

Institucionalidad Educativa

Relatos entre el pasado y el futuro

Educación para Jóvenes y Adultos



Foto: Scott Dalton – NewYorkTimes
Luis Humberto Soriano

HARVEY ALONSO DIAZ
LINA MARIA HERRERA
FRANCY LINED VÁSQUEZ



UPN-CINDE

Institucionalidad educativa

Relatos entre el pasado y el futuro
Educación para Jóvenes y Adultos

Por:

HARVEY ALONSO DIAZ LINA MARIA HERRERA FRANCY LINED VÁSQUEZ

Director:

Juan Carlos Orozco Cruz

Bogotá Colombia 2010

**INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA/ RELATOS ENTRE EL PASADO Y EL
PRESENTE: EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS**

**FRANCY LINED VASQUEZ ROCERO
HARVEY ALONSO DÍAZ MOLINA
LINA MARIA HERRERA QUINTERO**

**Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Desarrollo Educativo Y Social**

**Director JUAN CARLOS OROZCO CRUZ
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO CINDE
BOGOTA 2010**

Presidente

Jurado

Bogotá, Junio 2010

AGRADECIMIENTOS

A mis amados tesoros Federico y María Elena, a mi familia, a mis compañeros de viaje Juan Carlos, Lina y Francy, a mis maestros: gracias por hacer posible este sueño.

Alonso Díaz

A todos aquellos que me brindaron su apoyo y ayuda. Espero este tan solo sea el comienzo de un largo camino.

Francy Vásquez

A mi confidente y más indeleble compañero de viaje, Carlos, por apoyarme y entender mí falta de tiempo. A mi familia entera por su apoyo y amor incondicional.

Lina María Herrera

FORMATO RAI: RESUMEN ANALITICO DE INVESTIGACIÓN

COLOMBIA

UPN-CINDE

RAI

TITULO: Institucionalidad Educativa/ Relatos entre el pasado y el presente: educación para jóvenes y adultos

AUTORES: VÁSQUEZ Brochero Francy Lined- DÍAZ Harvey Alonso-
HERRERA Quintero Lina María

PUBLICACION: Bogotá, 2010, pp 199. Figuras 9. Cuadros 6. Gráficos 1.

PALABRAS Y CONCEPTOS CLAVES: alfabetización, escuela, educación para jóvenes y adultos, educación para el trabajo, Institucionalidad educativa, políticas educativas, tendencias educativas contemporáneas.

DESCRIPCIÓN:

Esta investigación busca contribuir a caracterizar los nuevos discursos sobre la institucionalidad, que han marcado las tendencias educativas contemporáneas y la forma como se materializan o no, en un contexto específico como es la IED Nuestra Señora de la Gracia, ubicada en el municipio de Bojacá – Cundinamarca, a partir de su incorporación en el programa de educación para jóvenes y adultos en edad extraescolar (EDJA). Los respectivos hallazgos, deberán posibilitar, un referente para el diseño de políticas públicas en EDJA y aportar elementos que permitan diseñar propuestas o lineamientos que contribuyan a la configuración de una Educación Básica para adultos y jóvenes basada en la equidad, participación y democracia.

FUENTES:

Se citan 27 fuentes bibliográficas principales. Los autores más recurrentes son: Michael Foucault, Silvina Gvirtz, Alejandro Álvarez, Aline Helg, Paulo Freire entre otros. De igual forma, 34 referencias de internet que contenían los planes, tratados y lineamientos de política educativa. Las fuentes consultadas aportaron a la investigación en relación con el contexto en el cual se desarrolló el concepto de institucionalidad educativa, los discursos que actualmente la configuran y los programas de educación para jóvenes y adultos. En relación con lo metodológico, la bibliografía aportó a la construcción referencial sobre el paradigma de investigación cualitativa y los estudios hermenéuticos, el estudio de caso y el análisis documental.

CONTENIDOS:

Discursos sobre institucionalidad, un recorrido con el cual se pretende mostrar algunas de las transformaciones que han experimentado los discursos educativos y la escuela a lo largo de la historia, desde las condiciones que hicieron posible su invención hasta la contemporaneidad. De igual forma, se realiza un estudio, sobre las políticas, los planes y los acontecimientos que desde la Cumbre de

Jomtien, han influido en la configuración de los programas de educación de jóvenes y adultos. Luego, los lectores encontrarán a partir del estudio de caso concreto, la manera como en nuestro país y específicamente, en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia del municipio de Bojacá, se han incorporado los planes y proyectos ofrecidos de educación para jóvenes y adultos en edad extraescolar (EDJA). Finalmente, se mencionan los hallazgos y desafíos a propósito de la nueva institucionalidad, la política educativa y los programas de EDJA.

METODOLOGIA:

Esta investigación se centra en el enfoque cualitativo, bajo una perspectiva histórica-hermenéutica. Para ello, definimos el estudio de caso, como la ruta metodológica para interpretar la manera cómo se ha configurado la institucionalidad educativa en la IED Nuestra Señora de la Gracia. En esta investigación se plantean criterios para la selección, revisión y análisis de información bajo la perspectiva del análisis documental. El dialogo hermenéutico con los actores y el desarrollo de algunas entrevistas semiestructuradas, se perfilaron teniendo en cuenta los planteamientos de Irene Vasilachis, la investigación está centrada en el sujeto conocido (objeto de investigación) más que en la mirada del sujeto cognoscente (los investigadores).

CONCLUSIONES:

La institucionalidad se configura en las redes sociales y en las prácticas discursivas, que se presentan a través de las relaciones producidas en la escuela y en el entorno que la rodea. El rol del docente, del estudiante, del directivo, del padre de familia, de autoridad gubernamental o simplemente de auxiliar técnico o servicios varios cambia y se desplaza de acuerdo con la forma de organización y gestión que se pretende y necesita. Los modos de enseñar y aprender se diversifican, así como los mecanismos de control y de disciplinamiento gozan del factor de recursividad gracias al cual pueden transformarse. El proceso de cambio no es unidireccional: es bidireccional, camina entre el pasado y el futuro, entre lo instituido y el nuevo discurso. Las acciones que guían a la institución son promovidas desde y para el contexto. Colombia ha diseñado en los últimos años un plan de alfabetización de adultos y jóvenes siguiendo recomendaciones y compromisos internacionales. Este proceso no ha nacido del seno de movimientos sociales ni de políticas nacionales, por ende la información que se encuentra alude a cifras y a logros en materia de cobertura y no a avances en cuanto a desarrollo humano y social. El marco legislativo menciona a actores históricamente excluidos de la esfera educativa, sin embargo no precisa compromisos gubernamentales.

La Educación de jóvenes y adultos va más allá del proceso de alfabetización, su objetivo es la ciudadanía, la formación para el trabajo y la tecnología, así como la formación ética, moral y afectiva.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
I- FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	8
1.1 Delimitación.....	8
1.2 Acotación del proyecto.....	13
1.3 Objetivos.....	18
1.4 Momentos y resultados del proceso investigativo.....	19
1.5 Diseño metodológico.....	20
1.5.1 Las estrategias metodológicas.....	20
A- El estudio de caso.....	20
B- El análisis documental.....	23
II- DISCURSOS SOBRE INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA.....	25
2.1 Educación e institucionalidad.....	31
2.2 Institucionalidad y práctica discursiva.....	33
2.3 El panóptico de Foucault.....	41
2.4 La invención de la escuela.....	45
2.5 Crisis de la escuela.....	50
2.6 Aproximaciones a la escuela en Colombia.....	53
2.7 La educación en Colombia en el siglo XX.....	65
III- GRANDES POLÍTICAS: UN MUNDO PEQUEÑO.....	79
3.1 Educación para jóvenes y adultos en Colombia.....	79
3.1.1 Marco legislativo de la Educación para Jóvenes y Adultos.....	80

3.1.1.1 Antes de la Constitución de 1991.....	80
3.1.1.2 Desde la Constitución de 1991.....	97
3.2 Plan de Alfabetización - Educación de Adultos: una mirada a las políticas transnacionales y nacionales.....	105
IV- APROPIACIÓN DE LOS NUEVOS DISCURSOS SOBRE LA INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA DESDE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS Y JÓVENES.....	110
4.1 Definición.....	110
4.2 Características de una institución.....	111
4.3 Acerca de la nueva institucionalidad.....	113
4.3.1 La institucionalidad desde la organización y la gestión.....	117
4.3.2 Aprender y enseñar desde la nueva institucionalidad.....	125
4.3.3 Las tecnologías en la nueva institucionalidad.....	127
4.3.4 La EDJA como parte de la nueva institucionalidad.....	131
4.3.5 Los movimientos sociales y la educación popular como actoresclave en la institucionalización de la educación para jóvenes yadultos.....	132
4.4 Apropiación de los discursos de institucionalidad.....	137
Categorías	
4.4.1 Tendencias educativas contemporáneas.....	137
4.4.2 Alfabetización.....	148
4.4.3 Educación para el trabajo y el Desarrollo Humano.....	158
V- NUESTRO ESTUDIO DE CASO: ¿Cómo se incorporan los nuevos discursos de la institucionalidad educativa en el IED Nuestra Señora de la Gracia?	161
VI- HALLAZGOS Y ALTERNATIVAS.....	181

6.1 A propósito de la institucionalidad.....	181
6.2 A propósito de la normatividad de la Educación de Jóvenes y Adultos.....	187
6.3 A propósito de la Educación para jóvenes y adultos.....	189
6.4 Cómo acercar el deber ser, al poder hacer.....	198
BIBLIOGRAFÍA.....	200

ÍNDICE DE GRÁFICAS, FIGURAS Y CUADROS

FIGURAS

- Figura 1:** Momentos y resultados del proceso investigativo (p. 19)
- Figura 2:** Sistemas de referencia de Luz Estella Sierra (p.28)
- Figura 3:** Educación como una acción social de carácter universal (p.33)
- Figura 4:** Conceptos que se ligan a la educación (p.37)
- Figura 5:** Programa de las escuelas primarias rurales y urbanas (decreto 491 de 1904) (p.67)
- Figura 6:** Declaración Jomtien (p. 92)
- Figura 7:** Organigrama de la IED Nuestra señora de la Gracia. (p.118)
- Figura 8:** Circuito de la organización de Nuestra Señora de la Gracia (p.121)
- Figura 9:** Informe de evaluación escolar IED Nuestra Señora de Gracia (p129)
- Figura 10:** Proceso de transformación unidireccional: pasado-futuro (p.183)
- Figura 11:** Mapa gestión, formas de aprender, tecnologías y formación (p. 185)

CUADROS

Cuadro 1: Tomado de Aline Helg en su texto *La educación en Colombia: 1918-1957* (p.84)

Cuadro 2: Objetivos de Cumbre Dakar-Senegal (p95)

Cuadro 3: Medios de fortalecimiento de la educación.143

Cuadro 4: Número de estudiantes y horas docentes. Extraído del proyecto de jóvenes y adultos del IED Nuestra Señora de la Gracia (2010:38) (p.165)

Cuadro 5: Asignaturas e intensidades horarias. Extraído del proyecto de jóvenes y adultos del IED Nuestra Señora de la Gracia (2010:39) (p.166)

Cuadro 6: Motivos para inscribirse al programa educativo p(.178)

GRÁFICOS

Gráfica 1: Tasa de analfabetismo como porcentaje de la población adulta (p.103)

INTRODUCCIÓN

“Bojacá como una estrella coronando el Tequendama Bojacá, eres la cuna donde nace la sabana. Tierra orgullosa de sus antepasados Cubiasuca, Chunsaque y Bobacé.” (BOJACÁ, 2010)

Bojacá es un municipio ubicado en el Departamento de Cundinamarca, cercano a la capital de la República, durante las últimas décadas ha experimentado un gran desarrollo económico y social. Su proximidad con el aeropuerto “El Dorado”, ha hecho que muchos empresarios vean al municipio como un lugar estratégico con un gran potencial para el desarrollo económico, pues sus tierras además de estar en las goteras de Bogotá, son altamente productivas lo que ha posibilitado el desarrollo del sector floricultor, así como la siembra del maíz, la papá y el trigo. Bojacá también es un destino destacado para el turismo religioso; muchos capitalinos han decidido construir casas para la recreación y el descanso en sus veredas.

Sin duda Bojacá ha experimentado grandes cambios, la vida tradicional de un municipio cundinamarqués de agricultura artesanal, se viene transformando a medida de que el desarrollo económico y las políticas globales se hacen presentes. La Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de la Gracia, no ha sido ajena a dichos cambios, ella también experimenta la tensión entre lo tradicional y las tendencias globales.

El Estado, la familia y la escuela han venido viviendo diversas transformaciones, muchas de ellas motivadas por los cambios del mercado, la globalización, el capitalismo postfordista, la cultura de la información, entre otros fenómenos. Estos cambios han provocado la generación de nuevos discursos

acerca de la escuela, sus maneras de entenderse, sus propósitos, realidades, redes de relaciones y sus desafíos son hoy: necesidades.

En este sentido, existen distintas perspectivas conceptuales en donde se plantea que la escuela ya no es el lugar con niveles estrictamente determinados y jerarquizados donde se transmite de forma unívoca el conocimiento, lo cual hace pensar que existe una disociación entre los dispositivos de la escuela moderna, y las exigencias y necesidades de los alumnos y la sociedad contemporánea. Si en verdad existe una brecha entre estos dos momentos del centro escolar, debería ser dibujada para redimensionar el por qué, para qué y para quién de la escolarización.

De acuerdo con lo anterior, es pertinente proponer elementos que contribuyan a ello, en la medida en que se formen sujetos críticos capaces de resignificar su papel en la sociedad y de trazar líneas de acción que contribuyan al desarrollo educativo y social.

Desde la década del 50 han surgido discursos educativos que intentan reorientar el camino de la escuela y hallar otros contextos educativos que reproduzcan la cultura. Los sistemas educativos latinoamericanos dejan de ser nacionales para inscribirse en la tendencia de internacionalización de la educación, en donde se elaboran planes regionales tendientes a lograr la formación de toda la población. Al lado de estas directrices, surgen tendencias pedagógicas que promueven un tipo de educación y una función específica de la escuela en relación con las nuevas tecnologías, el desarrollo económico, el trabajo y los saberes.

Las transformaciones están acompañadas por la aparición de nuevos discursos que señalan el fin de las grandes utopías, la construcción de campos interdisciplinarios, el avance de la tecnología, la aparición de movimientos culturales y la mutación de la noción de ciudadanía. Lo anterior genera un

proceso de crisis y cambio en las prácticas escolares que afectan la institucionalidad educativa.

En este contexto, la IED Nuestra Señora de la Gracia diseña, desarrolla y ofrece desde el año 2007 un programa de educación para jóvenes y adultos en edad extraescolar, con la intención de responder a los desafíos que le trazan las transformaciones a nivel económico, las políticas educativas, las necesidades de la población y el contexto inmediato.

Este programa es de gran relevancia para el municipio, prueba de ello es que de 8987 habitantes que tiene el municipio de Bojacá, aproximadamente 250 se encuentran inscritos en los programas nocturno y sabatino (BOJACÁ, 2010).

Lo anteriormente descrito, nos suscita un interés investigativo centrado en la caracterización de los nuevos discursos de institucionalidad educativa y su incorporación en los programas de educación para jóvenes y adultos de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia del municipio de Bojacá, desde una perspectiva histórico-hermenéutica. El interés de nuestro estudio se orientó hacia la construcción e implementación de las políticas públicas en esta materia. Aunque no se desconoce el protagonismo de los actores sociales en la configuración, apropiación y resignificación de las políticas, la investigación no se ocupa expresamente de ello.

Nuestro objeto no es dar cuenta de todos los aspectos que constituyen la nueva institucionalidad educativa a partir de la incorporación de los programas de educación para jóvenes y adultos en edad extra escolar, sino que tratamos de acercarnos a la manera como una institución en particular - IED Nuestra Señora de la Gracia - ha apropiado e incorporado un proyecto educativo atendiendo a unas exigencias locales, nacionales e internacionales, lo que le ha provocado cambios y transformaciones. Este proceso se encuentra en marcha y la tensión

entre lo instituido y lo instituyente ha contribuido a modificar estructuras y prácticas que van configurando una nueva institucionalidad educativa.

Elegimos a esta institución por su cercanía a la capital de la República y porque el programa de educación de adultos y jóvenes se inició el año pasado y por tanto, se encuentra en un proceso de incorporación donde se pueden observar las diferentes tensiones y conflictos que se presentan entre los distintos grupos de actores que componen la comunidad educativa; sabemos que la institucionalidad es un proceso político y social que conlleva acciones de resistencia y confrontación que inciden directamente en el programa de educación y deben tener cabida en las políticas educativas.

Creemos pertinente mostrar a través del estudio del caso de la IED Nuestra Señora de la Gracia, la forma como los nuevos discursos sobre la institucionalidad educativa se han incorporado o no, con el objetivo de aportar a la reflexión acerca del sentido, alcances y propósitos de los programas de educación jóvenes y adultos.

Debemos también hacer la salvedad que no es nuestro propósito realizar un análisis exhaustivo de todos los discursos que se generan en los programas de jóvenes y adultos del IED Nuestra Señora de la Gracia en el municipio de Bojacá, quisimos centrar nuestros esfuerzos y nuestro trabajo investigativo en aquellos discursos que han venido siendo alimentados por las conferencias mundiales en educación, las políticas nacionales y trasnacionales y por supuesto, por las políticas departamentales y municipales.

Las motivaciones y razones que nos llevaron a desarrollar esta investigación son:

- De índole educativa:

Es urgente concretar un proyecto educativo inclusivo, basado en la diferencia y no en la desigualdad. Deben pensarse maneras de generar cambio que contribuyan a pensar una escuela equitativa y transformadora.

La escuela es un dispositivo para desarrollar procesos de socialización política, y en esta medida sus fisuras deben estar aliadas con los cambios contemporáneos.

- De índole pedagógica:

Es pertinente observar la incidencia de las transformaciones y las nuevas concepciones de escuela, a partir de sus logros y dificultades en un contexto determinado, lo cual nos puede ayudar a concretar y diseñar modos de aprender y enseñar.

Es oportuno indagar acerca de dónde está el conocimiento, quién y cómo lo produce y cómo se accede a él en el contexto educativo.

Vale la pena preguntarse si la pedagogía sería sólo un conjunto de las técnicas que hacen posible desarrollar una clase y un programa en un área del saber, administrando el tiempo y el espacio educativo (Mejía: 2004) o si se acerca más a la reflexión y por ende a la emancipación.

Es viable intentar determinar cuáles son los dispositivos pedagógicos pertinentes en esta época y cómo debe abordarlos la comunidad educativa. En la actualidad, el cúmulo de transformaciones constantes desafía nuestra curiosidad y estimula nuestro papel de sujetos de conocimiento hacia el entendimiento y comprensión de la institución educativa.

- De índole político- social:

Observar si estas nuevas tendencias sobre la institucionalidad han transformado la realidad escolar y de qué forma lo han hecho.

Se espera que con este proyecto se pueda dilucidar, de forma parcial, las tensiones que se generan entre las nuevas políticas y lo que la escuela considera que es pertinente para el contexto en el que está inmersa.

Algunos teóricos afirman que asistimos a la modificación de la escuela, de su gestión, de sus contenidos (Mejía: 2004) y que es el momento para transformarla, no desde el capitalismo globalizante, sino a partir de una estrategia y unas necesidades propias que permitan a la sociedad gozar de sujetos críticos capaces de responder con prestancia y eficacia a desafíos inesperados y diversificados (Freire: 2003).

Esperamos que nuestro trabajo sea un aporte y un referente para el diseño de políticas públicas y/o lineamientos para la Educación de Jóvenes y Adultos. A su vez, por ser esta investigación planteada en el seno de una Maestría en Desarrollo Educativo y Social, podría aportar elementos que hagan visible la importancia que le suscita a una sociedad como la Bojaquéense, el haber iniciado procesos de formación no- formal de adultos y jóvenes en su municipio.

Esta investigación se encuentra deslindada en cinco momentos:

Primer momento: En donde se mencionarán los fundamentos metodológicos que sirvieron para realizar el estudio de caso desde una perspectiva histórico-hermenéutica

Segundo momento: Aproximación histórico-hermenéutica a las transformaciones en los discursos relevantes en la institucionalidad educativa.

Tercer momento: Aproximación histórico-hermenéutica a la política y la normatividad que ha orientado y regulado la educación, formación y los programas de jóvenes y adultos en el contexto colombiano.

Cuarto momento: El estudio de caso acerca de la incorporación de los nuevos discursos de la institucionalidad educativa en los programas de formación de adultos y jóvenes en edad extraescolar de la Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de Gracia en el municipio de Bojacá.

Quinto momento: Hallazgos y alternativas

Esperamos que cada uno de ellos provea al lector de un panorama general de la institucionalidad educativa y les proporcione esperanza y entusiasmo que suelen dejar los procesos de crisis y cambio.

I- FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 Delimitación

a) Campo temático

Nuestro proyecto se centra en los “discursos sobre institucionalidad educativa”, que circulan en la contemporaneidad. Consideramos importante realizar este estudio porque encontramos con frecuencia nuevas narrativas que rodean a la escuela y que dicen cómo debe ser, qué debe hacer, cuándo y con quién.

En la contemporaneidad han surgido diversos estudios que intentan mostrar que la escuela, ya no es el único lugar del conocimiento, que no es necesaria una jerarquización de niveles y que los tiempos no son establecidos previamente al proceso de aprendizaje.

La institucionalización de la educación se presenta de acuerdo con las condiciones de organización socio-política-económica y cultural correspondientes a variadas sociedades (Gvirtz, 2007: 44); así mismo, la institucionalización de la escuela responde a un proceso largo que la determinó como el dispositivo más conocido y más usado desde la modernidad para “instruir” (Álvarez, 1995: 4) o educar dejando atrás otras formas posibles.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, una serie de cambios se presentan en la sociedad, ocasionados por los programas que intentan sacar a los países de la crisis de posguerra, dichos programas poseen una visión de desarrollo que contempla a la educación como un factor trascendental en el proceso de crecimiento y desarrollo económico, y comienzan a nacer discursos diferentes que ven y conciben a la educación de forma diversa.

En los años 60 y 70 Iván Illich (Gvirtz, 2007), lanza una serie de propuestas alternativas en materia de educación que no reconocen a la escuela como el principal centro educativo, pretende desinstitucionalizar la educación, pues considera que ella no puede resolver la tarea de formar generaciones futuras al amparo de la tradición moderna.

A mediados de los 80 empieza a evidenciarse que la expansión del sistema educativo no garantiza la calidad, ni tampoco la obtención de una mejor calidad de vida, en el caso latinoamericano (Gvirtz, 2007).

La sociedad cambia y la escuela se queda enclaustrada en el pasado, en los contenidos y formas de comunicar del ayer. La globalización de los 90, modifica los modelos de inversión y acumulación y con ello, afecta directamente al capitalismo y a las instituciones tradicionales encargadas de la integración social: el Estado, la familia y la escuela, lo cual favorece la aparición de nuevos discursos sobre los retos de la educación.

b) Contexto de actuación

Para caracterizar la incorporación de los nuevos discursos sobre institucionalidad educativa, consideramos pertinente usar como contexto de actuación los programas de formación de adultos y jóvenes en edad extraescolar, debido a que, nuestro país en los últimos años ha hecho esfuerzos en ello.

Colombia siguió la línea de los requerimientos de la globalización y transformó en 1991 su Constitución, enunciando que la educación es un Derecho cuyos responsables son el Estado, la sociedad y la familia.

En 1994, por medio de la ley 115, la educación en nuestro país deja de ser considerada como un deber que debía cumplir el Estado hacia la sociedad, para

instaurarse como un servicio público del cual los colombianos tienen derecho a participar (Véase Art. 1); desde entonces es el Estado y los organismos internacionales, quienes definen, regulan, y determinan las características del sistema educativo, de manera simultánea han logrado fortalecer la gestión participativa al llevar a cabo algunos intentos por descentrar el proceso, como lo son: la Expedición Pedagógica Nacional y el Plan Decenal.

Junto a este panorama, la cotidianidad de los establecimientos educativos padece las tensiones entre los retos que le imponen las necesidades educativas del contexto y aquellos propios de los estándares internacionales. Es así como la escuela colombiana ha venido cambiando y guiando sus acciones a través del cumplimiento de las políticas educativas, al abrir sus horizontes hacia la inclusión y la cobertura e incluso innovando al trascender más allá de la educación formal, con el fin de responder a las necesidades de la sociedad. Lo anterior se puede evidenciar, a partir de los intentos de hacer posible y válida la educación no formal, definida por el artículo 36 de la ley 115 como “aquella que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el “Sistema Formal”.

Este enfoque ha permitido incluir a sectores de la población que tiempo atrás habían sido excluidos del sistema educativo como los adultos y jóvenes en edad extraescolar.

Según el artículo 50 de la ley 115 del 1994, la educación para adultos es definida como aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación, por niveles y grados del servicio público educativo; es dirigida a aquellos que desean suplir y completar su formación o validar sus estudios. A su vez, el Estado se compromete en este artículo a facilitar todas las condiciones para ello y promover, especialmente, la educación a distancia y semi-presencial para este tipo de población.

c) Caso de estudio

Nuestro problema de investigación está formulado desde un contexto histórico-local, que se encuentra situado en una realidad particular y que pretende indagar sobre el significado de los nuevos discursos que rodean la institución escolar y la forma como estos, han transformado la cotidianidad de la IED Nuestra Señora de Gracia ubicada en el municipio de Bojacá.

La IED Nuestra Señora de Gracia construye su propuesta para adultos de cara a la construcción de un proyecto de vida social, como lo es el desarrollo de la comunidad bojaquense. Nuestro interés hacia esta institución surgió debido a que, ella diagnosticó las necesidades de su entorno y se vio permeada por distintos discursos. Nuestro proyecto hace un acercamiento a evidenciar estos discursos que la rodearon y que incidieron en la formulación de sus propósitos, realidades, necesidades y desafíos.

La IED Nuestra Señora de Gracia fue creada en 1979, ofrece educación preescolar, básica primaria y secundaria, así como media técnica. Su misión es “Formar estudiantes, líderes técnicos en gestión empresarial, con un alto nivel competitivo en búsqueda del desarrollo humano sostenible” y su visión es; “en el año 2015 la IED Nuestra Señora de Gracia liderará en el municipio y departamento, a través de sus estudiantes, proyectos productivos en diversas áreas del conocimiento, orientados por el espíritu investigativo, tecnológico, científico y cultural”. Sus objetivos como Institución se centran en:

- “Brindar una formación que incluya el cultivo de las cualidades físicas, intelectuales, psicológicas, sociopolíticas, religiosas, morales y afectivas a través de cada uno de los estamentos de la comunidad.

- Propiciar un ambiente de trabajo escolar que comprometa a todos los miembros de la comunidad educativa en una sana convivencia, donde se promueve la alteridad, la empatía y el gusto por el trabajo académico”.

En los últimos siete años y por iniciativa de los alcaldes locales, se han construido las bases para brindar a la población adulta una alternativa de educación, que satisfaga sus necesidades y expectativas de conocimiento.

El programa fue puesto en marcha en el 2002, por una entidad privada que prestaba sus servicios en la institución, pero debido al cambio de gobernante local y a la falta de recursos económicos, el programa no continuó.

En el año 2009, para dar respuesta a los requerimientos locales, la institución abre nuevamente sus puertas e inaugura dos jornadas adicionales para atender a la población adulta en edad extraescolar. Adicionalmente, ofrece diversos cursos de capacitación técnica.

1.2 Acotación del Proyecto

Esta investigación se centró en el enfoque cualitativo, bajo una perspectiva histórica-hermenéutica que ve la realidad social como construcción histórica, regida por procesos culturales. Nuestro proyecto se focalizó en interpretar el proceso de incorporación de los nuevos discursos que circulan en el medio educativo, los cuales inciden en la institucionalidad produciendo cambios en sus formas de actuar.

De esta forma, se comprende que la hermenéutica implica, como enfoque de investigación, una labor a través de la cual el investigador busca comprender e interpretar un fenómeno o realidad en un contexto concreto. Dilthey (1900), en su ensayo *Entstehung der Hermeneutik (Origen de la hermenéutica)*, sostiene que “no sólo los textos escritos, sino toda la expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica”. Por su parte, el contexto de trabajo hermenéutico lo entiende Hans-Georg Gadamer, como un *Encuentro Hermenéutico*, el cual “posibilita el diálogo entre un horizonte de entendimiento y el mundo vital”.

El acercamiento a estos paradigmas hermenéuticos, nos hizo tener presente que otro elemento importante en el proceso de interpretación de la realidad era el principio del *Círculo Hermenéutico*, el cual ha sido entendido por varios autores como una estrategia expedita para acceder a la labor interpretativa, Dilthey lo entiende como el “movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo”; Ricoeur, lo define como el “movimiento entre la forma de ser del intérprete y el ser que es revelado por el texto”. Queda claro que el *Círculo Hermenéutico*, tiene una finalidad implícita a su dinámica y es la de favorecer en cada movimiento un nivel de comprensión mayor, nunca fuera de su contexto histórico y por consiguiente social.

Nuestro esfuerzo, se centró en realizar una aproximación histórica que sirvió de punto de partida para comprender posibles relaciones entre los discursos institucionales contemporáneos y los programas de educación de jóvenes y adultos. En ese sentido, intentamos mostrar algunas de las transformaciones que han experimentado los discursos educativos, las instituciones y la escuela a lo largo de la historia y cómo los términos para designarlas también han cambiado. Sin embargo, nuestra intención fue realizar una aproximación histórica al servicio de nuestro principal objetivo: caracterizar la incorporación de los discursos sobre institucionalidad educativa, en los programas de formación de adultos y jóvenes de edad extraescolar en la Institución Educativa Nuestra Señora de Gracia del municipio de Bojacá.

En este sentido y como ya lo hemos venido mencionando, nuestro enfoque metodológico fue el hermenéutico, debido a que la investigación se centró en una comprensión crítica de la realidad educativa, interpretando los significados y el saber local que configura la vida social, por lo que no descuida el análisis del contexto y asume que existen múltiples realidades educativas y no una sola (Herrera, 2009:32).

La hermenéutica concibe a la educación como una construcción social, que se da a partir de interacciones que van más allá de lo cuantitativo y que se centran en el sentido que cada uno de los actores de la comunidad da a su realidad, allí se transforman los prejuicios y se amplían los horizontes de quienes intervienen.

Los estudios hermenéuticos hacen parte del enfoque cualitativo, el cual es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas; la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos que examina un problema humano y social, en donde se describen los momentos habituales y problemáticos de los significados de la vida de los individuos (Creswell, citado por Vasilachis, 2006, p.255).

La investigación cualitativa se caracteriza porque está fundada en una posición filosófica ampliamente interpretativa. Se interesa en las formas en que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido. En este enfoque el investigador construye una imagen holística y natural de la situación (Vasilachis, 2006: 24), abarcando el detalle y el contexto (Manson, 2006: 16).

Los métodos cualitativos como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación; una forma de ver o una manera de conceptualizar. Para Strauss y Corbin (1990: 20), los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa son, los datos, cuyas fuentes más comunes son, la entrevista y la observación; los distintos procedimientos analíticos e interpretativos de esos datos para llegar a resultados y teorías; y por último, los informes escritos o verbales.

Para Vasilachis (2006) los datos, los procedimientos de análisis de datos y el informe final son las características más importantes de la investigación cualitativa.

Para nuestro estudio fue relevante usar este enfoque ya que nos permitió caracterizar los cambios y las incidencias de las transformaciones en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia y todos estos cambios, sobre los actores participantes del proceso sus sentires y concepciones. Fue así, como esta investigación se interesó por la institucionalidad como una forma de indagar la realidad educativa y la forma en que ha afectado la vida de las personas, sus perspectivas, sus historias, sus comportamientos, experiencias, interacciones y acciones.

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 volver una y otra vez al campo para reformular la pregunta de investigación, reconsiderar el diseño, recolectar nuevos datos, implementar nuevas estrategias de recolección y análisis, revisar y modificar si fuese necesario las interpretaciones (Vasilachis, 2006: 70).

De este modo, el fundamento del paradigma interpretativo radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social, en el contexto del mundo de la vida desde la perspectiva de los participantes. Y tiene como supuestos: la resistencia a la naturalización del mundo social, relevancia del concepto del mundo de la vida; el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno. En este enfoque el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas (2006:75).

Según Irene Vasilachis, la reflexión epistemológica es la que nos permite dilucidar los distintos paradigmas que dan diferentes respuestas a los interrogantes que se plantea la epistemología (2006). Para entender esto hay que despojarse de la concepción que señala que hay una sola forma de conocer.

El proceso de conocimiento que propone esta nueva forma de conocer aspira lograr una interacción cognitiva en la que el sujeto conocido se manifieste y en la que el sujeto cognoscente se transforme como consecuencia de esa manifestación. “Construcción cooperativa del conocimiento en la que dos sujetos realizan contribuciones diferentes al proceso cognitivo” (2006: 86).

En ese mismo sentido, propone la autora que “los atributos propios del investigador deben evitar que su presencia, sus preguntas, sus observaciones, sus interpretaciones, sus representaciones, en fin, que su actividad menoscabe la identidad, la dignidad, la libertad de quien contribuye con su proceso de investigación haciendo que la indagación sea posible” (2006: 96).

Bajo la propuesta de esta autora, la validez del conocimiento, para la perspectiva de la Epistemología del sujeto conocido, será más lograda cuanto menos se tergiversen las acciones, los sentimientos, los significados, los valores, las interpretaciones, las evaluaciones, en fin, la identidad del sujeto conocido.

Es por esto que plantea la autora, en las anteriores formas de conocer, los sujetos a ser conocidos, por lo general, son inducidos a mantener una actitud pasiva en el proceso de conocimiento. Son considerados como distintos, como ajenos, como lejanos y observados, interrogados, comprendidos por el investigador, quien a partir de los datos que estos le proveen y mediante el instrumental gnoseológico de su área de conocimiento verifica y/o genera teorías e hipótesis y/o elabora explicaciones interpretaciones que estarán en el núcleo de los resultados obtenidos.

