazadas por el conflicto<br>Dice que le apuestan a la paz como la solución | Las personas o familiares de desplazados, están mostrando su apuesta por la paz y la educación como solución a la situación de conflicto que vivió el país. | **Dm**<br>**Pz**<br>**Dz** |
| **4_ Trabajo tres días con un señor en ventas y los otros dos me la juego para traer algo a mi casa, sin estudio no se puede profe** | La señora cuenta sobre su situación laboral<br>La señora dice expresamente que sin estudio no hay nada para hacer | Una preocupación que está marcando la vida de las personas en su situación laboral en virtud a que es la única fuente de ingresos<br>De nuevo el tema educativo sale como una posible solución a la situación de laboral de las personas | **Es1**<br>**E12** |
| **5_Yo he aprendido a usar la internet y eso me sirve mucho para sacar las citas** de mi mama | El estudiante encuestado habla sobre el uso que le da a las cosas que prende en el colegio, dice que | Los estudiantes reconocen la importancias para su vida de los conocimientos aprendidos en el colegio | **Es** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **y de mis hijos, también para buscar tareas.** | está usando el internet para sacar las citas médicas y las tareas de sus hijos. | También manifiestan que no solo lo usan en sus cuestiones personales, sino además para ayudar a otros | **An4** |
| 6_ Yo ***soy desmovilizado, tengo un negocio con lo que nos dieron pero debo estudiar***<br><br>***Lo que veo no es lo que necesito pero hay que asistir, algo se aprende*** | El entrevistado dice dos cosas: **Soy desmovilizado** y **lo que veo en el colegio no es lo que necesito** | Estos dos comentarios marcan especial relevancia en la investigación en cuanto permiten identificar necesidades de las personas que han sido parte directa del conflicto armado. Las personas en proceso de desmovilización requieren del currículo algunos elementos diferenciadores. | **Es1**<br><br>**Dm** |
| **7_ Si profe, lo que nos enseñan me *sirve para ayudar a los niños y nada más*, ya se escribir bien y *ahora necesito otras cosas que no veo en el colegio pero quiero seguir*.** | La señora dice que lo que les enseñan en el colegio solo sirve para ayudar a los niños.<br><br>También dice que necesita otras cosas pero no las ve en el colegio | La entrevistada está mostrando la debilidad del currículo frente a las necesidades específicas de los adultos, de sus respuestas se puede leer que el currículo solo aporta elementos conceptuales para hacer tareas con sus hijos | **Dz**<br><br>**Dm**<br><br>**D3** |
| **8_ Me han sacado de varios, *acá me siento tranquilo, con algunos me la llevo muy bien y con otros no, ahora lo que me importa es el estudio para salir adelante*** | Hace referencia a tres elementos: la expulsión de otros colegios, las relaciones con los otros y la importancia del estudio | Las relaciones interpersonales son un elemento de importancia para los estudiantes,<br><br>La expulsión de un colegio marca la vida en alguna medida para los estudiantes.<br><br>Hay reconocimiento a la educación como medio para un mejor vivir. | **P0**<br><br>**D3**<br><br>**Dz** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **9_ En el barrio nada, antes se peleaba mucho, sobre todo los sábados en la noche, ahora están tranquilo todo el mundo, como le dije, a uno ya lo miran diferente porque estudia.** | El estudiante habla sobre cómo ha cambiado su vida desde cuando retomo sus estudios, comenta la situación del barrio y las peleas que se presentaban antes | En este relato hay una posición de respaldo y respeto por la educación, particularmente esta persona se siente feliz por lo que está haciendo en la escuela También piensa que la situación de violencia puede mejorar con más educación para las personas. | **Pz** |
| **10_Profe uno allá aprende muchas cosas, el colegio enseñan otras diferente, lo malo es que es lo mismo que a los pelaos y eso no me sirve mucho** | La señora dice tres cosas básicas en la investigación: lo que aprendió en su vida con el grupo armado, lo que le enseña el colegio y la utilidad en su vida. | En esta entrevista, hay una confrontación de los elementos que plantean los objetivos, la relación que hace el entrevistado de sus conocimientos previos con lo que está aprendiendo en el colegio y su vida cotidiana, dan una luz que orienta el proceso curricular y hace pensar en su verdadera pertinencia frente a la educación de adultos y jóvenes en extraedad. Son elementos para tener presente en el aportado siguiente. | **An4**<br>**Pz**<br>**Dz** |
| **11_ Claro que sí, los profes saben y le tienen paciencia a uno que ya es viejo, lo que pasa es que las cosas son muy difíciles porque uno está dedicado a otras cosas, falta que nos enseñan más cosas de uno y con lo que uno hace** | El estudiante dice que hay paciencia para enseñar.<br>También dice que todo es difícil por ser diferente a lo que él hace<br>El estudiante pide que se les enseñe cosas relacionadas con los oficios. | Del relato del estudiante se puede inferir que si bien las metodologías de los profesores son adecuadas, los contenidos del currículo están lejos de sus aspiraciones y oficios desempeñados. Esta, es otra señal que nos permiten centrarnos en el segundo objetivo específico de la investigación, en cuanto trata de indagar sobre los sentidos que las personas le otorgan a la educación. | **Dm**<br>**Pz** |

Partiendo de las inferencias de primer orden extraídas de la información suministrada por las personas (estudiantes, docentes y directivos docentes) que conformaron la muestra y de las categorías que se definieron desde la formulación de los objetivos (general y específica) se construye la siguiente matriz analítica; para su elaboración se ha tomado solo las respuestas que resultaron relevantes de acuerdo a la información de la tabla anterior.

A continuación se presentan dos matrices: la primera relaciona las respuestas de los estudiantes y la segunda corresponde a las respuestas dadas por docentes y directivos docentes.

| Categorías | Información textual | Relación con las perspectivas de los autores | Interpretación del investigador |
|---|---|---|---|
| **Currículo**<br><br>**Sujetos, contextos y entornos**<br><br>**Postconflicto** | **Yo estudie en mi pueblo en Santander, pero solo había hasta quinto de primaria**, **después nos fuimos con mis padres del pueblo por la guerrilla** pero allá no pude seguir porque todo era muy caro, **ahora para todo me piden el cartón de bachiller** | Investigadores como Caballo (2007), van a ampliar el concepto aprendizaje para personas adultas, proponen aceptar como aprendizaje todos los conocimientos adquiridos durante la vida de los adultos, esto es, desde la alfabetización, pasando por formación en la empresa y formación de trabajadores en relación con los cambios y transformaciones de los mercados. | Hoy en día, la educación para adultos y jóvenes en *extraedad* que no logra desarrollar las competencias mínimas que la vida laboral y comunitaria está exigiendo; los currículos están pensados desde el sistema y de espaldas a la realidad de las personas para las cuales de diseña. Se requiere rescatar el sentido que las personas le otorgan a la educación como elemento para la formulación de nuevos currículos. |
| **Currículo**<br><br>**Sujetos, contextos y entornos**<br><br>**Postconflicto** | Profe **uno allá aprende muchas cosas**, **desde el manejo de las armas hasta como conquistar a otros para que dentren**, **el colegio enseñan otras diferente**, **lo malo es que es lo mismo que a los pelaos y eso no me sirve mucho** | ……en este sentido, Stewart (2002) plantea que los currículos definidos para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* no tiene por qué constituirse en un espacio para la formación de trabajadores y mano de obra. La educación para este sector de la población por el contrario, deberá centrarse en elementos más determinantes para la vida humana en las manifestaciones más amplias del ser. | Si bien hay un reconocimiento de las enseñanzas, los estudiantes siguen esperando que la escuela les aporte saberes específicos para sus oficios cotidianos; en la situación actual de postconflicto, en un primer momento va a ser más necesario que la escuela aporte elementos necesarios para rescatar los perdidos durante el prolongado conflicto interno. |
| | Si profe, **lo que nos enseñan me** | Este carácter flexible del currículo, también debe contemplar la posibilidad de acceso al sistema en sus diversos niveles por medio dc pruebas diagnósticas que permitan no solo convalidar | Al confrontar la respuesta del encuestado con el autor del texto, se puede comprender el sentido que las |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Currículo**<br><br>**Sujetos, contextos y entornos**<br><br>**Postconflicto** | ***sirve para ayudar a los niños y nada más*, ya se escribir bien** y ***ahora necesito otras cosas que no veo en el colegio pero si quiero seguir***. | sino también reconocer los saberes que el adulto y joven en *extraedad* ha adquirido desde su quehacer como persona dentro y fuera de su entorno social; debe caracterizarse también por ser abierto, en el sentido dc que cada educando pueda organizar su etapa de formación básica en el tiempo que le sea más conveniente | personas adultas y jóvenes en *extraedad* le otorgan a la educación; Reconocer saberes previos ha de convertirse en un elemento orientador de un currículo flexible que incluya necesidades específicas. |
| **Currículo**<br><br>**Sujetos, contextos y entornos**<br><br>**Postconflicto** | **Me han sacado de varios**, ***acá me siento tranquilo, con algunos me la llevo muy bien y con otros no*, *ahora lo que me importa es el estudio para salir adelante*.** | "Todo currículo está vinculado a la dimensión sociocultural y, a su vez, toda dimensión sociocultural está definida por unos determinados ejes espacio-temporales, en y desde los cuales se confeccionan y operativizan los currículos. Esta es una realidad de partida que obliga a que la propuesta curricular se remita siempre a un determinado contexto; lo cual hace necesario «ad initio», afrontar los problemas relativos a la trama de las relaciones educación-contexto, porque en última instancia, la vida de un sujeto va a tener que regularse de acuerdo con sus posibilidades contextuales" (Brull, 1997) | Si bien los comportamientos de los individuos son y han sido una preocupación de la historia de la escuela, dicha preocupación no se evidencia en la formulación de sus currículos; la revisión hecha al currículo para la educación de adultos se dedujo que hay una brecha amplia entre la propuesta y los comportamientos reales del individuo. |
| **Currículo**<br><br>**Sujetos, contextos y entornos**<br><br>**Postconflicto** | Claro que sí**, los profes saben y le tienen paciencia a uno que ya es viejo, lo que pasa es que las cosas son muy difíciles porque uno está dedicado a otras cosas, en la casa, en el barrio y con la familia y con su trabajo los que trabajan, falta que nos enseñen más cosas de uno y con lo que uno hace y de lo que ha pasado con la guerra.** | En esta línea, el currículo para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* se construye enmarcado dentro del concepto de educación permanente, en la medida en que propicia oportunidades para que las personas beneficiarias de sus servicios desarrollen y amplíen sus destrezas en diversos ámbitos, aumenten y mejoren su capacidad de decidir por sí mismos, de evaluar y discernir, de expresarse libremente y de capacitarse para examinar posibles opciones de acuerdo con sus propias experiencias, expectativas y necesidades, favoreciendo | Hay una esperanza y una confianza en la escuela; las personas que se educan siguen esperando que la escuela proporciones todos los medios, conocimientos y elementos que se requieren para la vida diaria. La escuela y los docentes deben propiciar oportunidades para que las personas mejoren su condición de |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | su integración con procesos más amplios de desarrollo | vida decidiendo por ellos mismos. |
| **Currículo**<br><br>**Sujetos, contextos y entornos**<br><br>**Postconflicto** | **Yo *soy desmovilizado, deje el estudio hace casi 30 años, ahora tengo un negocio con lo que nos dieron pero debo estudiar para aprender a manejarlo***<br><br>***Lo que veo no es lo que necesito pero hay que asistir, algo se aprende*** | La educación para la paz en el contexto de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, y más aún en los inicios de una situación de postconflicto, se debe concebir como un proceso de desarrollo de la personalidad, continuo y permanente, con el cual se abarca el criterio de educación a lo largo de la vida, inspirado como lo señala Lucini (1993) "en una forma positiva de aprender a vivir consigo mismo y con los demás en la no violencia y en la creación de ámbitos de justicia, de respeto y de armonía". (Lucini, 1993) | El relato del entrevistado y la posición del autor coinciden en un punto central que debe contener el currículo: aportar para el fortalecimiento continuo de la personalidad del individuo que ha sido parte activa o no del conflicto armado como lo son las personas desplazadas y desmovilizadas; su fortaleza no está en los contenidos sino en los procesos. |
| **Currículo**<br><br>**Sujetos, contextos y entornos**<br><br>**Postconflicto** | **esa gente nos sacó a todos del pueblo, los pelaos estaban en la escuela y ayudaban con algunas cosas de la casa, ellos se quedaron sin estudio también pero ahora todos estamos estudiando de nuevo, no hay que perder la fe de la paz y para eso hay que estudiar**, **ahora vivimos haciendo muchas cosas para vivir y estudiando todos de nuevo, se aprende de matemáticas, español y sociales pero faltan otras cosas** profe | "Por lo tanto, la educación es un elemento esencial de los esfuerzos para eliminar los conflictos o las crisis" Nicolai y Triplehorn (2003).<br><br>De acuerdo con el texto de Buckland (2009), la educación desempeña un papel importante en varios de los factores que construyen resiliencia de los conflictos en las sociedades.<br><br>La educación no se debe entender como una actividad de ayuda o de socorro; es más bien un aspecto fundamental del desarrollo humano y de una nación, y como tal debe ser conceptualizada como una actividad del proceso de desarrollo. | Desde las posturas anteriores, educar para la paz debe equivaler a cultivar en la persona humana todos aquellos valores que son necesarios para el desarrollo armónico de la personalidad como elemento fundamental para enfrentar el postconflicto después de un conflicto de más de medio siglo, en el que han participado de forma directa e indirecto los adultos y jóvenes en *extraedad* que hoy se integran al sistema educativo colombiano. |

Matriz con las respuestas de los egresados de las jornadas noche y fin de semana, por su relevancia se escogieron tres de las cinco entrevistas realizadas.