Como en todo este proceso el protagonista relevante es el que conoce, sujeto cognoscente, el foco está puesto en el conocimiento que produce y no en la procedencia de ese conocimiento, es decir, en el resultado y no en la génesis del dato y en las condiciones y características del proceso de conocimiento. Razón que nos ubicó como gestores, en la opción de darles a los verdaderos protagonistas de todo este proceso, un valor muy importante en nuestra investigación.

1.3 Objetivos

Objetivo General:

Caracterizar desde una perspectiva histórico-hermenéutica los nuevos discursos sobre la institucionalidad educativa en los programas de educación para jóvenes y adultos en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia del municipio de Bojacá.

Objetivos Específicos:

1. Describir cómo se incorporan los nuevos discursos sobre institucionalidad educativa en los programas de formación de adultos y jóvenes de edad extraescolar.
2. Elaborar un estudio analítico del marco normativo que orienta y regula la educación de jóvenes y adultos en el caso colombiano.
3. Reconstruir los significados de los discursos sobre institucionalidad educativa en los programas de formación de adultos y jóvenes en edad extraescolar, desde la experiencia de los actores.
4. Construir un texto interpretativo del proceso de apropiación de los nuevos discursos sobre institucionalidad educativa de la IED Nuestra Señora de Gracia.

1.4 Momentos y Resultados del Proceso Investigativo



Figura 1: Momentos y resultados del proceso investigativo

1.5 Diseño Metodológico

1.5.1 Las estrategias metodológicas

A- El estudio de caso

Nuestra investigación es un estudio de caso de la IED Nuestra Señora de la Gracia. El estudio de caso es comprendido como un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales. Implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas.

Según Vasilachis (2006), los estudios de caso pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema o un problema de investigación social. Los estudios de caso, son un campo privilegiado para comprender los fenómenos educativos, otro elemento importante para haber determinado el proceso de investigación bajo esta estrategia.

Para Stake (1995) el estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular priorizando el caso único, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (citado por Neivan y Quaranta, 2006). La elección del caso es resultado del recorte temático, y el estudio de caso, es definido por el interés en el mismo, otro elemento que creemos favoreció el desarrollo de nuestro objetivo general.

El tipo de investigación 'estudio de caso' implica, según Serrano (1994: 80) "el examen intensivo y con profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno, es decir, es un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social".

El estudio de casos no ha sido un tipo de investigación de exclusividad del enfoque histórico – hermenéutico, aunque si aplica para nuestra investigación. Ahora bien, éste ha sido aplicado como una modalidad de investigación educativa con posibilidad de relacionar los dos tipos de ciencias, las positivistas - estableciendo leyes generales- y las humanistas -centrando su atención en un individuo concreto.

Como objetivo del estudio de caso, es pertinente anotar que de forma general, ésta metodología se basa en el razonamiento inductivo; lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas.

Los proyectos de investigación de estudio de caso consideran en su conjunto la pregunta de investigación, la recolección y el análisis de información, los roles del investigador, la validación de los resultados a partir de instancias de triangulación, y finalmente la redacción del informe final (Stake, 1995, citado en Neivan y Quaranta, 2006).

A continuación mencionamos algunos aspectos importantes del estudio de caso que se relacionan con nuestra investigación:

- La pregunta de investigación se convierte en el eje conceptual que estructura el estudio de caso. En nuestra pregunta de investigación damos cuenta del tipo de investigación que vamos a realizar y por tanto los momentos a desarrollar.

- La recolección de información se lleva adelante a partir de un plan que se organiza como respuesta a las preguntas de investigación. En nuestra investigación planteamos unos criterios para la selección, revisión y análisis de información. Para esto tuvimos en cuenta, variedad de información proveniente de la revisión bibliográfica, de los documentos normativos e institucionales, las entrevistas y el proceso de observación.
- El análisis de la información procede de instancias de interpretación directa o de construcción de categorías a partir de procesos de triangulación. Este proceso se llevó a cabo de manera paralela en todos los momentos de la investigación, sin embargo en el tercer momento, se hizo un análisis más exhaustivo de los datos con el fin de tener suficientes insumos para el proceso de triangulación, con lo cual pudimos hacer un verdadero ejercicio hermenéutico.
- El rol del investigador en el proceso de investigación se puede dar a partir de las distintas modalidades en las cuales desarrolla la investigación. En la cual puede participar, según el caso como observador, entrevistador, evaluador, interprete etc. Desde la perspectiva de Irene Vasilachis, desarrollamos una investigación centrada en el sujeto conocido (objeto de investigación) más que en la mirada del sujeto cognoscente (los investigadores).

Además de lo anterior, es importante señalar que nuestra investigación fue un estudio de caso único, porque fundamentalmente abordó una situación o problema particular, que resulta relevante en sí mismo y dentro de la investigación en educación.

B- El análisis documental

De acuerdo al texto de Flick, *Introducción a la Investigación Cualitativa* (2004), se puede aludir que el análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. No obstante, en su amplia dimensión como un método de investigación, es preciso establecer que comprende el procesamiento analítico-sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas.

Según Antonio García Gutiérrez, el tratamiento documental significa extracción científico-informativa, una extracción que propone ser un reflejo objetivo de la fuente original, pero que, soslaya los nuevos mensajes subyacentes en el documento. Así mismo plantea que el análisis documental, al representar sistemática y sintéticamente los documentos originales, facilita su recuperación y consulta (2002).

Visto en estos términos, el análisis documental se puede realizar de acuerdo con el interés investigativo. En este sentido, el análisis documental puede considerarse como parte fundamental de un proceso de investigación científica, mucho más amplio y acabado, como por ejemplo, la investigación documental.

El análisis de documentos institucionales, también fue un momento significativo dentro de la investigación, pues de esta manera nos adentramos en el estudio de caso. Los documentos institucionales como (PEI; PMI, el proyecto de educación de básica primaria, básica secundaria y media vocacional para jóvenes y adultos del municipio de Bojacá y sus soportes, las actas del consejo directivo, plan de estudios de los programas de formación de adulto entre otros

documentos de la institución; fueron una fuente primaria muy importante en la investigación, en tanto, permitieron dar cuenta de la forma como se han incorporado los nuevos discursos que han transformado la IED Nuestra Señora de la Gracia de Bojacá. Así mismo, fue posible establecer los grados de incorporación y las intenciones que hicieron posible o no dicha incorporación.

Una buena forma de acercarnos al cuarto objetivo específico, fue estructurar algunas “entrevistas semiestructuradas”, estos instrumentos fueron herramientas que dieron cuenta exhaustiva y rigurosa del pensar del otro. Así mismo, incorporamos diálogos espontáneos (diálogos Hermenéuticos) que permitieron abrir de una manera mucho más eficiente y tranquila conversación con los distintos actores, y así, poder descifrar sus sentires, necesidades y deseos frente al modelo de educación que actualmente reciben.

Así mismo, se plantearon algunas entrevistas no estructuradas, “puesto que en este tipo de entrevistas, el entrevistado, tiene la iniciativa respecto a los temas y cuestiones de interés (Elliot, 2004:100). De igual forma, nos alejamos de la epistemología del conocimiento bajo la mirada del sujeto cognoscente, para dar todo el realce al sujeto conocido, tal y como lo plantea Vasilachis.

II- DISCURSOS SOBRE INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA

Los discursos sobre la educación y la institución a través de la historia se han transformado de diversas maneras, de acuerdo a los intereses políticos, sociales e incluso económicos de las sociedades y de sus instituciones. En este capítulo se pretende mostrar algunas de las transformaciones que han experimentado los discursos educativos, las instituciones y la escuela a lo largo de la historia y cómo los términos para designarlas han cambiado de sentido. Nuestro principal objetivo es caracterizar los modos cómo se incorporan los nuevos discursos sobre institucionalidad educativa en los programas de formación de jóvenes y adultos en edad extraescolar, en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia del municipio de Bojacá.

Primero daremos una mirada a algunos conceptos o definiciones de educación y de institucionalidad; luego enunciaremos, la aparición de la escuela como dispositivo de la educación y de su institucionalización en el Estado Nación. Finalmente, trataremos de realizar un recorrido histórico por los discursos que han asediado y permeado la escuela desde la modernidad.

Aclaremos que el discurso, en concordancia con Foucault, es aquello pronunciado o escrito que nace en la lucha del poder y a la vez es su generador. Por tanto, el discurso no es neutro o transparente, él está cercano a una mezcla de poder y deseo que no se puede expresar en todas las ocasiones, existen unas circunstancias, unas condiciones que hacen posible su emergencia. El discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse (Foucault, 1992: 6).

En el discurso juega la verdad, cómo se dice, qué se dice, qué es permitido decir, que no lo es, en qué instituciones es válido, en cuáles no. El discurso es así, sistema que excluye, que funda y crea.

El discurso tiene dos posibilidades: la primera, desaparecer en el mismo acto de su pronunciamiento, y la segunda, ir más allá de su formulación, es decir, tener la posibilidad de decir más, de construir nuevos discursos gracias a su posibilidad abierta de hablar (1992: 15), de reactualizar su significado en el acto dialogante con el lector. Pueden existir muchos discursos a nuestro alrededor, ellos circulan avalados o no por autores o épocas.

La disciplina es un principio de control de la producción del discurso. Ella fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de reglas (1992: 22). Lo que nos indica que un discurso debe estar compuesto por proposiciones que tienden a estar en el orden de la verdad, utilizamos la palabra tender, debido a que hay discursos que emergen en una época, pero no se consideran verídicos en ella y por tanto, para ser aceptados es necesario desplegar otro orden.

De este modo, las condiciones del cuerpo social atraviesan los discursos y caracterizan las instituciones. Éstas son posibilidades de construcción, transformación y mejoramiento. Pero ¿qué entendemos por institución, institucionalidad, instituido e instituyente?

No es fácil aunarse a una definición o a un enfoque teórico que nos saque del problema, en cierta medida es complejo pensar qué es para cada uno de nosotros los términos puestos en la mesa, sobre todo cuando autores como Luz Estella Sierra (2001) o Francois Dubet (2002) ven que el concepto de <<institución>> designa hechos sociales diferentes y además diversos, cada lector podría tener un significado, un argumento y asignar una función particular.

En los siguientes párrafos abordaremos la manera como se ha pensado y explicado la institución, con el objetivo de presentar una definición y una caracterización (no sobra decir que no son las únicas). Además, enunciaremos

las tensiones que se generan entre lo instituyente y lo instituido como luchas de poder que se alojan en las relaciones sociales tejidas en la institución.

Cuándo Luz Estella Sierra (2001) nos pregunta qué es una institución y nos invita a exponer lo que se nos viene a la cabeza después de pensar en los siguientes enunciados: “¡respetar la institución!”, “esta institución fue creada en tal fecha” y “la institución está en crisis”, nos damos cuenta de que la pregunta por la institución abarca su fundación, la forma de su existencia, la manera en que piensa y las estrategias que usa para subsistir.

En sentido amplio, la noción de institución designa la mayor parte de los hechos sociales que se encuentran organizados, se transmiten de generación a generación y se imponen a los individuos (Dubet, 2002:30). Por lo anterior, las instituciones no son solo edificios son también prácticas colectivas, hechos, marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos (Douglas citado por Dubet, 2002:30).

Sabemos que las instituciones no nacen de un día para otro, emergen de las necesidades e intereses de un grupo social y por tanto, su fundación y solidez son humanas. De este modo, son permanencia y cambio, son estabilidad y movimiento, esto hace que existan (Sierra, 2001:16). La vida de una institución no se da por un dominio y existencia única, es decir, la sociedad no podría ni debería tener una sola institución, porque la existencia y permanencia de ella se da en el apoyo y respaldo de otras.

Tomemos las siguientes referencias que nos apoyan en la caracterización y definición de institución.

1. El contrato social: Para Rousseau (Citado por Sierra, 2001:20) la institución social nace de lo secular y no de lo sagrado, en la medida en que parte del conocimiento que va adquiriendo el hombre de la realidad en la cual está

inmerso. En el contrato social explica "...sería necesario que el efecto pudiera anticiparse a la causa; que el espíritu social que debería ser obra de la institución, precediera a la institución misma" (Rosseau citado por Sierra, 2001:20). Observamos que lo importante para Rosseau no es el origen, sino la construcción de lo compartido basado en las relaciones entre iguales. Si el contrato social se hace entre iguales, éstos deben ser consientes de su actividad instituyente. El reconocimiento del otro como par-igual presume lo compartido para crear institución.

2. Lo institucional: para Hegel (citado por Sierra, 2001: 21) una institución puede entenderse como una mediación, por la cual los sujetos tomarían conciencia de sí mismos, gracias a la forma como a través de ella se aproximarían a lo universal quienes se orientan directamente hacia la vida del espíritu. Las palabras subrayadas dejan ver que los hombres estarían diferenciados en clases dentro del conjunto y mostraría que a la institución pertenecen personas con ciertas cualidades; entonces podría pensarse que los sujetos se dan dentro de las instituciones y no fuera de ellas y que lo institucional prima sobre lo contractual.

Según Luz Estella Sierra (2001), la institución se puede pensar desde tres sistemas de referencia distintos:

El de lo objetivo

- Dentro del cual se piensa la institución como una cosa, con lo cual el hecho de ser institución se muestra en la materialidad misma de las relaciones entre individuo y sociedad.

El de lo imaginario

- Que no exige la materialidad; en la institución se encarga algo que permite que se conecte lo vivido, con un tinte más cercano a la experiencia del individuo.

El de lo simbólico

- Por el cual se hace una intermediación entre a y b, se interioriza lo institucional en momentos y espacios sigulares de la vida social.

Figura 2: Sistemas de referencia de Luz Estella Sierra

La institución debería su existencia a la relación con estos diferentes sistemas de referencia (Sierra, 2001: 27) y será ella el objeto de estudio de la sociología del siglo XX en cabeza de Emile Durkeim, quien llamaría institución a todas las creencias y a todos los modos de conducta instituidos por la colectividad (Dubet, 2002:30).

Si pensamos que lo instituido es lo dado, lo impuesto, podríamos preguntarnos ¿cómo se hace para que estas creencias y modos de conducta se mantengan en la colectividad? ¿Puede haber cambios o transformaciones? Es necesario mirar los procesos de permanencia y cohesión de la institución para llegar a una posibilidad de respuesta. Durkheim lo explica a través de las fuerzas cohesivas de la sociedad en cuanto al sostenimiento de un orden, pero no manifiesta la forma en cómo se da esa cohesión.

Más adelante Michel Foucault (2005) afirma que existen una serie de mecanismos que ratifican a la institución y que actúan como catalizadores de lo que escapa a ella, esto lo ilustra cuando aborda el nacimiento de la clínica, la cárcel y cómo se va institucionalizando el conocimiento. Tanto la conformación de las instituciones como lo institucional, en tanto forma de pensamiento se ve aplicado simultáneamente y va dando razón de la manera como la sociedad mantiene la unidad y sobre todo el control (Sierra, 2001:31).

Para institucionalizarse, primero se establece aquello que es válido desde la perspectiva en la cual se encuentra inscrito y segundo, se valida en lo que ocurre, teniendo en cuenta la experiencia, el presente, la novedad y el futuro posible. La definición de la identidad juega un papel preponderante, debido a que en este proceso las instituciones definen la forma de diferenciar y colocar rasgos disímiles al de otras.

Las instituciones se legitiman en la naturaleza y en la razón; por lo tanto instituyen su reconocimiento en un conjunto de analogías en las cuales fundan el sentido de lo instituido para hacerlo perdurar en el tiempo, definen las condiciones de la identidad y con ello aseguran que podamos establecer lo que pertenece a una misma clase. Con esto es posible ejercer un tipo de clasificación compartida socialmente y con efecto sobre la memoria de los sujetos y la colectividad (Sierra, 2001: 39).

La institución obra en las relaciones sociales y es en ellas en donde se da el cambio. La interacción pone en la cancha el ser de las instituciones y es en el campo donde se valida lo existente y se gesta la transformación. La perduración en el tiempo de la institucionalidad, tiene un respaldo desde el imaginario, debido a que la institución se conforma como una red simbólica que aporta sentido a los significantes; un gesto o una acción pueden o no tener sentido alguno si no están insertos en estas redes que se actualizan, extendiendo el valor y renovando el uso (2001:42).

Portamos redes imaginarias con las que respaldamos y renovamos, en la medida en que lo hacemos transitamos los planos de lo simbólico y lo natural. Este caminar es el territorio de la institucionalidad, que se debate en la lucha entre lo instituido y lo instituyente, es decir, entre lo que está y aquello que quiere estar¹. Si la institución educativa no se somete a discusión y sus fines y modos son permanentes y poco permeables, tiende a desvanecerse porque pierde legitimidad, tiende a eclipsarse como aquellos discursos que desaparecen en el mismo acto de su pronunciamiento.

2.1 Educación e Institucionalidad

¹ Según Luz Estella Sierra, la fuerza instituyente que predomina se instituye, y en ese mismo movimiento, por el efecto de la afirmación y consolidación, se transforma en instituido y convoca nuevamente a lo instituyente, fuerzas negativas de dicha afirmación.

Etimológicamente puede verse que el término educación tiene su origen desde dos términos latinos con significados distintos pero estrechamente relacionados:

- *Educere*, proveniente del latín, que significa “hacer salir, extraer, dar a luz, conducir desde dentro hacia fuera”. La educación a través de mecanismos específicos, desarrolla las potencialidades humanas para que la persona se desenvuelva en toda su plenitud.
- *Educare*, proveniente del latín, que significa “guiar, conducir, alimentar”. Desde esta perspectiva, la educación está abierta a múltiples posibilidades (Gvirtz, 2007: 24).

En el discurso construido al amparo de la tradición de la modernidad, el concepto de educación siempre se estructuró ligado al concepto de escuela, educación se entendió siempre como proceso de escolarización, y por tanto, educación y escuela adquirieron una relación de sinonimia.

Parafraseando a Álvarez, para entonces, la escuela es parte de la acción civilizadora, y en ella recae la responsabilidad de hacer posible el advenimiento del progreso.

“La ilustración pues, propone un proyecto de sociedad, anuncia un futuro ideal y muestra un camino para alcanzarlo, ese camino exige ciertas condiciones entre ellas la instrucción [...] acceder a las letras y al conocimiento ingresar al mundo del intelecto, sería una condición necesaria de aquel proyecto civilizador” (Álvarez, 39: 1995).

En este sentido, la educación se entendió como el conjunto de prácticas, relaciones y hechos intencionalmente generados y direccionados para producir efectos educativos en una población claramente definida, a través de instituciones estructuradas, gradualizadas, jerarquizadas y oficializadas, con la participación de agentes educativos profesionalizados y con roles específicos y diferenciados. Este concepto se hizo predominante, además de responder a las expectativas sociales

de ascenso en la estructura social y de formación de capital humano exigido por la dinámica económica y de desarrollo (Ramírez, 29: 2009).

Para Gvirtz (2007) la educación puede entenderse como: el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes de los que se apropian sus miembros. Éstos permiten la producción-reproducción de esa sociedad (p. 20).

Comprendemos que en el fenómeno educativo, se puede generar y distribuir conocimiento en la medida en que se presenta interacción social y diálogo de experiencias que se asimilan y se acomodan al contexto del actor educativo.

Cada una de las comunidades posee diversas formas de educar a los individuos en los saberes y conocimientos que consideran necesarios para su subsistencia y desarrollo, por lo cual el tipo de educación y los contenidos que emergen y se constituyen allí, son o deben ser diferentes en cada una de las colectividades y en cada una de las épocas, situación que no se evidenciaba en la modernidad.

Lo que sí podemos generalizar, es que el fenómeno educativo es inherente a toda sociedad humana, puesto que permite la supervivencia de todo orden social, del crecimiento individual y cultural (Gvirtz, 2007:14). De esta forma la educación es una práctica que ejercen todas las personas en su vida diaria. De este modo, ella se caracteriza por ser una práctica y una acción social de carácter universal (2007: 14). Así:

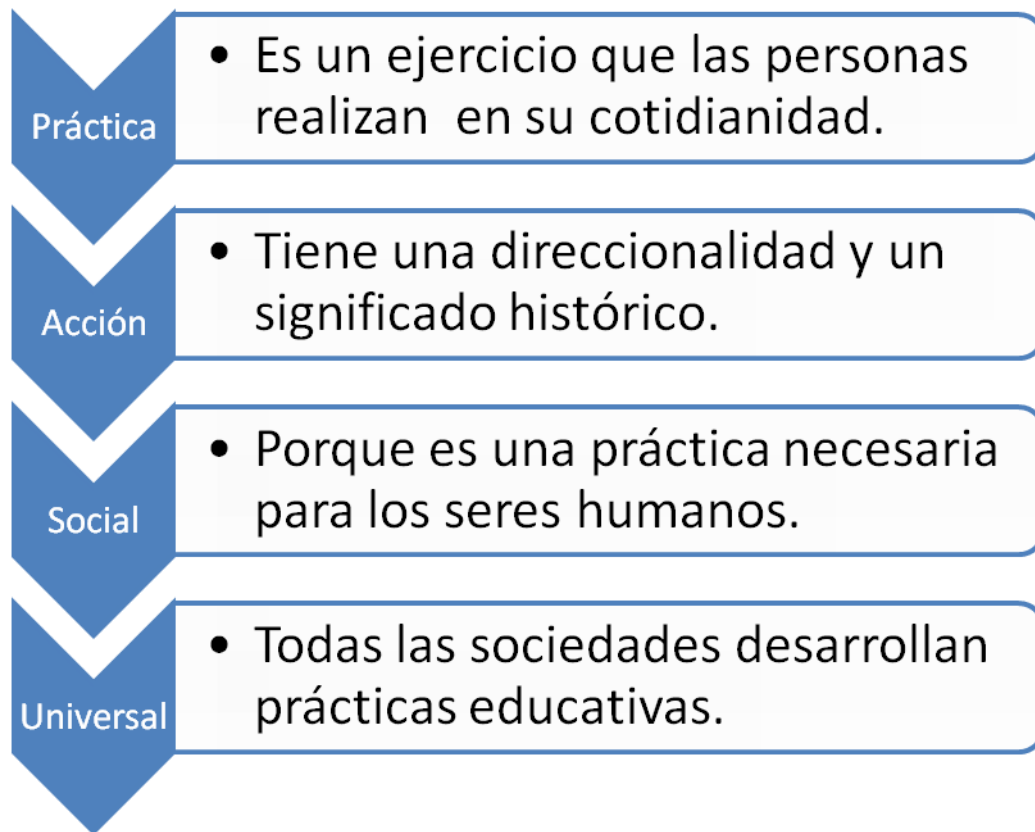


Figura 3: Educación como una acción social de carácter universal.

La educación se encarga de la transmisión y generación de saberes, entendiendo por saber el espacio amplio y abierto del conocimiento donde se pueden localizar discursos de diferentes índoles, que implican relaciones de poder. Comprendemos así, que al institucionalizarse la educación se dan procesos de producción/reproducción y que por tanto, todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican (Foucault, 1970:38).

2.2 Institucionalidad y Práctica Discursiva

La educación en un sentido amplio entiende que todo fenómeno social siempre es educativo y forma parte de la socialización del individuo y, la educación

en sentido estricto, entiende que un fenómeno es educativo sólo cuando la socialización es intencional y consciente.

El ser humano posee una dimensión social que le permite la adquisición de competencias generalizadas de acción, y la búsqueda de alternativas para la cooperación. Los saberes que se adquieren, las costumbres y valores culturales, constituyen el campo desde donde el agente observa e interpreta su realidad. Construir estos aspectos en cada uno de los miembros de una sociedad determinada, es una tarea fundamental que poseen todos los integrantes de dicha comunidad.

Precisamente, esta tarea es el objeto de la educación: interesar y hacer partícipes a los pequeños miembros de la sociedad, en la red de significados de los adultos pertenecientes a una cultura particular. Los seres humanos elaboran y comparten representaciones sociales que les sirven como base para su interacción con la realidad y que reflejan sus creencias, nociones y valores (Delgado, 2001; 21) y de este modo, construyen su identidad.

Reflexionar acerca del proceso de configuración de identidades, implica pensar en los procesos educativos, ya que éstos se encuentran ligados a los procesos de socialización. La socialización primaria se da en el seno familiar, donde los padres transmiten a sus hijos valores y pensamientos. Su tarea es lograr que ellos internalicen las representaciones propias de la cultura en la que se encuentran inmersos.

La escuela es un espacio para la socialización secundaria, en ella se amplía el horizonte de interacción social, debido a que existen otros agentes que colocan en escena sus pensamientos y costumbres. El intercambio de interpretaciones dinamiza el proceso y permite que cada individuo objetive las creencias, los valores y las normas, propiciando la construcción colectiva a través de un proceso de mediación cultural.

Por lo expuesto hasta el momento, podemos vincular de manera estrecha los procesos de socialización con la educación y con la institución escolar, en la medida en que colaboran de forma activa en la construcción de identidades individuales y colectivas, a través de la experiencia interpersonal, las vivencias para el reconocimiento del sí mismo y del otro (Delgado, 2001;21).

En el proceso educativo los individuos adquieren y desarrollan habilidades necesarias para participar en una determinada sociedad, interiorizan y reconstruyen los valores propios de una cultura que les permite tener una visión de la realidad que los rodea. Cuando un sujeto nace, lo hace en un contexto socio cultural concreto, que lo vincula a una tradición cultural ofreciéndole un referente de conocimiento y de sentido desde el cual, estructura de manera activa y crítica sus juicios, valores y normas para participar en su comunidad o grupo social (Delgado, 2001; 25), hacer que el individuo interiorice estos referentes para su interacción social, es un objetivo para la educación.

El individuo no sólo adquiere los conocimientos propios de su cultura sino que también la enriquece con matices propios de su individualidad. Así ejerce su carácter reflexivo, su presencia activa y dinamizadora sobre el tejido social del cual hace parte.

Hemos hablado de la socialización y su relación con la educación y con la escuela como escenario en el que se lleva a cabo este proceso. Las instituciones están estructuradas por normas que regulan la convivencia y las relaciones interpersonales, por ello constituyen en un escenario apropiado para conocer y hacer valer aquellas reglas colectivas y principios cívicos que hacen posibles la interacción.

La escuela fue la encargada de enseñar las normas de convivencia y los valores propios para la perduración de la cultura. Su concepto dio origen al

término escolarización, que se refiere al conjunto de fenómenos de producción, distribución y apropiación de saberes que se lleva a cabo en la institución escolar, institucionalizándose como un espacio para la educación, concebida como una práctica social permanente. La socialización secundaria se posibilita en este lugar y se estructura de forma sistemática y lineal, diferente a los procesos que se llevan a cabo fuera de allí, que de igual forma son educativos, y se conciben como asistemáticos en la medida en que se dan como un conjunto de relaciones posibles.

Esto nos lleva a introducir la diferenciación entre educación formal, no formal e informal. La primera se refiere a programas que poseen una secuencia progresiva que conduce a la obtención de títulos y que por lo general se da al interior de centros educativos. La segunda, se refiere a los procesos sistemáticos que por lo general no tienen lugar en un centro escolar y cuyos programas no están sujetos a grados o niveles establecidos. Por último, la tercera se refiere a aquella que se da en cualquier escenario, no tiene linealidad, es espontánea, asistemática y por ello es una educación permanente.

De este modo, observemos el siguiente gráfico que resume los conceptos que se ligan a la educación y que fueron expuestos con anterioridad:

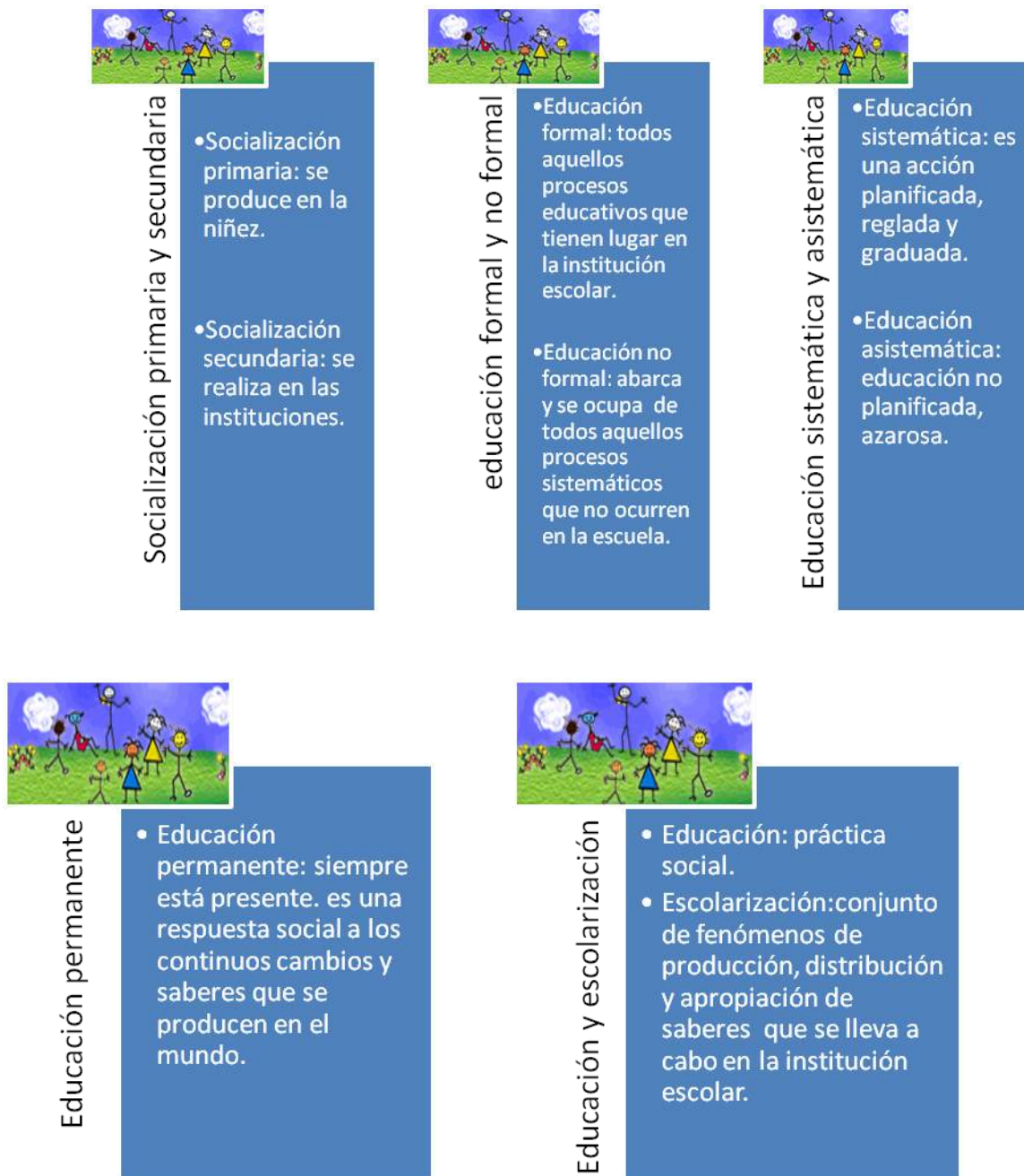


Figura 4: Conceptos que se ligan a la educación.

A modo de resumen, citamos las palabras de Silvina Gvirtz cuando habla de la relación que socialización:

“La relación que existe entre la socialización y la educación se da gracias a que la educación es una forma de socialización, en la medida en que ésta es el proceso por el cual se internalizan las creencias, representaciones, formas de actuar y comprender el mundo” (Gvirtz, 2007:29).

Así, todo proceso educativo es una interpretación, un reordenamiento, una recreación, a diferencia de un reflejo especular, que es estático. En suma, todo proceso educativo exige la presencia de un sujeto creador, activo y no pasivo. Si alguna educación pudiera ser denominada refleja, tendría que ser la “educación bancaria²”, diferente a una “educación liberadora” (Freire, 1992, p.112).

Ahora bien, en cuanto a la perspectiva institucional de la educación debemos decir, que la palabra institución (Del lat. institutio, -ōnis) tiene como significado según la real academia de la lengua española: “Organismo que desempeña una función de interés público, especialmente benéfico o docente”. La cultura está compuesta por instituciones que especifican las funciones que debe cumplir la gente, éstas legitiman y focalizan los procesos de intercambio de una sociedad. De este modo, la tarea de una institución es seria, ambigua e incierta (Bruner, 1997: 48), debido a que depende de una cultura y de su capacidad para transmitir sus valores y formas de vida.

Los individuos pertenecen a diversas instituciones: familia de origen y matrimonio, grupo poblacional, grupo de barrio, de nación, clase social, entre otras, que se complementan entre sí y también luchan por alcanzar unos privilegios. En la educación también se lucha por lograr distinciones. Por ejemplo, en la sociedad contemporánea se ha divulgado el concepto de meritocracia, que es un nuevo poder el cual se espera involucrar a las escuelas (Bruner, 1997:49).

² La educación bancaria es caracterizada por Freire, como aquella que crea sujetos sin creatividad, pasivos y alienados (1972).

Los sistemas educativos se constituyen como instituciones en la medida en que promueven unos valores particulares y pretenden transmitirlos por un tiempo a través de diversos dispositivos³.

Así, la institución debe cambiar y adaptarse con la época y con el pensamiento que circula y se legitima, si pretende sobrevivir. Lo mismo ocurre con la institución escolar, ésta debe dinamizarse en procura del beneficio de la sociedad en la cual está inmersa y debe hacerlo en la compañía de las otras instituciones que integran la cultura, como dice Jerome Bruner: “la educación no es una institución que se aguante por sí sola, no es una isla, sino parte del continente” (1997).