| Categorías | Información textual | Relación con las perspectivas de los autores | Interpretación del investigador |
|---|---|---|---|
| **Currículo**<br>**Sujetos, contextos y entornos**<br>**Postconflicto** | **Al salir de acá uno sabe muchas cosas pero no sabe nada**, yo Salí hace 3 años y he tenido dos trabajados pero **he usado poco de lo que aprendí.**<br>**Creo que deberían enseñar otras cosas, como electricidad**. | Cabello (2000) citada en la tesis doctoral de Acin (2013) deja ver la urgencia de ampliar tanto el concepto como el campo de aprendizaje de personas adultas, para permear todos los niveles de adquisición de conocimiento y formación de saberes: esto es, iniciando por la alfabetización hasta la vida universitaria, la formación en la empresa y formación de trabajadores en relación con los cambios y transformaciones de los mercados, formación cultural atendiendo a las nuevas situaciones y estructuras sociales. Desde esta amplitud conceptual, habla de educación básica de personas adultas como "necesidad individual y civilizatoria asentada en el derecho a una educación básica amplia, que fundamenta nuevos niveles y ámbitos formativos" (Acin B. A., 2013) | La visión de los egresados es sin duda un punto importante en la propuesta curricular en cuanto ella ha de permitir ampliar el campo de aprendizaje al desarrollo de competencias genéricas. Si el currículo permite reconocer pre saberes y fortalecer competencias genéricas, está diseñado no solo para el estudiante sino también para el egresado |
| **Currículo**<br>**Sujetos, contextos y entornos**<br>**Postconflicto** | **Me sentí muy contenta cuando me gradué, eso lo había esperado casi 20 años**, hoy en día **sigo trabajando en lo mismo porque lo del colegio no ayuda mucho pero hay que tenerlo, las empresas hoy en día piden mínimo técnico, toca esperar a ver qué pasa con el tema de la paz para ver si seguimos** | Knoll (2007), está impulsando una identidad para la educación de adultos, derivada de la transformación radical de la forma como se concibió inicialmente, hasta los cambios sufrida quizá en los últimos 20 años; puesto que ella, rebasa los estrechos límites de la alfabetización y la educación primaria y secundaria para adultos y/o para trabajadores como se había definido en sus orígenes, para pasar a ser como bien lo expone parte del *continuum* en la formación permanente del ser humano, de donde emerge de nuevo el concepto de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida en el contexto mundial | La vida individual y comunitaria de las personas reclama un vínculo permanentemente con el currículo planteado en escuela. Los currículos no deben iniciar ni terminar en la escuela y desligados de la realidad, en cuanto sus exigencias requieren un individuo en formación continua de sus competencias para atender las |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **estudiando o no.** | para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*. | necesidades del mundo laboral y social. |
| **Currículo**<br><br>**Sujetos, contextos y entornos**<br><br>**Postconflicto** | **Cuando termine me pusieron de ayudante de un jefe y eso me mejora el sueldo, creo que el colegio si es bueno pero mucha matemática y cosas que no ayudan mucho, yo creo que con la paz todo mejora hay que esperar pero debemos estar preparados todos incluyendo al colegio.** | Formariz (2009), propone aceptar por educación y formación de personas adultas cualquier proceso educativo en el que el destinatario sea una persona adulta o en *extraedad*; en su propuesta, adiciona al termino educación de adultos el calificativo de "básica", con el que quiere hacer referencia tanto a la apropiación de los conocimientos, actitudes y hábitos que hacen posible la vida en sociedad y que favorecen que cualquier persona adulta pueda tener una presencia activa en su entorno, como a la formación y la transmisión interactiva de las competencias básicas y genéricas que le permitan a la persona un aceptable desenvolvimiento en el ámbito laboral, familiar, social y político, con conocimientos apropiados; esta educación y/o formación básica, en palabras del autor, constituye el sustrato y fundamento que posibilita y acompaña las formaciones posteriores, en las cuales cabe la posible situación de postconflicto, generada por el fin del conflicto armado en Colombia. | La triangulación entre las categorías, la respuesta del entrevistado y el planteamiento que hace el autor permite un acercamiento a lo que plantea el objetivo 2 en relación con las relaciones entre currículo y vida comunitaria del egresado del colegio.<br><br>Los aportes de los egresados están mostrando la poca pertinencia que encuentran entre los saberes adquiridos en el colegio y los requeridos particularmente en sus quehaceres laborales. |

El trabajo con los docentes se sintetiza en la siguiente matriz.

| Categorías | Información textual | Relación con las perspectivas de los autores | Interpretación del investigador |
|---|---|---|---|
| **Currículo**<br>**Sujetos, contextos y entornos**<br>**Postconflicto** | Ya complete 12 años de trabajo acá, **todos estamos pendientes a ver qué pasa con la paz**, **tenemos estudiantes desde los 13 hasta los 80 creo**, **los adultos saben algunas cosas y tienen ideas pero falta lo conceptual,** en cuanto al currículo **es el mismo del dia con algunas acomodaciones y nada más**. | Cabe resaltar que los dos autores citados, hacen especial énfasis en el carácter intencional de los procesos educativos desarrollados en educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, señalando que para ello es fundamental tener presente los objetivos, ritmos y espacios establecidos(contexto) para definir los programas; ello, hace posible distinguir para incluir los aprendizajes incidentales ocurridos en el transcurso de la experiencia social y laboral, a la vez que enfatiza la importancia de que sean considerados a fin de favorecer el aprendizaje significativo frente a su entorno y condición cultural, social y política del adulto o joven en *extraedad* que ha participado en forma directa o indirecta del conflicto armado colombiano | En las respuestas de los docentes se evidencia una esperanza, para ellos es necesario reformar el currículo que han desarrollado durante años.<br><br>Los docentes consideran que falta más formación para ellos dada la diversidad de población que asiste al colegio. |
| **Currículo**<br>**Sujetos, contextos y entornos**<br>**Postconflicto** | **Los estudiantes piden que les enseñemos otras cosas**, **sobre todos los más adultos que trabajan en oficios varios pero nosotros tenemos un currículo del MEN**, **ha llegado mucha gente adulta de los desmovilizados** y **a ellos hay que iniciar por enseñarles a vivir con nosotros, es un proceso delicado.** | En estos términos, el currículo para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* ha de entenderse como el máximo aporte a la construcción de la convivencia democrática y la cultura de paz; esto, en palabras de Tyler (1973) equivale a "fijar por anticipado los resultados del aprendizaje de las personas, y luego prescribir desde el currículo las practicas pedagógicas más adecuadas para lograrlo en el máximo nivel posible" (Tyler, 1973). | Un fenómeno que observaron reiteradamente los docentes es la poca coherencia entre el currículo y la población, para ellos, las competencias que requiere un adulto hoy en día no se logran con lo que desarrolla el colegio desde el currículo y mucho menos en vísperas del postconflicto, se requiere transformar la practicas pedagógicas reiteran. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Currículo**<br>**Sujetos, contextos y entornos**<br>**Postconflicto** | **es un poco difícil la enseñanza acá, las personas piensan que eso no les sirve para nada, algunos vienen solo porque la ACR los obliga y les controla la asistencia, los más jóvenes vienen con serios problemas de comportamiento** de otros colegios y problemas familiares, pero también hay que decir que hay **personas muy bien y con ganas de aprender para trabajar en otras cosas, a los más adultos les gusta pintura y danzas pero eso no lo contemple nuestro currículo** | En ellos, si bien se puede interpretar la finalidad en cuanto a posibilitar el ejercicio del derecho a la educación básica y complementar la educación obligatoria a aquellas personas que no pudieron hacerlo en la edad formalmente establecida como lo señalaba Rodríguez(2009), el hecho de no contar con objetivos construidos desde la concepción del adulto dentro del ámbito educativo, va a incidir no solo la formulación de los currículos requeridos, sino también la formación de los docentes que debe acompañar el proceso educativo del adulto y/o joven en *extraedad* provenientes de los diferentes contextos, entre ellos el conflicto armado. | Hay un divorcio entre lo que los maestros quiere desarrollar desde su ejercicio docente y los intereses de los estudiantes; los incentivos del Estado no motivan para el logro, los docentes de nuevo se sienten impedidos frente a los procesos y más aun con las personas que vienen bajo condiciones especiales, también piensan que no hay objetivos claros para los adultos. |

Para los directivos docentes se tiene la siguiente matriz.

| Categorías | Información textual | Relación con las perspectivas de los autores | Interpretación del investigador |
|---|---|---|---|
| **Currículo**<br>**Sujetos, contextos y entornos**<br>**Postconflicto** | **La Ley general de educación y el decreto 3011, nos dan las pautas curriculares para los adultos, si bien en mi criterio están un poco desactualizadas para lo que debe ser hoy la educación, se deben cumplir. nosotros los educadores estamos alerta a la paz, esa es nuestra** | La política colombiana para la atención a la población de jóvenes y adultos, está definida y reglamentada por el Decreto 3011 de 1997. Este decreto, derivado de lo dispuesto en el Artículo segundo de la Ley General de educación (Ley 115 de 1994), además de definir los lineamientos para la prestación del servicio público de educación de adultos, hace explicito lo que ha de entenderse por educación de adultos | El rector del colegio piensa que el postconflicto es el escenario perfecto para hacer reformas educativas no solo para los adultos sino para todo el sistema Para el, se debe reformar la ley general de educación porque la misma fue hecha durante el conflicto |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **esperanza y confianza, sabemos que ello requiere modificaciones en los currículos pero solo así logramos salir de esta guerra sin sentido y a la cual hemos sido invitados obligatoriamente** | dentro de las políticas educativas en Colombia. | armado. La ley de educación misma es poco pertinente para liderar los currículos que se requieren hoy en día. |
| **Currículo**<br>**Sujetos, contextos y entornos**<br>**Postconflicto** | **Hace varios años estamos pensando en el currículo, en como modificarlo para atender las necesidades de los desplazados, la población es muy heterogénea y necesita desarrollar competencias laborales que este currículo no ofrece.** | Stewart (2002) plantea que los currículos definidos para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* no tiene por qué constituirse en un espacio para la formación de trabajadores y mano de obra. La educación para este sector de la población por el contrario, deberá centrarse en elementos más determinantes para la vida humana en las manifestaciones más amplias del ser. | Los directivos docentes tienen claro que el currículo debe girar en torno a las personas como individuos y como colectividad de individuos que aunque puedan presentar situaciones similares, hay en ellos una significativa heterogeneidad de aprendizajes. Le apuntan a la posibilidad de hacer de la educación de adultos un verdadero proceso social, participativo y solidario para el crecimiento personal. |
| **Currículo**<br>**Sujetos, contextos y entornos**<br>**Postconflicto** | **Considero que el currículo que propone la ley ya se quedó corto, hoy en día necesitamos ampliarlo para atender las exigencias tanto del mercado como de la vida diaria de las personas** | Con este doble propósito, en palabras de Sallán (1996) el currículo debe partir de las necesidades y deseos de aprendizaje de los adultos y jóvenes en *extraedad* y de sus propias experiencias, sin dejar de lado las otras funciones que está llamado a desempeñar dentro y fuera de la comunidad educativa. Toda tarea educativa que se defina desde el currículo, debe tener precisamente como objetivo lograr la identificación del sujeto que educa con las | Triangulando las categorías con la posición de los directivos y el autor citado, se logra interpretar que para ellos la enseñanza tiene que ser una tarea permeable a los contenidos personales, debe tener caminos abiertos para que los significantes personales se expresen desde la diversidad y para la diversidad que va a exigir la convivencia pacífica |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | realidades sociales válidas y legítimas dentro de un orden simbólico dado; | durante el postconflicto. |

## 4.2 Análisis de las categorías desde las matrices desarrolladas

Como se señaló antes, el análisis de categorías comienza por la identificación de los conceptos básicos contenidos tanto en los relatos de los entrevistados, como en los documentos leídos y su relación directa con las categorías de la investigación. Algunos conceptos que sin ser básicos para la investigación, también resultan relevantes en cuanto aportan fundamentación a las categorías son: analfabetismo, analfabetismo funcional y personas iletradas, que hacen referencia a las características en relación con lo educativo del tipo de población que siendo víctimas directas o indirectas del conflicto armado, necesitan algún proceso de adaptación del currículo actual.

En este sentido, iniciamos analizando el currículo **(CU)** para la población de adultos y jóvenes en extraedad como categoría presente en los dos momentos de recolección y análisis de información.

Los documentos analizados al referirse al currículo **(CU)** coinciden en afirmar que los paradigmas ortodoxos de educación de jóvenes y adultos infantilizan al educando, entienden la educación para personas jóvenes y adultas como una respuesta al fracaso escolar de los individuos en la infancia o la juventud, consideran a la enseñanza como un proceso de inculcación sobre tablas rasas donde inscribir la letra del "buen ciudadano" que necesita el mundo y nada más. Esta afirmación se fundamenta en relato de un participante quien al ser entrevistado dice: **“lo que nos enseñan me sirve para ayudar a los niños y nada más, es lo mismo que ellos están viendo en el colegio, ya se escribir bien y ahora necesito otras cosas que no veo en el colegio pero si quiero seguir” (CU).**

La tensión que se genera al enfrentar la afirmación con el relato del participante, requiere una solución que puede derivarse desde el planteamiento de Freire en cuanto a que la construcción curricular basada en la comunidad o en la investigación participativa (Freire) propone centrar la atención en problemas locales y requiere el aprendizaje y dominio de capacidades y habilidades particulares, así como de información y procedimientos de indagación y de aprendizaje que conformen el núcleo duro de un currículo**(CU)** específico, que se inscriban en una relación de integración con saberes de orden general y conocimientos científicos. Lo que hace pensar que se requiere rescatar el sentido que las personas le otorgan a la educación, como elemento para la formulación de nuevos currículos que tengan en cuenta además de los elementos en mención, las necesidades que trae consigo el postconflicto en las víctimas directas o indirectas del conflicto armado.

En relación a su paso y finalización de sus estudios de bachillerato, otro de los participantes en su relato dice: **"cuando termine me pusieron de ayudante de un jefe y eso me mejora el sueldo, creo que el colegio si es bueno pero mucha matemática y cosas que no ayudan mucho, yo creo que con la paz todo mejora hay que esperar pero debemos estar preparados todos incluyendo al colegio"**. Al respecto, en los documentos analizados se afirma que sobre las características de los participantes de la de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad***(SC)**, y de las formas y tipos de saberes y conocimientos a considerar en la construcción de un currículo **(CU)** específico, se ha planteado la necesidad de incorporar elementos asociados a las praxis de estos sujetos y a los requerimientos locales y comunitarios, en una proyección colectiva y temporal, es decir que no se consuman en el individuo aislado y en su presente inmediato.

En los relatos de los docentes y directivos docentes que en su mayoría son persona de más de 10 años de trabajo con adultos, afirman: **"los estudiantes piden que les enseñemos otras cosas, sobre todos los más adultos que trabajan en oficios varios pero nosotros tenemos un currículo del MEN, ha llegado mucha gente adulta de los desmovilizados y a ellos hay que iniciar por enseñarles a vivir con nosotros, es un proceso delicado"**. La tensión manifiesta en el relato, invita a que los docentes y directivos tengan presentes que la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, siempre y más aún en perspectiva del postconflicto, debe apostar a formar sujetos que transformen la realidad y la oriente hacia una mayor libertad, igualdad y autonomía personal y comunitaria, aspectos que no deben ser abordados de manera ocasional sino como parte planificada del currículo **(CU)**

Un fenómeno que observaron reiteradamente los docentes es la poca coherencia entre el currículo(los contenidos que ellos enseñan) y algunas características particulares de la población, lo que se hace evidente en el siguiente relato "**hace varios años estamos pensando en el currículo**, **en como modificarlo para atender las necesidades de los desplazados**, **la población es muy heterogénea y necesita desarrollar competencias laborales que este currículo no ofrece"**. Para los docentes y directivos, las competencias que requiere un adulto hoy en día no se logran con lo que desarrolla el colegio desde las temáticas que ofrece el currículo**(CU)** y mucho menos en vísperas del postconflicto**(PT)**, se requiere transformar todos los contenidos y la práctica pedagógica misma reiteran.

En palabras de los docentes y directivos, hay un divorcio entre lo que los maestros quiere desarrollar desde su ejercicio docente y los intereses de los estudiantes. Los incentivos del Estado no motivan para el logro, los docentes de nuevo se sienten impedidos

frente a los procesos y más aún con las personas que vienen bajo condiciones especiales (reinsertados, desmovilizados, bajo la protección del ICBF, bajo control penitenciario), también piensan que no hay objetivos claros para los adultos y jóvenes en extraedad desde la misma ley y el decreto 3011 del 97.

Para finalizar con el análisis de esta categoría, se puede afirmar que los directivos docentes tienen claro que el currículo **(CU)** para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* **(SC)**, debe girar en torno a las personas como individuos y como colectividad de individuos, que aunque puedan presentar situaciones similares, hay en ellos una significativa heterogeneidad de aprendizajes. Desde esta mirada, le apuntan a la posibilidad de hacer de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* **(SC)** un verdadero proceso social, participativo y solidario para el crecimiento personal en la perspectiva del postconflicto **(PT)**, lo cual solo se logra con una reformulación del currículo **(CU)**, iniciando por su estructura temática.

La segunda categoría que se analiza en este apartado, está relacionada con la situación de **postconflicto (PT)** próximo, como elemento que necesariamente ha de permear el currículo que se formule en el marco de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad,* en lo documental, se analizaron los documentos publicados sobre educación para la Paz, la posición de la UNESCO sobre el mismo tema, sumados a algunos antecedentes encontrados en países que vivieron conflicto armado anteriormente. Al igual que en el análisis de la categoría que hace referencia al currículo **(CU)**, fue necesario para esta categoría incluir temáticas como desplazamiento, analfabetismo y pobreza, que si bien no son una categoría definida en la investigación, su conceptualización dejan un aporte

fundamental para la comprensión de los efectos del conflicto, vistos en el **postconflicto (PT)**. Así entonces, los contenidos de los documentos unidos a los relatos de los participantes en las entrevista, permite traer para iniciar el análisis el siguiente fragmento tomado de la Constitución de la UNECO, extraído del Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT 2011)

> "puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz". No hay baluartes de la paz más sólidos que las actitudes cívicas arraigadas en la tolerancia, el respeto mutuo y la firme voluntad de diálogo. Esas actitudes deben cultivarse activamente en todas las aulas de las escuelas del mundo entero. Recurrir a la escuela para vehicular el fanatismo, el chovinismo y la falta de respeto por los demás no sólo es el camino que conduce a una mala educación, sino el sendero que lleva al precipicio de la violencia. Me anima la firme voluntad de lograr que la UNESCO desempeñe un papel más activo en la reconstrucción de los sistemas educativos de los países afectados por conflictos, basándose en labor que actualmente lleva a cabo en campos como el diálogo intercultural, la elaboración de currículos, la formación de docentes y la revisión de libros de texto para los escolares (UNESCO, Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, 2011)

En este sentido, un relato de un participante en la muestra al contestar la pregunta formulada por el entrevistador dice: **esa gente nos sacó a todos del pueblo, los pelaos estaban en la escuela y ayudaban con algunas cosas de la casa, ellos se quedaron sin estudio también pero ahora todos estamos estudiando de nuevo, no hay que perder la fe de la paz y para eso hay que estudiar, ahora vivimos haciendo muchas cosas para vivir y estudiando todos de nuevo, se aprende de matemáticas, español y sociales pero faltan otras cosas profe.** Este relato, deja ver la tensión a la cual está sometida la educación para los adultos y jóvenes en extraedad, como gestora de posibilidades no solo frente al otorgamiento de un título

diploma o "cartón" en palabras de los participantes, sino también en la reconstrucción del sistema educativo del país hoy en vísperas de **postconflicto (PT)**

En la respuesta de otro de los participantes cuando al ser entrevistado y refiriéndose a su permanencia durante varios como miembro activo del conflicto armado dice "**Profe uno allá aprende muchas cosas, desde las armas hasta como conquistar a otras personas para dentren, el colegio enseñan otras diferente, lo malo es que es lo mismo que a los pelaos y eso no me sirve mucho",** se hace evidente otro planteamiento encontrado en los documentos analizados en relación a que estamos fracasando colectivamente en la empresa de afrontar los enormes desafíos planteados por los conflictos armados a nivel mundial. Reconocer que ningún país puede albergar la esperanza de sentar bases duraderas para la paz, a no ser que encuentre el medio de crear una confianza mutua entre sus ciudadanos, y es en las aulas de clase donde empieza a crearse esa confianza, da sentido a las palabras del rector del colegio cuando en su entrevista manifiesta "**nosotros los educadores estamos alerta a la paz, esa es nuestra esperanza y confianza, sabemos que ello requiere modificaciones en los currículos pero solo así logramos salir de esta guerra sin sentido y a la cual hemos sido invitados obligatoriamente**".

Una experiencia significativa en materia de **postconflicto (PT)**, la constituye sin duda las experiencias educativas aplicadas a las poblaciones desarraigadas de Guatemala, en ellas, se muestra que la reinserción a nuevas situaciones, además de la dimensión política y militar, tiene una dimensión cultural. Las personas de todas las edades, actores de la reinserción, se enfrentan a nuevas realidades, a nuevas concepciones y valoraciones, a una lógica distinta de desarrollo, a una racionalidad diferente de las prioridades. En este sentido,

otro participante en las entrevistas manifiesta: "**me sentí muy contenta cuando me gradué, eso lo había esperado casi 20 años, después de haber pertenecido al grupo, hoy en día sigo trabajando en lo mismo porque lo del colegio no ayuda mucho pero hay que tenerlo, por lo menos sirve para vivir en Paz, ahora toca esperar a ver qué pasa con el tema del postconflicto para ver si seguimos estudiando o no".** La educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, durante el postconflicto (PT), es sin duda un espacio singular para fomentar, ejercitar y transferir socialmente conocimientos y experiencias en materia de negociación política y cultural de los conflictos como bien se encontró al analizar los documentos seleccionados.

Desde las posturas anteriores, derivadas del análisis tanto de los contenidos como del estudio de campo, educar en la perspectiva del **postconflicto(PT)** o educar para la paz debe equivaler a cultivar en la persona humana todos aquellos valores que son necesarios para el desarrollo armónico de la personalidad como elemento fundamental para enfrentar el postconflicto después de un conflicto de más de medio siglo, en el que han participado de forma directa e indirecto los adultos y jóvenes en *extraedad* que hoy se integran al sistema educativo colombiano y particularmente al Colegio Almirante Padilla de la localidad quinta de Usme donde se realiza el estudio.

Finalmente, este análisis presenta los elementos sobresalientes y relevantes de la tercera de las categorías definida en el planteamiento del problema, en lo que tiene que ver con los s**ujetos, sus experiencias y sus contextos (SC)** anteriores, actuales y posteriores, para lo cual, del análisis de los documentos estudiados se extrae una afirmación planteada en los siguientes términos: la educación de adultos debe ser asumida , en su visión más amplia, como el conjunto de interacciones entre sujetos, experiencias y contextos, que se

orientan al logro de múltiples propósitos que no tienen que ver únicamente con el desarrollo educacional per se sino con objetivos de más amplia cobertura, donde se combinan acciones de carácter cultural, político, económico, familiar y social. En concordancia con esta afirmación, uno de los docentes participantes en la entrevista dice **"es un poco difícil la enseñanza acá, las personas piensan que eso no les sirve para nada, algunos vienen solo porque la ACR los obliga y les controla la asistencia, los más jóvenes vienen con serios problemas de comportamiento de otros colegios y problemas familiares, pero también hay que decir que hay personas muy bien y con ganas de aprender para trabajar en otras cosas, a los más adultos les gusta pintura y danzas pero eso no lo contemple nuestro currículo",** afirmación en la que se plasma la importancia de reconocimiento de los contestos actuales y de procedencia de los sujetos que ingresan a las jornadas.

Así, tanto el relato del docente en su entrevista, como la afirmación extraída del análisis documental, invitan a lo que algunos autores traídos en el marco teórico han denominado "conocimiento científico de la realidad y de las personas que viven dentro de ella". Este conocimiento, que no está relacionado con lo estrictamente académico, se convierte en una riqueza cultural que nos posibilita acceder a aprendizajes cognitivos, afectivos y de valorales, que posteriormente se han de vincular al currículo en la definición del contexto desde donde se formula. En este sentido, otro de los participantes al ser consultado sobre los saberes de los docentes de las jornadas, responde: "claro que sí, los profes saben y le tienen paciencia a uno que ya es viejo, lo que pasa es que las cosas son muy difíciles **porque uno está dedicado a otras cosas, en la casa, en el barrio y con la familia y con su trabajo los que trabajan, falta que nos enseñen más cosas de uno y con lo que uno hace y por ejemplo lo que**

**ha pasado con la guerra",** haciendo visible su necesidad de reconocimiento de su contexto al interior del ambiente escolar.

Esta necesidad de reconocimiento no solo de saberes sino también de entornos y contextos en los cuales se desarrolla el sujeto**(SC),** se plasma ampliamente en los documentos analizados en cuanto la posición macro- política que de ellos se deriva, apunta a afirmar que : el rol de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad,* excede ampliamente las acciones de las políticas educativas para incluirla en el plano de las políticas públicas, y más específicamente de las políticas sociales de atención a la pobreza, a la familia, a las necesidades del entorno y las políticas de empleo orientadas a la formación y capacitación laboral y comunitaria, lo que es coherente con la respuesta de un egresado de la jornada, quien en su relato dice "**me sentí muy contenta cuando me gradué, al igual que mi familia, eso lo había esperado casi 20 años**, **hoy en día sigo trabajando en lo mismo porque lo del colegio no ayuda mucho para el trabajo de las empresas pero hay que tenerlo**, **las empresas hoy en día piden mínimo técnico, lo bueno es que le puedo ayudar a mis hermanas con las cosas que aprendí acá".**

Como se ha señalado antes, a las jornadas noche y fin de semana asisten personas de diversas procedencias. La localidad quinta de Usme, muestra en su composición un significativo número de población flotante entre ellos desplazados, desmovilizados, trabajadores temporales y ancianos mayores que llegan a la zona por tranquilidad. Ante esta diversidad de sujetos y contextos que deben ser atendidos en y desde la escuela, el análisis documental plantea…… Sin embargo, "la educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente" en el

cual cabe Antonio, uno de los estudiantes de la jornada noche quien al ser entrevistado relata: **Yo soy desmovilizado, deje el estudio hace casi 30 años, ahora monté un negocio con lo que nos dieron pero debo estudiar para aprender a manejarlo mejor**. **Lo que veo no es lo que necesito pero hay que asistir, algo se va aprendiendo con el tiempo.** Este proyecto global educativo impulsará procesos de contextualización educativa a nivel territorial, local y comunitario, desde la construcción de propuestas curriculares pertinentes y socialmente relevantes al postconflicto como camino hacia la Paz definitiva.

En síntesis, en la categoría relacionada con sujetos, experiencias y contextos, se puede relacionar el relato del coordinador de la jornada mañana quien afirma: ha llegado mucha gente adulta de los desmovilizados y a ellos hay que iniciar por enseñarles a vivir de nuevo con nosotros, es un proceso delicado pero tenemos que asumirlo desde los proyectos transversales del nuevo currículo.

## 4.3 Aspectos significativos encontrados en las categorías: convergencias, divergencias y tensiones

Identificar los aspectos significativos en el análisis e interpretación de los resultados y relacionarlos con las categorías definidas en el planteamiento del problema, permite estableces las convergencias, divergencias y tensiones, como elementos necesarios en la formulación de las conclusiones de la investigación. En este sentido, se destaca como aspectos significativos en la categoría currículo **(CU)**, lo importante que resulta antes de la construcción y formulación del currículo para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad,* comprender que enseñanza y educación no pueden definirse independientemente del contexto político, social, cultural y familiar en que se insertan los sujetos beneficiarios.

El currículo, tiene que contribuir al desarrollo personal, familiar y social en un momento histórico como lo es el postconflicto, y en un contexto concreto donde se vivió, se vive y se construye experiencias.

Por lo tanto, en la reformulación del currículo **(CU),** no se puede desconocer el contexto de crisis que vivió el país durante el conflicto armado y sus consecuencias en relación con los crecientes índices de pobreza y exclusión en todas sus manifestaciones. Tampoco se puede ignorar que los combates y el fuego cruzado en medio de la población y la toma de las escuelas en las zonas rurales, trajo consigo el desplazamiento forzado y con él, a un grupo de niños quienes más tarde se convirtieron en adultos y jóvenes en *extraedad* excluidos del sistema educativo, lo cual genera una gran tensión dentro de las macro-políticas educativas. Es responsabilidad de esta macro- política, generar procesos de inclusión desde la formulación de currículos pertinentes a los diferentes niveles y momentos de la educación, currículos formulados desde el reconocimiento de experiencias, saberes y contextos donde habitaron y cohabitan hoy en día los sujetos, no hacerlo implicaría incrementar la brecha de exclusión en un momento en que la información y el uso de ella determinan fuertemente las relaciones de poder y dependencia entre las personas.