Ahora bien, debemos aclarar que las instituciones a su vez tienen su origen en el hombre como ser social y su necesidad de agruparse para alcanzar fines determinados lo llevan a concretar reglas y normas que se instituyen para facilitar la cooperación y la vida en comunidad. Aristóteles decía al respecto:

“[...] Es evidente que la ciudad-estado es una cosa natural y que el hombre es por naturaleza un animal político o social; y un hombre que por naturaleza y no meramente por el azar, apolítico o insociable, o bien es inferior en la escala de la humanidad, o bien está por encima de ella [...] y la razón por la cual el hombre es un animal político en mayor grado que cualquier abeja o cualquier animal gregario es algo evidente. La naturaleza, efecto, según decimos, no hace nada sin un fin determinado, y el hombre es el único entre los animales que posee el don del lenguaje. La simple voz, es verdad, puede indicar pena y

³ El dispositivo desde Michel Foucault se comprende como un conjunto de disposiciones estratégicas, de relaciones de poder (poder-verdad-sujeto), que pretende responder a una urgencia (acontecimiento). Con sus palabras: “Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos”. El Dispositivo una vez constituido permanece. Sin embargo en él se da un proceso de continuo "cambio" "moldeamiento", por ejemplo la prisión se mantiene, pero se modifica en el tiempo, al igual que el sistema escolar. El dispositivo comprende lo que somos (historia) y lo que vamos siendo (actual).

placer y, por tanto, la poseen también los demás animales [...], pero el lenguaje tiene el fin de indicar lo provechoso y lo nocivo y, por consiguiente, también lo justo y lo injusto, ya que es particular propiedad del hombre, que lo distingue de los demás animales, al ser el único que tiene la percepción del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto y de las demás cualidades morales, y es la comunidad y participación en estas cosas lo que hace una familia y una ciudad-estado” (Aristóteles, 1- 1253).

Los seres humanos poseen la propiedad de agruparse y cooperar, con ella pueden fundar o hacer parte de comunidades que les permiten obtener mayores beneficios. En la actualidad el desarrollo humano puede verse desde las dimensiones personal, cultural y social (Delgado, 2001; 4), sin embargo, hace algunos años filósofos como Kant, Herbert, Mill o Spencer pensaban que este desarrollo se daba desde la esfera personal.

Émile Durkheim, en su obra *Educación y sociología*, sostiene que el ser humano posee dos naturalezas: la primera, como ser individual, que ve al hombre en función de sí mismo y de su vida privada, el hombre es idéntico a los animales y se basa en el instinto para realizar el aprendizaje que necesita. La segunda, como ser social, expresada en un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres no individuales, sino encuadradas en el grupo en que vive y aprende a vivir.

En esta naturaleza social, Durkheim ubica a la educación como un ente social, que tiene el poder de posibilitar un ciudadano en que predomine su naturaleza social y se reduzca su instinto individual. Entonces, la educación tiene como fin crear este nuevo ser social, su objetivo último es conseguir que el individuo a pesar de su naturaleza individual se asemeje al ideal de hombre labrado por la sociedad (Durkheim, 2003).

Cada sociedad construye un modelo de educación acorde con sus necesidades, el desarrollo educativo debe darse en el contexto social a fin de lograr el máximo de pertinencia, en lugar de un proceso individual, en últimas es la

educación el dispositivo por el cual el hombre aprende o si se quiere, adquiere habilidades para desarrollarse como ser social, y diríamos incluso que la escuela y la familia son las instituciones en donde los hombres por primera vez tienen contacto con la institucionalidad y es allí en donde aprenden a desenvolverse en ellas.

2.3 El Panóptico de Foucault

La institucionalidad puede también ser vista desde la perspectiva del control social como lo mostraría el panoptismo de Foucault, quien describe al panóptico más allá de la forma arquitectónica que permite un tipo de observación; él lo mostraría como un dispositivo disciplinario de vigilancia y control.

Entre los siglos XVII y XIX, los dispositivos de la sociedad disciplinaria comenzaban a configurarse con fuerza. Foucault sostiene que la sociedad se disponía a “hacer que la vigilancia fuese mayor en sus efectos (...) y a sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce” (2002: 204). La disciplina se configuraba en lugares cerrados sobre sí mismo divididos en zonas que separaban a las personas entre sí, que clasificaban espacios, funciones, tareas, tiempos. Esta organización permitía a la vez, el aislamiento y la localización de los individuos.

“Este espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido entre los vivos, los enfermos y los muertos —todo esto constituye un modelo compacto del dispositivo disciplinario (Foucault, 1975: 119)”.

Foucault se da cuenta que dicho panóptico vale tanto para las escuelas como para los hospitales, las prisiones, los reformatorios, los hospicios o las

fábricas. El panóptico era un sitio en forma de anillo en medio del cual había un patio con una torre en el centro. El anillo estaba dividido en pequeñas celdas que daban al interior y al exterior y en cada una de las celdas había, según los objetivos de la institución, un niño aprendiendo a escribir, un obrero trabajando, un prisionero expiando sus culpas, un loco actualizando sus locuras, etc. En la torre central había un vigilante y como cada celda daba al mismo tiempo al exterior como al interior, la mirada del vigilante podía atravesar toda la celda o el salón.

A través de la metáfora del panoptismo, Foucault intenta observar al conjunto de mecanismos que operan en el interior de todas las redes institucionales de control y vigilancia. El panoptismo ha sido una invención tecnológica en el orden del poder, como la máquina de vapor en el orden de la producción. Esta invención tiene esto de particular: que ha sido utilizada en un principio en niveles locales: escuelas, cuarteles, hospitales. Se ha aprendido a confeccionar historiales, a establecer anotaciones y clasificaciones a hacer la contabilidad integral de estos datos individuales.

Se instala, entonces como rasgo característico de la modernidad una sociedad disciplinaria, panóptica que tiene como objetivo central formar cuerpos dóciles, susceptibles de sufrir modificaciones a través de tres operaciones: la primera de ellas, es la vigilancia continua, la cual se llevaría a cabo de forma personalizada; la segunda, mecanismos de control de castigos y recompensas y por último, la corrección, como forma de modificación y transformación de acuerdo a las normas prefijadas. A propósito de esto Caldeiro señala:

“La vigilancia, dentro del panoptismo desempeña un papel fundamental, dado que la misma sobre los individuos no se ejerce al nivel de lo que se hace sino de lo que se es o de lo que se puede hacer. La vigilancia tiende cada vez más a individualizar al autor del acto, dejando de lado la naturaleza jurídica o la calificación penal del acto en sí mismo. En este sentido, Foucault habla de la arquitectura de la vigilancia que haga posible que una única mirada pueda recorrer el mayor número de rostros, cuerpos, actitudes la mayor cantidad posible de las celdas; así la tarea principal que le compete a la vigilancia es

"vigilar a los individuos antes de que la infracción sea cometida" por eso se la simboliza por un ojo siempre abierto (2006) “.

El panoptismo se materializa en la realidad de las instituciones que surgen con el propósito de regular y controlar al individuo, Foucault muestra que este panoptismo se instaló en el funcionamiento cotidiano de algunas de las instituciones que se relacionan con los individuos. El individuo pertenece a un grupo y el grupo vive en función de las distintas instituciones que conforman la sociedad disciplinaria, como la prisión, la escuela, el hospital, la fábrica etc. Tales instituciones son denominadas estructuras de vigilancia y todas tienen un fin común: el fijar o vincular a los individuos a un aparato de normalización.

De todas las instituciones con que Foucault se vale para ejemplificar su discurso, es la escuela la que se inscribe dentro de lo pedagógico, así:

"la pedagogía se constituyó igualmente a partir de las adaptaciones mismas del niño a las tareas escolares, adaptaciones que, observadas y extraídas de su comportamiento, se convirtieron en seguida en leyes de funcionamiento de la instituciones y forma de poder ejercido sobre él (Caldeiro, 2006. p.35)“.

La educación como es evidente no es ajena al panoptismo, un ejemplo claro es el de los internados, allí el encierro, la disciplina y la vigilancia operan a toda prueba, y los principios moralistas y normatizantes se alimentan con la doctrina y ascetismo cristiano; pues uno de los preceptos es que el éxito de la formación en valores y virtud cristiana sólo se alcanzaría con el aislamiento del discípulo. Se creía que sustrayendo al individuo de las pasiones mundanas y someténdolo a la oración y el recogimiento, se alimentaría su espíritu y su intelecto, sin que se distrajera con los apetitos y demonios del exterior (Pabón, 1996).

Así pues, con largas y tediosas sesiones de trabajo escolar, memorístico e irreflexivo en el mejor de los casos, complementadas con oración y liturgia, el estudiante ocuparía todo su tiempo y energías, privándolo hasta de la posibilidad de malos pensamientos. Este tipo de institucionalidad fundamentaba su existencia bajo los postulados de una escuela espiritualista y confesional, cuya labor era formar ciudadanos en el respeto por la autoridad y por los principios moralistas de la iglesia.

A finales del Siglo XVIII y principios del XIX existieron dos concepciones educativas y de sociedad: La 'ilustrada' que aboga por una ciudad limpia, ordenada, sin vagos, ni mendigos, la existencia de una escuela pública a cargo del Estado; y aquella que dicta prescripciones de 'formación moral y sujeción a Dios' y a la autoridad del Rey (Pabón, 1996). Para la primera, se requerían ciencias modernas, filosofía natural, aprendizaje sensualista. Para la segunda, se demandaba la reivindicación de principios conservadores, vigilancia del clero al quehacer del maestro, acudir religiosamente a la eucaristía mañanera con sus discípulos, enseñar el temor a Dios y obediencia al Soberano.

Las dos miradas que circundaban en el ambiente, poseían concepciones diferentes de lo que debía ser y significar la escuela. Por un lado, estaba la noción de "escuela ilustrada", basada en la razón y la ciencia, cuyos conocimientos estarían orientados a fines productivos e industriales. Y por otro lado, la "escuela espiritual" con preeminencia en la formación religiosa, la moral y las buenas costumbres. La segunda cedió el paso a la primera y con ello la industrialización paso a ser el eje rector de los procesos que se desarrollaban en los centros educativos.

Al predominar una mirada hubo entonces que implementar un doble currículo: por un lado, el currículo u horizonte educativo legítimo o autorizado, y por otro, la lectura y discusión de textos censurados suscritos en una idea revolucionaria de saber y sociedad; pues mientras el primero trabaja por el orden

establecido, el segundo plantea una perspectiva emancipadora y estratégica a la vez (Pabón, 1996).

En el ocaso de la Colonia, se pudo ver cómo la institucionalidad del Siglo XVIII y principios del XIX requería el establecimiento de “Escuela de Primeras Letras”, la cual sería servida por un maestro en el que asistieran la virtud y las buenas costumbres, enseñando el “amor a Dios y al Soberano”. Las ordenanzas del cura, el pueblo y el Estado declaraban que un maestro debía esos atributos morales aunque no tuviese buena letra, pues esta falta se podía sustituir con moldes, mientras la virtud y la moral, con poco se podían suplir.

2.4 La Invención de la Escuela

La etimología de la palabra escuela tiene su origen en el idioma griego “σχολή” (pronunciación clásica: eskolé) el significado era: momento de recreo, incluso de diversión. Los romanos posteriormente llevarían el término al latín: “schola” “sholae” que es en donde el significado actual tiene su génesis: “establecimiento público donde se da cualquier tipo de instrucción” (DRAE, 2001).

La escuela es un dispositivo para educar, es un espacio que el hombre usa para llevar a cabo la reproducción cultural desde la modernidad. Es importante estudiar la institucionalización de la educación en el pasado, porque cada sociedad y cada proceso social se apoya en sus antecesores, por lo cual realizamos el siguiente esquema, intentando resumir las formas que ha adquirido la educación a través de los siglos, según Silvina Gvirtz.

Escuelas sobre alfombras en oriente: en la tradición de Medio Oriente se colocaron en práctica algunas formas escolares para intentar garantizar la transmisión de la herencia cultural en las escuelas religiosas y en las ceremonias de iniciación (Gvirtz, 2000:4)

La escuela del ciudadano en Atenas: la educación era preceptoral, es decir, los padres daban sus hijos a un preceptor quien les enseñaba las costumbres. Con el tiempo el término preceptor fue reemplazado por el pedagogo. Ahora se le conoce con el nombre de profesor particular.

Roma: existía un maestro que imponía su autoridad a través de castigos corporales.

La educación en casa del príncipe: educación domiciliaria, que se desarrollaba en el interior de los palacios. Allí los preceptores enseñaban a nobles y príncipes.

En el siglo XVII, Jan Amos Comenius (1592-1670) creó un cuerpo de principios teóricos y de propuestas prácticas para organizar la educación. Su mayor preocupación era traducir la teoría en un programa educativo del siguiente modo: la educación es única e igual para todos; ésta debe ser universal y ser consecutiva con la actualización del conocimiento y los métodos de enseñanza; por lo tanto, le corresponde organizarse en tiempos, disciplinas y conductas de los estudiantes. La escuela debía estar organizada así:

Al principio, el niño debía estar al cuidado de la madre; entre los 6 y 12 años, el niño debía ir a la escuela pública, en donde se debía enseñar los saberes necesarios para la vida pública (el estudio del idioma, las matemáticas, la moral y

la religión). Entre los 12 y 18 años, el niño o la niña debían ir a la escuela de gramática o gimnasio, en donde debían enseñarse las cuatro lenguas y bases de artes y ciencias para promover que los alumnos alcanzaran la sabiduría universal. Entre los 18 y los 24 años, se debía ir a la universidad la cual sería accesible sólo para los alumnos más sobresalientes los cuales tenían que especializarse en determinados campos del saber.

Comenius fue quien planteó ¿qué se debe enseñar? y ¿quiénes deben ir a la escuela?. Tardó bastante tiempo para que la propuesta fuese llevada a cabo. La modernidad permitió que sus propuestas fuesen desarrolladas. Veamos cómo se conformó la escuela moderna:

La escuela del padre La Salle: educación masiva para niños pobres y formación de docentes. Se estructura en dos ejes: orden y control. Lo perdurable de esta escuela es que crea el método simultáneo o colectivo de enseñanza, en donde se garantiza la escolaridad de grupos con gran número de estudiantes con un solo maestro.

La escuela de Lancaster: La industrialización trae consigo la masificación en el aula. Existe un maestro con gran cantidad de estudiantes que debe distribuir por filas. En cada una de las filas hay un alumno monitor quien recibe las enseñanzas del docente y las transmite a los demás estudiantes. Aquí el estudiante también es profesor y no existen figuras de autoridad sino figuras móviles

La escuela Jesuita: tienen ideas similares a la escuela Lancasteriana. Aquí la figura del monitor es conocida como Decurión, quien se ubica en el centro dirigiendo varias filas. En el aula hay dos decuriones ubicadas frente al profesor.

En ese sentido, la escuela no es un fenómeno natural, sino que constituye un fenómeno histórico y social. No siempre hubo escuela, y menos aún como hoy la conocemos. “La escuela de hoy es un fenómeno de la Modernidad, y saberlo,

nos habilita a repensar las formas que asume la educación” (Gvirtz, 2007: 37). De este modo, debemos asumir a la institucionalidad como cambiante.

Al respecto Alejandro Álvarez, en su texto, *Y la escuela se hizo necesaria*, señala que la escuela nace como un acontecimiento debido a que los saberes y las nociones que llegaron desde diferentes lugares, hicieron aparecer la instrucción como algo necesario. Múltiples circunstancias referidas a un conjunto de sucesos dispersos, hechos políticos, sociales y económicos de muy variada procedencia, fueron tejiendo una red compleja en la que el pensamiento se transformó, tal como ocurrió en los siglos XVII y XVIII. De allí, surgieron los saberes que hicieron de la instrucción una estrategia. Es decir, se convirtió en un propósito que convocó a toda una sociedad. De esa manera surgió un conjunto de técnicas y mecanismos llamados dispositivos, materializados en la escuela.

La conformación de la escuela moderna se realizó a través de un ‘proceso de escolarización del saber’, que se produjo entre los siglos XVII y XIX, guiado por dos corrientes, según Braslavsky (citado en Gvirtz, 2001): lo Institucional, que se relaciona por un lado, con el nacimiento de las primeras fábricas y la necesidad de disciplinamiento social; y por el otro, con la incidencia de las ya existentes, escuelas de origen religioso (catedralicias, parroquiales) las clásicas – que enseñan un conjunto de materias heredadas de la Edad media. La otra corriente: es la Intelectual, relacionada con el pensamiento de los Jesuitas, la didáctica magna de Comenius y la pedagogía Lasalleana.

Junto a estas pedagogías que nutrieron las bases e ideas para formar la escuela moderna se presentan cuatro marcos importantes que contribuyen a instaurarla:

- La revolución agrícola: implica la masiva migración de trabajadores hacia las ciudades.
- La revolución industrial: creó el obrero industrial.

- La idea de ciudadano: surgió con las revoluciones políticas y se extendió a toda la población
- La revolución tecnológica: construcción de nuevos campos de saber (Gvirtz, 2007: 39)

En la modernidad la escuela se constituyó como el espacio del conocimiento y su concepto fue ligado al de educación. Se entendió que ésta era el conjunto de prácticas, relaciones y hechos intencionalmente direccionados a producir efectos generalizados y jerarquizados.

No bastaba con tener escuela en los municipios o maestros que enseñaran en sus casas:

“la educación debía impactar a toda la población, en pro de unificar la lengua, la historia, la cultura. Todo esto implicaba instituciones especialmente diseñadas para tales fines. Por sus nuevas características, el Estado asumía el rol principal como responsable directo de la provisión del servicio educativo y como regulador del sistema. Este rol se materializó hacia fines del siglo XIX, en el dictado de diversas leyes que dieron lugar a la conformación de los sistemas educativos nacionales (Gvirtz, 2007: 55)”.

Esta etapa en que operó fuertemente el Estado, se caracterizó por la simultaneidad sistémica, “el dispositivo por el cual toda la actividad escolar se homogeniza para un tiempo y espacio político determinados” (Gvirtz & Narodowski, citado en Gvirtz, 2007: 55). En este sentido, la simultaneidad sistémica consolida aquellos principios del modelo de Comenius acerca de “enseñar todo a todos”, mediante métodos efectivos y uniformes que aplican una tecnología de disciplinamiento social al servicio de la educación. En la práctica, esto supone que todas las escuelas de un mismo territorio realizan las mismas tareas, al mismo tiempo, y siguen las mismas etapas, destinadas a un mismo tipo de alumno. Este dispositivo requería de un gran poder e imposición para llegar a todos los rincones, lo cual sólo era posible bajo la tutela unificadora del Estado.

2.5 Crisis de la Escuela

La escuela se convirtió en el lugar donde los ideales de la razón y el progreso se harían realidad, ella era la garante de la igualdad y por tanto, a ella debían asistir todos los jóvenes en edad escolar⁴; sin embargo, este sueño comienza a desmoronarse en la segunda mitad del siglo XX, donde se presentan síntomas de la entrada en crisis de la escuela.

Entonces, discursos de diferentes lugares comienzan a difundirse. Empezaron a imperar estrategias sociales basadas en la promoción de la diversidad, la libertad, la autonomía de los grupos y de los individuos dentro del marco de los sistemas democráticos.

En estos nuevos discursos, se evidencia el agotamiento del paradigma analítico-explicativo de las ciencias naturales y con él, la supremacía de la razón en la explicación de los fenómenos sociales. La escuela que nació con este paradigma sufre también con esta crisis, puesto que la finalidad de llevar al hombre a la razón, a la ilustración, ya no es coherente con los cambios sociales y su promesa de hacer igual a los hombres no es cumplida.

En los años 60 y 70 aparece en escena la corriente *desescolarizante*, quienes ven el fracaso de las instituciones modernas y su promesa de igualdad y proponen desinstitucionalizar la educación abriendo el debate de la eficacia de la escuela.

Comienza entonces a mostrarse que la escuela tradicional prepara hombres cumplidores y obedientes, que su prioridad estuvo centrada en el aprendizaje de normas de convivencia e higiene, así como de conocimientos

⁴ Se evidencia la preocupación por la cobertura escolar, puesto que todos los niños debían asistir a la escuela, ya que ella era la oportunidad para obtener una mejor calidad de vida.

adquiridos a base de la repetición y la memorización y por tanto, prepara obreros, no hombres de progreso.

Décadas cambiantes, comunidades diversas y requerimientos diferentes recibieron la misma respuesta de la escuela. La sociedad requería un hombre con capacidades diferentes a las que desarrollaba en la institución escolar. Ya no se necesitaba de lecciones memorizadas, se necesitaba de la capacidad de acomodación, de asimilación rápida, de ser competente con el manejo de la información, entre otras cualidades requeridas.

La modernización de estas décadas, comienzan a ver a la educación como un sistema de inversión, posible de planificación y control. La masificación se convirtió en la estrategia que posibilitó el acceso y la permanencia a la escuela. El sector popular se vio incluido en la escuela con la promesa de mejorar su nivel de vida, pero la escuela facilitó que las poblaciones marginadas siguieran siendo lo que hasta el momento eran.

El brasileño Paulo Freire (1921-1997) comienza a criticar los sistemas educativos y a permear los discursos pedagógicos, proponiendo una nueva pedagogía: *La pedagogía para los oprimidos*, en la que los hombres se redescubren y aprenden a ejercer la libertad y a través del diálogo aprenden a practicarla.

En otros lugares del mundo, algunos padres cuestionan la escuela pública, la autoridad de los maestros y el contenido de la enseñanza de sus hijos, deciden entonces, educar a sus hijos en casa con sus ideales políticos, religiosos y culturales, entonces, ¿qué le queda a la escuela?

Después de la Segunda Guerra Mundial, en el periodo de la Posguerra, el mundo debate sobre la contribución que puede hacer la escuela al desarrollo social de la humanidad. Surgen diversas corrientes, entre las que podemos

nombrar a *Las teorías del consenso*, que tuvieron gran eco en Europa, ellos vieron en la educación la posibilidad de integrar a los jóvenes en la vida social y favorecer el desarrollo económico, puesto que las personas podrían modificar su posición social y acceder a mejores condiciones de vida (Gvirtz, 2007: 67).

Otra corriente, fue la denominada 'Funcionalismo tecnológico', para quienes la escuela cumplía un papel fundamental en la transmisión de valores y normas sociales "la escuela se ve como una institución que cumple la función de socializador secundario, en la diferenciación de los alumnos en los logros escolares (en esta corriente el CI –coeficiente intelectual-explica por qué algunos estudiantes tienen mayores logros que otros) y en la selección y atribución de roles (asignación de roles dentro del sistema social (Gvirtz, 2007)".

Dentro de este conjunto de corrientes que apoyan la educación en el centro escolar, tenemos dos corrientes más. En primer lugar encontramos a 'las teorías sobre el capital humano', que ven a la educación como el marco ideal para la planificación y el crecimiento económico. La educación ya no es un gasto sino una inversión pública, en la medida en que existe un desarrollo individual que va a tener un impacto social. En segunda, 'La pedagogía de los objetivos', quienes se preocupan por la eficacia de la institución escolar.

En contraposición a las corrientes anteriormente mencionadas, encontramos a *las teorías del conflicto en la educación*, quienes sostienen que la educación es un proceso propio de las sociedades en las que existen relaciones de poder y dominación de los sectores sociales. Dentro de este conjunto de corrientes, hallamos a *los neoweberianos* (ven la expansión del sector educativo como una competencia por la riqueza, el poder y el prestigio), *las teorías crítico-reproductivistas* (ven a la escuela como la responsable de reproducir relaciones sociales de marginación y explotación), *la reproducción cultural* (piensa que a través de la acción pedagógica se transmite el capital cultural dominante,

generando determinados habitus –representaciones, imágenes, conjunto de esquemas de percepción y actuación a través del que nos movemos).

Las anteriores teorías ven al sistema escolar como el escenario donde se reproducen sistemas de dominación y alienación cultural, pero también observan la posibilidad de ver a la escuela como espacios de transformación, de resistencia, participación y construcción de una estructura social más equitativa para nuestros días.

Cabe mencionar que la escuela, tal y como la conocemos, es el resultado de una construcción histórico–social, y no, de una construcción de existencia natural, lo que permite identificar una estrecha relación entre institucionalización de la educación y los valores relevantes que cada sociedad asume. En esta medida, la institucionalidad se configura a partir de las prácticas que en ella se desarrollan, experimenta cambios constantemente, se resignifica para pensarse de nuevo, y habita en la lucha entre lo instituido y lo instituyente, de allí que sea posible hablar de una nueva institucionalidad educativa producto del momento histórico que la escuela vive.

La escuela es el resultado de modos diversos de pensar y hacer, es un espacio que refleja las luchas sociales y los ideales que de ellas se derivan, sus crisis, sus ascensos, sus requerimientos son el resultado de lo que en los espacios sociales -la escuela es uno de ellos- se construye, se articula, se fragmenta y se rompe.

2.6 Aproximaciones a la Escuela en Colombia

La educación del siglo XIX en Colombia adquirió las características que requería el modelo de República (Estado –Nación), lo que implicó la aparición de prácticas y relaciones educativas, que giraron alrededor de lo que se llamó “el

siglo de la instrucción” (Álvarez, 1995: 2). Ella se veía como el lugar que impulsaba el progreso, que daba “igualdad” a los ciudadanos modernos. Poco a poco la escuela se fue concibiendo como un mecanismo para alcanzar el sueño de los ilustrados, ella “sería uno de los lugares donde habitaría, se propondría, se impulsaría y se soñaría la modernidad”, desde allí se ve, se conoce, explica y controla (Álvarez, 1995:9).

La escuela se vio como medio, estrategia de poder. Para Álvarez, el pensamiento hegemónico cristiano que acompañó el siglo XIX, fue la *episteme* en la que se hizo propicio el surgimiento de la escuela, puesto que el progreso, en sentido evolutivo, se impuso en la sociedad, quien debería asegurar el proyecto civilizador -camino de grandes escalones- a través del desarrollo del intelecto, es decir, a través de la instrucción. La escuela, propició la incorporación de nuevos hábitos, costumbres y significados en aquella población que aún no conocía la luz.

La escuela después de la independencia, se estableció como parte de la patria, y con ellas, la libertad y la igualdad como condiciones para que existiera una República. En aquellos días, estaba presente la idea de que la ignorancia engendraba vicios y estos la pobreza, por eso la necesidad de usar la escuela como garantía (medio) de progreso.

Con todo lo anterior, se puso en juego la noción de lo público, la escuela pública era un lugar para todo el pueblo (Álvarez, 1995: 82). Para entonces, alcanzar el estatuto de ciudadano dependía de dos cosas: ser beneficiado por el gobierno con la instrucción (educarse o civilizarse) y entregar todos los esfuerzos por engrandecer a la República. Para cumplir con este precepto la nación era obligada a facilitar la instrucción primaria y promoverla en todos los grupos sociales, con el fin que todos los ciudadanos aprendieran a leer y escribir y por tanto conocieran cuáles eran sus deberes y derechos (tener patria). Acceder al proyecto civilizador suponía tener funcionarios rectos e ilustrados, buenos

súbditos y excelentes padres de familia, es decir, la felicidad del pueblo; otro elemento que acompañó la institucionalización de la escuela, al igual que lo sagrado. Allí también, la escuela tenía una connotación de servicio pues fue creada en el marco de las instituciones de Beneficencia.

¿Qué debía hacer la escuela? moldear, formar el espíritu católico, actuar sobre una materia para transformarla ¿Quiénes eran sus beneficiados? los pobres, los salvajes, aquellos herederos de la barbarie. Así, la escuela sería un lugar de luz, un lugar para ver, sería un sitio donde las inteligencias de los niños accederían a la civilización por un efecto de iluminación.

Pero no sólo se habló de transmisión de conocimientos, la escuela también se vio como el taller de un artesano, ya que de allí emergerían los buenos ciudadanos, los patriotas. “Los héroes que nos dieron la existencia”, por tal motivo, había que consagrar un lugar para reconstruir todos aquellos momentos fundadores y para hacer vivos a aquellos héroes a quienes le debíamos la existencia, para ello se necesitaba la escuela (Álvarez, 1995:70), allí, se aprendía y recordaba la valerosa acción de los héroes y al mismo tiempo, era el espacio garante de su supervivencia, celebraciones de fechas, paredes atestadas de las fotos y los nombres de los héroes de la patria. Ella era dirigida por dos funcionarios; *el que enseña a los niños y el que inspecciona y dirige al maestro y hace efectivo el cumplimiento de los reglamentos y la asistencia de los alumnos*. Los ramos de instrucción serían por precepto los que a bien determinara la república como importantes *para formar los nuevos ciudadanos*, por su parte, los reglamentos escolares se establecieron como homogenizadores, *todo desplazamiento debía ser visto, toda acción debía estar perfectamente programada, nada podía salirse del orden preestablecido*. Por su parte, el examen fue otra forma de control sobre todo el andamiaje escolar, “el examen como práctica de vigilancia, el examen como un requisito de aprobación para todo aquel que se haya propuesto alcanzar la civilización y el progreso (Álvarez, 1995: 70)”.

Con este barrido puede verse cómo la instrucción en la escuela, práctica que luego se materializa como escolarización, se convierte en una forma de ser social en el siglo pasado, hasta convertirse en una condición del hombre moderno, incidiendo en lo verdadero y lo falso, lo normal y lo patológico, lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo (Álvarez, 1995: 92).

El marco que acabamos de señalar recoge algunas nociones y conceptos con los cuales se instaló la escuela en Colombia, ahora veamos una serie de elementos que hicieron propia la estrategia de los Estados, de darle a la educación un lugar privilegiado en la construcción de la República en donde se identificaron cuatro planes de instrucción: El Plan Santander, El Plan Ospina, El Plan Libertad de Enseñanza, y la Reforma Instruccionista.

2.6.1 El Plan Santander

En la institución pública (1821 a 1841), se estableció en las escuelas un método de enseñanza mutua: el modelo *Lancasteriano*, que era ideal para ampliar el número de estudiantes con un solo docente. El maestro distribuía a todos sus estudiantes en filas y en cada una de ellas nombraba un monitor que recibía sus enseñanzas y reproducía lo aprendido a sus demás compañeros. El monitor adiestrado por el maestro, se encargó de racionalizar la instrucción mediante cartillas que emitida el poder central. La enseñanza se concebía como un medio para generar en la escuela disciplina y encuadramiento al nuevo funcionamiento republicano.

Se formó la individualidad, más que generar singularidad se reafirmó en el individuo su espíritu liberal. Aunque se ganaba en la construcción de una nueva república, las prácticas escolares aprendidas correspondían al antiguo régimen que no era fácil de desarraigar.

La Reforma Liberal de Medio Siglo asumió como principio una separación de la Iglesia y el Estado frente a la educación y a la misma fe. Se establecieron las escuelas laicas o “neutras”, donde la doctrina y enseñanza de la religión sería opcional o ninguna. Sin embargo, la Iglesia y los conservadores no descansarían hasta lograr restituir los privilegios de la religión Católica como base de la formación del ser humano. El proyecto liberal buscaba una educación libre que rompiera con el pasado colonial caracterizado por una confesionalidad extrema, la libre expresión de pensamiento y la libre elección de profesión u ocupación. El Estado garantizaría la libertad de enseñanza, la aplicación de conocimientos y ciencias útiles, donde la preparación técnica sería el fundamento para el progreso de la Nación.

Ante la urgencia de llenar los vacíos dejados por la elite española, el gobierno Santander se interesó más por la educación secundaria reservada a los jóvenes. Las autoridades centrales asumieron su organización y parte de su financiación. Se establecieron colegios en Ibagué, Medellín, Cali y Pamplona, pero el centro de educación secundaria y universitaria seguía siendo Bogotá, en donde el Colegio San Bartolomé pasó a las manos del Gobierno, disminuyendo el poder de la Iglesia Católica.

En esta época el latín decayó para dar paso al francés y al inglés. El plan de estudios creado en 1826, funcionó para los periodos en que Santander fue presidente, el cual contemplaba que la escuela debía preparar a los estudiantes para ser ciudadanos honestos, buenos católicos y diestros trabajadores. Las áreas en las que se dividía era: lectura, escritura, aritmética, gramática, religión moral e instrucción cívica (Helg, 2001: 20).

Es de resaltar que en este plan, a educación no era obligatoria ni mucho menos gratuita.

2.6.2 El Plan Ospina (disciplina y normalización)

Este periodo dirime el concepto de escuela presente en el Plan Santander. Se concibió una escuela como una institución “para la educación de la juventud”. Los directores dirigían y gobernaban a los alumnos para mantener en ellos aplicación, estímulo por el aprendizaje de la moral, la urbanidad, la lectura, la escritura y el deseo por la ilustración.

Según Mariano Ospina Rodríguez⁵, tres son las instituciones que protegerían y salvaguardarían el proyecto civilizador: el culto, la propiedad y la familia; sin ellas, puede haber progreso pero no civilización. El hombre nace bárbaro porque al nacer nada sabe, el arte de civilizar a un hombre se llama educación. Educar es desarrollar y dirigir los sentimientos, transmitir ideas y encaminar la inteligencia, producir y arraigar hábitos morales, intelectuales y físicos. (Ospina, citado en Álvarez, 1995: 40). La idea de civilización condujo al afán de crear escuelas en todo el territorio nacional.

Estas instituciones escolares desde primaria hasta la universidad serían de observación, de registro y encauzamiento de la conducta, el orden, la disciplina, entre filas. El maestro estaría delante a los alumnos y daría los respectivos avisos para dar cambio a lo nuevo

[...] que en la entrada y salida de las aulas, estudios i pasos i demás actos se hará siempre en formación, ocupando cada uno el lugar que le corresponde. Los jefes de las secciones estarán en las formaciones a cabeza de sesión [...] la táctica particular que debe observarse para que todo se haga con orden i regularidad en

⁵ Mariano Ospina Rodríguez (1805-1885) fue Ministro del interior y de relaciones exteriores en 1841 en donde restableció la orientación religiosa de la secundaria y buscó la modernización mediante el desarrollo de las ciencias. Su objetivo era confiar la organización de los establecimientos de secundaria a los Jesuitas, quienes rechazaron la oferta por razones económicas. Durante los años de 1857 a 1861 fue Presidente de la República. Fundó el Partido Conservador en 1848 y tomó parte en la rebelión contra el presidente José Hilario López (1849-1853), por lo que fue encarcelado en 1851. Elegido presidente de la República, sancionó la Constitución de 1858, que estructuró la nación en ocho estados con el nombre de Confederación Granadina. Las rivalidades entre los estados provocaron la guerra civil, en la que fue derrotado y apresado en 1861. Posteriormente, se exilió a Guatemala hasta 1871. Murió en 1885 en Medellín.

los actos i reuniones; se fijarán los toques, voces y señales con que deben designarse los diferentes actos; i las penas correccionales que son necesarias para mantener el orden i la disciplina (Herrán, 1842: 2, citado en Zapata, 2003).

Las escuelas y las universidades eran concebidas para el control social, para la disciplina de los cuerpos y las mentes. Bajo el anterior esquema, la escuela constituyó para Ospina un establecimiento cuya función primordial fue la de instruir para el trabajo (Zapata, 2003).