De otro lado, en la reflexión sobre la práctica curricular, los docentes tomaron su propia práctica como objeto de conocimiento y fueron construyendo estrategias de actualización, compartieron saberes y experiencias dialogando profesionalmente en la búsqueda de metodologías de enseñanza que lleven a mejorar las dinámicas de sus estudiantes. Esto hace pensar que reflexionar en torno a las prácticas académicas, les ha permitido entender

que la acción de educar a adultos y jóvenes en *extraedad*, es una práctica social que debe profundizar el campo de comprensión de estas personas (su sentido) descubriendo y aceptando como objeto de tratamiento del conocimiento los procesos y experiencias que vivieron y están viviendo.

En relación con los sujetos, entornos y contextos (SC), en el ámbito educativo para adultos y jóvenes en *extraedad*, es indispensable que los docentes y todos los integrantes del sistema, tenga la capacidad de identificar los conocimientos, valores y los estilos de vida en el que se desenvuelven los sujetos, para de esta forma, reconocer los procesos de autoformación individual y colectiva que han construido y desarrollado. En esta lógica, las dinámicas convergen a potencializar los procesos de aprendizaje ahora direccionalizados hacia la apropiación de los nuevos conocimientos requeridos desde la perspectiva del postconflicto. Esto, hace necesario a su vez, comprender la importancia que tiene el hecho educativo para conformar una verdadera democracia participativa, al poner a disposición de los sujetos nuevos conocimientos y nuevas formas de vincularse con él, desde los contextos y momentos en los que se piense necesario.

Esta convergencia personal y colectiva, entre los saberes que ya tiene tanto el sujeto como su colectivo social, con lo nuevo a aprender, cobra especial relevancia si se logra conocer y aplicar en el contexto específico en que están insertas los adultos y jóvenes en *extraedad* que retoman o inician la educación en la escuela, lo cual exige trabajar sistemáticamente para promover la autonomía para el proceso de vinculación de los sujetos con el conocimiento más allá de la escuela, un conocimiento a favor de la actuación del sujeto con su entorno y contexto, desde el fomento y desarrollo de proyectos pertinentes.

## 4.4 Análisis general.

La relación entre el análisis realizado al interior de cada categoría desarrollado en el aparte anterior y los hallazgos significativos que permitieron determinar convergencias, divergencias y tensiones entre ellas, hace posible que se desarrollar un análisis general centrado en los aspectos que a continuación se presentan y que son complementarios al análisis individual de las categorías.

Las temáticas para un análisis general se derivan en primer término de las dimensiones del objeto de estudio, de los principales conceptos que orientan la investigación y otras emergieron según su relevancia en cada contexto local aledaño al colegio, en los que toma sentido algún caso en particular. En este sentido, para el análisis de las entrevistas, se prestó atención especial a quién decía qué respecto de determinado tema y desde qué lugar hablaba, particularmente cuando las personas manifestaron haber pertenecido a algún grupo armado o haber sido víctima directa del conflicto.

Para el tratamiento y análisis de los datos se realizaron procedimientos inductivos orientados a la lectura global y por partes de la información recolectada, bajo la luz de los objetivos general y específicos. En la sistematización de los datos extraídos de los documentos, las entrevistas, el grupo de discusión y las observaciones, se toma como base el análisis global de los textos a fin de contar con un panorama general de la información en un primer momento y en el análisis de contenido temático, teniendo como referente dos perspectivas: la de Flick, (2007) y la de Rodríguez et al, (1999), para tomar en cuenta lo que los dos han definido como “una técnica de interpretación de textos basada en la

descomposición y clasificación, focaliza en la presencia de términos independientemente de las relaciones entre ellos", la técnica se basa fundamentalmente en la frecuencia y en la identificación y clasificación temática de los datos ocurridos (Flick, 2007).

Bosados en el criterio anterior, se decidió que el camino más adecuado para develar información en esta investigación, es a través del procedimiento inferencial, que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de convergencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados, en un proceso que distingue varios niveles de síntesis, y que parte desde las subcategorías, pasa por las categorías y llega hasta las opiniones inferidas en relación con la pregunta central que guía la investigación. En síntesis, como lo señala Bericat (1998), el modo concreto como se puede efectuar este procedimiento, es por medio de la extracción de conclusiones ascendentes, donde el siguiente paso va expresando una síntesis de los anteriores.

Con esta lógica presente, tanto la matriz de análisis de contenido, como la de tabulación de las entrevistas, permitió identifican las relaciones entre las categorías, de las cuales se develó su significado, intención y sentido. Ello hizo posible el establecimiento de las relaciones conceptuales entre categorías, textos y contextos, de manera que se realizó una descripción horizontal de los mismos, para describir de manera específica, el significado de los apartes, premisas o enunciados extraídos textualmente de los documentos, de los cuales se interpretó el discurso presente a profundidad.

Si bien los docentes y directivos del colegio reflexionan permanentemente en torno a las necesidades y situación real de las personas que asisten a las jornadas y desde sus reflexiones plantean acciones a seguir como solución a las dificultades encontradas, la falta de sistematización de las mismas hace que no se tenga continuidad en las mejoras que se logran como consecuencia de la aplicación de las acciones. Un ejemplo que evidencia lo anterior es el estudio que los docentes realizaron para conocer las causas posibles de la alta deserción que se presentó en el año 2014, aunque entre las causas de la deserción lo curricular fue muy relevante, ante la cual emprendieron algunas acciones como lo narran los mismos docentes, hoy en día no se encuentran registros de experiencias exitosas emprendidas para disminuir la deserción, que a la fecha aunque ha disminuido sigue siendo alta.

## 4.5 Interpretación de los hallazgos significativos por categorías: Currículo, postconflicto y sujetos, experiencias y contextos.

El amplio proceso investigativo, las consultas y diálogos con los autores invitados en el marco teórico, el marco metodológico que dio origen al análisis documental y al estudio de campo desarrollado mediante entrevistas semiestructuradas y sistematizados en la tabla de análisis de contenidos y en la matriz de categorización, ha permitido una serie de hallazgos que luego de interpretarlos en relación con las categorías se sintetizan en los que se presentan a continuación.

El colegio cuenta con un equipo de docente y directivos inquietos y dispuestos a profundizar y compartir sus conocimientos y experiencias de más de 10 años en educación

de adultos y jóvenes en extraedad. El equipo, conoce y dominan en buena medida el currículo que desarrollan actualmente, y aunque han implementado estrategias pedagógicas comunes para mejorar la calidad de la educación que imparten, consideran que lo hecho es insuficiente frente a las necesidades de las personas que ingresan y salen de las jornadas a lo largo de un año académico.

Los docentes y directivos de las jornadas noche y fin de semana, son conscientes de las necesidades educativas de las personas, además de las desigualdades familiares, sociales, económicas y laborales existentes al interior de los grupos etarios que conforman la población de las jornadas. En este sentido, ven en el currículo impuesto por la Ley 115 del 94 y reglamentado por el Decreto 3011 del 97, un impedimento en cuento no permite la inclusión de áreas o asignaturas que permitan enseñar y prender un saber específico para el desarrollo de competencias específicas en las personas adultas y jóvenes en *extraedad*.

Los docentes y directivos del colegio consideran que el postconflicto en la mejor oportunidad que tiene la educación en general pero particularmente la educación de adultos y jóvenes en extraedad de potenciar su accionar. No es posible seguir educando durante el postconflicto de la misma forma, con los mismos contenidos y con las mismas estrategias que se emplearon durante los 50 años de conflicto armado que ha vivido el país. Si se quiere que el postconflicto camine hacia una Paz verdadera y duradera, todos los currículos deben reformularse para incluir en ellos las necesidades de las víctimas directas o indirectas del conflicto armado.

Hay diferencias significativas los jóvenes en *extraedad* y los adultos, en relación con los sentidos que los dos grupos le otorgan a la educación que reciben en el colegio, los adultos quieren el "cartón" para mostrarle a sus hijos y nietos que ellos si pueden, en cambio los jóvenes lo ven como la posibilidad de un mejor empleo u oficio diferente al que actualmente hacen

Los estudiantes de las jornadas no ven la culminación del bachillerato como el inicio de una educación superior, adultos y jóvenes en extraedad se sienten satisfechos con lograr el diploma(el cartón) por lo que ven de poca utilidad profundizar en contenidos académicos como los que ofrece el currículo actual.

Las personas que han vivido el conflicto armado en alguna de sus manifestaciones, manifiestan ver en la educación la posibilidad de mejorar su calidad de vida y recuperar el tiempo que han perdido por diferentes causas. Dicen que se les debe reconocer todo lo que ellos han aprendido por fuera de la escuela.

Los egresados jóvenes en *extraedad* dicen que el diploma sirve mucho pero que en el colegio vieron muchas cosas que poco les sirve en su trabajo. Afirman que cuando llegan a las empresas los deben preparar en cosas más prácticas que no se están enseñando en el colegio.

Los egresados manifiestan que se debe enseñar y aprender cosas como pintura de cuadros y deportes, eso les sirve para trabajar o para hacer cosas para ellos mismos. Las

personas adultos de mayor edad (mayores de 35 años) manifiestan que aprendieron mucho pero que al año siguiente muchas cosas se olvidan porque no son de la práctica diaria.

Todas las personas participantes en la muestra, al referirse al currículo, dejan ver la necesidad de hacerle cambios significativos. En sus intervenciones afirman que está dispuesto a construir y trabajar en equipo en busca de estrategias pedagógicas comunes que les permitan mejorar la calidad no solo de la educación brindada en todo el colegio, sino también incidir en la calidad de vida de las familias y la comunidad en general, más aun en vísperas del postconflicto.

# 5 CAPÍTULO V

## CONCLUSIONES Y PROPUESTA CURRICULAR

En este capítulo está compuesto de dos partes: en la primera de ellas, se presentan las conclusiones, derivadas de la problematización y valoración descrita en la propuesta investigativa, para la cual se tomó como base los hallazgos encontrados en el análisis de contenido de los documentos oficiales seleccionados y la perspectiva crítica con la cual se desarrolló el trabajo de campo. Esto, permitió el cumplimiento de los dos primeros objetivos específicos propuestos en la investigación. En la segunda parte, se presenta y justifica la propuesta de reformulación del currículo para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en el Colegio Almirante Padilla, que será expuesta para su valoración e implementación ante la comunidad académica.

## 5.1 Conclusiones.

*"Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz, la gente educa para la competencia y este es el principio de cualquier guerra. Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios unos con otros, ese día estaremos educando para la paz"*
*María Montessori.*

Considerar en este marco la reformulación de la propuesta curricular actual para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad,* en el Colegio Almirante Padilla, implica reconocer la importancia de completar el proceso de formación de los sujetos, desde las necesidades de su entorno y sus contextos. Ello exige definir qué tipo de saber le debe aportar cada área del conocimiento al participante y cuál es la mejor estrategia educativa que englobe y haga posible vincular las experiencias de los sujetos con la escolaridad, como respuesta a sus intereses de formación para la participación en la vida del país de cara al postconflicto, para un accionar integral y globalizante de educación a lo largo de la vida.

Se espera que la consolidación de acciones educativas manifiestas en el nuevo currículo para adultos y jóvenes en *extraedad* en el colegio Almirante Padilla que se formula como resultado de esta investigación, ayude a clarificar la dirección y el verdadero sentido que deben adquirir los demás niveles del Sistema Educativo. Este estudio, posibilita la reflexión crítica sobre las necesidades educativas propias de este campo de la educación (adultos y jóvenes en *extraedad*) frente a la situación de postconflicto actual, repensando el presente y la historia educativa contenida en él, para proyectar el futuro cercano,

proporcionando elementos que coadyuven también al mejoramiento de los currículos actuales para la educación de niñas, niños y adolescentes durante al postconflicto.

El marco normativo(Objetivo 1) desde donde se formulan los currículos para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, ha definido a los destinatarios naturales como personas que ya han realizado sus opciones vitales, que tienen su propia ideología, que han asumido responsabilidades tanto en su vida personal como comunitaria. Sin embargo, la realidad derivada quizás de los diferentes contextos deja ver que los destinatarios reales de este campo educativo son personas ampliamente vulnerables, que si bien algunas han asumido responsabilidades, aún no han definido su opción vital, y por lo tanto, requieren del Estado la garantía de oportunidades de ampliar su horizonte y acceder a la información y el conocimiento que les permita actuar más libremente y con mayor protagonismo en un momento de cambios acelerados como lo será el postconflicto, posibilitándoles entender más profundamente los orígenes y las consecuencias, así como participar en su re direccionamiento luego de haber participado directa o indirectamente del conflicto armado, para contribuir al progreso económico, social, personal y de la comunidad a la que pertenecen. Este crecimiento personal es indispensable para lograr verdaderos procesos de transformación de la realidad actual, pensando hacer del postconflicto un camino permanente hacia la Paz.

En virtud a las actuales relaciones (objetivo 2) entre sujetos, contextos, experiencias y currículos, se hace necesario potencializar los procesos de aprendizaje, orientándolos hacia la apropiación de formas distintas de conocimiento desde la interdisciplinariedad que se logra con la integración de asignaturas en áreas. Tener un currículo definido por

asignaturas, no solo segrega haciendo incipiente los conocimientos para los adultos y jóvenes en *extraedad*, sino que además les hace sentir que cada situación en la vida tiene una solución específica, en un conocimiento específico, que solo se encuentra en una asignatura específica que se enseña en el colegio, hecho evidente cuando los participantes de la muestra en sus entrevistas afirman que en el colegio se enseñan mucha matemática pero no es lo mismo que necesitan en la vida.