Para Ospina, la enseñanza, no estaba destinada a dar a todos lo mismo, sino a formar hombres para todos los oficios en la práctica a formar para el trabajo. Una institución más proactiva, en las escuelas primarias cumplió la función de capacitar obreros; en los colegios se destinaron esfuerzos para instruir sujetos aptos para profesiones determinadas y las universidades estaban señaladas para preparar los futuros funcionarios de la república.

[...] no estaba destinada a dar a todos los mismos conocimientos, sino a formar hombres para todos los oficios, para todas las profesiones; agricultores, comerciantes, artesanos, mineros, literatos, etc. (Ospina, 1844: 38, citado en Zapata, 2003).

Para Ospina se debía concentrar la educación en orientar a la juventud hacia ciencias prácticas y distraerlos de los estudios especulativos. Crear ciudadanos capaces de fomentar industria, impulsar el desarrollo y acrecentar la riqueza nacional.

En palabras de Vladimir Zapata, el régimen disciplinario de conducción escolar de Ospina se mantuvo hasta la administración de Tomas Cipriano de Mosquera, (1845-1849) pero durante el gobierno de José Hilario López (1849 y 1853) se

modificaron las condiciones para la conducción de las escuelas, cambiaron las normas para adquirir instrucción de las ciencias, las letras y las artes.

2.6.3 El Plan Libertad de Enseñanza

La Ley de libertad de enseñanza de 1850 generó intensos debates en los que se involucraron todas las fuerzas vivas de la Nación, como la Iglesia, el mismo Estado, los rectores de colegios y universidades, los maestros, los padres y los mismos alumnos. El Plan Libertad de Enseñanza llegó como expresión a unos drásticos cambios en la educación republicana.

El plan de libertad de enseñanza condujo al paulatino desmonte del monopolio de instrucción por parte del Estado. Dio lugar a la aparición de un sinnúmero de ideas amparadas en el principio de libertad de enseñanza, autonomía en el manejo de las escuelas por parte de las cámaras provinciales, descentralización fiscal y el desmonte del régimen universitario (formar funcionarios para el estado).

2.6.4 La reforma Instruccionista

Luego, entre 1868 y 1870 se dictaron las leyes marco que unificaron el Sistema de Instrucción Pública y reglamentaron la Educación Primaria en el país. Se reinstitucionalizaban las Escuelas Normales para todas las capitales de los Estados Soberanos, acompañadas de una Escuela Modelo anexa a cada una de ellas, donde se aplicara y explicara el nuevo sistema educativo nacional, más conocido como “Reforma Alemana”, debido a que fue producto de la Primera Misión Alemana de pedagogos en nuestro país; pues se implementaba con arreglo a los conceptos y preceptos de una misión que se trajo para organizar la educación y escolaridad en armonía con los más competentes y acertados métodos pedagógicos, al tiempo que reivindicarían la fe en la educación como el primer camino para llevar la sociedad al progreso y conquista de la civilización.

En la reforma instruccional debía primar una escuela que contribuyera al perfeccionamiento del pueblo, a la grandeza de la nación, la escuela debía impulsar las potencialidades humanas como vía para la modernización social, política y económica del país. Para algunos la libertad era igualdad, que sólo era posible por la instrucción y la educación desarrollada en la escuela. El centro escolar era el motor para el cambio social. La enseñanza no se limitaba a la instrucción sino que comprendía el desarrollo armónico del ser humano y todas sus facultades del alma, de los sentidos.

La escuela dejó de tener como misión fundamental la labor de instruir, visibilizándose, a partir de la Reforma Instruccional, como institución para educar rechazando así a la escuela como lugar al que sólo se iba a aprender a leer, escribir y contar, para asignarle el papel, de "formar la infancia del hombre [y] desarrollar en ella los dones de la humanidad" (Mallarino, 1871, citado en Zapata, 2003: 405)

En este periodo según Zapata, el papel de la escuela era el de formar al hombre en su autonomía, con base en el desarrollo de una educación concebida como el arte de llevar al niño de unas instituciones superficiales y fragmentarias.

Así mismo fue necesario darle al maestro un nuevo carácter, sería el maestro quien debía conducir la escuela al desplazamiento de la instrucción tradicional, bajo los preceptos de sumisión y memoria. En cumplimiento de esto, se dotó a las escuelas de materiales pedagógicos, administrativos y financieros. Con todas estas transformaciones se buscaba la formación de un individuo libre e igualitario y la civilización (instrucción) como el resultado de la modernización social, política y económica del país.

En este sentido la escuela se convirtió en todo este periodo en una institución de gran valoración y significación. Trató de organizar una república y

construir una ética y una política que dominara de manera legítima en el ámbito nacional.

Los instrucionistas concibieron la escuela y los procesos de enseñanza y de instrucción pública en ella reconfigurados, como la "palanca central del camino a la libertad y progreso" (Silva, 1989, citado en Zapata, 2003: 63). Al considerar la escuela como punto de apoyo para la construcción del nuevo proyecto de sociedad (Zapata, 2003).

Durante las transformaciones que tuvo la escuela y las disputas que emergieron durante este periodo, se aprecia la manera como fue recurrente emplear la escuela como instrumento de adoctrinamiento para la juventud, de acuerdo con los intereses del partido gobernante. La escuela fue el escenario de disputas políticas e ideológicas, fue el terreno en el que se dieron posiciones y oposiciones entre los actores envueltos en relaciones de poder. La escuela como medio para brindar una educación laica, gratuita y obligatoria, se convirtió en punto de ataque por parte de la iglesia, los conservadores, los católicos y militares opuestos al gobierno radical.

La escuela en la sociedad republicana fue una institución en la que se vigiló y cuestionó a quienes pasaban por ella, en la que se seleccionó, o por lo menos se legitimó, el papel social, en la que se adoctrinó y en la que se desarrollaron habilidades y destrezas.

La escuela durante el siglo XIX, fue escenario de disputas entre los partidos políticos. Sus objetivos, sus funciones y sus propósitos fueron moldeados de acuerdo con la ideología del partido ganador. Cada uno de ellos tenía una visión en particular, por ejemplo para los conservadores, civilizar significaba moralizar y moralizar era escolarizar a toda la población. Para los liberales, era necesaria la instrucción para hacer hombres libres, pensantes y útiles en la configuración del

Estado - Nación. La escuela no sólo era el lugar del conocimiento, sino también, la promesa de los amantes del poder.

El ideario liberal, consolidado durante la hegemonía radical, impulsó la escuela laica, valoró el oficio del maestro, desplazó la instrucción por la educación y promovió la moral civil con base en el modelo republicano; se desplegó de igual manera a través del ideario del conservadurismo que con filtros discursivos valoró la ciencia como instrumento de progreso, revitalizando simultáneamente en el contexto escolar la filosofía del cristianismo.

La escuela centralizada -excepto en el Plan de Libertad de Enseñanza- integró así al individuo al nuevo orden republicano y empleó para ello la promoción de un mundo moral positivo, organizado, esquematizado.

De acuerdo con Zapata, en este periodo interesó mucho la implementación de la Escuela Normal, cuyos fundamentos se esgrimieron a partir de 1845, con la misión de “incidir en la escuela primaria y de albergar un saber pedagógico que superara las limitaciones del método implantado desde 1821 mediante el sistema de enseñanza mutua”. Fue así como en la Escuela Normal de la Provincia de Bogotá se instituyó “por primera vez el método de J.E. Pestalozzi para las enseñanzas de Gramática y Aritmética, al lado de otras de corte lancasteriano”.

“La escuela tiene dos altos propósitos para el patriotismo: hacer comprender a las masas toda la extensión de sus derechos para que puedan ejercer con discernimiento; y formar hombres útiles para la sociedad, es decir formar individuos que puedan servir a las necesidades del país (Pabón, 1996)”.

En razón a las múltiples responsabilidades que se dan a la educación, la esperanza que se deposita en ella, surge entonces a partir de 1880 una noción muy clara de la escuela como formadora del hacer, la escuela como formadora para el trabajo. Escuela para todo y para todos. Aparecen las escuelas de telegrafistas, escuela de artes domésticas, escuela de comercio, Escuela Nacional

de Minas del Estado de Antioquia, escuelas agrícolas, entre otras. Estos factores contribuyeron al rezago educativo del país durante el siglo diecinueve, y tuvieron repercusiones sobre buena parte del siglo veinte (Salazar, 2007: 18)".

En el siglo XIX Colombia fue uno de los países más atrasados en materia educativa, por ende, muy pocos sectores de la población podían acceder a la educación básica, la educación para adultos ni siquiera se contemplaba, el analfabetismo y la falta de escuelas hacia parte de las problemáticas de la cotidianidad, esta problemática entre otras tantas trajeron como consecuencia problemas sociales como pobreza, desempleo y violencia. La crisis se debió en parte a la manera en que se veían, se discutían y se adoptaban políticas durante esta época.

Durante la mayor parte del siglo XIX la educación en Colombia se vio afectada por los constantes conflictos entre los partidos políticos, y por la relación de éstos con la iglesia católica, esto llevó a que cada vez que la presidencia de la República cambiaba de partido, la organización educativa vigente fuese revisada y modificada totalmente. Así, en 1850 los liberales abandonaron la regulación de la educación, y ésta se descentralizó tanto administrativa como fiscalmente. Además se autorizó la libertad completa en la instrucción. En 1870, por medio del decreto federal orgánico de la instrucción pública, se ordenó que la educación primaria pública fuese gratuita, obligatoria y laica. El decreto también estableció que el sistema educativo debería estar supervisado por el Gobierno Nacional. Posteriormente, con la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887, el conflicto entre la iglesia y el Estado mermó.

Los conservadores dispusieron que la educación primaria aunque debía ser gratuita no debía ser obligatoria, y que además la educación en el país se debiera regir por los preceptos de la iglesia católica, la cual la orientaría y la supervisaría. Por medio de la Ley general de educación de 1892, se decretó que el gobierno central supervisaría y regularía la educación en el país.

2.7 La Educación en Colombia en el Siglo XX

2.7.1 Primera mitad del siglo

El siglo XIX para la educación en Colombia, termina con la alianza entre los gobernantes conservadores y la Iglesia Católica, a través del Concordato firmado en 1887 con el Papa León XIII (1878-1903), en donde se reivindica el catolicismo como Religión Nacional y por ende, todos los centros de enseñanza deben regirse por los dogmas y la moral de esta religión, cuya enseñanza será de carácter obligatorio (Helg, 2001: 29).

La Pedagogía Católica se hace oficial en Colombia desde 1905, cuando diversas comunidades religiosas asumieron la dirección y orientación de colegios, escuelas y normales. Por ejemplo, los Hermanos Cristianos o Lasallistas tomaron la orientación de la Normal Central de Bogotá y la Escuela de Artes y Oficios. Otras comunidades religiosas como los Salesianos, Jesuitas, Dominicos, Maristas, Hermanas de la Presentación e Hijas de María Auxiliadora asumieron el control de buena parte de instituciones educativas de orden oficial, al tiempo que instalaban sus propios internados y centros educativos privados (Pabón, 1996). Esto sin contar que las funciones de los docentes, quedaron bajo la tutela de un clérigo reconocido, quien supervisaba el proceso de enseñanza, la asistencia a la misa, las izadas de bandera y los exámenes escolares.

La educación colombiana se caracteriza, innegablemente, por la marcada influencia de la Iglesia Católica, sin embargo, poco a poco, el control ejercido por ella fue disipándose con las reformas que se dieron en la primera mitad de este siglo. En 1927, el Ministro de Educación José Vicente Huertas, amparándose en la libertad de enseñanza defendida por la iglesia, decidió que los establecimientos de educación secundaria dependieran del sector privado (Helg; 2001:129), lo que significaba que los convenios establecidos previamente con la iglesia católica para la dirección de los establecimientos públicos llegarán a término. La separación de

la Iglesia y el Estado en el sector educativo fue compleja, a continuación una mirada.

Al comenzar el siglo XX, el 30% de la población colombiana sabía leer y escribir, el 70% restante no lo hacía. El índice de analfabetismo era bastante alto, sobre todo en los departamentos que no poseían un nivel de industrialización.

Según la legislación de 1904, la enseñanza primaria de nuestro país se impartía en escuelas urbanas y rurales que tenían un programa de estudios diferente. La escuela urbana comprendía seis años y las escuelas rurales solo tres. Las urbanas y algunas rurales eran dedicadas a niñas y otras a niños, sin embargo, la mayoría de las rurales funcionaban alternativamente, un día para niños y otro para niñas. La separación de los sexos se debía a una recomendación vaticana que permaneció hasta 1960 (Helg, 2001).

En cuanto a la planta de personal docente, podríamos decir que su preparación no era la adecuada, puesto que al inicio se admitían maestros con diploma de la Escuela Normal, pero en muchos casos se contrataban personas que hubiesen cursado algunos años en la escuela, tuvieran el reconocimiento del párroco en lo referido a la buena conducta y a su fe por la religión católica.

Los programas de estudios eran memorísticos y difícilmente se podrían llevar a cabo, puesto que la lectura y la escritura era un proceso que implica el desarrollo de habilidades de síntesis y análisis que no se adquirirían en un año; de igual forma, la aritmética implica el avance en procesos mentales que los estudiantes difícilmente podrían lograr en un corto tiempo, aprender las cuatro operaciones básicas en el primer año era toda una aventura o quizá una batalla. De este modo, los alumnos difícilmente podrían llegar a comprender en tan corto tiempo lo que se les proponía, por lo tanto, su única arma de defensa era su buena memoria. Los que no gozaban de ella obtenían pésimos resultados y repetirían varias veces el mismo año si contaban con el entusiasmo de la escuela

y de sus padres, de lo contrario engrosarían el porcentaje de analfabetismo del país.

ESCIIFIAS RIRRAIES

1

- RELIGIÓN Oraciones (Ave maría, Yo pecador, Credo, Padre Nuestro etc.)
- LECTURA/ESCRITURA Vocales y consonantes, escritura sobre pizarra.
- ARITMETICA: Números del 1 al 50, las cuatro operaciones.
- OTRAS: Civica

2

- RELIGIÓN Catecismo Astete, partes I y II
- LECTURA/ESCRITURA lectura de corrido, escritura con pluma sobre papel.
- ARITMETICA: las cuatro operaciones y los números hasta 1000
- OTRAS: geografía

3

- RELIGIÓN Catecismo Astete, partes III y IV, historias bíblicas.
- LECTURA/ESCRITURA lectura de textos, escritura de frases.
- ARITMETICA: las cuatro operaciones con fracciones y decimales.
- OTRAS: geografía

1

- RELIGIÓN Oraciones (Ave maría, Yo pecador, Credo, Padre Nuestro etc.), Historias del antiguo testamento.
- LECTURA/ESCRITURA Vocales y consonantes, escritura sobre pizarra.
- ARITMETICA: Números del 1 al 30, ejercicio de dibujo geométrico.

2

- RELIGIÓN Catecismo Astete, partes I y II, historias del Antiguo Testamento.
- LECTURA/ESCRITURA lectura de corrido, escritura sobre pizarra.
- ARITMETICA: las cuatro operaciones con los números del 1 al 50.
- OTRAS: dibujo geométrico, ciencias naturales, canto, gimnasia.

3

- RELIGIÓN Catecismo Astete, parte III, biografías del Antiguo Testamento.
- LECTURA/ESCRITURA lectura de textos, escritura de frases, escritura con pluma, gramática y ortografía.
- ARITMETICA: las cuatro operaciones con números hasta 10.000, decimales.
- OTRAS: dibujo geométrico, geografía, historia patria, historia natural, canto, gimnasia.

4

- RELIGIÓN: Parte IV, biografías del Antiguo Testamento.
- LECTURA/ESCRITURA Textos, memorización, gramática, ortografía.
- ARITMÉTICA Las cuatro operaciones, fracciones, pesos y medidas.
- OTRAS: dibujo geométrico, geografía, historia patria, historia natural, canto, gimnasia.

5

- RELIGIÓN Doctrina, Antiguo y Nuevo Testamento.

6

- LECTURA/ESCRITURA Textos, Memorización, Composición y Caligrafía.
- ARITMETICA: Regla de 3, problemas, contabilidad y geometría.
- OTRAS: dibujo geométrico, geografía, historia patria, historia natural, canto, gimnasia, física.

ESCIIFIAS IIRRANAS

Figura 5: Programa de las escuelas primarias rurales y urbanas (decreto 491 de 1904).

Como podemos observar, el programa de las escuelas urbanas es más pausado, incluye asignaturas diferentes a las impartidas en las rurales y le da énfasis a la educación artística. En las escuelas rurales el programa es realizable si el estudiante mecaniza y memoriza todo, pero difícilmente un chico de estos aprende de forma comprensiva el programa. Además, otro factor que no se ha tomado en cuenta aquí, es la cantidad de estudiantes en un aula de clase, según el documento de Aline Helg "*La educación en Colombia: 1918-1957*" el número de estudiantes aproximado era de 60 a 80 en un espacio sombrío y reducido, lo que hace aún más complejo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo referente a la enseñanza secundaria, sólo el 7.5 % de los jóvenes asistía a los colegios y su instrucción, en gran parte, era de corte católico, sus diplomas les ayudaban para ingresar al cuerpo de docentes. Los jóvenes de una posición media en el país, eran los candidatos más frecuentes para ocupar cargos de docencia, no había otra alternativa para ellos. Ya, en la legislación de 1910, todos los departamentos de Colombia tenían dos normales para cada sexo, los estudios comprendían cuatro años para obtener el diploma de maestro elemental y dos más para obtener el de maestro superior.

Los intelectuales del momento opinaban que se debía civilizar al pueblo a través de la educación y la buena higiene. Uno de los personajes más reconocidos del momento fue Agustín Nieto Caballero (fundador del Gimnasio Moderno de Bogotá), quien lanzó la revista *Cultura*, que se ocupaba de reflexionar sobre los métodos y estrategias de enseñanza que estaban en auge. Fue así como se dio a conocer el modelo pedagógico de la Escuela Activa.

En estos medios renació la idea de una nueva misión pedagógica. La primera se había dado en el siglo XIX, en el año de 1870 con pedagogos alemanes, cuyo resultado fue la creación de 20 normales para mujeres y hombres que funcionaban con una escuela anexa, donde los estudiantes podían realizar

sus prácticas según los modelos de Pestalozzi y Froedel, inició la circulación de la revista Escuela Normal donde se difundían las nuevas pedagogías, medio que más adelante tendría contradictores como la Iglesia Católica.

Ahora, la idea venía de los colaboradores de la revista Cultura y en un momento, por los liberales. En un inicio se acordó que viniesen profesores belgas, pero la iglesia se opuso, puesto que ellos podrían traer otras ideas que irrespetaran al Concordato, así que de nuevo los alemanes vendrían. La misión alemana, la segunda después de 1870, llegó en octubre de 1924 (Helg, 2001).

La misión alemana se dispuso a redactar un proyecto para reformar la instrucción pública en Colombia, el cual se presentó en 1925 y sus propuestas más relevantes fueron:

1. Ante el problema del analfabetismo, se debe dar "*Educación obligatoria, pero escuela libre*", lo que significaría que todos los padres de familia debían llevar a sus hijos a la escuela que estuviera a su alcance.
2. Los propietarios de haciendas en donde vivieran 20 niños o más deberían sostener un local para ser destinado como escuela.
3. Implantar un salario mínimo a los profesores.
4. Reducir la secundaria a cuatro años, de modo que algunos chicos pudiesen ingresar a una escuela técnica o profesional y otros llegarán a terminar su bachillerato.
5. El bachillerato solo sería otorgado por el Estado, a través de un examen oficial. Todos los colegios dependerían del Ministerio de Instrucción Pública.
6. Prohibir a los niños de menos de 14 años trabajar.

En este momento, las ideas de los alemanes fueron atacadas y ellos fueron acusados de no comprender la realidad social, puesto que para la Iglesia no podía existir la escuela libre porque se crearían muchas y todas no estarían a su cargo o no seguirían sus preceptos y por tanto, perdería poder, además, la

administración de sus colegios estaría supervisada o supeditada al Ministerio; las escuelas en las haciendas devengaban una inversión de los dueños y por ende ellos acusaron la medida de atentar contra la propiedad privada y los intelectuales se rehusaron a disminuir los años de estudio en el bachillerato porque eso rebajaba su condición.

En resumen, la misión fracasó. Se dijo que sus recomendaciones atentaban contra la libertad de enseñanza y contra la institución familiar, puesto que los jóvenes irían a estudiar y descuidarían el hogar. A pesar de ello, algunas de sus sugerencias fueron tomadas después de 1927 y un alemán fue nombrado en 1926 como director de la Escuela Normal de Tunja: Julios Sieber, quien reorganizó la escuela, suprimió los programas tradicionales de pedagogía, intensificó el estudio de las matemáticas y las ciencias. Mantuvo el francés como lengua extranjera e instauró el orden y la disciplina de estudiantes y maestros.

La Normal de Tunja se convirtió en el primer centro de formación de maestros de secundaria, lo que incidió en la creación del Instituto Pedagógico Femenino, dirigido por Franzisca Radke, el cual se presentó como el primer establecimiento de educación superior para mujeres.

En 1927 se presenta una nueva reforma a la educación, que pretende aumentar el presupuesto para esta rama, crear restaurantes escolares, jardines-huertas, desarrollar la inspección escolar, organizar cursos de preparación para los docentes y construir nuevas escuelas. Esta Reforma se enfrentó con la crisis del 29 y tuvo, en consecuencia, que ser reevaluada. Lo que sobresalió de ella, fue el Decreto 1951, que aplicaba lo que la misión alemana había recomendado en cuanto a la formación secundaria; además, no se prorrogarían los contratos que fueran venciendo con misiones religiosas o extranjeras para la administración de la instrucción pública, a lo que la Iglesia se opuso sin éxito, dejando ver su posición y sus miedos frente a la privatización total y a la libre competencia (Helg, 2001: 130).

La crisis del 29, favoreció el retorno de los liberales al poder con Enrique Olaya Herrera, quien mantuvo la tranquilidad y el equilibrio entre los partidos. En esta época se extendió la enseñanza de las mujeres con la apertura de la facultad de Educación, anexa a la Universidad Nacional. Luego, obtendría el poder Alfonso López Pumarejo con quien se oficializa la Escuela Nueva como modelo pedagógico.

Entre las reformas llevadas a cabo por el Gobierno de López, se cuentan la laicización y la intervención estatal al sector educativo, por lo que tuvo bastantes inconvenientes con el catolicismo, puesto que los jefes de la iglesia convencieron a muchos ciudadanos de retirar a sus hijos de las escuelas, lo que produjo el cierre de varios establecimientos educativos.

En 1936, se aprobó la Ley 32, la cual reglamentaba el ingreso de los niños a las escuelas. Se planteaba que todos los menores tenían las mismas condiciones, y por lo tanto, ningún establecimiento de enseñanza primaria, secundaria o profesional podría rechazar a alumnos por razón de nacimiento ilegítimo, diferencias sociales, raciales o religiosas (Helg, 2001: 166). En la misma línea reformista, se decidió nacionalizar la función docente para los profesores de primaria a través de un examen, que definiría la categoría de los maestros en una escala reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional y así, se impondría un salario mínimo, como recordaremos sugirió años atrás la misión alemana.

En este periodo, las Normales pasarían a una dirección de corte laico, puesto que ya no eran administradas por las comunidades religiosas, mientras que la facultad de Educación logró autonomía y, en 1937 hasta 1944, funcionó como Escuela Normal Superior partidaria de la pedagogía de John Dewey.

Es importante resaltar que en 1936 el Ministerio de Educación, introdujo el servicio escolar voluntario femenino, reservado a los colombianos de 18 a 44

años, que quisieran aprender a leer y a escribir, siguiendo las experiencias que estaban implementando algunas comunidades religiosas a través de los Centros de Cultura Popular, que funcionaban como escuelas nocturnas guiadas por la Acción Católica Colombiana, para los adultos analfabetas.

En 1950 se restablecieron las diferencias entre las escuelas urbanas y las rurales; las primeras, abarcaban cinco años de estudios; las segundas, se dividían en escuelas rurales para niños, las escuelas rurales para niñas y la escuelas rurales “alternas”, las de niños y niñas abarcaban cuatro años de estudios, las “alternas” únicamente dos.

Del mismo modo, el plan de estudios tenía ciertas diferencias y grandes dificultades para las escuelas “alternas”, debido a que el tiempo de estudio era muy corto y el programa muy rígido y muy complejo de realizar en tan corto tiempo, muchos estudiantes tenían que repetir varias veces el mismo año, ya sea porque no había logrado aprenderse el programa o porque el niño no tenía la posibilidad de ir a otra escuela. Observemos el siguiente cuadro (Helg, 2001):

<i>ESCUELA PRIMARIA</i>	<i>AÑOS</i>	<i>LECCIONES SEMANALES</i>	<i>MATERIAS</i>
RURAL ALTERNA	2	17 DE 30 MIN.	Lectura, escritura, calculo, religión, costura (niñas), jardinería (niños) instrucción cívica, buenos modales, gimnasia.
RURAL PARA NIÑOS O NIÑAS	4	33 DE 40 MIN.	IDEM. Más lengua española, historia y geografía de Colombia, Ciencias Naturales y geometría, trabajos manuales (niños) economía doméstica.

URBANA	5	33 DE 45 MIN.	IDEM. Anterior más gramática, ortografía, dibujo y canto. redacción,
---------------	---	---------------	--

Cuadro 1: Tomado de Aline Helg en su texto *La educación en Colombia: 1918-1957*

Los materiales didácticos no eran suficientes y en algunos casos no existían. El número de estudiantes había crecido, pero la infraestructura era limitada y los padres de familia no poseían recursos para comprar los materiales exigidos por los maestros. Aline Helg narra que en la zona rural los padres no poseían dinero suficiente para comprar zapatos para que sus hijos fueran a la escuela y en algunos casos, los campesinos creían que comprar zapatos limitaba su autoridad; cuenta también, que en la Sierra Nevada algunos docentes solicitaban que sus alumnas llevaran paraguas, cartera, medias, joyas y maquillaje. Todo lo anterior se escucha sorprendente, puesto que la situación económica de los campesinos nunca ha sido mejor y el objetivo de esta población no era que sus hijos aprendieran todo lo referente a la urbanidad.

Con lo anterior, vemos cómo los jóvenes colombianos asistían a una escuela desprovista de casi todo. El material didáctico, tan importante para lograr el aprendizaje de los niños era escaso, el número de estudiantes hacían difícil la tarea del maestro, el modelo pedagógico era el tradicional, puesto que el propuesto por los liberales-La Escuela Activa- cayó frente a los conservadores y se impuso nuevamente el Catecismo del Padre Astete y algún libro de lectura, que había que saber de memoria. Así, la escuela no ofrecía una educación pertinente a sus estudiantes, demasiadas clases, bastante memoria, gran número de estudiantes y material didáctico insuficiente; a pesar de todo esto, hubo algo muy positivo: se prohibieron los castigos corporales.

El país atravesaba un mal momento en el sector económico debido a la Segunda Guerra Mundial, por lo cual, en 1957, el Banco Mundial decidió enviar

una misión para lograr en Colombia un mayor desarrollo. Su recomendación, para el sector educativo, era que en nuestro país se debía generalizar la enseñanza elemental, por lo que se tomaron medidas como aumentar el número de docentes y normales en el país.

El número total de docentes había crecido entre los años 1945 y 1957; no obstante, su preparación no era la más adecuada porque muchos de ellos tan sólo tenían algunos años de primaria y en consecuencia eran personas no idóneas para desarrollar esta labor. El salario de los docentes era bajo y el prestigio de esta profesión cayó en descenso (Helg, 2001).

En cuanto a las Normales, su número ascendió, pero sus egresados no lo hacían. Los estudiantes se retiraban e ingresaban al bachillerato tradicional porque este era más corto y todos los que alcanzaban a finalizar sus estudios en ellas no ingresaban al servicio público educativo. Entonces se decidió reducir los estudios a cinco años e iniciar la cátedra de pedagogía desde el primer año. En cuanto a sus profesores, perdieron estabilidad con la entrada al poder de los conservadores, se les acusó de perder el sentido apostólico, muchos debieron trasladarse y los extranjeros, que años atrás se habían asentado en ellas, debieron marcharse a sus países de origen.

La Escuela Normal de Bogotá era el símbolo de la reforma educativa de los liberales, había acogido a socialistas en 1944 y cuando asumió el cargo de Ministro de Educación Rafael Azula, debió cambiar radicalmente, puesto que este hombre trajo de regreso a Julios Sieber y a Francisca Radke y trasladó la Normal masculina a Tunja, de donde él era originario. La Escuela para mujeres se quedó en Bogotá. Ambas sedes recibieron el nombre de Universidad Pedagógica Nacional. Ambos alemanes debieron regresarse a su país Sieber por motivos de salud, y Radke años más tarde porque fue acusada de ser colaboradora del General Rojas Pinilla.

Todas las reformas y los cambios en el sector educativo dieron como resultado al Ministerio de Educación Nacional, la unificación de un conjunto de programas escolares y el establecimiento del magisterio. Se pueden observar la lucha de intereses que se mueven en este sector por parte de grupos políticos (conservadores y liberales) y la acentuación de sus ideologías en la marcha de la educación nacional. No podríamos tampoco dejar de lado la influencia de la Iglesia Católica, sus temores y sobre todo sus grandes intereses.

La escuela moderna llegó a la elite y a la plebe, fue un ideal que unió los intereses nacionales, porque era el motor para combatir la barbarie y civilizar a los pueblos. En 1930 la educación representó el medio de realizar la integración nacional y los docentes debían preparar el advenimiento de una sociedad nueva, más justa y feliz (Helg, 2001: 292). Sin embargo, esto sólo se concibió así con la llegada del siglo XX y el ascenso al poder de los liberales, puesto que en el siglo XIX, fueron muchos los factores que obstaculizaron el sistema escolar. Entre ellos contamos a las luchas entre los partidos, la Iglesia Católica, la falta de inversión económica, la falta de preparación de los docentes, la escasa infraestructura, la pobreza del pueblo y sobre todo, el que al sector educativo se le haya considerado como el botín de los ganadores de las contiendas políticas.

El siglo XX en Colombia se caracterizó por la fe en la escuela como medio de promoción social, con ella los “menos” pobres podrían mejorar sus condiciones de vida. La infraestructura creció, el número de estudiantes y profesores se multiplicó, el Ministerio de Educación se consolidó y la Iglesia perdió poder y hegemonía sobre la acción educativa del Estado. También se conocieron modelos pedagógicos extranjeros, se aplicaron y se obtuvieron de ellos experiencias significativas, sobretudo en el sector rural. Aún hoy, muchas escuelas de nuestro país que se encuentran alejadas de cabeceras urbanas tienen como modelo la Escuela Activa.

Es muy importante resaltar que en el siglo XIX, la educación para adultos se dio a través de los docentes que vivían en los pueblos y encontraron una forma complementaria de trabajo, enseñando a adultos a leer y escribir; ya en el siglo XX, la educación para personas mayores de 18 años analfabetas, se presentó gracias a la acción de las comunidades religiosas y luego a través del servicio femenino voluntario.

2.7.2 Segunda mitad del siglo XX

El año de 1991 fue, a nivel legislativo, uno de los momentos históricos más importantes para nuestro país, puesto que se aprueba una nueva Constitución Nacional en la que se regula la educación a través del artículo 67, en este, se define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social (Constitución Política de Colombia, 1991).

Las anteriores disposiciones se concretan en la Ley General de Educación expedida en 1994, donde se afirma que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social y por tanto, todos los integrantes de la sociedad son responsables de ella.

En esta medida, se establecen dos tipos de educación (conceptos a los que ya nos referimos, pero que en este apartado es pertinente recordar), la primera: la educación formal que es aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos con sujeción a pautas curriculares, progresivas y conducente a grados y títulos (Artículo 10); la segunda: la educación no formal que es aquella que es el conjunto de acciones educativas

que se estructuran sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos (DECRETO 0114 de enero 15 de 1996).

En la educación formal se establecen tres niveles de educación y se estipula que el primero estará conformado por un año, el segundo por nueve y el tercero por dos. La instrucción pública se dará en establecimientos de carácter público y privado y su programa estará conformado por áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.

En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con:

- a. El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política;
- b. El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo;
- c. La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política.
- d. La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos, y
- e. La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas y afectivas de los educandos según su edad.

PARÁGRAFO PRIMERO. El estudio de estos temas y la formación en tales valores, salvo los numerales a) y b), no exigen asignatura específica. Esta

formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios.

PARÁGRAFO SEGUNDO. Los programas a que hace referencia el literal b) del presente artículo serán presentados por los establecimientos educativos estatales a las Secretarías de Educación del respectivo municipio o ante el organismo que haga sus veces, para su financiación EDUCACIÓN BÁSICA con cargo a la participación en los ingresos corrientes de la Nación, destinados por la ley para tales áreas de inversión social.

Por otro lado, la educación no formal, tiene por objeto complementar, actualizar, suplir conocimientos, formar en aspectos académicos o laborales y en general, capacitar para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, para la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria, a las personas que lo deseen o lo requieran (Decreto 0114 de Enero 15 de 1996).

En el año 2001 se aprueba la Ley 715, que reformaría la Ley 115 (Ley General de Educación) cuyo objetivo fue lograr la eficacia en este sector y regular los recursos dirigidos a él.

III- GRANDES POLÍTICAS: UN MUNDO PEQUEÑO

3.1 Educación Para Jóvenes y Adultos en Colombia

Los programas de jóvenes y adultos en Colombia, desde sus inicios, se han desarrollado a la luz de acontecimientos históricos que han transformado las políticas, la legislación y los conceptos en materia educativa; de la misma forma, debemos mencionar que la inversión en educación ha sido un factor igualmente relevante en el desarrollo e implementación de este tipo de programas, puesto que su expansión se da en el seno de una serie de reformas económicas y acuerdos internacionales.