Un currículo que pretenda vincular las experiencias de los sujetos con la escolaridad, y dar respuesta a sus intereses de formación para la participación en la vida del país de cara al postconflicto, debe además comprender la importancia que tiene el hecho educativo para conformar una verdadera democracia. Esto se logra al poner a disposición de los sujetos nuevos conocimientos y nuevas formas de vincularse con él. Esta interacción, personal y colectiva, de los saberes que ya se tienen con lo nuevo a aprender, cobra especial relevancia si se logra conocer y actuar mejor en el contexto específico en que están insertas las personas. Se trata de trabajar sistemáticamente para promover la autonomía en la vinculación de los sujetos con el conocimiento más allá de la escuela, de favorecer el crecimiento a partir del propio actuar y de la reflexión permanente sobre el qué y el para que del mismo.

Si bien la investigación se enfocó en la estructura curricular actual para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* desde lo estrictamente conceptual y temático, reconoce que el marco propio de la teoría del currículo es el campo de la didáctica, en el que se acentúa que uno de los problemas de todo currículo es la distancia que hay y las divergencias que se ocultan entre su diseño y su desarrollo, es decir, su puesta en práctica. Estas

divergencias que inciden en el aprendizaje, en las formas de trabajo y en las relaciones sociales, tienen su mayor dificultad en cómo llenar el vacío existente entre las intenciones con las que se diseña la enseñanza y la realidad de las prácticas pedagógicas desarrolladas finalmente. En este sentido, entre las preguntas que motivaran otras investigaciones necesarias hoy en el marco de la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en la perspectiva del postconflicto se puede plantear: ¿Cómo reorientar los procesos de enseñanza que hoy se emplean en la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* para lograr los aprendizajes necesarios durante el postconflicto, sabiendo que no hay relación directa, unidireccional ni unicausal para la construcción de saberes?

## 5.2 Propuesta de reformulación del currículo para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en la perspectiva del postconflicto

### 5.2.1 Presentación.

El esperado postconflicto como resultado del proceso de Paz adelantado en el territorio colombiano, se ha convertido en un elemento vinculante para la transformación del Estado, para lo cual la educación debe ser uno de los pilares fundamentales. Considerar dentro este marco la reestructuración de la política educativa definida por el Decreto 3011 del 97 en general y particularmente el currículo que para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* propone la ley, implica reconocer la importancia de completar el proceso general con la definición de nuevas políticas educativas que permitan un accionar integral y globalizante, no solo para la población definida en la reglamentación nacional, sino

también para todos aquellos que fueron parte activa o no del conflicto armado que hoy termina después de más de medio siglo.

En este sentido, se espera que la consolidación de nuevas acciones educativas reconstruidas desde la perspectiva del postconflicto y expresadas en el currículo para los adultos y jóvenes en *extraedad* participantes o no del conflicto, coadyuven a clarificar la dirección y el verdadero sentido que ha de adquirir la educación, no solo en este campo tradicionalmente dedicado a la población excluida o en rezago educativo como lo define la ley, sino también a todos los demás niveles definidos en el sistema educativo colombiano. Es por esto que fomentar entre los integrantes del sistema educativo la reflexión crítica frente a las necesidades educativas actuales, repensando el presente y la historia educativa a la luz de ella, proporcionará elementos para el mejoramiento sistemático de las políticas locales relativas a la educación de niños y adolescentes de cara al postconflicto próximo.

Ha de entenderse entonces que es el Ministerio de Educación en representación del Estado, quien en su estructura organizativa garantiza a los niños, adolescentes y jóvenes que cuando entren en su vida adulta, hayan alcanzado un ámbito recurrencia educativa y formación permanente como lo plantea la UNESCO, ya sea para la finalización de estudios interrumpidos como consecuencias de los conflictos armados u otra situación particular, o para mantener procesos continuos de aprendizaje, dando respuesta a las nuevas necesidades formativas surgidas de los procesos acelerados de cambio y de los nuevos y permanentes desafíos propios de la vida del adulto o del joven en *extraedad*.

Esta garantía, se debe traducir en una acción concreta frente a la democratización de la educación, de tal forma que permita no sólo un acceso amplio, permanente y diversificado al aprendizaje dentro y fuera de la escuela, sino también la posibilidad de compensar desventajas iniciales con oportunidades de éxito, mediante acciones educativas adaptadas a las experiencias, contextos, aspiraciones, características y necesidades de cada edad y de cada grupo etario identificado al interior de la población. Por ello mismo, sin dejar de reconocer lo estipulado por el Decreto 3011 de 1997 en relación con la atención educativa para la población de adultos joven en *extraedad* en el territorio colombiano, adquiere especial relevancia priorizar la atención a los diversos sectores sociales que hoy en día, provenientes algunos de ellos de contextos altamente vulnerables como lo fue el conflicto armado, acuden a la escuela con el propósito de mejorar su condición socioeconómica como lo demostró la investigación adelantada.

A diferencia de lo definido en la Ley General de educación(Ley 115 del 94), en relación con los destinatarios de la educación de jóvenes y adultos, hoy en día, tal como lo demostró la investigación adelantada, están acudiendo a este reglón educativo personas que ya han realizado sus opciones vitales, que tienen su propia ideología, que han asumido responsabilidades tanto en su vida personal como comunitaria, pero que requieren del Estado la garantía de oportunidades para ampliar su horizonte y acceder a la información y al conocimiento que les permita participar libremente y con mayor protagonismo en este proceso de cambios que trae consigo el postconflicto a los diferentes entornos socioeconómicos en los cuales cohabita. En este sentido, el adulto y joven en *extraedad* participante directo o no del pasado conflicto armado, requiere entender más profundamente los orígenes y las consecuencias educativas que causo y dejo en Colombia

el prolongado conflicto armado, para desde su entendimiento, participar en su re direccionamiento o reestructuración que contribuya al progreso económico, social, personal y de la comunidad a la que pertenecen.

La Ley general de educación (Ley 115 del 94) compilada en el Decreto 1075 de 2015, está presentando un panorama significativo que permite abordar los elementos significativos del currículo que hoy se desarrolla en el sector de la educación de jóvenes y adultos como la denomina la misma ley y sus decretos reglamentarios, sin embargo, los cambios en el contexto histórico-social que trae consigo el postconflicto, sumados a las nuevas políticas económicas derivadas del mismo, hacen necesario redefinir los lineamientos centrales que legislan sobre las prácticas educativas y curriculares frente a lo que debe ser hoy y en adelante la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* como derecho fundamental y servicio público.

Así entonces, un asunto que se considera central en el marco de esta propuesta de reformulación curricular en el Colegio Almirante Padilla, es que las políticas educativas vinculadas a la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, no deben agotarse en lo relativo a su escolarización o a la formación para el trabajo como lo concluyo la investigación adelantada. Es indispensable avanzar en alternativas curriculares abiertas que permitan vincular elementos tanto del conflicto armado como del postconflicto para toda la población, y de esta forma desarrollar competencias para la resolución de problemáticas particulares aunque no tengan valoración específica en lo que hoy se tiene como plan de estudios, se consideran una obligación transversal en el currículo que se imparta en la escuela de cara al postconflicto.

Haber realizado esta investigación para analizar la pertinencia del diseño curricular que se desarrolla actualmente en la educación de jóvenes y adultos en el colegio Almirante Padilla de la localidad quinta (Usme), y desde ella reunir los elementos para la construcción de la propuesta de reformulación curricular que se presenta, plantea como desafío reconstruir la trama curricular del nivel secundario para la educación permanente de adultos y jóvenes en *extraedad*, que ha de formar parte del enunciado de la política educativa colombiana desde la perspectiva del postconflicto, en la que se incluye como uno de sus ejes la educación para la Paz. Esta trama curricular, nos plantea el interrogante sobre los conocimientos que deben ser considerados como prioritarios, y el sentido otorgado a éstos desde los propios ámbitos de estructuración curricular de cada área del conocimiento para los sujetos destinatarios en cuestión.

Desde esta posición, la "economía de contenidos" manifiesta en la integración de áreas que plantea la propuesta, estaría representada en el capital simbólico que las asignaturas que conforman el plan de estudios consideren como contenidos mínimos necesarios y disponibles para la formación de los adultos y jóvenes en *extraedad* en la perspectiva del postconflicto.

Así mismo, y desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida "learning for life" (ALTV), planteado por la UNESCO, la propuesta de reformulación curricular tiene presente que es necesario que la educación ofrecida a los adultos y jóvenes en *extraedad*, este acorde a los contextos, las culturas y se medie en procesos curriculares complejos donde se promueva la convivencia democrática, la participación, la comprensión de los

fenómenos sociales y la construcción de un proyecto de vida personal y colectivo que favorezca su entorno.

En estos términos, esta propuesta de reformulación del currículo para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad,* acata los principios básicos de la educación de jóvenes y adultos definidos en el Decreto 1075 de 2015 (Artículo 2.3.3.5.3.1.3) en cuanto a:

- **Desarrollo Humano Integral**, según el cual los adultos y jóvenes en *extraedad*, 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.
- **Pertinencia**, según la cual se reconoce que los adultos y jóvenes en *extraedad* poseen conocimientos, saberes, habilidades y prácticas las cuales deben valorarse e incorporarse en el desarrollo de su proceso formativo.

- **Flexibilidad**, según la cual las condiciones pedagógicas y administrativas que se establezcan deberán atender al desarrollo físico y psicológico de los adultos y jóvenes en *extraedad*, así como a las características de su medio cultural, social y laboral.

- **Participación**, según la cual el proceso formativo de los adultos y jóvenes en *extraedad*, debe desarrollar su autonomía y sentido de la responsabilidad que les

permitan actuar creativamente en las transformaciones económicas, sociales, políticas, científicas y culturales, y ser partícipes de las mismas.

Es importante resaltar, que para la atención de las necesidades educativa de los adultos y jóvenes en *extraedad* que ingresan a las jornadas nocturnas y de fin de semana del colegio Almirante Padilla, se propone la estructura del **Enfoque Diferencial.** De la misma forma, **c**omo respuesta a la caracterización de la población que muestra una significativa pluralidad al interior de las aulas en los diferentes dimensiones del ser humano, la metodología propuesta para satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes, exige y desafía al docente a reflexionar permanentemente frente al desarrollo de sus prácticas de enseñanza para el logro del aprendizaje.

El enfoque diferencial reconoce que las personas y colectivos, además de ser titulares de derechos, tienen particularidades, necesidades específicas y requieren respuestas diferenciales por parte de las instituciones, el Estado y la sociedad en general para alcanzar mejores niveles de bienestar, desde este reconocimiento por parte de las docentes y directivos, permite que los ejes temáticos, la metodología y las dinámicas implementadas rompan el prototipo de aula convencional, que en la mayoría de los casos limita la interacción e integración de la población educativa del colegio.

Lo anterior, traducido en términos metodológicos, significa que los docentes deben proponer actividades experienciales vinculantes con la realidad de los adultos y jóvenes en *extraedad* que promuevan y movilicen hacia aprendizajes significativos, que faciliten

procesos interactivos entre los participantes mismos y alrededor de su entorno social, político y económico.

En síntesis, el gran reto y objeto de esta propuesta que parte de analizar la pertinencia del currículo actual para la educación de adultos y jóvenes en extraedad en el Colegio Almirante Padilla visto en la perspectiva del postconflicto, es romper la tradición de una malla curricular que impone a los estudiantes entre 15 y 17 asignaturas aisladas de sus contextos naturales, familiares, políticos, laborales, sociales y de conflictos como lo demostró la investigación adelantada, para dar paso a estrategias de integración y flexibilización curricular, que tome como insumo el reconocimiento de saberes previos de las personas que ingresan a las jornadas noche y fin de semana y desde ellos promuevan el desarrollo de saberes multidisciplinarios, derivados de aprendizajes contextualizados, que den respuesta a los intereses de formación de las personas para su participación en la vida de cara al postconflicto próximo.

### 5.2.2 Justificación.

Empoderar la acción educativa para el mejoramiento continuo de la vida democrática y concretizar la formación de sujetos protagonistas y organizados que va a requerir el postconflicto como camino a la paz definitiva en Colombia, implica necesariamente que la mismas prácticas educativas que desarrollan los docentes, deben promover en los educandos adultos y jóvenes en *extraedad* un ejercicio de participación plena y adecuada en la toma de decisiones de la escuela como institución educativa, como también posibilitarles el ejercicio de poder y la responsabilidad derivado de su participación. De este modo se

hace efectivo y necesario el uso pleno de la capacidad asociativa y organizativa, que posibilite el ejercicio del necesario control y operatividad sobre todos aquellos procesos - sociales, institucionales, políticos, educativos que determinan o condicionan la vida adulta, en cuanto son gestores de conflictos.

La educación como un proceso decisivo en la construcción y reconstrucción de relaciones de las personas con su entorno y como herramienta transformadora del mismo, han de constituirse en un interés primordial frente al desarrollo de sociedades democráticas, participativas e incluyentes. Los adultos y jóvenes en *extraedad* que por diversos factores fueron y siguen siendo excluidos del sistema educativo y que reingresan a la educación formal, requieren de un proceso educativo articulado, diferenciado y que en concordancia con su experiencia, necesidades y expectativas les permita el acceso a una educación pertinente y flexible, que dé respuesta a las necesidades del postconflicto.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO - en el Informe Mundial Sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (2010) resalta el reconocimiento al papel clave de la educación de adultos en el desarrollo de la sociedad y la importancia de asegurar que esta población pueda ejercer su derecho básico a la educación a lo largo de la vida en los siguientes términos:

> La comprensión del papel de la educación de adultos ha cambiado y se ha desarrollado con el tiempo. Desde su concepción como promotora de la comprensión internacional en 1949, la educación de adultos se percibe hoy como una clave en la transformación económica, política y cultural de las personas, las comunidades y las sociedades en el siglo XXI. (UNESCO, 2010)

En este contexto, es necesario repensar la educación para adultos y jóvenes en *extraedad*

en la perspectiva del postconflicto actual, como acción que permite promover una adecuada inclusión social, donde se garantice el derecho al desarrollo humano integral como propuesta de planificación social para crear condiciones y desarrollar **acciones** que permitan a todos los ciudadanos ejercer su derecho a la educación en igualdad de oportunidades y sin discriminación alguna.