Los programas de jóvenes y adultos se pueden relacionar con los procesos de independencia en los países latinoamericanos, con el movimiento obrero a finales del siglo XIX y, en general, con el movimiento popular del siglo XX, los cuales han incidido en el proceso de incorporación del discurso sobre educación para jóvenes y adultos en la política educativa nacional e internacional y en las IE formales y no formales. El objetivo de este capítulo, será dar una mirada a los acontecimientos, las políticas, inversiones y planes económicos que han influido en los programas de educación de jóvenes y adultos; sin embargo, no pretende constituirse en un documento histórico sino que procura contextualizar estos programas y las condiciones en los que ellos emergieron.

Los programas y proyectos de formación dirigidos a este tipo de población, cobran fuerza en la medida en que se han convertido en una tendencia educativa contemporánea, vista como una alternativa para menguar el analfabetismo y atender necesidades del contexto, lo que plantea retos a la institución educativa y afecta las prácticas que la configuran.

3.1.1 Marco Legislativo de la Educación para jóvenes y adultos

3.1.1.1 Antes de la Constitución de 1991

Las alternativas de educación para jóvenes y adultos en edad extraescolar, tiene sus inicios en los Centros de Cultura Popular, creados por la Acción Católica Colombiana, que funcionaban como escuelas nocturnas para los adultos analfabetas, así como en el Servicio Escolar Voluntario, creado en 1936 por el Ministerio de Educación Nacional, dirigido a las personas entre los 18 y 44 años, que quisieran aprender a leer y a escribir. Veamos sus antecedentes.

Desde 1870, Colombia dio importancia a la disminución del analfabetismo en el territorio, a través del Decreto Federal Orgánico, el cual reglamentó que la educación primaria pública debería ser gratuita, obligatoria y laica. Además, la constitución vigente en la mayor parte del siglo XX -la Constitución de 1886- decretaba, en aquel entonces, que la educación en Colombia debía ser organizada y dirigida por el Estado y la Iglesia; sin embargo, en 1887 los conservadores decretaron la no obligatoriedad de la educación primaria y en 1892 a través de la Ley General de Educación se dispuso que era el Estado el único ente encargado de regular y supervisar la educación en el país.

El siglo XX comienza con la devastadora Guerra de los mil días que transcurrió entre de 1899 y 1902, periodo en el cual fue desmantelada la infraestructura de transporte, gran parte de las escuelas fueron saqueadas, desmanteladas o cerradas debido a la situación de orden público. Cientos de alumnos tuvieron que dejar sus estudios. Al terminar la guerra, el país se encontraba arruinado, con una gran inflación y un aumento descontrolado de la deuda externa. Para hacer frente a la cruda situación en la post guerra se empezaron a diseñar políticas de reactivación económica y social, que por supuesto tocaron al sector educativo, dentro de estas leyes se encontraba la número 39 de 1903 que fue reglamentada por el Decreto 491 de 1904, en donde

se dividió la enseñanza oficial en: primaria, secundaria, industrial, profesional y artística. Se ratificó que la educación primaria sería gratuita, pero no obligatoria.

Además de lo anterior, se buscó descentralizar el sistema educativo encargando a los departamentos y municipios de su financiación, pago de maestros, administración, funcionamiento; así los consejos municipales asumieron esta responsabilidad y buscaron orientar la educación primaria hacia programas con énfasis relacionados con la agricultura, la industria fabril y el comercio.

Las escuelas primarias se dividieron entonces en urbanas, rurales y nocturnas, cada una de éstas era regida por diferentes normas y tenía diferentes énfasis e intereses; por ejemplo, la educación primaria urbana constaba de seis años de enseñanza, los dos primeros llamados elementales, los dos siguientes escuela media y los dos últimos la escuela superior; la escuela rural sólo contaba con tres años de instrucción y en ocasiones se alternaba según el género, es decir, tres años para hombres, tres años para mujeres y así sucesivamente; la educación primaria nocturna se orientó con énfasis en los trabajos artesanales, la industria textil, y la formación industrial. Este tipo de educación fue pensada para acoger la demanda de educación primaria para adultos de la época.

La crisis económica se acrecentó por la disminución de las exportaciones en un 40% a otros países, lo cual se debió a la Primera Guerra Mundial en el periodo comprendido entre 1914 y 1918.

Sólo hasta 1927, a través de la ley 56, la educación primaria se vuelve obligatoria. Con respecto a la educación secundaria esta debía ser regida, financiada y organizada por la Nación y por tanto, sería supervisada por la rama ejecutiva. Tuvo dos modalidades: una denominada clásica era la educación académica que ya se venía ofreciendo y otra, técnica, que fue fomentada por el estado para hacerle frente a la crisis económica de comienzos del S. XX, desarrollando y capacitando a la juventud para fortalecer el sector industrial.

En esta época surgen un sin número de escuelas normales, que buscaban responder a la gran demanda de profesores que se necesitaba para salir del atraso educativo y aumentar la cobertura educativa en el país. Hubo gran cantidad de iniciativas llevadas de diversos sectores incluyendo la Iglesia, representada por las comunidades de hermanas, hermanos y sacerdotes, pioneros en crear, fundar y desarrollar escuelas y programas para la formación de la población.

Parte de la población adulta analfabeta, encontró su lugar en las escuelas creadas por los católicos que se expandieron en el periodo de la post-guerra (contemplado entre 1905 y 1915) algunos ejemplos de ello son “la escuela nocturna para artesanos” fundada por las hermanas de la presentación en Bucaramanga y el “Colegio Nocturno San Luis Gonzaga” fundado por los hermanos maristas en Bogotá.

Pese a estos esfuerzos, la expansión educativa mantuvo un paso lento, relegando a Colombia a ocupar los últimos lugares en esta materia, debido a los bajos índices de escolaridad de la región en esta época.

En 1927 el presidente Pedro Nel Ospina recibió asesoría de la Misión Alemana, la cual no tuvo mayor incidencia en el momento, debido a la presión de la Iglesia, pero años después, muchas de las sugerencias de los alemanes hicieron parte de las políticas educativas. Como ejemplo de esta lucha podemos citar las leyes 56 y 57; la primera reducía la intervención de la Iglesia en el diseño y ejecución de programas; y la segunda, colocaba en primer lugar, como asignatura, a la religión católica. Estas disposiciones también regían a los programas de adultos del país.

Por otro lado, la descentralización de la educación y la responsabilidad de su financiación atribuida a los municipios y departamentos trajo consigo un gran desorden financiero y administrativo, puesto que no era claro hasta qué punto debían estos entes territoriales correr con los gastos de financiación de la educación; además, estas disposiciones causaban desigualdad entre los entes

departamentales, ya que los departamentos y municipios más ricos podían invertir más en educación, pero aquellos municipios y departamentos más pobres podían invertir poco o nada en cobertura, infraestructura, o calidad educativa.

De este modo, algunos territorios avanzaron en materia educativa mientras otros quedaron rezagados, provocando un desequilibrio y en muchos de los municipios pobres no se pudieran crear programas de formación para los jóvenes y adultos.

Llegaría un tiempo de bonanza para el país, comprendido entre 1925 y 1929, con lo cual se incrementó el gasto en educación de un 5.4 % a un 13% total de los ingresos de la Nación. A este periodo se le conoce como la “Danza de los Millones”, pues el gobierno recibía dineros provenientes de la separación de Panamá, la exportación de café y el acceso al mercado financiero internacional. Los historiadores consideran que la crisis de los años veinte termina en este periodo y la bonanza económica posibilita la inversión en educación, infraestructura vial y salud (Ramírez - Téllez, 2006).

En materia política, se había mantenido una hegemonía conservadora desde el siglo XIX que termina en 1930, con la subida al poder del liberal Enrique Olaya. Pese a las expectativas, las políticas educativas no cambian con notoriedad, el gobierno continúa con la descentralización sin tener en cuenta el desequilibrio entre las entidades territoriales.

A Enrique Olaya le sigue Alfonso López Pumarejo, quien gobernó de 1934 a 1938. Este gobernante consideró a la educación como una de las preocupaciones principales de su gobierno. En este momento se estudió el impacto de la descentralización y se le acusó de ser una de las causas que mantenía el atraso educativo; aunque los municipios destinaban el 50% del impuesto predial a la educación, el cobro del impuesto era difícil debido a la falta de censos catastrales.

El presidente López intentó centralizar algunos recursos e invertirlos principalmente en este sector y en especial, en la educación primaria; sin embargo, la mayor parte de la responsabilidad financiera y administrativa seguía residiendo en los municipios. El ministro de educación de 1936 mencionaba que el país necesitaba 15.000 escuelas nuevas y más o menos 20.000 maestros capacitados para hacer frente a la demanda de la instrucción primaria.

Alfonso López Pumarejo realizó la reforma constitucional de 1936, en la que se decretó la libertad de enseñanza, concibiendo la educación como derecho de obligatorio cumplimiento y la prohibición de la discriminación. Además, estableció un *pensum* para la educación secundaria y fundó colegios oficiales, que más adelante serían claves para la expansión y desarrollo de los programas de formación para jóvenes y adultos.

De 1930 a 1944 la inversión en educación se dio entre 7.4% y 8.5% del presupuesto total de la Nación, del 1945 a 1950 la inversión se redujo al 6%, estos bajos índices de inversión impidieron que el sistema educativo nacional supiera la gran demanda de la población en edad escolar y por ello, pese a los grandes cambios respecto a políticas educativas, la educación seguía siendo un lujo para la mayor parte de la sociedad, especialmente en el ámbito rural, puesto que la oferta educativa crecía a la par del crecimiento demográfico del país.

En cuanto a las escuelas y los programas de formación para adultos no crecieron más allá del 2%, lo que significa que la formación de adultos en este entonces no era una prioridad, sin embargo, desde 1900 a 1950 la tasa de analfabetismo disminuyó de un 66% a un 38% y de 57 alumnos por maestro a 41 alumnos por maestro en la educación pública. (Ramírez, 2006)

La calidad de la educación en Colombia no se encontraba en su mejor momento, el 64% de los profesores de las escuelas primarias no habían terminado sus estudios secundarios, y el problema era mayor en las escuelas rurales, puesto que en ellas el 82% de los maestros no habían cursado educación secundaria, sus salarios eran demasiado bajos; por ejemplo, el salario para un

maestro era de \$ 45 mientras que para un empleado de los ferrocarriles era de \$ 82, el Ministerio de Educación Nacional llamaba a los sueldos de los profesores “sueldos de emergencia” debido a la baja inversión, a esto se sumaba la no puntualidad en el pago y la falta de un escalafón docente que estimulara la preparación y capacitación del profesorado. (Ramírez, 2006)

En el periodo de 1951 hasta 1976, en Colombia se vio un gran aumento demográfico, acompañado de un crecimiento de la economía importante, lo cual facilitó que el Estado pudiese invertir en cobertura educativa fundando un gran número de escuelas tanto rurales y urbanas. Este fue el gran despegue de la educación en Colombia, pues el número de alumnos matriculados en primaria y en secundaria fue muy superior al crecimiento demográfico del país, lo que permitió que se pudiera ampliar la cobertura educativa en aras de satisfacer la demanda. Entre la década del 50 y del 60 los avances en cobertura educativa fueron los más altos del siglo.

El periodo de la violencia entre liberales y conservadores (1946 a 1957), dejó grandes cifras de personas sin vida y la destrucción de infraestructura física en las ciudades y en el campo. Entonces, Alberto Lleras vio a la educación como una de las vías para reducir el conflicto y la violencia, ésta llegaría a todo tipo de población, incluyendo el sector de los adultos.

Otro factor que contribuyó a ampliar la oferta educativa, fue la gran expansión urbana con el crecimiento del sector de la construcción, que se incrementó de un 39% en 1951 a un 52% en 1964, propiciando una gran migración de la población rural a las ciudades. Las grandes urbes se percibían como el lugar donde se hallaban mejores oportunidades de capacitación y de empleo, deslindando en la necesidad de fundar más establecimientos educativos dispuestos para la demanda de estudiantes y la ampliación de una doble y en ocasiones, triple jornada en los colegios del estado. La vida en la ciudad sirvió para crear conciencia en los diferentes sectores de la población de la importancia de la educación en la mejora de la calidad de vida.

A raíz de estos procesos de migración e industrialización, la legislación colombiana obligó a los municipios y departamentos a invertir un porcentaje fijo de sus ingresos en educación, el cual debía aumentar gradualmente; se comenzó con una inversión de 6.7% en 1950 y se llevó hasta un 19.4% en 1976. Durante este periodo Colombia sufrió grandes cambios en su economía, lo que causó que en el sector se diera preponderancia a la formación de industrias y al campo de las comunicaciones; aunque la agricultura seguía siendo la base principal de la economía, esto no se veía reflejado en los currículos y programas de formación de adultos y jóvenes de la época. (Ramírez, 2006)

En este mismo lapso de tiempo, la calidad de la educación mejoró, debido a que de 43 estudiantes por maestro en 1950, se pasó a 31 estudiantes por maestro en 1976, la tasa de analfabetismo disminuyó hasta alcanzar un 22%, que era una cifra aún alta en comparación con Chile o Argentina cuya tasa de analfabetismo estaba por debajo del 9%, lo cual hizo que varias misiones internacionales colocaran en su mira a Colombia. Estas misiones fueron dirigidas por el profesor Currie, el padre Lebret, y la Misión de la Organización Internacional del Trabajo (OIT a finales de los años setenta), quienes sirvieron para evaluar, orientar y planear las políticas para el sector educativo en esta época (Ramírez, 2006).

Con los informes de las misiones extranjeras -en especial el informe Lebret- se comienza en Colombia la planeación del sector con la ayuda de la Oficina Sectorial de Planeación Educativa (que se encuentra en funcionamiento desde los años cincuenta), el Ministerio de Educación y la UNESCO, quienes elaboran el Primer Plan Quinquenal de Educación integral, que unificó los programas y currículos para primaria en cinco años de formación tanto en la escuela rural, como la urbana, y la división en dos de los programas ofrecidos en la educación secundaria, uno orientado en lo técnico y el otro orientado en lo académico, así como el ingreso a la universidad o los programas de escuelas normales.

Durante este periodo se hicieron varios foros en la región para tratar los temas y las problemáticas educativas, varios de ellos incluso se llevaron a cabo en Colombia, uno de los foros más importantes fue el de “Punta del Este” en los años cincuenta, en donde se firma un acuerdo multilateral entre varios países cuyo propósito general es: erradicar el analfabetismo y asegurar el acceso a la educación primaria a todos los niños en edad escolar.

Contribuyó a ampliar la cobertura educativa también la construcción de nuevos centros educativos, el Plan de Desarrollo Económico y Social de de 1961 apoyó la construcción y desarrollo de grandes escuelas que ofrecían educación secundaria e incluso fueron creados los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (INEM) con el fin de diversificar y promover la modernización de la educación media, favoreciendo a las clases menos favorecidas.

En 1960 se nacionalizó el gasto en educación y a mediados de los años setenta el presidente López Michelsen intenta reorganizar el sistema educativo, volviéndole a apostar a la descentralización administrativa de los planteles y recursos educativos, iniciando con una modernización general del Ministerio de Educación Nacional (MEN), Ley 43 de 1975, reformas que no sólo hacen énfasis en la educación primaria, sino que también reconocen a la secundaria como parte de la formación básica.

La nacionalización de la educación también logró fortalecer los vínculos entre gremios de maestros que existían desde 1934, pero que sólo se unificaron en 1962 a través de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), lo que hace que en los años setenta se alcancen algunos logros sindicales como aumento de salarios y algunas prebendas (Ramírez, 2006).

En este periodo el aumento en indicadores educativos se estanca, la cobertura crece a la par con la tasa de natalidad y los gobiernos de López Michelsen, Turbay y Betancourt resaltan el atraso de la educación en Colombia y la necesidad de generar políticas que contribuyan con su desarrollo,

La administración de López Michelsen hizo grandes esfuerzos para universalizar la educación primaria tanto en áreas urbanas como rurales, y tratando de involucrar en los procesos educativos a la población adulta con miras a disminuir sustancialmente el analfabetismo, también intenta ampliar la capacidad de las escuelas de formación secundaria aumentando las plazas docentes y promoviendo la doble jornada en los colegios oficiales. Del mismo modo, intentó establecer las causas de la baja escolaridad, le dio un nuevo impulso a los INEM con el fin de mejorar la preparación de la población colombiana y ajustarla a las necesidades de la época. Por último, decreta que la educación básica debe incluir los primeros cuatro grados de la educación secundaria (Decreto 88 de 1976).

En el gobierno de Turbay no se hizo tanto énfasis en mejorar la cobertura, su objetivo fue aumentar la calidad y disminuir la deserción escolar, incluyendo la población adulta. Para ello se hicieron concertaciones con los maestros, tratando de regular la actividad docente y dando como resultado el Estatuto Docente 2277 de 1979, el cual buscaba mejorar los salarios y estabilizar los ingresos de quienes optaban por la profesión docente, este estatuto fue visto como un gran logro de la Federación Colombiana de Educadores FECODE y como un estímulo a que los maestros se prepararan y en la medida en que se cualificaran, pudieran así mejorar sus ingresos.

A comienzos de los ochenta, la administración de Belisario Betancur da prioridad a la modernización, la descentralización y la planificación de la educación. A ésta se le pretende orientar a través del establecimiento de unos fines comunes para todo el país y se da vía libre a la adecuación del currículo a las necesidades propias de cada región, con esto se buscó una mayor participación en los planes y programas educativos de la sociedad en general, teniéndose en cuenta la diversidad de etnias, costumbres, economías y creencias (MEN, 1983).

Después de haber difundido la escuela graduada, cinco grados (cinco años) para la formación básica primaria, el Ministerio de Educación Nacional en atención

a los modelos pedagógicos circundantes, decide adoptar elementos del modelo pedagógico de la Escuela Nueva en 1976, esta estrategia fue un éxito total en el sentido en que sirvió para aumentar cobertura, pues ofrecía la posibilidad de una promoción flexible y no requería de inversión en infraestructura, puesto que en un aula se podía atender a estudiantes de diferentes características, necesidades y grados mientras estuviesen en edad escolar. Además, los procesos pedagógicos que se promueven en la Escuela Activa permitieron que los estudiantes pudieran alternar su educación formal con actividades educativas de índole no-formal como la agricultura, la piscicultura, la cestería o la apicultura. En vista de que el modelo se ajustaba a las necesidades regionales se invirtió en la construcción y dotación de escuelas; por ejemplo, en 1978 ya se habían construido 250 Escuelas Nuevas y en 1982 ya existían 1500 a las que asistían más de 60.000 niños campesinos.

Las instituciones con el modelo de Escuela Nueva no sólo aumentaron la cobertura educativa, sino que también impulsaron la calidad de la educación en zonas rurales. La iniciativa recibió el apoyo de varias organizaciones internacionales, entre ellas el Banco Mundial (World Bank) al que por primera vez se le pidió un préstamo con el objetivo de apoyar la educación primaria. Las Escuelas Nuevas sirvieron como punto de referencia para muchos de los programas que se desarrollaron en América Latina durante los ochenta y noventa (Vélez, 2003).

Betancur quiso apoyar programas de formación y, especialmente, alfabetización para jóvenes y adultos en edad extraescolar, a los cuales les era complejo asistir a las escuelas nocturnas para adultos, bien sea por dificultades en el acceso o por disponibilidad de tiempo, así que utilizó como estrategia la planeación, formación y divulgación de programas a distancia que buscaban dar respuesta a la necesidad de instrucción y educación de esta población.

Se usaron los medios de comunicación como estrategia para educar; no era raro entonces que en estos días se hablara de hacer la primaria o el bachillerato por radio o televisión, incluso se formaron dependencias que se especializaron en

tratar de planear, difundir, desarrollar y llevar a cabo este tipo de propuestas cuyo objetivo principal era erradicar el analfabetismo. Los programas que tuvieron mayor difusión fueron CAMINA (Campaña Nacional de Instrucción Nacional) fundada por el presidente Betancur en el año de 1982 (Galeano, 2007), y la “Universidad Abierta y a Distancia” fundado en 1983 (Presidencia de la República, 2010).

Se estima que por esta época Colombia tenía una población aproximada de 28 millones de habitantes, de los cuales tan sólo la cuarta parte podía tener acceso a la educación formal: 4´500. 000 podían acceder a la formación primaria, 1´900.000 a la formación secundaria y alrededor de 340.000 a la educación superior. Por lo tanto, era indispensable atender la mayor parte de la población, y los programas como CAMINA o la “Universidad Abierta y a Distancia” lo hacían, pues su objetivo era abrir espacios de capacitación no-formal que sirvieran para responder a las necesidades de instrucción, producción, tecnificación, desarrollo e industrialización del país. Se diseñaron estrategias de capacitación dirigidas a la población en edad productiva, en el ámbito rural el Centro Nacional de Aprendizaje (SENA) abrió un programa en 1985 llamado (CAPACA) Capacitación para la Participación Campesina, dicho programa estaba orientado a líderes campesinos, indígenas y comunidades agrarias a fin de que tomaran parte en el desarrollo agropecuario (Galeano, 2007).

Estos esfuerzos lograron aumentar la mano de obra calificada y por ende, la productividad durante este periodo, disminuir las tasas de analfabetismo en la población de jóvenes y adultos en edad extraescolar, y con ello se modificó nuestra forma de ver a la educación, ya no como un privilegio sino como una necesidad. La población de jóvenes y adultos en edad extraescolar tenía un lugar, pues el sistema escolar formal brindó alternativas para capacitarse e instruirse.

En el campo del financiamiento educativo el porcentaje del PIB destinado para educación aumentó hasta el año 1984, después de este año disminuyó como consecuencia de la inestabilidad política del país y de la crisis mundial.

A partir de 1986 la dinámica del gobierno cambia y esto provoca que se modifiquen también las directrices con respecto a la educación. En los años setenta los gobiernos habían intentado promover las matriculas para la formación secundaria, y a partir de este año, con la llegada de Virgilio Barco al poder se hizo especial énfasis en la promoción de las matriculas en la educación primaria, inicio, de igual forma, una política general de descentralización de la educación y de los demás sectores del gobierno buscando darle más autonomía a los entes territoriales; en este proceso se decretó la elección popular de alcaldes y mediante la ley 12 se aumentaron las transferencias presupuestales a los municipios, a los cuales se les entrega la responsabilidad de construir y mantener la infraestructura educativa que hasta entonces había estado a cargo del Instituto de Construcciones Escolares.

En 1988 la Ley 24 reestructura al Ministerio de Educación Nacional (MEN) a fin de que afronte los retos de la globalización, asignándole a los municipios la función de nombrar, trasladar, y administrar al personal docente e incluso de removerlo, esta Ley redefinió las funciones de los Fondos Educativos Regionales y las Juntas de Escalafón y entregó a los departamentos la administración de los Establecimientos de Educación Nacional y las escuelas de secundaria que estaban a cargo del Ministerio (Ramírez & Téllez, 2006: 62).

En marzo del año de 1990 se da la Declaración Mundial sobre educación para todos: "Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje" en Jomtien-Tailandia, se reúnen representantes de la mayoría de países del mundo, incluyendo a Colombia. Aquí se ratifica que la educación es uno de los derechos fundamentales del ser humano y un elemento importante para el desarrollo y el progreso de las sociedades. Su objetivo es buscar estrategias para garantizar este derecho a nivel mundial, teniendo en cuenta los nuevos retos que la sociedad le traza a la educación como lo pueden ser: la formación científica, informática, la conservación del medio ambiente, la tradición y la formación tecnológica entre otras.

La declaración de Jomtien tendría 4 objetivos fundamentales que pretendían satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje:

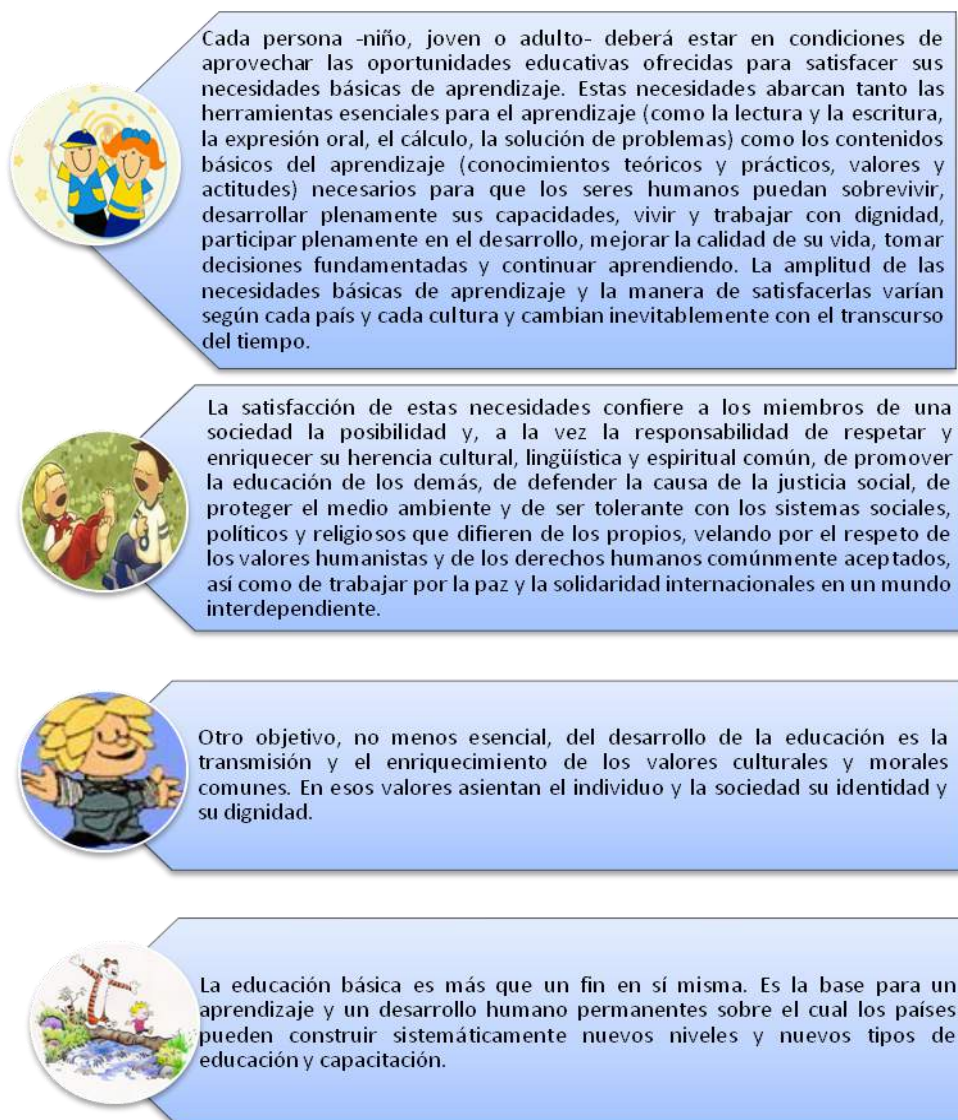


Figura 6: La Declaración Jomtien.

Estos objetivos estarían entonces respaldados por una serie de directrices que buscarían orientar los rumbos de la educación. Es importante resaltar la relevancia que se le da a garantizar el derecho a la educación ampliando la cobertura, los alcances y los medios para la educación básica en todas las edades, incluyendo a la población de jóvenes y adultos, madres cabeza de familia, etc.

La nueva constitución de 1991 en Colombia se ve influenciada por las nuevas tendencias políticas en educación trazadas en Jomtien y, en esta medida, brinda respaldo a los procesos de descentralización de la administración pública, consagra a la educación como un derecho de las personas y como un servicio público con función social, siendo responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia. En esta medida y por mandato constitucional se hace obligatoria la educación entre los cinco y los quince años de edad, y debe comprender por lo menos un año de preescolar y nueve de educación básica.

ARTICULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley. (Constitución, 2010: 29)

Las nuevas reglas fijadas por la constitución de 1991 lograron marcar directrices claras de lo que deberían ser, en términos generales, los propósitos de la educación, por lo cual el Ministerio se ocupó de diseñar y ejecutar estrategias de cobertura de la población en edad escolar.

En 1994 después de un complejo proceso de negociación entre el Magisterio y el Ministerio de Educación Nacional, se expide la Ley 115 o “Ley general de Educación”, en la cual se establecen los principios para la dirección, administración y financiación del sistema educativo, asignando una mayor responsabilidad a los departamentos en la asignación de los recursos, transfiere los Fondos Educativos Regionales a los departamentos y crea esquemas para la evaluación de la calidad de la educación.

El Decreto 1860 de 1994, reglamenta el proceso pedagógico y la organización general de la institución educativa. Se reglamenta Proyecto Educativo Institucional (PEI), el gobierno escolar y las normas de evaluación y promoción a nivel de la institución educativa. En esta misma Ley se presenta el artículo 72 del cual emana el Decreto 1719 de 1995, por medio del cual se dieron las bases para el Plan Decenal de Desarrollo Educativo del año 1996 al 2005, este plan que buscaría responder a las indicaciones planteadas por diferentes países en la Cumbre Mundial de Educación de Jomtien en 1990 y más adelante en el año 2000 en la Cumbre Mundial de Educación en Dakar-Senegal: “Educación para todos”, que entre otras trazaba seis metas fundamentales que deberían ser cumplidas antes del año 2015:

<p>Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.</p>	<p>Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.</p>
<p>Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.</p>	<p>Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente</p>
<p>Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.</p>	<p>Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.</p>

Cuadro 2: Objetivos de Cumbre Dakar-Senegal.

El foro de educación mundial en Dakar también hizo énfasis en que la educación que se desarrolle en los países más pobres como los de América Latina, debe corresponder a sus propios contextos, tener en cuenta sus antecedentes históricos, tradiciones, necesidades y expectativas, sin importar las condiciones de sexo, religión, etnia o edad de la población.

Las cumbres mundiales de Jomtien y Dakar no sólo buscan garantizar el derecho de la educación a la niñez, sino que también pretenden incluir en los procesos educativos a la población joven y adulta. Pero ¿qué pasó en la legislación de la Educación de Jóvenes y adultos en los planes de Gobierno que se dieron entre estas cumbres?

Según Carlos Torres, “La política para la educación de adultos no ha sido una prioridad para los gobiernos en el siglo XX, según este autor se han dado seis racionalidades desde las cuales se elaboran las políticas educativas en este campo (Carlos Torres citado por Escobar, 2008, p. 119):

1. Recomendaciones constitucionales: en las cuales se hace alusión a que todos y todas tenemos derecho a la educación y a ejercer como ciudadanos participativos.
2. Inversión en capital humano: se ve desde una racionalidad economicista, en la cual se invierte en la fuerza laboral.
3. Socialización política: la educación para los adultos es una oportunidad para formar ciudadanos líderes.
4. Legitimación compensatoria: la educación de adultos debe verse no sólo desde la estimación de cifras sino también desde la formación del capital humano.
5. Presiones internacionales: cumbres internacionales que comprometen a los países en objetivos claros frente al sector educativo.
6. Movimientos sociales: no sólo al gobierno le corresponde garantizar la educación a esta población, ésta también debe ser guiada y demandada por los movimientos populares.

Las anteriores racionalidades pueden verse desde los planes de gobierno que cada uno de los presidentes de la República ha propuesto. Estos planes de gobierno son políticas públicas que se desarrollarán durante la época de su mandato. Nos permitimos hacer un recuento de dichos planes a partir de la

Constitución del 91, basándonos en el texto *Situación presente de las personas jóvenes y adultas en Colombia* (Posada & Blandón, 2008).

3.1.1.2 Desde la Constitución de 1991

1. **Plan de Desarrollo:** Plan Apertura Educativa (Gobierno César Gaviria 1990-1994)

Corresponde al periodo comprendido entre 1990 y 1994, inscrito en el Plan de Desarrollo Económico denominado “La Revolución Pacífica”, a través del cual se comprende que la educación es el complemento de la apertura económica, en la medida en que propicia el desarrollo. La educación es una inversión en capital humano.

Las políticas educativas más importantes planteadas fueron:

- Lograr la cobertura total de la educación primaria y expandir masivamente la educación secundaria, a la vez, elevar la calidad de la educación en todos los niveles.
- Avanzar en la descentralización y modernización del sector.
- Establecer nuevos mecanismos de financiación que garanticen: la orientación del gasto público educativo y los subsidios a las personas más pobres, a las zonas geográficas más necesitadas y a los programas científicos en las universidades; promover la competencia entre instituciones públicas y privadas para ofrecer más y mejor educación; el acceso oportuno y expedito al crédito para educación; adoptar el mecanismo de transferencias de recursos del gobierno central hacia las localidades (Departamento Nacional de Planeación, 1991).

Se vislumbra que el sistema educativo debe atender a aquellos que demanden el servicio, para lo cual se crea un subsidio a la demanda. Lo anterior

permite que el subsidiado escoja aquel servicio que crea es más eficiente –sea público o privado-, en ello serán de gran ayuda los resultados de las evaluaciones. El objetivo estará puesto en racionalizar la inversión en educación.

El plan propone para la Educación de Adultos y Jóvenes (EDJA): “integrar los esfuerzos de las organizaciones públicas o privadas para promover la educación de un millón de jóvenes analfabetas. Así como, atender la educación básica de las poblaciones indígenas buscando su autonomía en la administración y operación de los programas con el apoyo financiero estatal (Departamento Nacional de Planeación, 1991).

Como vemos los énfasis están relacionados con la reestructuración del sistema educativo, ampliación de la cobertura en primaria y secundaria en niños y jóvenes.

2. **Plan de Desarrollo:** El salto social: Plan el salto educativo Ernesto Samper 1994-1998

Este plan señala que:

“La educación debe contribuir al propósito nacional de formar un nuevo ciudadano más productivo en lo económico, más solidario en lo social, más participativo y tolerante en lo político: más respetuoso en los derechos humanos y por tanto más pacífico en sus relaciones con sus semejantes; más consciente del valor de la naturaleza, y por tanto menos depredador, integrado en lo cultural y por tanto, más orgulloso de ser colombiano (CONPES, 1994)”.

Para lograr lo propuesto, se parte de un diagnóstico que evidencia la existencia 2.4 millones de niños y jóvenes entre 12 y 17 años de edad desescolarizados, siendo la cobertura de la educación secundaria particularmente baja en las zonas rurales y en los grupos de población de menores ingresos. Se presenta una alta tasa de retención que se traduce en una tasa de deserción cercana al 35% en los tres primeros años de escolaridad (25.5%) (CONPES, 1994).

Por lo anterior se piensa que las oportunidades educativas fuera del sistema formal son escasas, debido a que no existe una tradición de la educación continuada, ni para la habilitación, la actualización y el perfeccionamiento profesional, ni tampoco para el desarrollo de habilidades y aptitudes más allá de las requeridas en la educación básica (CONPES, 1994).

Se advierte que sólo el 25% de los bachilleres graduados ingresan a la educación superior, y que la gran mayoría del 75% restante ingresa al mercado laboral, donde un número limitado busca alternativas de formación técnica. Esta situación genera una importante población de bachilleres desempleados según la Encuesta Nacional de Hogares realizada en septiembre de 1992.

Se concluye que aquellos niños y jóvenes que desertan de la escuela, así como los que no logran ingresar a la universidad y tampoco al mercado laboral, se convierten en una población flotante y sin oportunidades.

En el Salto Educativo la EDJA, se encuentra inscrita en la educación permanente: “La educación es un proceso permanente que no se agota en los establecimientos educativos. Por ello se buscará brindar oportunidades para el aprendizaje continuo a personas de todas las edades, según sus necesidades. Estas oportunidades podrán ser organizadas o informales y en su desarrollo intervendrán actores diversos, internos y externos al sector educativo (CONPES, 1994).

Se buscará promover la participación de los jóvenes en programas cuya finalidad sea posibilitar y estimular alternativas de paz y convivencia. Esto se llevará a cabo mediante la finalización de la educación básica, a través de los programas de EDJA flexibles, los cuales se apoyen en medios de comunicación como la televisión o la radio (en Colombia ha habido una gran trayectoria de los programas radiales y de la TV para la Educación de Jóvenes y Adultos, desde 1947 con la creación de Radio Sutatenza de Acción Cultural Popular y en 1968, con el Fondo de Capacitación Popular, Inravisión con sus programas de Tv).

Se conformará una red de educación media técnica, formación laboral y profesional guiada por el SENA, que usará una metodología modular de planes y programas de estudio. Esta institución deberá incrementar su cobertura.

3. **Plan de desarrollo:** Cambio para construir la paz

Plan educativo: educación cultura y formación para el trabajo

-Gobierno Andres Pastrana 1998-2002-

En este Gobierno la educación es vista como un factor de desarrollo económico y por ello hace énfasis en la educación para el trabajo:

“Lo que hoy se propone al país es un gran cambio: un compromiso fundamental de la sociedad con la educación –que es también cultura y capacitación para el trabajo-con salud, con la familia, con la niñez y la nutrición, capaz de generar una mayor equidad, menor pobreza y un mayor capital humano y social (Departamento Nacional de Planeación, 1998).

Este plan se centró en ampliar la cobertura del sistema educativo y de la salud en los sectores menos favorecidos: universalizar los servicios básicos fue su principal objetivo. Al igual, su propósito fue bajar los índices de deserción escolar a través de subsidios a la demanda. Sin embargo, no hizo alusión a programas de educación para personas analfabetas, pero si enfatiza en la formación para el trabajo dirigida a aquellos que estuviesen en el sistema formal.

En Colombia en la Ley 115 de 1994 y más exactamente en los artículos 50, 51, 52, 53 y 54, se define la educación para adultos y jóvenes y se reglamentan los tipos de programas de formación para este sector de la población. En el artículo 51 de esta Ley se encuentran consagrados los objetivos para la formación de adultos y jóvenes en edad extraescolar:

Artículo 51 Objetivos específicos. Son objetivos específicos de la educación de adultos:

- a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos;
- b) Erradicar el analfabetismo;
- c) Actualizar los conocimientos, según el nivel de educación, y
- d) Desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria (Ley 115, 1994).

En 1997 se sanciona el decreto 3011 que ratifica lo expuesto por la Ley 115, ampliando y reglamentando con mayor exactitud la organización de los programas de formación de adultos y jóvenes. Aquí se establece que el tipo de formación para esta comunidad se llevará a cabo por ciclos siempre y cuando cumplan con el número de horas asignado a cada tipo de programa. Posteriormente, el Senado de la República decreta la Ley 749 del año 2002 sexto sancionando en su artículo que:

ARTÍCULO 6o. DE LA ARTICULACIÓN CON LA MEDIA TÉCNICA. Las instituciones técnicas profesionales, a pesar del desarrollo curricular que logren realizar a través de los ciclos propedéuticos, mantendrán el nivel técnico en los diferentes programas que ofrezcan para permitirles complementariamente a los estudiantes que concluyan su educación básica secundaria y deseen iniciarse en una carrera técnica su iniciación en la educación superior; en caso de que estos estudiantes opten en el futuro por el ciclo tecnológico y/o profesional deberán graduarse como bachilleres. Las instituciones técnicas profesionales, en uso de su autonomía responsable, fijarán los criterios que permitan la homologación o validación de contenidos curriculares a quienes hayan cursado sus estudios de educación media en colegios técnicos, teniendo en cuenta el reconocimiento de los títulos otorgados por las instituciones del sistema (Ley 749 del año 2002).

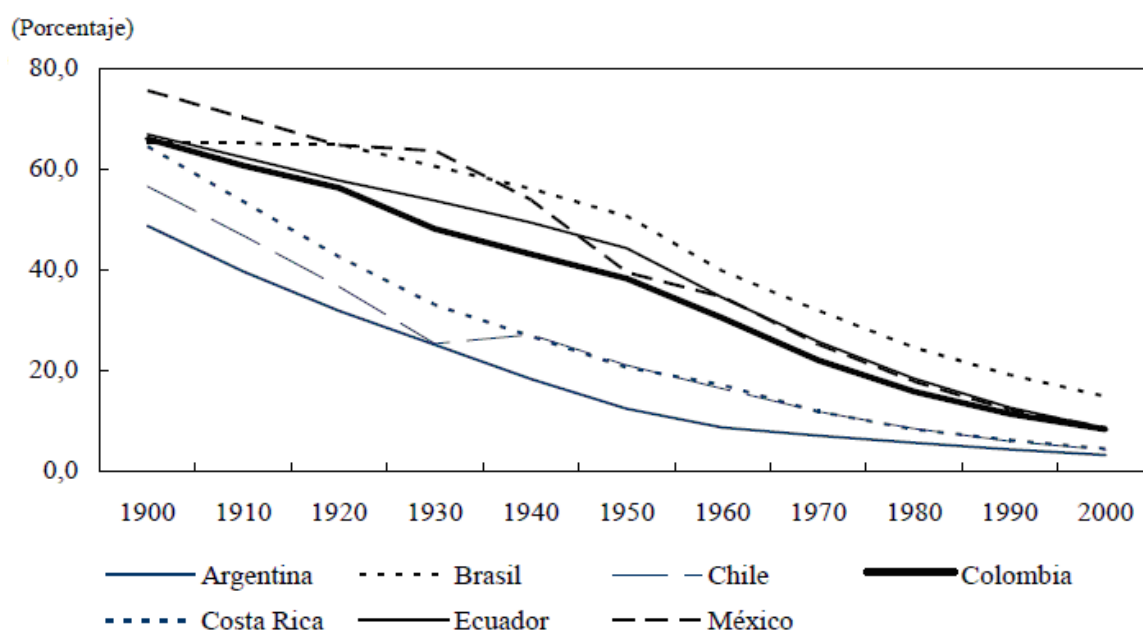
Dicha Ley sirvió de estímulo para que muchas de las instituciones que ofrecían educación para jóvenes y adultos comenzaran a articular sus programas de formación con instituciones que ofrecían programas de formación técnica, o tecnológica e incluso universitaria, lo cual sin lugar a dudas contribuyó a que estas instituciones pudieran hacer más atractivos sus programas.

Desde el año 1987 con la cofinanciación del Banco Mundial y con el fin de mejorar la calidad y la cobertura de la educación inicial, se creó un Plan de Universalización de la Educación básica primaria, que se extendería al año 1992, para la educación secundaria. El Banco Mundial co-financió el Programa de Ampliación de Cobertura y Mejoramiento de Calidad de la Educación Secundaria (PACES), que sirvió para incluir en los sistemas educativos a un gran número de niños y jóvenes en verdaderas condiciones de pobreza, más de 125.000 alumnos fueron beneficiados.

Se buscó diseñar otros programas a fin de ampliar la cobertura y los fondos para la provisión de educación pública, entre los que se encuentra el programa de los colegios por concesión en Bogotá, con los cuales se buscaba la ampliación de cobertura inmediata y consistía en establecer convenios con entidades privadas a fin de que ellas administraran algunos colegios que dieran atención a estudiantes que serían subsidiados por la Secretaria de Educación de Bogotá.

Otro programa, muy conocido, es el de Familias en Acción, cuyo objetivo es disminuir los índices de deserción escolar a través de beneficios condicionados por la asistencia de los estudiantes a los planteles de educación. En este momento son muy difundidos en los programas de formación de adultos y jóvenes, la Formación para el Emprendimiento, que busca articular la educación media con la educación superior y la formación para la creación de medianas y pequeñas empresas.

Es de resaltar que las tasas de escolarización subieron desde el año de 1986 al 2000 en un 114%, aunque el 12% de los niños del país aún, en esta época, no puede asistir a la escuela. Es preocupante que nuestro país se encuentra tres puntos arriba en comparación con América Latina, cuya cifra es del 9%. La lucha contra el analfabetismo que a comienzos del siglo era del 66%, en los años ochenta pasaría a ser del 16% de la población y en el final del siglo esta cifra se logró disminuir al 8.3%, lo cual, sin duda, ha significado un logro importante en la educación del país. Veamos.



Fuente: Oxford Latin American Economic History Database (OXLAD).

Gráfica 1: Tasa de analfabetismo como porcentaje de la población adulta.

A lo largo del capítulo se han mostrado las tendencias en política educativa a nivel nacional e internacional que han encaminado el destino del país en esta materia. Hemos visto, como los esfuerzos se destinan, principalmente, a aumentar la cobertura educativa y mostrar resultados. Es de resaltar que en la Constitución de 1991, el Estado es el garante del derecho a la educación de toda la población; sin embargo, el tema de la calidad de la educación pasó a un segundo plano, lo

muestran no sólo las políticas, sino también los resultados de las pruebas elaboradas por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SABER).

El resultado de las pruebas censales exponen que a finales de siglo la mayoría de los estudiantes de los grados 3 y 5 de la escuela primaria poseen un nivel académico inferior al correspondiente a su edad. Así mismo, las pruebas del Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES) muestran un descenso en la calidad de la educación durante la década de los noventa y el comienzo del nuevo siglo. La deficiente calidad de la educación explica en gran medida la baja eficiencia del sector, incluso a finales del siglo XX se observan elevadas tasas de fracaso y repetición de año escolar tanto en primaria como en secundaria.

Ante este panorama el presidente Andrés Pastrana busca dar solución a las altas tasas de repitencia, sanciona así el decreto 230 del año 2002 que reglamenta y transforma los sistemas de evaluación en los planteles educativos a nivel nacional, incluyendo los procesos de evaluación en los programas de jóvenes y adultos. Este Decreto hizo énfasis en los objetivos de la evaluación, el plan de estudios, la escala de valoración de los procesos. Fue muy polémico y cuestionado, pues mencionaba que los establecimientos educativos tenían que garantizar un mínimo de promoción del estudiantado del 95%, lo cual reducía notablemente la autonomía de las comisiones de evaluación y promoción en los planteles educativos. Actualmente se encuentra derogado por el Decreto 1290 del 2009 que devuelve la autonomía a las comisiones de evaluación y promoción y por ende, a las instituciones educativas.

Los problemas de calidad al igual que los de cobertura siguen rondando el panorama nacional educativo, éstos son más agudos en algunas regiones del país como la Costa Pacífica y la Costa Atlántica y las zonas rurales en general. El reto de lograr la cobertura universal de un grado de preescolar y los nueve años de

educación básica sigue siendo la prioridad, y de hecho en muchos de los discursos atribuidos a quienes diseñaban las políticas de educación en el país, de final y de comienzo del nuevo siglo, daban por sentado que calidad en educación era igual a hablar de cobertura.

3.2 Plan de Alfabetización – Educación de Adultos: Una mirada a las políticas transnacionales y nacionales

Según los métodos convencionales de medición, en el mundo hay 774 millones de adultos que carecen de competencias elementales en lectura, escritura y cálculo. Un 64% de ellos son mujeres y este porcentaje ha permanecido prácticamente inalterado desde principios del decenio de 1990. (ONG Manos unidas, Informe 2010)

El informe de seguimiento de la Educación para Todos, emitido por la UNESCO en el 2008 establece, la necesidad de que los países velen por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje para la vida diaria.

Con miras a desarrollar este objetivo, las distintas naciones se han puesto en la tarea de establecer planes con metas y estrategias que permitan la disminución porcentual de los índices de analfabetismo a través de la educación para jóvenes y adultos. Los países iberoamericanos suscribieron en la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Montevideo, 3-5 noviembre 2006), el compromiso para poner en marcha el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (2007-2015), carta de navegación con la cual los países están abocados a la tarea de elaborar Planes Nacionales para tal efecto, siguiendo los lineamientos propuestos y el objetivo acordado de “universalizar la alfabetización y la Educación básica de jóvenes y adultos para el 2015”.

Según el retraso educativo de la población iberoamericana es enorme, el porcentaje de personas analfabetas se sitúa en torno a los 34 millones de personas, lo que supone casi el 10% de la población. Existen diferencias muy significativas inter países e intra países. Además, el 40% de los jóvenes y adultos de la región, unos 110 millones, no han terminado sus estudios de Educación Primaria.

El primer objetivo que plantea este plan de alfabetización para los países de Iberoamérica, es universalizar la alfabetización en esta región y ofrecer a la población joven y adulta suficientes oportunidades de educación a lo largo de toda su vida. Al cumplir este objetivo, se estará asegurando el ejercicio de un derecho fundamental como es el acceso de todos y todas a la educación y muy especialmente a los más desfavorecidos (PIA, 2006:7). Como segundo objetivo se pretende hacer posible una profunda renovación, cualificación y diversificación de los programas y proyectos de educación a lo largo de toda la vida que se lleven a cabo en la región, así como reforzar el compromiso político a favor de esta acción educativa que cuenta con un valor estratégico para el desarrollo compartido del conocimiento, para promover la equidad y para conseguir la mayor participación social posible en los procesos de desarrollo nacionales y regionales, y en el incremento de los niveles de cohesión social.

En este sentido se plantean algunas metas que instan a los países de Iberoamérica a desarrollar estrategias en su consecución, entre ellas tenemos universalizar la alfabetización en Iberoamérica y ofrecer, a toda la población joven y adulta, la posibilidad de concluir su educación básica y dar continuidad a su formación a lo largo de la vida; construir en la región una visión, concepto y desarrollos renovados y ampliados de la alfabetización y la educación a lo largo de toda la vida; contribuir al logro de acuerdos políticos y sociales, con sus correspondientes compromisos financieros, para hacer posible el cumplimiento de los objetivos de este programa; impulsar, y en su caso ejecutar, programas y proyectos específicos para reforzar políticas nacionales y prestar atención

específica a colectivos con especiales necesidades y carencias y apoyar un plan para la prevención del analfabetismo a través de la reducción del fracaso y abandono escolar.

Por otro lado, también debemos mencionar la Conferencia Mundial sobre Educación de personas Adultas CONFINTEA, que tuvo lugar en Helsingor, Dinamarca en el año 1949 (luego de la Segunda Guerra Mundial) y se centró en la cooperación internacional necesaria para desarrollar la educación de personas jóvenes y adultas. Posteriormente se realizaron las siguientes ediciones de la misma (MEC, 2009):

CONFINTEA II	1960 – Montreal, Canadá
CONFINTEA III	1972 – Tokio, Japón
CONFINTEA IV	1985 – Paris, Francia
CONFINTEA V	1997 – Hamburgo, Alemania
CONFINTEA V+6	2003 – Bangkok, Tailandia
CONFINTEA VI	2009 – Belén, Brasil

Consideramos relevante mostrar los objetivos y los asuntos tratados en las últimas tres cumbres mundiales CONFINTEA, por lo tanto procuraremos hacer un recuento general de las últimas tres versiones.

La CONFINTEA V fue considerada la conferencia hito que planteó una visión global del aprendizaje y la educación de personas jóvenes y adultas, siendo reconocidos como instrumentos clave para afrontar los actuales retos sociales y de desarrollo en todo el mundo. Sin embargo, el reconocimiento y el fuerte compromiso manifestado en 1997 no condujo a la correspondiente integración, priorización de políticas y asignación de recursos para el aprendizaje y la educación de personas jóvenes y adultas, ni a nivel nacional, ni internacional (MEC, 2009).

Seis años después se realizó la CONFINTEA V + 6 que se destacó por la presencia organizada de la sociedad civil. Como ejemplo, se llegó a la conferencia con un informe elaborado por el Consejo Internacional de Personas Adultas (ICAE) llamado ICAE Report o Informe Sombra que fue un proyecto internacional para el monitoreo, en algunos países, del grado de cumplimiento en algunas áreas incluidas en la declaración de Hamburgo que se elaboró en la CONFINTEA V en 1997 (MEC, 2009).

En la CONFINTEA V + 6 se establecieron los siguientes puntos:

- La necesidad de realizar trabajo de abogacía por el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas a lo largo de toda la vida, tanto a nivel local como global, en diferentes espacios.
- Cambiar la idea de que el aprendizaje a lo largo de toda la vida es sólo para el Norte y para el sur alcanza con la alfabetización.
- Reconocimiento de que la participación activa y la educación de personas jóvenes y adultas son elementos clave para la construcción de otro mundo mejor. (UNESCO, 1997)

En el año 2009 se realizaría la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI), que el Gobierno de Brasil acogió en Belén, del 1° al 4 de diciembre de 2009, fue una importante plataforma para las actividades de sensibilización y el diálogo sobre políticas relacionados con el aprendizaje y la educación no formal de los adultos a escala mundial. Esta reunión congregó a representantes de los Estados Miembros de la UNESCO, los organismos de las Naciones Unidas, las organizaciones de cooperación bilaterales y multilaterales, así como a entidades de la sociedad civil, el sector privado y asociaciones de alumnos de todas las regiones del mundo. Sus principales objetivos fueron:

- Impulsar el reconocimiento del aprendizaje y la educación de adultos como un elemento importante y un factor conducente al aprendizaje a lo largo de toda la vida, del cual la alfabetización es la base.

- Destacar el papel crucial del aprendizaje y la educación de adultos para la realización de los programas actuales de educación y desarrollo internacional.
- Renovar el impulso y el compromiso políticos, y elaborar los instrumentos para su ejecución a fin de pasar de la retórica a la acción (UNESCO, 2010).

Colombia, en aras de cumplir los objetivos que ha adquirido con el plan Iberoamericano de alfabetización PIA y las conferencias mundiales sobre educación de personas adultas CONFINTEA ha enmarcado dichos compromisos en la Política de la Revolución Educativa, la cual enmarca las cartas de navegación en el plano educativo como lo son; el Plan Sectorial (2006-210) y el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015. Tal y como lo describe el Plan Sectorial (2006-210p:19) hay un número importante de colombianos analfabetos que carecen de herramientas básicas para la comunicación y para quienes resulta muy difícil incorporarse a la vida productiva del país. Según el plan, las cifras del Censo 2005 dan cuenta de una tasa mayor a la esperada. En consecuencia, la alfabetización se ha convertido en un reto para la revolución educativa.

Con este impulso desde las políticas regionales y nacionales, se empiezan a crear nuevos programas y consolidar los ya existentes (programas que nacieron con la educación popular) dirigidos por instituciones públicas y privadas, que generan espacios de formación a personas que por distintas circunstancias no han podido asistir a la escuela, no culminaron sus estudios o requieren formación en un arte u oficio. Situación que de entrada suscita en las instituciones educativas cambios en su estructura, funcionamiento, cultura y prácticas. En este sentido, la educación para jóvenes y adultos, se configura como un nuevo discurso que se va incorporando en la estructura institucional.

IV- APROPIACIÓN DE LOS NUEVOS DISCURSOS SOBRE LA NUEVA INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA DESDE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS Y JÓVENES

4.1 Definición Y Características de la Institucionalidad

Referirse a la institucionalidad implica necesariamente hablar de instituciones en las que se mueve y se suscribe el ser social que habitamos. Ellas son conjuntos relativamente permanentes de reglas y recursos que las personas pueden tomar como punto de referencia de sus acciones. Las instituciones han sido creadas en virtud de acciones humanas y sólo pueden seguir existiendo cuando son continuamente reformadas o recreadas mediante nuevas acciones o nuevos discursos que se van incorporando de acuerdo al acontecer histórico.

Conceptualmente las instituciones se conciben como mecanismos de orden social y cooperación que procuran normalizar el comportamiento de un grupo de individuos (que puede ser reducido o coincidir con una sociedad entera). Las instituciones en dicho sentido trascienden las voluntades individuales al identificarse con la imposición de un propósito en teoría considerado como un bien social, es decir: normal para ése grupo. Su mecanismo de funcionamiento varía ampliamente en cada caso, aunque se destaca la elaboración de numerosas reglas o normas que suelen ser poco flexibles.

El término institución se aplica por lo general a las normas de conducta y costumbres consideradas importantes para una sociedad, como las particulares organizaciones formales de gobierno y servicio público. (DRAE, 2001)

Como estructuras y mecanismos de orden social en la especie humana, las instituciones son uno de los principales objetos de estudio en las ciencias sociales,

como la antropología, la sociología, la ciencia política, la economía y la Administración entre otras. Las instituciones son también un tema de estudio central para el derecho, el régimen formal para la elaboración e implantación de reglas. La creación y evolución de las instituciones es un asunto, desde luego, que ha jugado un papel preponderante en la historia de las sociedades, existiendo incluso una historia de las instituciones dedicada a su estudio. El institucionalismo es un enfoque particular o tendencia de algunas corrientes dentro de estas ciencias sociales. (Ideográfico, 2010)

Derivado del origen etimológico de institutio (en latín educación), una institución es un establecimiento u organismo que realiza una labor social de tipo educativo y cultural, como los institutos de enseñanza o investigación o los museos. Del mismo origen vienen instrucción, instructor e institutriz. (Ideográfico, 2010)

El término institución no tiene por qué ser un lugar físico. Una institución es, por ejemplo, el conducir un automóvil por la derecha en ciertos países. También puede ampliarse el concepto para designar a una persona de especial consideración, veneración y respeto. Hay muchos grados de instituciones, formales e informales. El estudio de estas instituciones es de gran valor para entender muchos comportamientos sociales, políticos, económicos, etc.

4.2 Características de una institución

- Es Permanente. La institución permanece, y dura en el tiempo más allá de las voluntades fundadoras que la establecieron, pues siempre está reclutando nuevas voluntades para continuar sus fines. Por ejemplo: Los gobernantes y gobernados de un Estado cambian incesantemente, pero el Estado como institución permanece.

- La Institución uniforma conductas. Posee directivas que son seguidas por sus adherentes, ya que para cumplir con sus fines, necesita de ideales, valores y normas que conduzcan a sus miembros para ello. Por ejemplo: Los Partidos Políticos poseen una ideología que es aceptada por sus adherentes.
- Persigue un Fin. El aspecto más medular y lo que permite que una institución exista, es el Fin para el cual se ha creado. El fin que persigue, es la Función Social que está llamada a realizar. Función Social que es tan múltiple como necesidades sociales existen; ya sean económicas, políticas, militares, religiosas, etc.
- Requiere Instrumentos para realizar sus fines. Estos instrumentos o herramientas, pueden ser materiales como el edificio de una entidad o sus objetos tangibles que posee. Pueden ser ideales como por ejemplo, las normas de una entidad. Y también pueden ser personales, como los titulares de los órganos de la entidad, que están llamados a formular la voluntad de la institución. (Romanos de Tiratel, 2006)

Institucionalizar es la acción de convertir una cosa en institucional o darle carácter de institución, por tanto instituir es fundar, establecer: institucionalizar una norma, una costumbre⁶.

La institución y la institucionalidad son configuradas por diversas prácticas, que no contienen elementos estáticos, mucho menos tangibles. La interacción

⁶ Los anteriores conceptos y características de definición, fueron tomados de diferentes fuentes electrónicas. IDEOGRÁFICO, Diccionario. 2010. VERSIÓN EN LÍNEA: www.diccionarios.com ROMANOS DE TIRATEL, Susana et al. Glosario de términos utilizados en las licencias de revistas electrónicas. Inf. cult. soc. [online]. 2006, n.15 [citado 2010-04-27], pp. 71-86. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851402006000200005&lng=es&nrm=iso. ISSN 1851-1740 WORDREFERENCE, Diccionario en línea disponible en www.wordreference.com

entre las personas y las organizaciones define las instituciones que pertenecen y permanecen en una sociedad. Por lo cual:

Las personas y las dinámicas institucionales se hallan en un proceso constante de cambio y de permanencia, en la que lo instituido, lo que conocemos, se opone a los nuevos relatos. La escuela está atravesada por esta realidad, las prácticas sociales que se desarrollan en el presente operan en una doble dirección pasado-futuro: los procesos educativos siempre están trabajando entre los relatos del pasado (las normas, los conocimientos; valores; las tradiciones, construidas por la sociedad a lo largo de la historia) y las apuestas del futuro (Gvirtz, 2007: 116).

La institucionalidad se configura a partir de una serie de prácticas que la gente debe desarrollar en determinados escenarios. Las instituciones tienden a promover unos valores particulares entre los distintos actores que hacen parte de ella, usando unos recursos particulares. Por ejemplo, la Institución educativa cuenta con una recursividad que la conforma, que se modifica y se transforma de acuerdo con los cambios sociales.

Los discursos que circulan sobre institucionalidad educativa son distintos y diversos. Nuestro análisis se basa únicamente en aquellos que surgen y rondan los programas de educación para jóvenes y adultos en edad extraescolar, como programas alternativos, que responden a necesidades sociales particulares y a directrices de políticas nacionales y transnacionales.

4.3 Acerca de la nueva institucionalidad

El reconocimiento a la institucionalidad en la actualidad implica necesariamente aceptar las transformaciones que se han dado en los sistemas

educativos. La institucionalidad educativa que hoy conocemos es muy distinta a la existente antes de la aparición de los Estados-Nación. Los sistemas educativos han evolucionado y generado transformaciones importantes en sus normas, principios, formas de organización y de funcionamiento.

Como bien lo reconoce Gómez Buendía;

América Latina y el Caribe entran al siglo XXI con problemas del siglo XIX; así que nuestros sistemas educativos tienen que responder a una doble exigencia. Por un lado, acabar de cumplir la vieja promesa de la modernidad: una escuela efectivamente universal y efectivamente educadora. Y, por otro lado, preparar nuestras sociedades para el desafío pluralista de la postmodernidad y para su integración exitosa a la aldea global, caracterizada por industrias y procesos productivos cuyos insumos básicos son la información y el talento creador (Gómez: 1998: 8).

Este planteamiento, pone de presente que la escuela ha sido llamada a reconfigurar su estructura y a transformar sus prácticas discursivas para poder adaptarse a las condiciones que hoy permiten su subsistencia. Se han presentado discusiones en las cuales se ha debatido desde la definición misma de institución, hasta el alcance de sus acciones: escuela, concentración educativa, establecimiento educativo, institución educativa; son sustantivos que han nombrado un dispositivo que ha sido abordado desde diferentes posiciones y que corresponden a diversas concepciones que van desde una escuela cerrada y aislada a una organización abierta; de una homogeneidad de los procesos y de los sujetos integrantes de la institución; a unos sistemas educativos flexibles; de una institución como parte de un sistema centralizado a una con nuevas responsabilidades en el marco de la descentralización; de unos sistemas educativos rígidos a unos diversos y plurales.

La institucionalidad educativa que hoy conocemos es muy distinta a la que la hizo propia en la modernidad. Los sistemas educativos han evolucionado con el tiempo logrando transformaciones importantes en sus normas, principios y formas de

organización y de funcionamiento (Bosco, 2005, Exministro de Educación de Panamá).

Encontramos que entre el renacimiento y la revolución Industrial se crean los sistemas escolares públicos que representan un cambio fundamental en la institucionalidad educativa, que con diversas variaciones de acuerdo al contexto sociocultural, son la base de la educación moderna que hoy conocemos.

De un modelo privado se pasó a uno público; de la inexistencia de un ente responsable de impulsar la educación se evoluciona hacia un sistema ordenado y legalmente establecido; de uno fragmentado a uno concentrado e integrado; de uno que atendía las clases privilegiadas a uno que intenta ofrecer educación para todos, de uno disgregado en su contenido a uno homogeneizado, de uno centrado en la fe a uno secularizado; de uno con diversos tipos de organización, según los usuarios, a uno bajo un solo sistema de administración para todo el territorio nacional; de uno basado en la cultura oral a otro centrado más en el texto escrito.

De un sistema selectivo para pocas personas, se pasó a uno masivo para todos, que emplea docentes profesionales, métodos estandarizados, una estructura académica graduada (niveles, ciclos, grados, bimestres, años), con títulos reconocidos en el ámbito nacional e internacional; sistemas de evaluación homogéneos y equivalentes; un sistema de supervisión único, una infraestructura estandarizada (salones, laboratorios, áreas recreativas y deportivas); unas bases teóricas universales basados en los aportes de la filosofía, las ciencias y la pedagogía (PNUD, 1999:7).

Con este apartado que citamos de la conferencia del ex Ministro de Panamá (Juan Carlos Bosco), queremos hacer evidente como se ha ido configurando una nueva institucionalidad educativa. El llamado es a construir instituciones nuevas y más fuertes que puedan asegurar que la globalización

tenga un rostro humano, que no sólo sirva a las utilidades sino también a la gente. Dentro de esta institucionalidad renovada está: la ética, para asegurar el ejercicio de los derechos humanos; la equidad, para reducir las desigualdades entre países y grupos humanos; la inclusión, para lograr menos marginación de las personas; seguridad humana, para disminuir la vulnerabilidad de las personas; sostenibilidad, para impedir la destrucción ambiental; y el desarrollo, para hacer retroceder la pobreza y la privación (PNUD, 1999:2)

Dentro de este nuevo paradigma, la educación que hasta ahora fue esencialmente un derecho fundamental de las personas, se convierte también en un deber de todos. Se considera que para ser un ciudadano de la nueva sociedad y del mundo globalizado, cada persona está obligada a desarrollar al máximo sus potencialidades, hacer del aprendizaje una tarea permanente de su existencia y del Estado una institución capaz de velar y regular las oportunidades múltiples de aprender a lo largo de la vida. En este sentido, los programas de educación para jóvenes y adultos en edad extra escolar, son esenciales para contribuir a derrotar los niveles de exclusión, pobreza, marginación y contribuir con ellos al desarrollo de los países y el desarrollo humano.

Los centros educativos atienden cambios sociales que no sólo los atraviesan, sino que en ocasiones los superan. Ellos no han estado ajenos a las lógicas de la vida social; la escuela, como institución social, es producida y produce relaciones sociales (Gvirtz, 2007:115) y por tanto, la crisis y el cambio es algo que se da o se presenta en ella de forma natural.

Por ello, las reformas en el sistema escolar se dan no sólo a petición de los sectores sociales que están fuera de su espacio, sino también nacen desde la misma institución. Las relaciones que se originan allí no siempre son las mismas y por tanto, los mecanismos para regularlas no necesariamente son iguales. Lo que sucede es que algunos sectores se oponen al cambio, o quizá no aceptan la

incertidumbre del futuro como eje de la sociedad contemporánea; una profesora afirmó:

*“Hace 40 años inicié con un grado primero y con un grado primero terminé”*⁷

En esta clase de afirmaciones, no hay cabida para aquello que puede ser, solamente hay nostalgia por aquello que fue. Podríamos decir que hay un proceso de resistencia de lo instituido, hacia el discurso nuevo. En una reunión de docentes el Rector de la institución exclamó:

*“El profesor Iván debe estar porque él es una institución en Bojacá”*⁸

Indicando que lo que conocemos, lo “certero”, “verdadero” y “permanente” es lo instituido, que se opone a lo nuevo, generando un proceso de cambio y permanencia (Gvirtz: 2007).

Los nuevos discursos de la institucionalidad educativa nacen de la crisis, de la incertidumbre del futuro y la preocupación por responder de manera efectiva a los cambios que se producen. Es la disputa entre lo que se hace y lo que se debería hacer, entre la teoría-academia y la práctica-escuela, entre qué se debe cambiar, por qué y sobre todo, para quién.

En estas dualidades surgen discursos que reflexionan sobre el papel, organización y gestión de la escuela en nuestros días, enfatizando en los modos de enseñar y aprender. En esta línea caracterizaremos estos aspectos como elementos que componen los nuevos discursos de institucionalidad desde los programas de educación de adultos y jóvenes de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia.

⁷ Palabras de la docente Eliza Rojas, pronunciadas en una reunión de docentes el día 20 de marzo de 2010.

⁸ Palabras dichas en reunión de docentes y directivos el día 15 de enero de 2010.

4.3.1 La institucionalidad desde la organización y la gestión

El sistema educativo es jerárquico y centralizado, está compuesto por directivos y docentes (aquellos que deciden y los que hacen), por ciclos lectivos, calendario escolar, estructuración del tiempo en el aula, organización de áreas y asignaturas que parten de la cultura y la organización escolar.

La gestión en el sistema educativo se encuentra dada por los factores antes mencionados. Elementos que nacieron desde los orígenes de las escuelas y que hoy son complejos de mantener cuando el objetivo de una escuela es brindar programas alternos. La organización y gestión escolar debe cambiar en torno a la diversidad. Detengámonos un poco en el siguiente organigrama:



Figura 6: Organigrama de la IED Nuestra señora de la Gracia.

Vemos que el centro y el eje de la gestión de la escuela es el estudiante, ellos son quienes finalmente determinan cuál es el camino que debe tomar la institución. Cada uno de los entes que se encuentran en el organigrama tiene una tarea y unas funciones por cumplir, esta división de tareas proviene de la cultura de la gestión, propia del campo empresarial que busca la eficiencia, la organización de los sujetos, recursos, estrategias y fines articulados entre sí.