Pensar la escuela en su estructura y organización como un espacio capaz de colaborar en los procesos de transformación profunda de la democráticas necesaria para la convivencia pacífica en todo el territorio, conduce a identificar los problemas en el marco de las variables históricas, políticas, y socioculturales en las que se encuentran naturalmente insertos los currículos que en ella se desarrollan. Desde esta perspectiva, es posible provocar la búsqueda y liberación de nuevas estructuras y recursos curriculares, de manera que el sistema educativo en el que se incluye a los adultos y jóvenes en *extraedad*, se convierta en un sistema capaz de posibilitar a los actores que lo componen la adquisición de herramientas y formas de organización, para encontrar autónomamente las respuestas a sus propios problemas a través de la praxis de la solidaridad.

Así entonces, en la reformulación del currículo, ha de entenderse que definir acertadamente al sujeto educativo (adultos y jóvenes en *extraedad*), conlleva a su consideración y tratamiento, como sujeto capaz de modificar sus propias condiciones educativas, sus niveles de comprensión frente a las disposiciones culturales vigentes y la relación de estas con su entorno cotidiano, sin dejar de lado los pre saberes que estas personas han adquirido y adquieren en su vida por fuera de la escuela. Esta modificación, no se consigue por la mera vía administrativa o didáctica del currículo, sino por procesos

formativos mayores, que son colectivos y que implican la asunción de responsabilidades educativas del conjunto de los actores sociales dentro y fuera del entorno escolar.

En este sentido el nuevo currículo como resultado de la reformulación que se planteó en el objetivo general de la investigación, va a permitir planificar las actividades académicas partiendo de la base de quien aprende y no de quien enseña. En consecuencia, da mayor importancia a definir qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar, decisiones para las que tiene presente el nivel de conocimientos y destrezas de los estudiantes, sus diferentes ritmos de aprendizaje y los pre saberes adquiridos en el transcurso de sus vidas y en su quehacer cotidiano.

Lo anterior, exige un cambio del currículo impositivo existente hoy en la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, a un currículo de aprendizaje flexible como lo define el Decreto 3011 de 1997, con las adaptaciones pertinentes a las circunstancias de los diversos grupos de personas que se vinculen a las jornadas noche y fin de semana, provenientes o no del conflicto armado, priorizando su educación y basándose en un enfoque diferencial. En concordancia con lo anterior, esta propuesta tiene como base la reformulación curricular para adultos y jóvenes en *extraedad*, dentro del marco disciplinar, que permita integrar las asignaturas individuales en áreas, para formar campos de desarrollo de pensamiento que apunten hacia el desarrollo humano integral.

En esta lógica, la presente propuesta se justifica en cuanto permite agrupar las asignaturas que hoy en día se desarrollan en la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, en un currículo integrado por cuatro campos de pensamiento, que incluyen las

áreas obligatorias y los proyectos transversales propuestos en la Ley (Decreto 3011 del 97), y una electiva que los estudiantes pueden escoger en cada ciclo lectivo integrado CLEI, de acuerdo a sus habilidades, fortalezas o preferencias. (Ver esquema curricular)

Durante el proceso de agrupar las asignaturas para la formación de los campos, un elemento fundamental que se mantuvo presente en las reflexiones y discusiones del grupo de docentes y directivos que aportaron sus experiencias de más de 10 años, fue sin duda la valoración de los procesos dialógicos que deben tener espacio en todo currículo, en virtud a que ellos adquieren especial relevancia en la reconstrucción social y más aún durante el postconflicto, en el cual, es necesario generar un espacio propicio para el diálogo entre personas y la interacción multicultural que implica las diferentes procedencias tanto de quienes participan como alumnos como también del docente.

### 5.2.3 Objetivos.

Los currículos basados en programas de asignaturas que tradicionalmente se han desarrollado en la educación de adultos y jóvenes en *extraedad*, han permitido que ella sufra de la escolarización, aspecto que si bien contribuye al desarrollo de determinados conocimientos teóricos, ha estado al margen del contexto social, histórico, político, cultural y de desarrollo humano de los sujetos que se educan. Como salida a esta limitación, la propuesta para reformular el currículo actual que se presenta tiene como objetivos:

- Resinificar en lo curricular, lo pedagógico y lo didáctico qué se considera como referente antropológico de relevancia dentro del

concepto de identidad en el adulto y joven en *extraedad*, como eje fundante en el proceso formativo desde la lógica de la comprensión, que tiene que ver con la búsqueda de sentido de los saberes en su entorno.

- satisfacer mediante la integración de asignaturas las necesidades básicas de aprendizaje, entendiendo por éstas las actitudes, habilidades y valores que son necesarios para desarrollarse adecuadamente en los ámbitos personal, familiar, laboral y social en la perspectiva del postconflicto.

- Considerar las necesidades de las personas y las exigencias de la vida y del trabajo en el momento actual de postconflicto, mediante el desarrollo de contenidos significativos que promuevan un aprendizaje aplicable a las esferas en que se desarrolla la vida de cada persona adulta y joven en *extraedad*

- Desarrollar mediante proyectos transversales, habilidades y estrategias para participar en actividades de grupo y comunitarias con actitudes positivas de comprensión, solidaridad y tolerancia rechazando todo tipo de discriminación por razones sociales, raciales, sexuales, políticas, creencias y otras características individuales o sociales.

- Desarrollar como componente central de todo el proceso educativo del adulto y joven en *extraedad* la habilidad de "aprender a aprender", de ser apto para el cambio y el aprendizaje permanente, que la permita vincularse adecuadamente con una sociedad cada vez más compleja, competente y exigente.

- Analizar y valorar críticamente la importancia del desarrollo científico y tecnológico en la evolución social, las técnicas de trabajo y la calidad de vida personal y comunitaria, utilizar de modo adecuado los diferentes recursos, estrategias y procedimientos para el registro y tratamiento de la información como medio de fundamentar sus puntos de vista.

## 5.3 Modelo Pedagógico

Si bien la propuesta no pretende definir un nuevo modelo pedagógico para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* en el colegio, si tiene presente que para hablar de diseño curricular, es necesario plantear qué es un modelo pedagógico, cómo se formula el currículo en coherencia con el mismo. En estos términos, se tomando como referente a Flórez (1996:154-171), quien considera que los modelos son construcciones o representaciones mentales de la teoría, pues casi la actividad esencial del pensamiento humano a través de su historia ha sido la modelación. Para el, los modelos pedagógicos son categorías descriptivas auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que sólo adquieren sentido cuando se les contextualiza históricamente.

En virtud a que el colegio Almirante Padilla definió en su PEI y aplica un modelo pedagógico construido desde los diferentes modelos existentes, esta propuesta acepta y se acoge dos de los definidos por el colegio en cuanto aplican tanto al propósito de reforma curricular como a las condiciones particulares de la población objetivo, ellos son:

El **Modelo Pedagógico Cognitivo (constructivista):** que busca el desarrollo de las capacidades intelectuales de acuerdo al ambiente social y cultural en el cual se desenvuelva el estudiante. El maestro planifica las estrategias y acciones pedagógicas, propiciando experiencias educativas y reconociendo diferentes etapas en la formación del estudiante. La persona es quien construye sus propias estructuras de aprendizaje, de manera secuencial y progresiva y

El **Modelo Pedagógico Social cognitivo:** En el cual la relación maestro – alumno es de mediación de los aprendizajes, mediante el reconocimiento de los factores sociales y culturales que afectan o favorecen el desarrollo de los seres humanos en un contexto determinado y su posibilidad de generar a futuro cambios sociales. Se privilegian las metas de desarrollo secuencial y progresivo impulsado por el aprendizaje de las ciencias. La educación debe servir para la liberación del ser humano y la emancipación de los pueblos.

## 5.4 Estructura curricular propuesta para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad.* Colegio Almirante Padilla jornadas noche y fin de semana

Atendiendo a las características singulares en el marco educativo para los adultos y jóvenes en *extraedad* que la investigación ha encontrado como de atención principal

durante al postconflicto, sumadas a los sentidos que ellos mismos le otorgan a la educación dentro y fuera del entorno escolar, el nueva currículo que se presenta como propuesta para ser desarrollada en los diferentes Ciclos Lectivos Especiales Integrados CLEI, se estructura teniendo presente que:

- un diseño curricular además de configurarse como producto de una selección de contenidos tomados de un universo político, cultural y social, que implica un conjunto de decisiones acerca de cómo organizarlos, secuenciarlos y enseñarlos, supone una concepción precisa sobre las características de la población a la que se aplica, y está relacionada, particularmente con la interpretación acerca de cuáles son sus necesidades.
- las variables psicológicas que intervienen en los procesos de aprendizaje de los adultos y jóvenes en *extraedad* difieren significativamente y merecen ser atendidas con procedimientos acordes a ellas.

- la cantidad y diversidad de experiencias adquiridas por los adultos y jóvenes en *extraedad* en contextos escolares y no escolares, así como el caudal más o menos amplio de conocimientos aprendidos en la vida cotidiana deben constituirse en el punto de partida para la elaboración de un diseño curricular destinado a esta población.

- la educación de personas adultas y jóvenes en *extraedad* debe responder a un modelo que les garantice la posibilidad de adquirir, actualizar o completar conocimientos tanto de saberes básicos como académicos, por lo que se requiere una organización y una metodología lo suficientemente flexible y diversificada.

- los destinatarios de esta modalidad educativa en su condición de personas adultas y jóvenes en *extraedad*, están acostumbrados a tomar decisiones sobre diferentes aspectos de su vida personal y social, por lo que parece razonable que puedan participar activamente en la planificación de su propio proceso de formación, permitiendo la inclusión en el diseño de los contenidos y metodologías que, de acuerdo con las necesidades y problemáticas particulares de los grupos y de la comunidad a la que pertenecen, les resulten más significativos.

- los ámbitos de formación a los que deben acceder las personas adultas y jóvenes en *extraedad* incluyen pero trascienden los conocimientos provenientes de las disciplinas. Un currículo para adultos adquiere su verdadera dimensión cuando su estructura y organización permite adecuarse a las exigencias que la vida actual (postconflicto), les impone a los individuos en los ámbitos sociales, personales, laborales y culturales.

- difícilmente un currículo pensado y diseñado para la educación de niños y adolescentes como el que se desarrolla actualmente en el colegio Almirante Padilla, pueda atender a las particularidades señaladas y propender a una oferta diversificada que responda a la demanda real de los destinatarios de la modalidad. Esto supone la necesidad no sólo de un diseño específico sino también de una organización institucional capaz de articular estas demandas.

Aunque los criterios anteriores se convierten en el eje central en cuanto su claridad facilita en alguna medida la conformación de la estructura de la propuesta, durante su construcción, las discusiones de los docentes participantes en el equipo se orientó a

reflexionar sobre la dificultad que implica suponer que un diseño específico para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* pueda ser diseñado en su totalidad y de manera uniforme. Desde esta reflexión, se tuvo presente que el currículo para la educación de adultos y jóvenes en *extraedad* ha de entenderse como una propuesta indicativa, abierta y flexible, que permita y aliente a todos los participantes responsables del proceso a realizar los cambios, adaptaciones e innovaciones que de acuerdo al contexto específico en el que se desarrollan, procuren satisfacer las expectativas y requerimientos no solo de las personas que se forman, sino también de su entorno familiar y social.

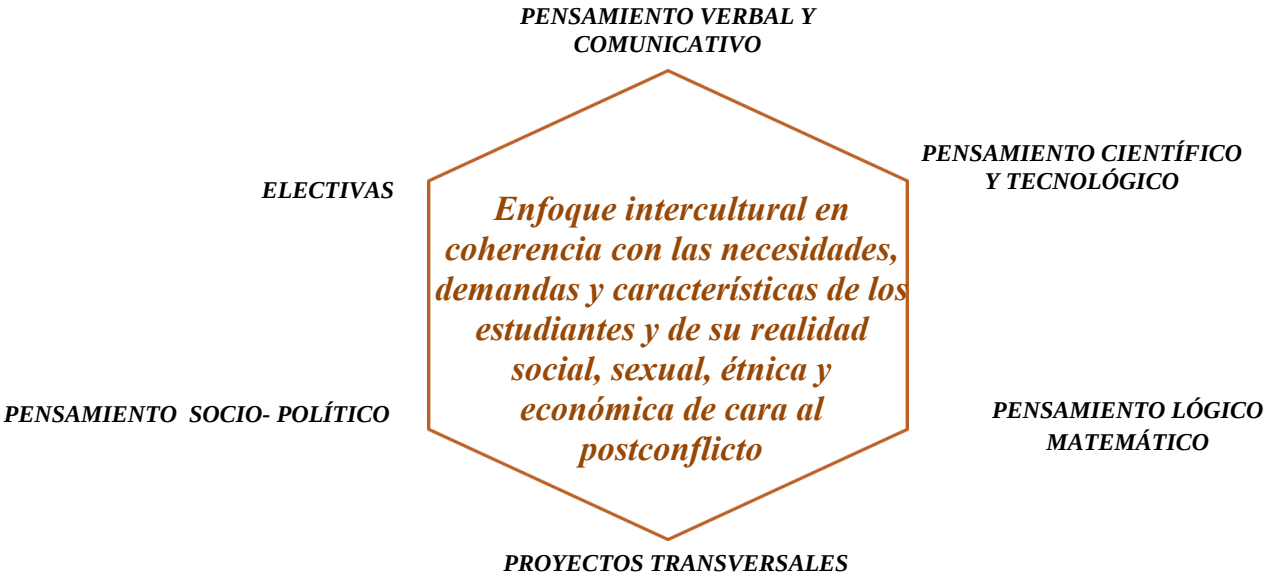
Desde esta postura, la propuesta curricular se organiza con la finalidad de vincular los aspectos, académico, Orientación para la vida y Educación Ciudadana. El aspecto académica, además de lo que le es propio del saber universal, reconoce y vincula los pre saberes como una exigencia prioritaria, e impulsa el desarrollo de actividades artística y física desde un núcleo que se denomina electivas. El aspecto de Orientación para la Vida y Educación Ciudadana, enfatiza en lo relativo a educación familiar, competencias ciudadanas, política, resolución de conflictos y constitución paz durante el postconflicto. Esto dos ejes formativos en la propuesta curricular, se complementan con proyectos transversales derivados tanto de las temáticas mismas como de situaciones provenientes del entorno del colegio, y surgen como alternativas de solución pacífica a problemáticas evidentes de las personas.