La gestión en la institución escolar se basó en el aseguramiento de la ejecución de las directrices centrales en las aulas de clase (Gvirtz: 2007). En la década de los 90, los discursos de la eficacia empresarial comienzan a rodear la escuela y a colocar en segundo lugar a la reflexión pedagógica. La pedagogía se preocupa por hallar los códigos reguladores⁹ de los procesos de transmisión, reproducción y distribución simbólica en las prácticas educativas. Ella no es únicamente el conocimiento brindado en la universidad, sino que se constituye como un saber en la práctica, es la oportunidad de reflexionar sobre el saber del docente. Por ello, uno de los lugares de la pedagogía es la escuela y no debe estar desligada de la gestión.

Siguiendo a Silvina Gvirtz, la gestión tiene que ver con la noción de gobierno y los balances que se hallan entre lo técnico y lo político, entre lo teórico y lo práctico en educación. Las organizaciones se encuentran atravesadas por el conflicto y por tanto, la gestión debe incluir el poder, el conflicto, la complejidad y la incertidumbre. Gestionar implica participar en la consecución de los objetivos trazados en la institución escolar, y ellos tienen que ver con la calidad, la equidad y la pertinencia de una educación para todos y todas.

“Una concepción técnica de gestión plantea un objetivo para una escuela y luego desglosa una serie de actividades para lograrlo, pero sin tener en cuenta otro, sin dar lugar a la incertidumbre, sin mirar demasiado el contexto. Desde esta

⁹ Códigos reguladores: son conductas sociales y lingüísticas que se expresan en la comunidad

perspectiva la escuela se propone un objetivo (...) a modo de ejemplo: surge el propósito de fomentar el “trabajo en equipo” sin tener clara la situación de la que se parte. Supone que bastará con formalizar espacios mensuales de reunión en equipo y el trabajo en equipo estará garantizado.

Por el contrario, una gestión basada en una perspectiva superadora, y que incluya el componente del conflicto, la negociación, la resistencia, sabrá que no basta con pautar espacios de trabajo para lograr un auténtico trabajo en equipo. Esta nueva concepción de gestión supone partir de un problema institucional, plantear un objetivo y buscar múltiples estrategias y actividades para lograrlo, sabiendo que dicho proceso nunca es lineal (...) precisa ajustes y relaciones permanentes (PEI IED NSG, 2010: 6)

El diseño del Proyecto Educativo Institucional (PEI) debe evaluarse y replantearse de forma permanente y de acuerdo con las problemáticas que aquejan a la institución y que pueden transformarse en oportunidades de mejoramiento de la calidad, para ello, debe tenerse en cuenta el contexto de actuación de la escuela. Elementos que hacen parte de las nuevas tendencias que van configurando la nueva institucionalidad educativa. Con este propósito la IED Nuestra Señora de la Gracia, no solo incorpora elementos de la política educativa, sino que además, responde a las necesidades del contexto, acercando a la institución a la necesidad de reformar sus estructuras para responder a los requerimientos que el municipio le plantea.

En tal sentido, en la IED Nuestra Señora de la Gracia se ha diagnosticado que el PEI debe ser más incluyente y más abierto a la comunidad. Por cuanto, se tomó la decisión -desde las directivas- de reestructurarlo mediante un proceso participativo y dialógico. Aspectos claramente importantes en la nueva institucionalidad, donde se plantea un trabajo mancomunado con todos los actores educativos; estudiantes, maestros, familia y comunidad frente a la necesidad y pertinencia de los conocimientos recibidos en el ámbito institucional.

El circuito que presenta la organización de la institución estaría dada por dos ejes: el primero centrado en el estudio del contexto y a partir de allí, la enunciación del horizonte institucional; el segundo eje, la organización de la gestión en tres áreas: directiva, administrativa y financiera, la académica y la comunitaria. Así:



Figura 7: Circuito de la organización de Nuestra Señora de la Gracia

En el direccionamiento estratégico aparece el contexto como uno de sus factores determinantes. La institución, guiada por los documentos Galardón Bogotá y Galardón Cundinamarca de la excelencia, define cada una así:

- El contexto: este criterio responde a la pregunta: ¿cuáles son los porqué del establecimiento educativo? Se refiere a su origen y evolución, al entorno en el cual vive y a sus relaciones dentro del mismo. Se hacen explícitas las razones por las cuales el establecimiento educativo fue creado, las problemáticas que pretendía y pretende solucionar, y toma en cuenta los impactos que genera y los elementos que le sirven para el direccionamiento.
- Horizonte institucional: Responde a la pregunta ¿qué es lo que se propone el Establecimiento Educativo? Plantea los lineamientos y las pautas que de

manera deliberada serán los ejes rectores del funcionamiento del mismo. hacen relación a la definición de los grandes propósitos de la institución, su oferta de valor, sus recursos estratégicos. Enuncia los objetivos y las estrategias, la forma de construirlas y su correspondiente despliegue en los distintos niveles y áreas del Establecimiento. También hace alusión a la estructura organizacional.

- Gestión académica: Este apartado responde a la pregunta ¿cómo el Establecimiento logra su misión? hace referencia a la identificación, gestión y estandarización de los procesos académicos, pedagógicos, curriculares y evaluativos que garantizan las metodologías, actividades y ambientes para el aprendizaje y formación de los estudiantes.
- Gestión directiva, administrativa y financiera: responde a la pregunta: ¿en qué y cómo se apoya el establecimiento Educativo para lograr su misión? Se refiere a la identificación, manejo y estandarización de los procesos administrativos de apoyo como contabilidad, tesorería, compras, personal, servicios generales y mantenimiento, entre otros, para garantizar el éxito en los procesos (pedagógicos, curriculares y de evaluación) y asegurar una mayor efectividad.

En el documento del PEI se puede observar que la gestión se basa en los principios de eficiencia. Es de resaltar, que existe una gran preocupación por los resultados de las pruebas de evaluación elaboradas por el Gobierno Nacional, por lo cual la gestión académica busca afianzarse y obtener mejores resultados.

La reestructuración del PEI se dio en torno a estos ejes, llevándose a cabo mediante el siguiente procedimiento:

- a. Formación de equipos de trabajo.
- b. Programación de jornadas pedagógicas.

- c. Distribución de tareas.
- d. Socialización del trabajo desarrollado.
- e. Sistematización de datos.
- f. Trabajo inter-grupos.
- g. Indagación continúa.
- h. Autoevaluación

Este proceso permitió a cada grupo entregar un producto, que constituyó el nuevo Proyecto Educativo Institucional. Observamos que existe un grupo que formó el horizonte de la institución, cuyas acciones se centraron en programar, diseñar y ejecutar charlas con los docentes y con algunos estudiantes para tratar de identificar las intenciones de la institución en el campo educativo; al cabo de ellas construyeron la visión y la misión del colegio; sin embargo está no cumplió con las expectativas de los directivos y fue modificada quedando así:

“La IED Nuestra Señora de la Gracia, es una alternativa para la formación de jóvenes y adultos en el departamento de Cundinamarca, que en su propuesta educativa desarrolla las competencias básicas y laborales, a través de proyectos productivos desde las diferentes áreas del conocimiento. Proyectos orientados a mejorar la calidad de vida y el progreso de la región” (Proyecto Educativo Institucional Nuestra Señora de la Gracia).

Gvirtz denomina ‘visión’ al momento en que se expresa, con precisión, lo que se quiere lograr en el futuro. Ella determina la dirección e intención estratégicas de largo plazo de una organización y se relaciona con cómo se desea que todos aquellos que, relacionados de algún modo con la institución, vean esa entidad. La visión es no solo lo real sino también lo posible, es el debate entre la escuela real y la ideal.

Observamos que en la ‘visión’ de la institución estudiada, se afirman unas acciones y se proclama como una alternativa en la formación de jóvenes y adultos.

Su enfoque es el desarrollo de competencias básicas y laborales. Vemos entonces dos aspectos muy importantes que más adelante trataremos y que tienen que ver directamente con los nuevos recursos: la formación laboral y la inclusión de otros sectores estudiantiles.

Además de la 'visión', este grupo tiene la tarea de construir la 'misión', la cual se define, según la autora, como la razón de ser de una institución a partir de un conjunto de objetivos generales, programables, viables y operables para alcanzar progresivamente la 'visión' compartida de la institución. La misión de este colegio es:

“La Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia, forma ciudadanos líderes, que construyen su proyecto de vida con herramientas académicas y técnicas capaces de proponer un desarrollo humano sostenible”

La categoría recurrente en la 'visión y misión' es la formación para el trabajo, puesto que en la 'visión' se manifiesta: “...en su propuesta educativa desarrolla las competencias básicas y laborales, a través de proyectos productivos desde las diferentes áreas del conocimiento...” y en la 'misión': “...forma ciudadanos líderes, que construyen su proyecto de vida con herramientas académicas y técnicas...” lo que muestra la preocupación de tejer vínculos reales y posibles entre la escuela y el sector laboral.

Con base en la visión y la misión podemos construir planes de acción que impliquen el trabajo institucional en equipo y el fomento de los liderazgos definidos al interior de las organizaciones.

Estos liderazgos no son especificados en el manual de funciones que el colegio tiene de cada uno de sus miembros -manual elaborado por la gestión directiva, administrativa y financiera- sino que son producto de un buen clima institucional fortalecido y financiado por el rector, gerente, director o gestor, quien

tiene como funciones fortalecer la participación (individual y colectiva), brindar apoyo, fijar metas, buscar consensos, ampliar las visiones de los otros, así como su cooperación.

El mejoramiento de la calidad educativa también se da desde la forma como la institución está organizada y gestionada, además de los modos de enseñanza.

4.3.2 Aprender y enseñar desde la nueva institucionalidad

Si las relaciones sociales cambian y con ellas las instituciones se modifican, las formas de aprender y enseñar también lo hacen. En un momento dado de la historia la escuela transmitió conocimientos, hoy los contenidos que hay que emitir tienen que tener un núcleo básico de saberes más vinculados a la formación de competencias y menos a la transmisión de información (Gvirtz, 2003).

En la IED Nuestra Señora de la Gracia el proceso de enseñar se refiere, según su modelo pedagógico Escuela Transformadora, a la acción de desarrollar competencias básicas y operacionales, con base en procesos instrumentales y metacognitivos. El proceso de enseñanza-aprendizaje está dado por la actitud interactiva y el reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes.

4. ¿Qué enseñar?	Competencias básicas y operacionales a partir de procesos instrumentales, metacognición, actitud interactiva, permanente ante lo que sabe, proyección de vida a partir de conocimientos previos y de diferentes fuentes de información,
------------------	---

(PEI IED Nuestra Señora de Gracia, 2010)

Así mismo, el proceso de aprendizaje de los estudiantes se encuentra guiado por el desarrollo de estas competencias y procesos a través de una actitud positiva del aprendizaje. De este modo, el rol del estudiante será ser el gestor y constructor de su propio conocimiento, siendo responsable de sus procesos, consciente, crítico y autodidacta.

8. ¿Cuál es el rol del estudiante?	Es receptivo, participativo con actitud positiva frente al aprendizaje y al conocimiento de sí mismo y de su realidad. Gestor y constructor de su propio conocimiento, responsable de su proceso, consiente, crítico, autodidacta.
------------------------------------	--

(2010)

Como podemos observar, enseñar y aprender, hoy en día, no poseen el mismo significado que hace algunos siglos. Estos conceptos instauraron dos posiciones, dos roles: el que enseña y aquel que aprende, estableciendo una relación jerárquica, en la que el poder lo poseía quien enseñaba y nunca quien aprendía. Recordemos las palabras de Silvina Givtz en una entrevista realizada en el 2003, por el Portal educativo Argentino:

La escuela tradicional operaba sobre la base de la transmisión de información a la que los estudiantes no accedían de otro modo; la escuela era un centro de distribución de información. Hoy la información se encuentra en todas partes; hay un exceso de información y el desafío es enseñar a procesarla y a discernir cuál es la información relevante y útil y cuál no. Con ello, se pretende resolver los problemas a los que se enfrentan las personas en su vida laboral, política, social e individual. La escuela no tiene que transmitir solamente información, sino que tiene que enseñar a procesar esa información. La única institución capaz de enseñar a pensar, de enseñar a discernir entre datos verdaderos y datos falsos, de enseñar a resolver problemas, es la escuela.

Por ende, en la actualidad el centro del proceso educativo es el estudiante, quien encarna un rol activo indispensable para lograr los objetivos que cada una de las instituciones se propone. Enseñar en la escuela era transmitir información, contenidos de una disciplina preestablecidos en un programa de estudios, lo cual, en la actualidad, ya no es necesario puesto que existen varios medios que pueden difundir la información. El proceso que se debe llevar en la escuela es el de lograr que los estudiantes sean competentes en el manejo de la información. Para ello, el

docente debe promover el trabajo en equipo, el liderazgo, la resolución de problemas y poseer competencias comunicativas (Gvirtz, 2003).

La institución escolar busca formas más flexibles y autónomas de atender los intereses educativos de sus estudiantes y particularmente, del entorno en el cual ellos están inmersos. Evoquemos las palabras de un estudiante del programa de educación para jóvenes y adultos en la IED Nuestra Señora de la Gracia:

“Es importante aprender a leer y escribir. En mi trabajo saben que yo no sé hacer esto y no me dicen nada. Llevo trabajando allí once años. Estoy aquí para leer y escribir, para saber que dicen las etiquetas que se colocan en los ramos de flores, en las circulares de mi trabajo. Cuando viajo a Faca, sé cuál es la buseta que debo coger para ir, pero ¿si necesitará ir a otro lado?”¹⁰

De acuerdo con los diálogos sostenidos con los participantes del programa de EDJA, es posible decir que: la preocupación de los estudiantes está fundamentada en sus experiencias personales y laborales, que han creado en ellos unas necesidades e intereses específicas, haciendo que la escuela diversifique sus saberes. Como bien lo reconoce Brunner, el conocimiento ya no es un bien escaso, lento y estable, por el contrario, está en crecimiento, renovación y diversificación constante. La escuela deja de ser la única opción y canal para enseñar y aprender. Hoy existen nuevas vías (la ciudad, los medios de comunicación, la Internet, los recursos audiovisuales, los centros comerciales, el barrio) que indican que la palabra del docente y el texto escrito pierden el valor que tenía en el pasado.

4.3.3 Las tecnologías en la nueva institucionalidad

¹⁰ Entrevista realizada el 15 de abril de 2010, al señor Pablo Camelo Zea, estudiante de 36 años del Ciclo I, jornada Nocturna.

Los modos de producción han cambiado y han modificado en gran manera las relaciones personales; en la sociedad industrial se buscaba la transformación de materias primas en mercancías, hoy en la Era de la Información, la sociedad prioriza los flujos de información y la comunicación y con ello la tecnología. Adquiere, entonces, más relevancia la producción de servicios, información y agregados tecnológicos.

De este modo, si la tecnología afecta las relaciones sociales, también influye y atraviesa las prácticas escolares. En la institución escolar las nuevas tecnologías cumplen tres funciones según Silvina Gvirtz (2003):

1. Son herramientas curriculares: favorecen el proceso de enseñanza–aprendizaje, puesto que pueden ser herramientas curriculares.
2. Formar usuarios críticos e inteligentes: la formación dada en la escuela trasciende a los ámbitos cotidianos.
3. Formar a los sujetos en competencias cognitivas: en la medida en que los usuarios toman un papel activo.

La diversidad de estudiantes nos indica que es preciso desplegar estrategias de enseñanza para atender a la heterogeneidad -escuela inclusiva- En este aspecto las nuevas tecnologías nos pueden ayudar, en la medida en que permiten la realización de ejercicios en distintos tiempos y la resolución de diversos problemas. El uso de herramientas permite reunir gente en chats, en foros de discusión, realizar diversas tareas en espacios y tiempos diferentes, favoreciendo la equidad, la diversidad y la democracia (Gvirtz, 2003).

En nuestro estudio de caso, el uso de las nuevas tecnologías se presenta como una de las estrategias usadas en las prácticas, siendo medios que facilitan el aprendizaje de los estudiantes. En el programa de estudios, la informática y la tecnología son una asignatura, pero también una herramienta pedagógica que atraviesa las prácticas escolares.

COLEGIO DEPARTAMENTAL NUESTRA SEÑORA DE LA GRACIA

SEDE		JORNADA	CICLO	GRUPO
IE DEPTAL NUESTRA SEÑORA DE LA GRACIA		SABATINA	Uno	01
IDENTIFICACION	GENERO	ESTUDIANTE	EDAD	FECHA
	F	VELASQUEZ DE ORTIZ MARGARITA		28/11/2009
INFORME DE EVALUACION ESCOLAR - 2009				



ÁREAS / ASIGNATURAS	INFORME FINAL	INT. HORARIA	AUSENCIAS
CIENCIAS NATURALES	EXCELENTE	4	
CIENCIAS NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL	EXCELENTE		
EDUCACION SEXUAL	EXCELENTE		
MATEMATICAS	EXCELENTE	5	
MATEMATICAS	EXCELENTE		
INFORMATICA	EXCELENTE		
EDUCACION ARTISTICA	EXCELENTE		
HUMANIDADES	EXCELENTE	5	
LENGUA CASTELLANA	EXCELENTE		
IDIOMA EXTRANJERO			
INGLES	EXCELENTE		
CIENCIAS SOCIALES	EXCELENTE	6	
CIENCIAS SOCIALES	EXCELENTE		
DEMOCRACIA	EXCELENTE		
ETICA Y EN VALORES			
HUMANOS	EXCELENTE		
EDUCACION FISICA			
RECREACION Y DEPORTES	EXCELENTE		
EMPRENDIMIENTO	EXCELENTE		
COMPORTAMIENTO	EXCELENTE		



OBSERVACIONES:

Figura 8: Informe de evaluación escolar.

En esta Institución los estudiantes asisten a una clase de informática semanal de cuatro horas, en donde aprenden a manejar las herramientas que les ofrece el computador. Además, en las prácticas escolares se usan las nuevas tecnologías como recursos para el desarrollo de las clases. Las nuevas tendencias educativas que abogan por la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC-, han contribuido a que los participantes del programa de EDJA experimenten otras formas de enseñar y aprender a partir del uso, aspectos también relevantes a la hora de referirnos a la nueva institucionalidad educativa.

11. ¿Qué recursos didácticos se emplean?	Mapas conceptuales, mapas de ideas, juego de roles, simulaciones, aplicación de diferentes experiencias de aprendizaje, avances científicos, técnicos, recursos del medio.
--	--

(PEI IED Nuestra Señora de Gracia, 2010)

El colegio cuenta con sala de informática en todas las sedes, así como televisor, VHS, DVD y grabadora, materiales con los que puede contar cada docente a la hora de planear sus clases, además de material didáctico diseñado en estos medios. Somos conocedores de programas que se han implementado en el colegio: *a que te cojo ratón, Entre pares, computadores para educar*, entre otros; que pretenden formar a los docentes en el uso de estos recursos tecnológicos.

El 70% de los estudiantes de la jornada nocturna son analfabetas digitales. El uso que han hecho del computador ha sido mínimo y aprender a operar programas en él es un atractivo para los adultos. Ellos conocen otros medios de información en la casa, específicamente la radio y la televisión, muy pocos gustan del periódico y muchos desconocen la Internet.

Aprovechar el interés de los adultos hacia el uso de las nuevas tecnologías es una alternativa para los docentes, puesto que representa la oportunidad para

formar agentes críticos y reflexivos, que representen el cambio hacia sociedades más justas y equitativas en el manejo de la información.

En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación, cobran un papel importante en los aprendizajes de los alumnos y la gestión pedagógica y gerencial de los centros educativos (En nuestro caso de estudio constituyen un elemento importante en el diseño de estrategias pedagógicas en la educación formal y en la de jóvenes y adultos en edad extra escolar). Las nuevas aplicaciones que se descubren con frecuencia, hacen de la informática un aliado y medio indispensable para aprender efectivamente en esta nueva era, atendiendo la diversidad de necesidades, intereses, motivaciones e inteligencias de los alumnos.

De allí que se impone ampliar el acceso a estas tecnologías a estudiantes excluidos por razones geográficas o socioculturales, cerrando así la brecha digital y abriendo opciones y oportunidades de desarrollo para estos grupos. Igualmente, será importante lograr que los docentes en todos los niveles la incorporen amigablemente a sus estrategias y prácticas pedagógicas, liberándoles de trabajos repetitivos, facilitándoles procesos de refuerzo y autocorrección, exploraciones de temas desconocidos e investigaciones sobre su práctica pedagógica. Es una cultura nueva que empieza a ser parte de la institucionalidad naciente de los sistemas educativos.

4.3.4 La EDJA como parte de la nueva institucionalidad

La EDJA no puede estar al margen de los acontecimientos que han anunciado el advenimiento de una nueva sociedad. Los grandes cambios a nivel de la economía, de la política y de la cultura, la crisis de los paradigmas y las macro teorías, han constituido la incertidumbre y la imprevisibilidad en conceptos ejes de nuevas miradas sobre la realidad y desde luego sobre la educación.

Este tipo de educación ha devenido históricamente en un proceso no formal de institucionalización, sustentada en la sociedad civil. Su institucionalidad formal se produjo a partir de la Segunda Guerra Mundial, constituyéndose más como producto de la pobreza y la exclusión que de su propio desarrollo – una educación para los pobres- subordinada al sistema escolar, sin alcanzar una fundamentación teórica coherente ni una investigación propia. (Londoño, 1995:19)

Una mirada a los orígenes y evolución histórica de las EDJA permite descubrir que ha estado articulada a procesos pedagógico-culturales de carácter no formal en los que el diálogo, el aprendizaje solidario y la verificación en la práctica han estado presentes. Por eso es posible analizar su articulación orgánica con el surgimiento de la democracia en Grecia antigua, con los talleres medievales, con los procesos de independencia en los países latinoamericanos, con el movimiento obrero a finales del siglo XIX (Londoño, 1995: 104).

Aunque nuestro objetivo no es hacer un análisis sobre la influencia de estos movimientos en la consecución de espacios educativos para jóvenes y adultos, es pertinente, anunciar la forma como los movimientos de educación popular en América latina, contribuyeron en buena medida a lograr que desde las políticas educativas se empezara a instituir los discursos sobre la educación para jóvenes y adultos en edad extra escolar.

A continuación presentamos una serie de argumentos tomados del módulo, Educación Popular, significados y retos, estudiado en el marco del seminario sobre educación popular de la maestría en Desarrollo Educativo y Social, que permiten evidenciar la influencia de los movimientos y pedagogías en educación popular en la institucionalización de la EDJA en el contexto latinoamericano y colombiano.

4.3.5 Los movimientos sociales y la educación popular como actores clave en la institucionalización de la educación para jóvenes y adultos

La primera referencia al término de Educación Popular nos remite directamente a un conjunto de prácticas educativas nacidas en los ámbitos no formales, fuera del sistema escolar, profundamente reactivas a sus formas de trabajo y con una expresa intencionalidad política de carácter alternativo y radical. Nació en los contextos revolucionarios de los años sesenta, muy ligada a una razón crítica de rechazo a las estructuras capitalistas y dependientes de América Latina y su correspondiente atraso y sometimiento de los pueblos. Cuestionó a fondo la educación como dispositivo ideológico de la alienación de las clases y que de manera particular, rompió con el extensionismo educativo, como enfoque dominante en la educación de adultos de aquella época. Esta fuerte connotación ideo-política marca la emergencia de la Educación Popular en nuestro continente (Ramírez, 2009:7).

La referencia a la lucha de los movimientos sociales desde los años 60 en la institucionalización progresiva de espacio políticos, material y sociales en relación con la educación para los excluidos en el paradigma moderno, es un paso obligado en el momento de hacer un análisis hermenéutico frente a la manera cómo se han incorporado los discursos que configuran la nueva institucionalidad educativa desde los programas de educación para jóvenes y adultos.

Según Ramírez, este proceso cobra mayor urgencia y legitimidad para la dirigencia latinoamericana, a partir del periodo de la posguerra y del rápido crecimiento industrial vivido en los años cincuenta y sesenta. La modernización se constituyó en una tarea vital para la consolidación tardía de los estados nacionales. El tradicionalismo, la informalidad, el atraso, los excluyentes circuitos de consumo, la rigidez misma de la sociedad, fueron obstáculos para el ejercicio de la ciudadanía y la existencia de repúblicas democráticas. Esta constante, llevó

a la ampliación y promoción de programas educativos destinados a los sectores populares centrados fundamentalmente en el campo tecnológico, en los asuntos técnicos, en la racionalización de los procesos productivos y en la difusión de los paradigmas y valores del progreso y de la industrialización. Fue este el enfoque educativo que permeó fuertemente la educación de adultos durante algunas décadas en América Latina, para el caso colombiano, el SENA y la Acción Popular – Accpo, constituyeron ejemplos emblemáticos de esta perspectiva.

Vale la pena mencionar, que un propósito de la educación comunitaria es la integración y la participación de las comunidades en la sociedad global. En este sentido, la educación comunitaria se puede considerar como una modalidad educativa aplicada principalmente a la población joven y adulta que no ha transitado por la educación formal, o que habiéndolo hecho, son sujetos de programas de educación permanente y social, cuyo fundamento es generar un conjunto de enseñanzas y aprendizajes de convivencia, trabajo, recreativos, para que los participantes se integren y actúen responsablemente en los diferentes ámbitos de la vida social y comunitaria.

El legado que la educación popular le deja a la EDJA, es el propósito de construir y/o reconstruir el sujeto social a partir del empoderamiento, y desde allí formar comunidades de mayor democracia y justicia social.

Esto significa que la pedagogía de la educación popular, en el seno de los programas de EDJA, adquiere dos connotaciones claves: la primera, como discurso comprensivo sobre el proceso educativo, sobre sus dispositivos y mediadores, sobre las relaciones entre los participantes, sobre las intencionalidades, sentidos y significados que toma el acto educativo, sobre los impactos políticos, sociales y culturales de las prácticas educativas. Esta connotación comprensiva releva el carácter emancipador y constructor de identidad popular de las prácticas educativas. En segundo lugar, como discurso re

orientador de las prácticas, esta connotación pone en juego el carácter ético y político de las pedagogías de la educación popular.

Con los anteriores elementos queda, al menos, enunciada la importancia de remitirse a la influencia de la educación popular en el deber ser de la EDJA. Se reconoce, que parte de estas emancipaciones sociales son las responsables de haber logrado un proceso de incorporación del discurso sobre educación para jóvenes y adultos en la política educativa nacional e internacional y por ende, en las IE formales y no formales. La Educación popular ha permitido el avance en la conceptualización de esta alternativa, desde su definición como factor que provoca el cambio social y la acción que debe partir de la realidad de los adultos; hacia una concepción más integral del adulto y de la educación.

Cabe resaltar, que las conferencias sobre educación han contribuido a fortalecer la incorporación de los discursos sobre educación para jóvenes y adultos en las políticas educativas y en el trabajo que desde las IE se está realizando para combatir el analfabetismo.

Es posible pensar, a partir del diálogo con los participantes del programa de EDJA en la IED Nuestra Señora de la Gracia, la relación que se da entre esta alternativa y el mundo de la vida. Si bien, sostienen muchos, continúan en el mismo trabajo, se sienten mucho mejor en él, en tanto han podido participar más activamente en los procesos de la empresa de la que forman parte, saben leer y comparten con sus hijos las tareas, pues reciben de ellos apoyo.

En el caso de estudio que nos convoca, podemos observar las tensiones que se tejen entre la estructura del programa (ciclos), los deseos y necesidades de los estudiantes y los requerimientos de la educación No Formal. Observamos que los ejes de los módulos que orientan las clases son los contenidos y por tanto, advertimos que existe una falta de identidad de la EDJA, que la puede llevar a

subsumirse en la escuela tradicional, en lo supletorio-remedial o quizá a diluirse en proyectos de carácter asistencial y de poca incidencia en el cambio social.

4.4 Apropiación de los Discursos de Institucionalidad

A continuación trataremos de vislumbrar la manera cómo en nuestro país y específicamente, en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia del municipio de Bojacá, en los programas, planes y proyectos ofrecidos para la educación para jóvenes y adultos en edad extraescolar, se han incorporado “nuevos discursos”, que han configurado la institucionalidad educativa.

Con el fin de facilitar la tarea e ilustrar mejor la manera en cómo la IED Nuestra Señora de la Gracia ha realizado esta incorporación, hemos decidido analizar los “nuevos discursos” desde tres categorías: nuevas tendencias educativas, alfabetización y educación para el trabajo y el desarrollo humano. Para tal fin es necesario definir y delimitar cada una de estas categorías con el objetivo de avanzar con más claridad en nuestro estudio de caso.

Categorías

4.4.1 Tendencias educativas contemporáneas

La Época Contemporánea se puede caracterizar a partir de sus grandes y aceleradas transformaciones en la economía, la sociedad, la política y los flujos de información. Su inicio se da con la Revolución industrial que desplaza la sociedad preindustrial, es decir, la máquina y los adelantos científicos cobran un protagonismo tal que terminan desplazando a los modos de producción artesanales y manufactureros a través de la instalación de sistemas de producción industrial, que comienzan con la aparición de la máquina a vapor y la innovación en los usos de la electricidad.

Cabe mencionar que este desarrollo hizo más plausibles las diferencias de clases en donde quienes tenían el capital y los medios de producción podían acumular gran cantidad de riquezas y en donde, quienes tan sólo poseían su fuerza de trabajo se hacían cada vez más pobres. En respuesta a tal situación, se plantearon distintas alternativas al capitalismo, como el socialismo, el comunismo, el neoliberalismo, los totalitarismos e incluso el anarquismo, lo cual en muchas ocasiones terminó alterando el mapa político mundial o provocando guerras.

Las grandes transformaciones de la contemporaneidad podrían entenderse también desde lo que se ha llamado “La era de la información”, es decir, a partir de los cambios en la manera en como los seres humanos se comunican e interactúan, incluyendo aquellas formas que se dan a través del comercio de productos, servicios, informaciones, adelantos tecnológicos y recursos naturales.

Al final del siglo XX, estamos siendo influenciados por cambios que tienen que ver con una “cultura material” por obra de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información (Castell, 2005: 9).

Podría decirse que la economía se torna en una de las preocupaciones principales, asociando su desarrollo a conceptos como el progreso, la tecnología, libertades, la mejora en educación y salud, etc. Así, la búsqueda de espacios de integración económica y el desarrollo de las comunicaciones, los canales y flujos de información, se ven como un factor fundamental para el fortalecimiento del desarrollo económico, lo que termina produciendo un fenómeno complejo llamado “globalización”. En ocasiones este tipo de interacciones que priorizan el desarrollo económico y tecnológico han aumentado las desigualdades sociales y políticas y plantean una gran incertidumbre frente a temáticas como la sostenibilidad medioambiental, los saberes tradicionales, el desarrollo social a nivel local, la cultura, etc. El impacto de los nuevos medios de comunicación y de las nuevas tecnologías de masas, escritos y audiovisuales, han provocado una verdadera crisis de identidad pues termina estereotipando ciertas formas de vida que

propenden al consumismo y la universalización de ciertos estilos de vida (Castell, 2005).

Para Lyotard (1987:9), la contemporaneidad no puede ser entendida como una superación de la modernidad, sino mejor como el momento en que las fuerzas rectoras de la modernidad triunfan y alcanzan todo su potencial de desarrollo (Como la mano invisible de Adam Smith).

El saber postmoderno no es solamente el instrumento de los poderes. Hace más útil nuestra sensibilidad ante las diferencias, y fortalece nuestra capacidad de soportar lo inconmensurable (Lyotard, 1987:9).

Así, la contemporaneidad le plantea el reto a la educación de transformarse con el fin de que responda a las nuevas necesidades y tensiones entre las tendencias sociales, económicas y políticas de la actualidad. Por un lado, las fuerzas rectoras mantienen la tendencia a la globalización y por otro, sectores en la sociedad también experimentan el surgimiento o resurgimiento de todo tipo de identidades, personales, colectivas o grupales, muchas veces antagónicas entre sí con diferencias de índole religiosa, sexual, de edad, nacionalidad, estética, cultural, física, ideológica. También se le plantea el reto de propender al desarrollo local y la conservación cultural de sus tradiciones.

En aras de lograr claridad en las distinciones y delimitaciones que permitirán el avance de nuestra investigación, denominaremos 'tendencias educativas contemporáneas' al conjunto de comprensiones que hoy conciben a la educación más allá de la escolarización, aquellas que pretenden vislumbrar y entender las relaciones que se dan entre la educación y la política, la economía, la sociedad actual y por ende, sus relaciones con aspectos como la comunicación, el trabajo, la calidad, el consumo, la recreación, el poder, la competitividad, etc.

4.4.1.1 Política y Educación

Las nuevas tendencias de las políticas educativas no se establecen de manera neutra. Generalmente, responden a intereses con marcadas intencionalidades por quienes ostentan el poder; por lo tanto, conceptos como “conocimiento” o “educación” adquieren una especial significación en nuestros días dependiendo desde dónde se enuncian. En esta medida ¿las políticas funcionarían como dispositivos? Sabemos que ellas establecen los criterios para decidir a qué se le puede llamar conocimiento, cómo se debe organizar en el sistema escolar, cómo puede ser evaluado y quién se encuentra en capacidad de enseñarlo.

Por lo anterior, cabe preguntarse ¿Qué tipo de personas lideran, construyen, y organizan las políticas educativas? y ¿Cuáles son sus intenciones a la hora de construirlas? Apple menciona que el modelo de beneficios que ha caracterizado casi todas las áreas de política social, ha sido aquel en donde “el 20% de la población acapara el 80% de los beneficios”.

Menciona el autor que dicha situación tiene eco en el sector educativo, en la medida en que transforma el “para qué de la educación”. Hay una nueva alianza de poderes empeñados en establecer las condiciones educativas que creían necesarias para incrementar la producción, la competitividad, los beneficios y la disciplina, y no es un secreto que hoy sectores del gobierno y de las empresas privadas estén interesados en transformaciones curriculares, puesto que consideran al currículo como un factor determinante en el mejoramiento de la producción, el consumo y en general el comercio.

También se debe indicar que estas alianzas del poder, entienden a la educación en un sentido limitado y utilitarista asociándola constantemente con la instrucción; de ahí que gran parte del lenguaje de la economía haya permeado los discursos en educación. Términos como competitividad, emprendimiento,

producción, eficacia, acreditación, entre otros, se hacen cada vez más populares en el ámbito educativo (Apple, 1992: 224).