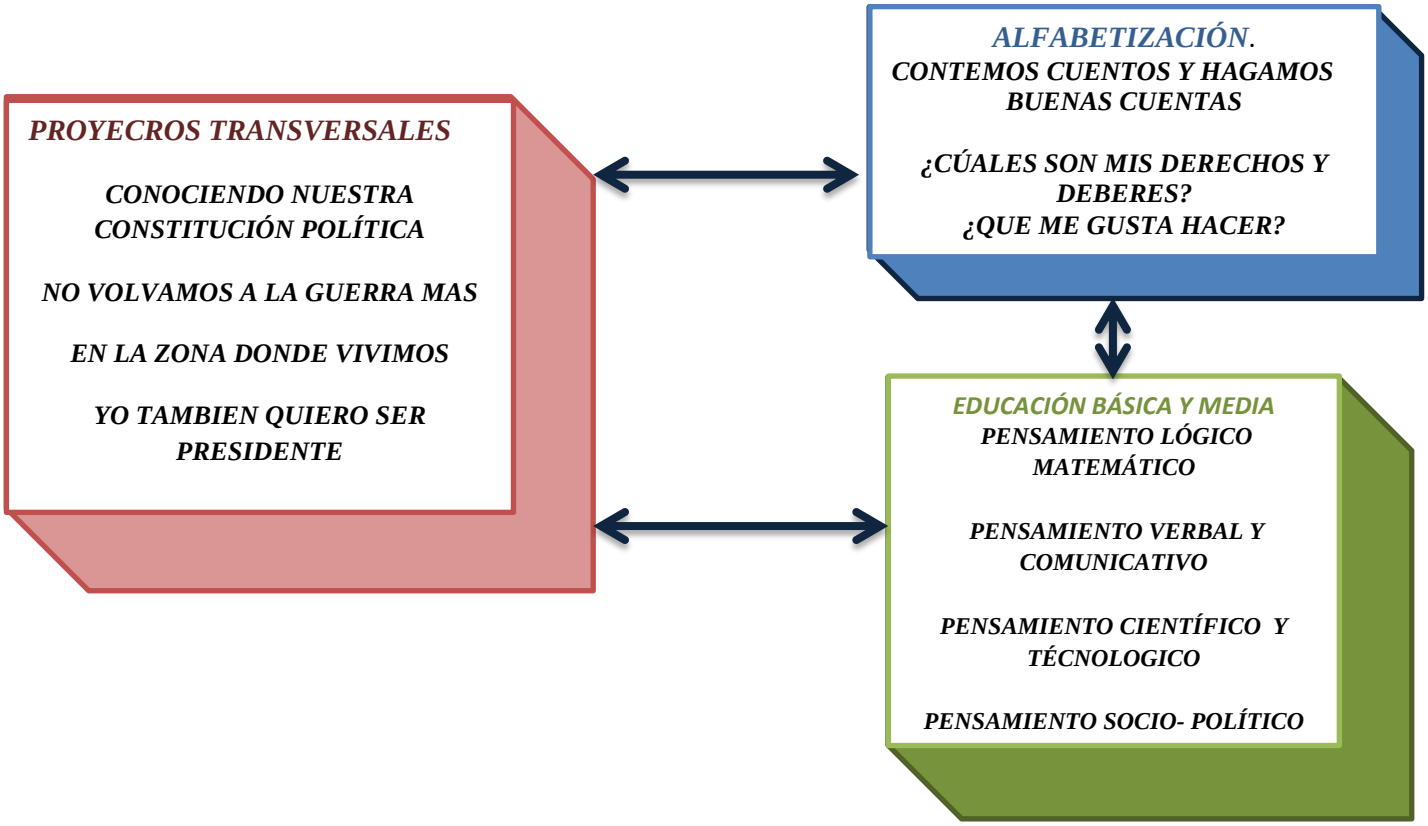
### *5.4.1* Propuesta de estructura curricular para la educación de adultos y jóvenes en *Extraedad*

| *NUEVA ESTRUCTURA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN ADULTOS Y JOVENES EN ESTRAEDAD COLEGIO ALMIRANTE PADILLA* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ***CAMPOS DE PENSAMIENTO*** | ***EL PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO*** | ***EL PENSAMIENTO VERBAL Y COMUNICATIVO*** | ***EL PENSAMIENTO CIENTÍFICO*** | ***EL PENSAMIENTO SOCIO- POLÍTICO*** |
| **ÁREAS A INTEGRAR** | Matemática | Lengua materna | Ciencias naturales | Ciencias sociales |
| | Tecnología e informática | Segunda lengua | Física | Historia |
| | Trigonometría | Lectoescritura | Química | Geografía |
| | Cálculo | | Tecnología | Constitución política |
| | | | | Democracia |
| | | | | filosofía |
| ***ELECTIVAS*** | | | | |

Con esta distribución, se estructura un currículo flexible, integrado, modulado, con el foco en las características de los sujetos adulto y jóvenes en *extraedad*, con fuertes vínculos interdisciplinarios, que forme para la vida, que facilite la participación democrática de estudiantes y docentes, que contemple los saberes adquiridos previamente dentro y fuera del sistema escolar, con fuerte formación en saberes básicos y con la incorporación de saberes especializados producto del desarrollo social, cultural, científico, técnico y tecnológico.

**La Estructura del nuevo currículo.**



Es necesario que el currículo específico sea un conjunto con sentido de unidad a todos los ciclos y niveles educativos, con un progresivo grado de complejidad según las habilidades y necesidades de los estudiantes, sus entornos y sus contextos. En esta lógica, las áreas definidas en la estructura anterior, convergen para completar las tablas siguientes, que se convertirán en los planes integrados de estudio de cada ciclo.

| Propósitos | Pre saberes y Conocimientos | CICLO I | CICLO II | CICLO III |
|---|---|---|---|---|
| **¿Qué saber desarrollar en cada ciclo?** | **Practicas y Pre-Saberes** | tolerancia, justicia , respeto, DDHH *PROYECTO TRANSVERSAL* | tolerancia, justicia , respeto, DDHH *PROYECTO TRANSVERSAL* | tolerancia, justicia , respeto, DDHH *PROYECTO TRANSVERSAL* |
| | **Conocimientos interdisciplinar** | ***SE FORMULAN DESDE LAS ÁREAS INTEGRADAS DEL CURRÍCULO*** | | |
| **Propósitos** | **Pre saberes y Conocimientos** | **CICLO IV** | **CICLO V** | **CICLO VI** |
| **¿Qué saber desarrollar en cada ciclo?** | **Practicas y Pre-Saberes** | tolerancia, justicia , respeto, DDHH *PROYECTO TRANSVERSAL* | tolerancia, justicia , respeto, DDHH *PROYECTO TRANSVERSAL* | tolerancia, justicia , respeto, DDHH *PROYECTO TRANSVERSAL* |
| | **Conocimientos interdisciplinar** | ***SE FORMULAN DESDE LAS ÁREAS INTEGRADAS DEL CURRÍCULO*** | | |

| Ejes Contenidos | Contenidos específicos | Objetivos Referenciales | Propósito Terminales |
|---|---|---|---|
| **Contextos y entornos** | ***CONSTRUIDO DESDE LAS ÁREAS INTEGRADAS DEL CURRÍCULO POR CICLO*** | | ***INTEGRACIÓN DE OBJETIVOS, HABILIDADES, APTITUDES Y ACTITUDES*** |
| | ***INTEGRACIÓN CON EL PROYECTO TRANSVERSAL*** | | ***SABER GENERICO EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA*** |
| **Intereses y necesidades** | ***ELECTIVA*** | | ***SABER ESPECIFÍCO*** |

## 5.5 Organización gestión administrativa, pedagógica y curricular

Los propósitos democráticos definidos en la ley 115 de 1994, sumados a los que han de traer la situación de postconflicto, sugieren a las instituciones Educativas un conjunto de exigencias que hagan posible que sus estructuras y procesos administrativos tradicionales tengan necesariamente que re significarse para facilitar, no solo la gobernabilidad institucional sino, además, la gobernabilidad del Sistema Educativo del cual hacen parte integral el currículo. Entendido la gestión educativa como los procesos de organización, administración de las actividades educativas y de los diversos recursos de la Institución, como también el desarrollo de acciones tanto administrativos, políticos y sociales que conlleven a mejorar la participación para garantizar un servicio educativo de calidad, la

gestión educativa no se aleja de una acción general con funciones específicas como son la planificación, la dirección, la coordinación y evaluación de los procesos curriculares y administrativos.

Se espera entonces que el rector como líder absoluto del colegio, motive a sus directivos, administrativos y a toda la comunidad educativa, para que con su apoyo y participación activa, nueva la propuesta curricular se ponga en marcha en el menor tiempo posible. Los docentes y directivos docentes, organizarán sus equipos de áreas integradas para finalizar la construcción de los planes de área partiendo de los esquemas que se mostraron en el aparte anterior y de los objetivos definidos en la construcción de la propuesta.

### 5.5.1 Comunidad involucrada.

La estructuración final y puesta en marcha del nuevo currículo para la educación de adultos y jóvenes en extraedad en el colegio Almirante Padilla involucra a todos los estamentos que desde lo definido por el decreto 1075 de 2015 constituyen la comunidad educativa y académica en una institución educativa.

### 5.5.2 Acciones para la sostenibilidad: planeación monitoreo y evaluación

La puesta en marcha del nuevo currículo será motivo de permanente evaluación y seguimiento por parte de un equipo interdisciplinario liderado por el investigador. El monitoreo a los avances se hará en reuniones periódicas bimensuales, en las cuales se da orientación a los docentes para la implementación progresiva del nuevo currículo.

Abella, J. M. (2009). *La Educaciòn de Jòvenes y Adultos en Cuba: Experiencias y Perspectivas .* La Habana: Imprenta Nacional.

Abroms, L. (2003). Gender differences in young adults' beliefs about sunscreen use. *Health Education & Behavior*, 29-43.

Acin, A. (2014). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España).* Barcelona: Universitat de Barcelona.

Acin, B. A. (2013). *La educaciòn secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Còrdaba (Argentina) y Cataluña(España).* Barcelona- España: ERAsMUS MUNDUS.

ACR, A. C. (s.f.). *Agencia Colombiana para la Reconciliaciòn ACR.* Recuperado el 22 de Febrero de 2015, de http://www.reintegracion.gov.co/es

Adelantado, P. P. (21 de Septiembre - Diciembre de 2006). Educaciòn inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formaciòn del Profesorado*, 179 - 207.

Alan, S. (2005). Education in the twenty-first century: Conflict, reconstruction. *Compare, Vol. 35, No. 4*, 373 - 391.

Aranguren, L. A. (1997). Educar en la reinvención de la solidaridad. *Cuadernos Bakeaz, Nº 22*, 1 - 15.

Archenti, N. (2007). Los debates Metodològicos Contemporàneos. *Metodologìa de las ciencias sociales*.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *CONSTITUCIÒN POLÌTICA DE COLOMBIA.* Bogotà Colombia.: Imprenta Nacional.

Astorga, A. &. (2009.). *¿ Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas?*

Bernal, O. (2015). Educación para el¿ desarrollo? El sofisma de la modernización y el desarrollo dentro de los diseños globales. *Revista de Educación, no 25* , 333-349.

Brasil., M. d. (2001). Pactos para la igualdad: Hacia un futuro sostenile. *CEPAL Nº 73*, 120-133.

Brull, J. C. (1997). Los principios de la Educaciòn. *Revista Akademeia*, 142.

CANCILLERÌA. (03 de JUNIO de 2014). *http://www.redescolombia.org/informaciondeinteres/conversacionesdepaz*.

Canfux, J. (2005). *Desde la alfabetización presencial al yo, sí puedo.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Carruso, D. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? *American psychologist*, 503.

CESU. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034.* Bogotà: Consejo Nacional de Educaciòn Superior.

Charles Abugre, T. A. (2002). *Informe sobre desarrollo humano 2002.* España: Ediciones Mundi-Prensa.

Cruz, F. (2001). *La Alfabetización en Cuba: Lectura histórica para pensar el presente.* La Habana-Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

DANE. (2005). *Informe Especial Censo 2005- Educación Colombia. .* Bogotá: Departamento Administrativa Nacional De Estadísticas.

Di Pierro, M. C. (2001.). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes.*, 58-77.

Educaciòn, C. F., & 118/10, A. I.–R. (2010). *Educaciòn Permanente de Jovenes y Adultos - Documento Base.* Buenos Aires: Imprenta.

EL TIEMPO. (27 de Agosto de 2012). Bajo tres principios, Gobierno Santos realiza acercamientos con Farc. *EL TIEMPO*, pág. 12.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación.* Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.

Espinosa, C. P. (2013). *Educaciòn de adultos en Amèrica Latina y el Caribe: Autopias posible, pasiones y comprensiones .* Pàtzcuaro Mèxico : Centro de Cooperaciòn Regional para la Educaciòn de Adulto en Amèrica Latina y el Caribe CREFAL.

Ferreyra, H. A. (2015). Educación secundaria de jóvenes y adultos en la provincia de córdoba, argentina. Historia, políticas públicas y desarrollo educativo. *Revista Educación y Desarrollo Social.*, i28-47.

Filip, F. (2006). Post-conflict Peacebuilding: Strategies and Lessons from Bosnia and Herzegovina, El Salvador and Sierra Leone. Some thoughts from the rights to education and health. *CEPAL, serie Políticas Sociales, No. 123, United Nations, Santiago*, 1 - 60.

Fisas, V. (1998). *Cultura de Paz y gestiòn de conflictos .* Barcelona: Icaria NESCO.

Fisas, V. (2010). *¡ALTO EL FUEGO! Manual de Proceso de Paz.* Capellades (Barcelona): Icaria editorial.

Fisas, V. (2010). El proceso de paz en Colombia. En V. Fisas, *Quaderns de Construccio de Pau* (págs. 4 - 10). Barcelona España: Icaria Editorial.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa.* Madrid- España: EDICIONES MORATA, S. L. .

Freire, P. (2012). *Pedagogìa del Oprimido.* Siglo XXI.

Galtung, J. (2009). Teoría de conflictos. *Revista Paz y Conflictos*, 60-81.

Galtung, J. (2014). La geopolìtica de la Educaciòn para la paz: Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 9 - 18.

Gómez, M. (2015). Derecho a la educacion superioir inclusiiva para grupos de especial protección . *Educación y desarrollo social*, 10-27.

Guajardo, M. (1985). Educación de Adultos: de Nairobi a Paris. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 65-82.

Guajardo, M. (2005). Educación de Adultos: de Nairobi a Paris. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 65-82.

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings.* Suny Press.

ICBF, I. C. (2013). *OBSERVATORIO para el Bienestar de la Niñez. .* Bogotà.: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF.

Infante, A. (2013). El papel de la educaciòn en situaciones de posconflicto: Estrategias y recomendaciones. *HALLAZGOS*, 223-245.

Infante, I. (2001). Investigación sobre analfabetismo funcional en algunos países de América Latina. *Revista Interamericana de Educación de AdultosVol. 14, no. 2 (1991)*, 61 - 81.

Irene Vasilachis, A. R. (2006). *Estrategias de Investigaciòn Cualitativa.* Barcelona: Gedisa, S.A.

Jares, X. R. (2004). *Educar para la paz en tiempos difìciles.* Bilbao: Ediciones Bakeaz.

Kaplum, G. (22 de Noviembre de 2013). *http://www.lanacion.com.co/index.php/actualidad-lanacion/item/226014-la-educacion-clave-en-el-proceso-de-paz*.

Knoll, J. (2007). THE HISTORY OF THE UNESCO INTERNATIONAL CONFERENCES ON ADULT EDUCATION-FROM HELSINGÖR (1949) TO HAMBURG (1997): INTERNATIONAL EDUCATION POLICY THROUGH PEOPLE AND PROGRAMMES. *Convergence*, 3-17.

Lucini, G. (1993). Educación en valores y diseño curricular. *Revista Complutense de Educación, vol. 8, n.*, 160-173.

María C. Blanco, M. C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación vol 4*.

Márquez, A. I. (2013). El Papel de la educación en situación de postconflicto: Estrategias y recomendaciones. *HALLAZGOS*, 223-245.

Marshall, C. a. (2014). *Designing qualitative research.* Sage publications.

Martín, J. I. (1997). La Educaciòn Bàsica en Adultos. *Revista Cientifica Complutense*, 357-363.

MEN. (1980). *Decreto Número 2346 DE 1980.* Bogotá D.C.: Imprenta Nacional.

MEN. (1997). *Decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997.* Bogotà: Imprenta Nacional.

MEN. (2008). *La educaciòn para el ejercicio de los derechos humanos en la escuela: Un compromiso de todos.* Bogotà: Eduderechos.

MEN. (2013). Estrategias y acciones de educaciòn inclusiva en la educaciòn superior colombiana. *Lineamientos - Polìtica de Educaciòn Superior Inclusiva* , 18-32.

Mercedes Calderón García, J. R. (2015). *Educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Aportes para un estado del conocimiento.* México.

Mijail, B. (1998). Hacia una metodologìa de las ciencias humanas. *Estètica de la creaciòn verbal*, 381-396.

Morán, A. P. (2013). *Educación en y para los derechos humanos y la paz: Principios y prácticas medulares.* Paraíba, Brasil: Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Morán, A. P. (2014). Educación en y para los Derechos Humanos y la Paz: Valores, Principios y Prácticas Pedagógicas Medulares. *In Factis Pax, Volume 8 Number 1*, 1 - 9.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, L. C. (2011.). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educaciòn. .* París (Francia).: UNESCO.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, L. C. (2015.). *Educaciòn para todos 2015.* Parìs ( Francia). : UNESCO.

Piñuel, J. L. (2006). Epistemology, methodology and content analysis techniques. 65-86.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnogràfica: Cultura e historia de los procesos educativos . *No. Sirsi. i9789501215199*.

Rodríguez, L. (2009). Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Revista Éfora, vol. 3*, 64-82.

Rodriguez, L. (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América. *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas. Vol 3, Nº1.*

Rueda, L. (2011). *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales.* Editorial UOC.

Sallán, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación.* Madrid, España: Editorial La Muralla.

Sánchez, A., Vega, E., Estrada, L., & Castro, R. (2011). Efectos del Conflicto Armado en Colombia en la Cobertura Educativa del Departamento de Bolívar en el Período 1995 – 2008. *Semestre Económico Volumen 14, Nº 28*, 67 - 76.

Tamayo, M. (1999). *La investigaciòn. ICFES.* Bogota- Colombia: De la Serie.

Torres, A. (2007). *La educación popular: trayectoria y actualidad.* El Búho.

Torres, R. M. (2003). *Aprendizaje a lo largo de toda la vida.* Buenos Aires: Instituto Fronesis.

Tyler, R. W. (1973). *Principios bàsicos del Currìculo.* Buenos Aires: TROQUEL.

UNESCO. (1997). *Declaracion de Hamburgo sobre la Educacion de Adultos.* Hamburgo - Alemania: UNESCO.

UNESCO. (1997). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. *CONFINTEA V.* Hamburgo- Alemania : UNESCO.

UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar.* Francia: GRAPHOPRINT.

UNESCO. (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas Jóvenes y adultas en America Latina y el Caribe. .* México: UNESCO.

UNESCO. (2011). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.* Place de Fontenoy, Paris. : Ediciones UNESCO.

UNESCO. (2011). *Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación .* París: UNESCO.

Usme, A. d. (2007). *Encuesta de Calidad de Vida del año 2007.* Bogota: Alcaldìa Mayor de Bogotà.

Usme, A. L. (2013). *Plan Ambiental Local PAL.* Bogotá D.C: ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ.D.C.

Valderrama, F. (2009). *La UNESCO y la Educación: antecedentes y desarrollo.* Recuperado UNESCO.

Valdez, R. (20013). En *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultos: hacia una construcciòn se sentidos comunes en la diversidad* (págs. 80-85). Parìs: OEI/Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigaciòn Cualitativa.* España: Gedisa Editorial.

Velázquez, E. (2011). *Aprendizaje y Didáctica en Educación de Adultos.* Ciudad de La Habana: Sello Editor EDUCACIÓN CUBANA.

Verdeja, M. (2012 - 2013). Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: Identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la acciòn tutorial. *Revista Latinoamericana de Educaciòn Inclusiva*, 167 - 190.

Yin, R. (2006). Mixed methods research: Are the methods genuinely integrated or merely parallel. *Research in the Schools 13.1*, 41- 47.

**INSTRUMENTOS PARA RECOLECCIÒN DE LA INFORMACIÒN**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | **Género:** | |
| 2 | Edad (años): | Menor de 15___, entre 15 y 24_____mayor de 24 |
| 3 | Dirección de Residencia: | |
| 4 | Teléfono: | |
| 5 | ¿Con quién vive actualmente? | |
| 6 | ¿Cuántos años hace que no estudia? | |
| 7 | Había estudiado antes de llegar al almirante? | Sí No |
| 8 | En condición de desmovilizado del conflicto armado | Sí No |
| 9 | En condición de Desplazamiento por el conflicto armado | Sí No |
| 10 | Había abandonado la escuela por: | Trabajo_____<br>Dificultades académicas_____<br>Comportamiento____<br>Bullying_____<br>Discriminación_____ |
| 11 | Último grado cursado | Básica Primaria<br>1˚ 2 ˚ 3 ˚ 4 ˚ 5<br>Básica Secundaria<br>6˚ 7˚ 8˚ 9˚<br>Media 10˚ 11˚ |
| 12 | Lo aprendido en el colegio es lo necesario para mi vida y trabajo | Sí No |

**Tabla de caracterización de la población de estudiantes**

| PERSONAS | CARACTERIZACION | POBLACION | | | PORCENTAJE | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Menor de 15 años | 15 a 24 años | 25 y más años | Menores de 15 años | 15 a 24 años | 25 y más años | TOTAL |
| AMBOS SEXOS | 1_ Población desplazada por el conflicto | 35 | 47 | 80 | 21,6% | 29% | 49,4% | 162 |
| | 2_ Población desmovilizada de grupos | 8 | 12 | 33 | 15,1% | 22,6% | 62,3% | 53 |
| | 3_ Nunca antes habían ingresado a la escuela | 33 | 60 | 71 | 20,1% | 36,6% | 43,3% | 164 |
| | 4_ Habían abanado la escuela por trabajo | 68 | 75 | 90 | 29,2% | 32,2% | 38,6% | 233 |
| | 5_ Habían abandonado la escuela por dificultades académicas | 53 | 52 | 39 | 36,9% | 36,1% | 27% | 144 |
| | 6_ Habían abandonado la escuela por otras causas(comportamiento, bullying, discriminación) | 75 | 49 | 28 | 49,4% | 32,2% | 28,4% | 152 |
| | 7_Lo que aprenden en el colegio no es lo necesario para mi vida y trabajo | 21 | 47 | 79 | 14,3% | 32% | 53,7% | 147 |
| | TOTAL | 293 | 342 | 420 | | | | 1055 |
| MUJERES | 1_ Población desplazada por el conflicto | 20 | 27 | 45 | 12,3% | 16,6% | 27,8% | 92 |
| | 2_ Población desmovilizada de grupos | 6 | 6 | 8 | 11,3% | 13,3% | 15,1% | 20 |
| | 3_ Nunca antes habían ingresado a la escuela | 19 | 36 | 31 | 11,6% | 22,0% | 18,9% | 86 |
| | 4_ Habían abanado la escuela por trabajo | 40 | 39 | 38 | 17,2% | 16,7% | 16,3% | 117 |
| | 5_ Habían abandonado la escuela por dificultades académicas | 30 | 26 | 19 | 20,1% | 18,05% | 13,1% | 75 |
| | 6_ Habían abandonado la escuela por otras causas(comportamiento, Bull ying, discriminación) | 40 | 30 | 10 | 26,3% | 19,7% | 10,1% | 80 |
| | 7_Lo que aprenden en el colegio no es lo necesario para mi vida y trabajo | 16 | 25 | 40 | 10,9% | 17,0% | 27,2% | 81 |
| | TOTAL | 174 | 199 | 191 | | | | 564 |
| HOMBRES | 1_ Población desplazada por el conflicto | 15 | 20 | 35 | 9,1% | 12,4% | 21,6% | 70 |
| | 2_ Población desmovilizada de grupos | 2 | 6 | 25 | 3,8% | 13,3% | 47,2% | 33 |
| | 3_ Nunca antes habían ingresado a la escuela | 14 | 24 | 40 | 8,5% | 14,6% | 24,4% | 78 |
| | 4_ Habían abanado la escuela por trabajo | 28 | 26 | 52 | 12,0% | 15,4 | 22,3% | 106 |
| | 5_ Habían abandonado la escuela por dificultades académicas | 20 | 26 | 20 | 16,8% | 18,05% | 13,9% | 66 |
| | 6_ Habían abandonado la escuela por otras causas(comportamiento, Bull ying, discriminación) | 35 | 19 | 18 | 23,1% | 12,5% | 18,3% | 72 |
| | 7_Lo que aprenden en el colegio no es lo necesario para mi vida y trabajo | 5 | 22 | 39 | 3,4% | 15,0% | 26,5% | 66 |
| | TOTAL | 119 | 143 | 229 | | | | 491 |

**Guiones de Entrevistas. (Ver Anexos)**

Los guiones de entrevistas se diseñan con un grupo de preguntas comunes para todos los actores y otras específicas para cada entrevistado según las funciones desempeñadas; en todos los casos los guiones elaborados para cada entrevistado o grupo de ellos serán el punto de partida, pero la entrevista ira tomando forma según sus características, la posición ocupada y los conocimientos que se tengan sobre el objeto de estudio

**IED ALMIRANTE PADILLA**
**EDUCACIÒN DE JÒVENES Y ADULTOS**

**Registro fotográfico para Diario de Campo.**

**Registro fotográfico para diario de campo con jóvenes en *extraedad***



5ª de primaria- Jóvenes en extraedad

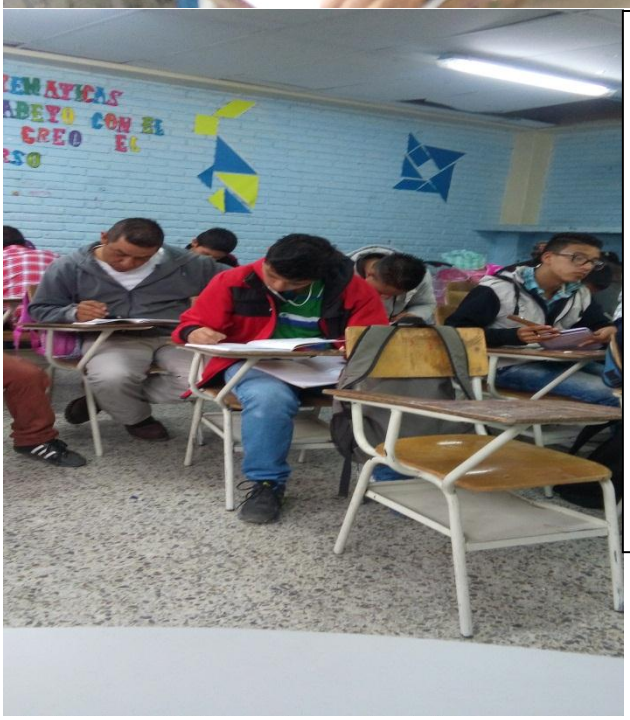


Ciclo 3ª Jóvenes en extraedad.









Población diversificada: Grupo de personas producto de la exclusión del social; desplazados por desastres naturales o por situaciones propias del conflicto armado, desmovilizados de los grupos alzados en arma o reinsertados a la vida civil en situaciones poco favorables, expulsados de sus colegio en edades tempranas por su "mal comportamiento", hombres y mujeres cabeza de familia trabajadores de la calle o en oficios domésticos, abuelos y abuelas recicladores o al cuidado de sus nietos, familias completas asistiendo al colegio con como ellos mismos lo manifiestan "la esperanza de un mejor futuro", la esperanza de que la paz llegue pronto para regresar a sus territorios donde si bien no tienen de todo, en




Baseball
66



*La realidad social, que acabamos de describir con un poco de literatura, nos desconcierta como personas y nos desmoraliza como educadores.*

*Jesús María Asprilla Rivas 2017.*