Es importante mostrar algunos de los puntos de encuentro y los aspectos comunes de las nuevas políticas globales en educación; sin embargo, esta labor es compleja, puesto que las directrices educativas contemporáneas a nivel mundial son diversas. Por tanto, centraremos nuestra observación en las políticas educativas que a nuestro país han llegado de otros lugares como Inglaterra y Estados Unidos, para ello nos basaremos en el trabajo de Stephen Ball.

4.4.1.2 Post-modernidad y economía global:

Tal y como lo explican Brown y Lauder (1996: 2), la importancia de la globalización en el tema de la educación nacional y el desarrollo económico puede ser resumida en términos de un cambio en las reglas de elegibilidad del compromiso y de la creación de la riqueza, incluso países poderosos han perdido capacidad de control o de supervisión en las actividades de las multinacionales y en el mantenimiento de la integridad de sus fronteras económicas, es decir, pérdida de la “capacidad keynesiana”, que en otras palabras es la posibilidad de llevar a cabo políticas reactivadoras independientes; sin embargo, hay que decir que las capacidades internas en cada estado difieren.

La proliferación de acuerdos tanto a nivel regional, como a nivel interno sugiere que todos los días se vea un tipo de desarrollo estatal diferente, aunque lo que sí es constante, es que los procesos de privatización y de disminución estatal han reducido la capacidad de intervención directa del estado y se ha pasado de un estado corporacionista fordista y de bienestar, a un estado “modelo de mercado”, en donde “la prosperidad de los trabajadores dependerá de la aptitud para negociar sus condiciones, sus habilidades, sus conocimientos y su inteligencia emprendedora en un mercado global desprotegido” (Brown, 1996: 3). Así las

nuevas formas de generación de riqueza van reemplazando la lógica fordista, cambiando a nuevos sistemas de producción flexible “basados en el conocimiento”.

Vale la pena hacer tres salvedades: la primera, los sistemas fordistas no están desapareciendo, por el contrario han sido “exportados” a países en vía de desarrollo con el fin de aminorar los gastos en mano de obra, pues en estos las reglas laborales son más flexibles y las multinacionales son cada vez más dominantes. En segundo lugar, aún dentro de las economías desarrolladas de Occidente y de los “Tigres asiáticos”, las nuevas lógicas de especialización flexible y de producción “justo a tiempo” no implican que se trate de empleos inseguros y de baja capacitación. Especialmente en el campo de los servicios, que en todas estas economías es la de mayor expansión comercial, estos “nuevos” empleos traen como consecuencia la feminización del mercado laboral. En tercer lugar las polarizaciones de las economías fordistas/ postfordistas modernas/ posfordistas, no son tanto formas alternativas de capital y de regulación, sino un complejo de oposiciones que expresa las contradicciones culturales del capitalismo.

Lo anterior nos permite concluir que se han presentado cambios que demandan otras habilidades y, en algunos casos, se muestran como amenazas a la conservación de la legitimidad y la autoridad política estatal. Además, dentro de este nuevo orden económico no todos tienen la posibilidad de éxito pues la estructura de la economía y de los mercados laborales parece muy semejante a las crecientes polarizaciones escolares de (triunfo/fracaso)- (competente-incompetente) que se dan en los sistemas educativos de “reforma de mercado”.

En este apartado no se pretende explicar toda la influencia que ejerce la globalización en la educación, nuestra intención es mostrar dos aspectos específicos que se relacionan con el cambio global y con la comprensión de los sesgos que tienen dichos cambios y su proyección en las políticas educativas y sociales.

La producción de bienes materiales se ha vuelto más volátil, pues para nadie es un secreto que la cultura de lo fácil, lo instantáneo, lo desechable “commodities” se encuentra en ascenso, colocando al capitalismo fordista en una “crisis de representación”, lo que provoca una desmaterialización del capital y una re significación del valor (capital electrónico, inmaterial, etc.).

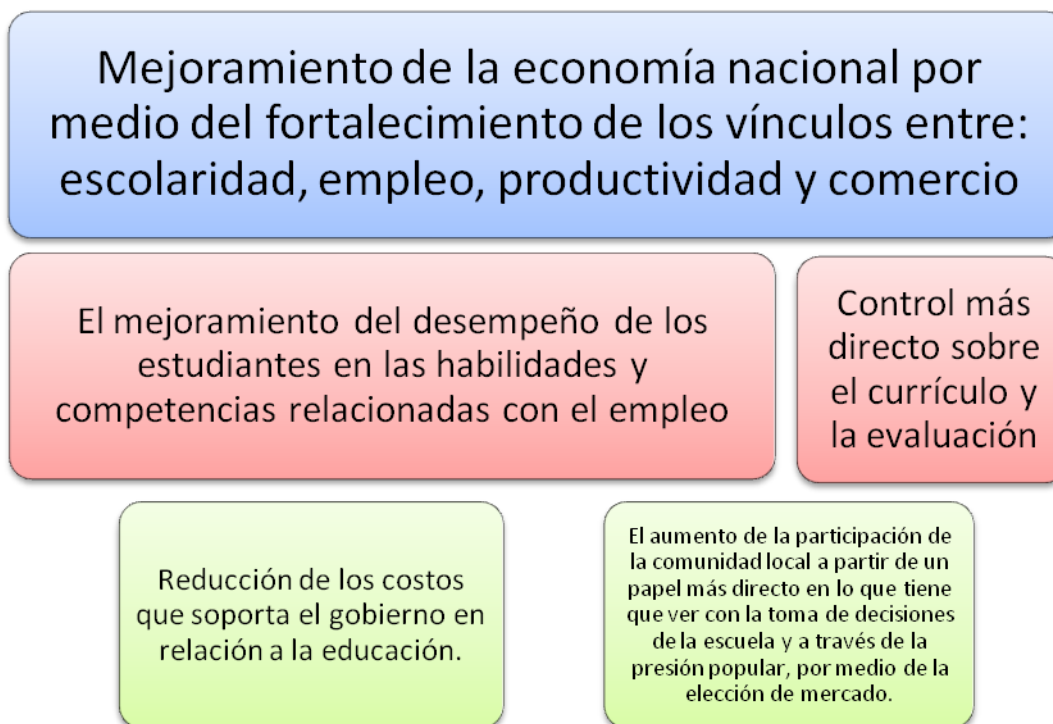
Después de la Segunda Guerra se presenta un gran crecimiento de la clase media, cuyo futuro se ve amenazado por la congestión desordenada entre las viejas y los nuevos programas de titulación; adicional a ello se presenta la pérdida de apoyo hacia la democratización de la educación.

4.4.1.3 Las expectativas del sector de la economía frente a la educación:

Estas nuevas tendencias globalizantes generan grandes problemáticas, retos y desafíos a las políticas sociales y educativas; sin embargo, como respuesta a estas tendencias de la globalización se han diseñado “políticas de escape” como el neofordismo y el posfordismo. El primero es entendido como una estrategia que fomenta la flexibilidad de mercado a partir de una reducción del gasto social y la reducción de los sindicatos, las empresas públicas, y en general del “estado de bienestar”, promoviendo la reivindicación del “individualismo competitivo”. El segundo, el posfordismo, es entendido en términos del desarrollo del Estado, como “un comerciante estratégico” que organiza la dirección de la economía mediante la inversión en sectores claves y en el desarrollo del capital humano. (Narodowsky, Nores, Andrada, 2005. p.35)

La adhesión al modelo neofordista parece estar creciendo entre quienes diseñan las políticas educativas contemporáneas, que combinan el fomento del consumidor individual en los mercados educativos y que dirigen a la educación hacia la integración con intereses económicos nacionales.

Carter y O'Neill llamaron "la nueva ortodoxia" al nuevo cambio que se está gestando entre la política, los gobiernos y la educación en por los menos cinco aspectos: el mejoramiento de la economía nacional por medio del fortalecimiento de los vínculos entre: escolaridad, empleo, productividad y comercio; el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en las habilidades y competencias relacionadas con el empleo; control más directo sobre el currículo y la evaluación; reducción de los costos que soporta el gobierno en relación a la educación y el aumento de la participación de la comunidad local a partir de un papel más directo en lo que tiene que ver con la toma de decisiones de la escuela y a través de la presión popular, por medio de la elección de mercado. (Carter, O'Neill citados por Bell, 2005:109)



Cuadro 3: Medios de fortalecimiento de la educación.

Con el libro: *Educación y capacitación: hacia una sociedad de aprendizaje* de la Unión Europea, se anunciaba el fin del debate acerca de los principios de la educación. Conceptos como: "sociedad de aprendizaje" y "economía basada en el conocimiento", empezaron a ser usados constantemente dentro de las políticas

educativas y simbolizan la colonización de la educación por parte del sector económico.

Se pueden identificar cinco casos en donde lo anterior se evidencia:

1. El neoliberalismo o ideología de mercado: establece respuestas de mercado espontáneas, no planificadas pero innovadoras, que superan y van en contra del cambio planificado y de la burocracia partidista ineficiente, lo cual ha marcado así mismo las políticas de la educación.
2. Las “economías institucionales”: buscaron explicar el funcionamiento de la sociedad y de sus diferentes instituciones, la construcción de las relaciones, y la coordinación de los comportamientos individuales y colectivos, en términos de las elecciones y acciones de un actor racional. Se basa en modelos de gestión empresarial, consiste en trazar objetivos y tareas que lleven a lograrlo. Esto se hace evidente en especial si se observan los “planes de mejoramiento escolar” o los manuales de “autogestión escolar”.
3. Un tercer aspecto es lo que Lyotard llamó “performativity”, un principio de gestión que establece relaciones estrictamente funcionales entre el Estado y el medio ambiente interno y externo, es decir, es un mecanismo de dirección indirecta o a distancia que reemplaza la prescripción y la intervención por la fijación de objetivos, mecanismos de rendición de cuentas y las comparaciones. Como parte de transformación de la educación, de la escolaridad y la expansión del capital, la “performativity” proporciona un sistema de signos que representan a la educación de manera codificada para el consumo, es decir, como un servicio más que un derecho.¹¹

¹¹ Muestra de ello es que en las nuevas tendencias educativas ha cobrado mucha importancia tendencias anglosajonas como la del “School choice” o elección educativa o elección de escuelas, este modelo intenta lograr la expansión de la educación pública, sin

4. Un cuarto elemento es el de la teoría de la “elección educativa”, y cabe decir, que este es un aspecto muy importante en los intentos de reforma educativa en los Estados Unidos, además de ser fundamental en el neoliberalismo hayekiano.

5. Por último, el quinto aspecto es la existencia de un nuevo tipo de gestión, que consiste en la apropiación de teorías y técnicas de la administración de empresas y del “culto a la excelencia” en las instituciones del sector público. La gestión se reduce al proceso de la entrega de un producto y su valor de cambio; este tipo de enfoque concentra su atención en conceptos como la

embargo algunas posiciones radicales abogan por un reemplazo de la educación pública tal y como se conoce hoy, aunque le educación no dejaría de ser pública pues la idea es garantizar también el derecho, ampliar los niveles de cobertura y satisfacer la demanda, pero intentaría disminuir la función de provisión y funcionamiento de la educación por parte del estado, los programas “school choice” difieren en diferentes aspectos en cuanto al manejo del financiamiento, la regulación, cobertura y redistribución, sin embargo lo común en estos programas es la libre elección de las escuelas por la demanda, que implica:

- a) Requerimientos de contenidos curriculares – contenidos que pueden incluir o representar los elementos culturales comunes esenciales.
- b) Requerimientos de certificación docente
- c) Regulación acerca de la admisión de los estudiantes, es decir, que la escuela tenga la posibilidad de escoger a quien educa
- d) La libertad de la escuela de cobrar cuotas que se sumen a la subvención estatal que ella reciba, y el elector es el estudiante y sus padres.
- e) Regulación acerca de técnicas de “marketing”

Los programas de “school choice” tienen la capacidad de adaptarse a diferentes intereses ya sean privados, públicos, confesionales, laicos, con ánimo de lucro o sin él, puede también involucrar subsidios de diferentes clases por ejemplo por parte del sector público o privado de índole fija o progresiva (es decir, que van aumentándose en caso de que la familia reduzca su poder adquisitivo) y pueden también incluir subsidios al transporte, a la manutención, a los útiles, o condicionados a la asistencia. Por esta razón los programas “school choice” tienen distintos resultados y se instauran desde distintos ideales, concepciones políticas y pretensiones diferentes y esto hace que reciban apoyo desde distintos sectores como también rechazo por parte de otros, pues el movimiento de elección educativa tiene muchos rostros dependiendo como sea desarrollado.

En Colombia ya algunas secretarías de educación han dado la posibilidad de que sean los mismos usuarios quienes escojan quien o que colegio sea el que les preste el servicio, de hecho, para lograr hacer frente a la demanda del servicio educativo y aumentar la inversión en educación han optado por celebrar convenios o asociaciones con el sector privado, en estos casos el Estado celebra los convenios para desarrollar programas que respondan no solo a los intereses de la comunidad, sino también del sector productivo, aparte de otorgar a quienes inviertan en educación prebendas como exenciones de impuestos, privilegios, etc. Otra modalidad que también se contempla al poner al servicio no solo de la comunidad sino del sector productivo el servicio educativo son. los colegios en concesión, en donde el Estado entrega sus propios colegios al sector privado para que estos sean administrados y puestos en función, a cambio al sector privado se le es remunerada su función, lo cual hace que en muchas ocasiones dichos colegios oferten más cupos de los que pueden atender a fin de incrementar sus ganancias. Pueden decirse que son escuelas de elección porque el usuario puede escoger si desea prepararse en una escuela con algún tipo de convenio, o si quiere prepararse en una escuela por concesión o en una escuela pública. Sin embargo, el gran problema reside en que tanto en las escuelas de convenio u asociación, como en las escuelas por concesión, el Estado parece servirle más a los proveedores del servicio educativo, que a los usuarios.

atención al cliente, la calidad asociada al número de las personas que reciben el servicio y el valor de la innovación.

En el sector educativo el director es el principal representante de los nuevos modelos de acreditación, gestión y la transformación de los regímenes organizativos de las escuelas, incluso, en muchos casos se asocia más al director a un administrador de empresas que a un educador; por supuesto que ello trae como consecuencia a su vez que cambien los compromisos de los empleados especialmente mediante el culto a una “cultura corporativa” por medio de la cual los administradores buscan delinear las conductas con el propósito de alcanzar los fines que ellos postulan como deseables; Llevando a la práctica nuevas formas de vigilancia y autoverificación; por ejemplo: las evaluaciones, la fijación de objetivos y la comparación de los logros, entre otros.

La relación entre las políticas económicas y las educativas se pueden encontrar “entrepreneurs” de la política, que venden soluciones a diferentes problemáticas de índole económico y educativo en el mercado académico y político, “la auto-gestión escolar”, “la efectividad escolar”, y la “elección educativa” son ejemplos vigentes de esta venta que se refleja a través de canales académicos como revistas, publicaciones y demás medios.

El Banco Mundial también impulsa en gran medida estos cambios en las políticas educativas:

“las condiciones del Banco en el renglón de lo educativo solo pueden ser comprendidas como una apuesta ideológica en la promoción de un sistema mundial integrado en los lineamientos del mercado” y es innegable que los sistemas educativos entonces han sido conducidos, impulsados y condicionados hacia una eficiencia nacional, convirtiéndose así en productos del mercado vendibles y corpóreos (Bell, Narodowsky, 2005: 119).

Por último, es importante recordar que las políticas son a la vez sistemas de valores, símbolos y maneras de representación y de legitimación, no se debe entender a las reformas en las políticas educativas como una “solución” o “magia política” que en el futuro dará respuestas a los problemas económicos, pues es difícil vincular al individuo crítico, transformador y autónomo con las nuevas políticas del arquetipo dependiente y consumidor.

Incluso el marketing educativo llega tan lejos que hoy en día la categorización de las escuelas se da más por el tipo de uniformes que usan los estudiantes o por su costo de matrícula, que en sí, por sus resultados; de hecho en los supermercados ya se venden juegos educativos para el “aprendizaje precoz”, así la democracia educativa se va convirtiendo poco a poco como una democracia de consumidor, en un mercado educativo, en donde comprar educación es el sustituto de obtener educación (Bell, Narodowsky, 2005).

4.4.2 Alfabetización

El concepto de alfabetización no resulta fácil de definir, una concepción simple es aquella que se refiere a la identificación de los grafemas. Esta noción se difundió desde la modernidad y pese a los cambios históricos, económicos y políticos algunas personas del campo de la educación la siguen usando.

En la actualidad, la alfabetización supera las barreras del código escrito, debido a que incluye actitudes, creencias y expectativas respecto a la escritura y la lectura, y sobre el lugar y el valor de esas actividades en la vida de la persona. De esta manera, la alfabetización se transforma en un fenómeno complejo y con múltiples facetas.

Como plantea Rosa María Torres (1990), la ambigüedad y la imprecisión en el tratamiento en que se han trabajado estos conceptos, han contribuido a que proliferen en la literatura términos parcialmente superpuestos para describir los

estudios y niveles que median en el eje analfabetismo-alfabetización. Esto hace que aparezcan los conceptos de analfabetismo puro, regresivo, por desuso y funcional, atendiendo al tipo de analfabetos.

En correspondencia del grado de analfabetismo se han empleado conceptos de semianalfabetos, semialfabetizados o nealfabetizados. La diversidad de criterios puede apreciarse en los conceptos siguientes:

- ▶ Como analfabetos puros o absolutos se define a quienes no conocen los signos del idioma o, si los conocen, tienen un manejo precario. Se incluyen en este grupo aquellas personas que nunca han asistido a la escuela y que por primera vez se ponen en contacto con letras y números.

- ▶ Para referirse a analfabetos por desuso o regresivos (semi-iletrados) se han designado a quienes han logrado determinadas habilidades de lectoescritura, pero al no practicarlas las han olvidado, regresando a la categoría de analfabetos absolutos. Estas personas han asistido en algún momento a la escuela, pero la abandonaron por diferentes motivos.

- ▶ Como analfabetos funcionales se tratarán aquellas personas que teniendo habilidades elementales de lectura y escritura, no les son suficientes para desenvolverse en las sociedades letradas. (Torres, 1990: 48)

Según la clasificación de la profesora cubana Leonela Relys (2003), existen los iletrados especiales, quienes requieren de atención educativa especial por presentar limitaciones físicas de tipo audiovisual, motoras, ausencia de sus miembros, etc. Se incluyen también en este grupo a quienes, por determinada edad, no les es posible aprender con la misma capacidad que el resto de los participantes.

Para la UNESCO, los analfabetos son aquellas personas que no saben leer ni escribir, ni comprenden un texto sencillo, ni pueden exponer de forma elemental hechos de su vida cotidiana. Se considera entonces analfabetos funcionales a quienes no pueden emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad (UNESCO, 2000).

En nuestra investigación, la alfabetización va un poco más allá, puesto que ella se ve como un proceso que implica la construcción, interpretación y comunicación de sentidos y significados. De igual forma, se han diversificado las instituciones que se ocupan de llevar a cabo este proceso, entre ellas tenemos a los medios de comunicación y a la sociedad educadora y sus múltiples espacios. Evidentemente, no todos leemos ni escribimos con la misma facilidad ni fluidez, ni utilizamos la escritura o la lectura de igual forma o con idénticos fines (GARCIA, 2006), pero es indispensable hacerlo.

Por lo anterior, no es conveniente hablar de un solo tipo de analfabetismo, existen varios y ellos tienen que ver con el desarrollo de las tecnologías y los medios de comunicación e información; por ejemplo, podríamos hablar de la alfabetización informática (desarrollo de habilidades en el uso del computador) y aquella que tiene que ver con el uso de las tecnologías de la comunicación (manipulación de teléfonos móviles, palm, blackberry, lap top, el uso de la internet, entre otros).

Es una realidad que cerca de 774 millones de adultos no saben leer ni escribir, según las estadísticas de la UNESCO y la ONG Manos Unidas. Si tenemos en cuenta el uso efectivo de las competencias. La mayoría son personas que viven en condiciones de pobreza extrema. Casi dos tercios son mujeres y aproximadamente una de cada cinco es una persona joven, entre 15 y 24 años de edad. (EL TIEMPO, Junio, 2009)

En el contexto internacional, la UNESCO le ha dado particular atención al análisis del analfabetismo y, en general, a la educación de jóvenes y adultos desde hace varios años, especialmente a través de las conferencias de Jomtien (1990) y de Dakar (2000) por medio de las cuales se estipularon nuevos compromisos y se renovaron los esfuerzos multinacionales en esta materia.

La V Conferencia Mundial de la Educación de Adultos, realizada en Hamburgo Alemania, en el año de 1997, es muestra de ello, dicha reunión es importante porque en ella se formularon recomendaciones para planes de acción en todos los países, a partir de ahí muchos estados han diseñado y ejecutado importantes estrategias para lograr reducir significativamente sus índices de analfabetismo.

La Conferencia Latinoamérica en Brasilia en enero de 1997, divulgó el documento “Los aprendizajes globales del siglo XXI “, acorde con las nuevas exigencias de la educación y el trabajo para América Latina y los países del Tercer Mundo. Esta conferencia determinó que en la región era apropiado hablar de educación de jóvenes y adultos y no solamente de adultos, dado que el analfabetismo y las carencias de la educación básica han venido afectando en forma significativa a la juventud.

Por su parte, el Plan Iberoamericano de alfabetización y Educación Básica de personas jóvenes y adultas 2007-2015, estrategia multilateral creada y compartida por todos los países iberoamericanos para responder al gran desafío de reducir las cifras de analfabetismo; es una muestra de la manera como muchos países del mundo emprenden un trabajo mancomunado para el logro de los objetivos trazados a 2015.

Dicho plan, del cual Colombia hace parte como país que integra Iberoamérica, tiene como objetivo la universalización de la alfabetización y la educación básica para las personas jóvenes y adultas que no tuvieron oportunidad de culminar sus estudios; es decir, 34 millones de personas, según estimaciones del mismo plan.

Las acciones que emprendan los países deben contemplar la continuidad de los estudios hasta obtener la certificación de la educación básica, favoreciendo con ello la inserción social y laboral de los participantes, destinar y consolidar en los presupuestos nacionales, una financiación suficiente para la alfabetización y la educación básica de personas jóvenes y adultas.

Los países de América Latina y el Caribe que firmaron el Plan deben decidir qué pueden y deben hacer, a partir de sus condiciones, necesidades y posibilidades específicas. Según el Plan, “no se trata una vez más de correr tras metas cuantitativas, erradicadoras o universalizadoras, sino de asegurar pertinencia, calidad y sustentabilidad de los esfuerzos en el mediano y en el largo plazo, en la perspectiva de asegurar a toda la población el derecho no sólo a la alfabetización, ni sólo a la educación, sino al aprendizaje a lo largo de toda la vida” (PIA, 2006:11).

De esta manera, el Plan Iberoamericano de alfabetización y Educación Básica de personas jóvenes y adultas 2007-2015; al igual que las recientes Metas 2021, La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios; serán la carta de navegación de los países en relación con los objetivos y las estrategias que deben emprender hasta el 2015, para reducir al máximo el analfabetismo y permitir el acceso a una educación equitativa y flexible para toda la población joven y adulta que por distintas circunstancias no ha podido ir a la escuela o no culminó satisfactoriamente su educación básica y secundaria.

4.4.2.1 Alfabetización en Colombia

La alfabetización puede ser entendida en Colombia como un logro social y cultural, así como también cognitivo, que les permite a las personas, en el presente y en el futuro, participar en diversos grupos de actividades que, en cierto modo, implican leer y escribir. Está íntimamente ligada a relaciones concretas y a

actividades y circunstancias sociales y culturales determinadas como son leer el diario, pagar los impuestos, observar las indicaciones y carteles publicitarios en las calles, escribir y leer cartas, ampliar los conocimientos del mundo, abrir la mirada sobre éste y muchas otras actividades y derechos que hacen que los seres humanos se desarrollen como personas, que puedan ser críticos y conscientes respecto a la realidad que les rodea y, a partir de allí, puedan construir sus propios proyectos de vida y servir al desarrollo de la sociedad.

Colombia ha diseñado y ejecutado estrategias educativas con objetivos claros de impulsar y responder a los requerimientos transnacionales, tratando de incorporar en el sistema educativo nacional, y por mandato en las entidades territoriales y las instituciones educativas, elementos de la política internacional para cumplir con los objetivos y propósitos trazados en las distintas cumbres y conferencias a las cuales asistimos.

En nuestro país, justo dos años después de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en el año 1992, se inicia una tarea orientada a establecer una nueva legislación acorde con los nuevos enfoques pedagógicos que buscaban la transformación de las relaciones sociales bajo la perspectiva de la construcción de democracia participativa que reconociera los valores y las culturas populares, los procesos de participación, la organización y la autogestión de la vida de los jóvenes y adultos analfabetas en Colombia. Ese mismo año se da origen a la red de educación de personas jóvenes y adultas

Posteriormente con la ley 115 de 1994, en su capítulo II Artículo 50, legislativamente se define la educación para Adultos, como aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios. En el mismo artículo, se establece que el Estado facilitará las condiciones y promoverá especialmente la educación a distancia y semipresencial para los adultos.

Este marco legislativo abre en el sistema educativo nacional, la posibilidad de reconocer distintos esfuerzos, que ya en el país se venían haciendo desde el 73 cuando la Universidad Pedagógica inicia su primer Centro de Educación Popular para Jóvenes y Adultos, dando mayor fuerza a educación popular en Colombia. Experiencia, dicho sea de paso, muy importante y trascendental para el sistema educativo colombiano en tanto pretendía privilegiar los procesos de organización de las comunidades y el fortalecimiento de su desarrollo educativo y cultural hacia el logro de los siguientes objetivos:

Propiciar la disminución del analfabetismo mediante la concertación de los sectores públicos, privado y social comunitario.

Ampliar la oferta de la educación básica y media de adultos utilizando diversas modalidades educativas, los recursos tecnológicos modernos y promoviendo procesos de contextualización educativa y sociocultural. Ofrecer y apoyar diversas oportunidades de educación continuada para la participación social y la autogestión que promuevan la formación en y para los procesos productivos en los sectores moderno e informal de la economía, en el marco de la apertura económica, social, política y cultural y la dinamización de procesos culturales comunitarios y la formación social comunitaria, para el mejoramiento de la calidad de vida.

Propiciar la estructuración y desarrollo de planes, programas y proyectos de carácter participativo a nivel local, seccional y regional. Propiciar la transformación y mejoramiento de las acciones de la Educación de Adultos con miras a mejorar la calidad de los procesos educativo-culturales.

Impulsar acciones especiales para consolidar y generalizar el sistema de Educación Popular Básica y Continuada de Jóvenes y Adultos.

Entre los años 1992 y 1995 el país, con la participación de todas las entidades territoriales, formuló el Plan Cuatrienal del Programa Nacional de Educación Básica Popular de Jóvenes y Adultos, 1992 – 1995, promulgando que esta alternativa educativa correspondía a todas las personas y entidades que estaban en condiciones de asumir el compromiso de promover el desarrollo integral de las comunidades, a partir de los diagnósticos y de las consultas. (Escamilla, 2005; 65)

Todas estas iniciativas dan vida al Decreto 3011 de 1997, norma reglamentaria de la Ley 115 de 1994, en la cual se recogen varios elementos de las experiencias ya iniciadas en el país. El Decreto define la educación de adultos como “el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron los 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”.

La norma insta a las entidades territoriales a velar porque sus instituciones educativas incorporen programas de educación para jóvenes y adultos y los incluyan el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de acuerdo con el comportamiento y la demanda que presente el contexto. Así mismo, obliga a que las entidades territoriales destinen los recursos y los instrumentos indispensables para la adecuada atención a esta población. Elementos que dejan ver la manera cómo se van incorporando tanto a nivel nacional, regional y local, y a través de dispositivos de poder, elementos de la política transnacional con el fin de que a la postre, el país pueda cumplir con los acuerdos firmados en distintas cumbres y con los distintos requerimientos que se imponen en las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales.

Para el año 2003 según una Encuesta Nacional de Hogares, realizada por el DANE y Planeación Nacional, el analfabetismo en Colombia se había reducido

en forma importante al pasar de 13.5 en 1985 a 7.6 en el 2003; situación que para entonces aproximó a Colombia como un país avanzado en materia de reducción de analfabetismo en América Latina. De ahí en adelante Colombia ha querido seguir cumpliendo a cabalidad con sus compromisos.

Recientemente y en aras de seguir avanzando con los compromisos trazados en el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015, el país ha marcado un importante énfasis en el temas tras plantear importantes desafíos en los documentos de política; Plan Sectorial (2006-2010) y el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015.

Tal y como lo describe el Plan Sectorial (2006-210p:19) pese a los grandes avances en materia de alfabetización hay un número importante de colombianos analfabetas que carecen de herramientas básicas para la comunicación y para quienes resulta muy difícil incorporarse a la vida productiva del país. Según el plan, las cifras del Censo 2005 dan cuenta de una tasa mayor a la esperada. En consecuencia, la alfabetización se ha convertido en un reto prioritario para la revolución educativa.

Desde el 2002 se inició el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos iletrados, que según el Plan, permitió alfabetizar entre el 1998 y el 2002, 392.000 colombianos. Ahora, con el fin de llegar a un millón de jóvenes y adultos en el 2010, se propone atender al menos 608.000 personas iletradas de 15 años en adelante. (MEN, 2010)

El objetivo del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica y Media de Jóvenes y Adultos es apoyar a las entidades territoriales certificadas en el proceso de formación de jóvenes y adultos iletrados en competencias básicas del lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales, y competencias ciudadanas.

El plan propone, el desarrollo de programas formales de alfabetización, educación básica y media, integrados a los proyectos educativos institucionales, de carácter semiescolarizado y apoyado en metodologías y materiales de calidad. Así mismo, el fomento a programas para los trabajadores y sus familias por parte de la empresa privada. (MEN, 2010)

El Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica y Media de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional, ha alfabetizado a 1.017.934 personas entre 2003 y 2009, superando la meta del millón de personas atendidas planteada para el 2010; según lo indica el documento del MEN con resultados del Plan, publicado en septiembre de 2009. Para el Ministerio la puesta en marcha de esta estrategia a nivel nacional, ha permitido la reducción de la tasa de analfabetismo del 8 al 6,1 por ciento entre 2003 y 2009, razón que atribuye a la política alfabetizadora colombiana, un importante reconocimiento en toda Latinoamérica.(MEN, 2010)

En el país desde el S.XX los procesos de alfabetización que involucran a los jóvenes y adultos han tenido gran importancia, pues entre otras cosas, a través de estos procesos programas como el de las Naciones Unidas para desarrollo (PNUD) buscan aumentar el IDH que a su vez sirve como Indicador de Desarrollo Humano, este indicador toma en cuenta tres criterios fundamentales:

- La longevidad: es decir la esperanza de vida al nacer,
- El nivel de educación: que no es más que la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta combinada de matriculación en educación primaria, secundaria y superior, así como los años de duración de la educación obligatoria.
- El nivel de vida digno: medido por el PIB per cápita en dólares (PPA).

Según los mencionados indicadores un país puede ser clasificado con IDH bajo, medio, alto o muy alto, Colombia se encuentra dentro del rango de países con IDH

alto de 0.807 ubicándose en el puesto 77 de la lista de los países con mayor IDH. Sin duda los procesos relacionados con la alfabetización son pues un factor importante que podría contribuir a aumentar el desarrollo humano del país y de ahí que el tema de la alfabetización en Colombia haya cobrado relevancia no solo en las políticas educativas o escuelas sino también en los espacios que trascienden a estas.(PNUD, 2010)

En nuestra investigación cobran relevancia las políticas emanadas de las cumbres mundiales, las metas del plan de desarrollo propuesto por las Naciones Unidas, sus intencionalidades y la manera como se incorporan en el IED Nuestra Señora de la Gracia en los programas de educación para jóvenes y adultos en edad extraescolar.

4.4.3 Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano

Colombia viene incorporando elementos emanados de las cumbres mundiales en educación, en donde se ha discutido el tema de la formación para el trabajo y el desarrollo humano. De acuerdo con lo anterior, la educación nacional ha venido sufriendo grandes cambios a partir de la transformación de sus propias políticas y discursos educativos, que buscan adoptar nuevas tendencias educativas que pretenden responder a nuevas expectativas e intencionalidades, involucradas con el papel de la escuela en relación con el desarrollo.

Los nuevos discursos de la educación en la contemporaneidad están siendo atravesados cada vez más por términos y conceptos que le son propios a la economía, una posible explicación es que de alguna manera en la actualidad se ha priorizado los flujos de capital y se han presentado transformaciones en las formas de producción y de comercio que involucran las maneras en que los seres humanos se relacionan entre sí y que por ende, le han trazado nuevos y más

ambiciosos retos a la educación, entre ellos la formación para el trabajo y el desarrollo humano.

El mundo contemporáneo se está tornando en un campo abierto de oferta y demanda en donde los hombres y los emporios compiten entre sí a nivel productivo y comercial. Todos estamos llamados a ser productivos de una u otra manera, ya sea a través de un trabajo formal o de algún tipo de actividad generadora de ingreso. Se cree que el desarrollo económico puede aumentar las probabilidades de un mejoramiento en el desarrollo humano, sin duda, la competitividad es un factor importante en la vida del hombre.

La escuela es vista como un lugar desde el cual se puede contribuir al mejoramiento de las condiciones con las cuales se compete, pues en determinados casos y procesos la educación puede incidir para aumentar el pie de fuerza laboral, sus capacidades, destrezas y habilidades, aumentando así la producción o el consumo según sean las intencionalidades. Por ello las políticas educativas y los desarrollos de los procesos educativos dejaron de ser responsabilidad única del Estado y hoy involucran otros sectores de la sociedad, como lo es el de la producción, las comunicaciones, las comunidades académicas, las organizaciones internacionales, entre otras.

En el caso particular de los programas de formación de jóvenes y adultos, existe una constante preocupación porque estos estudiantes aprendan "algo útil", que los haga atractivos para el mercado laboral o les permita generar algún ingreso, al tiempo que los prepara para entrar a la educación superior, técnica o tecnológica (Ley 115 art. 51, 1994) Sin duda, es importante para la economía que el capital humano se prepare y se cualifique a fin de realizar con mayor eficiencia y calidad sus actividades laborales.

Por estas razones, es ingenuo pensar que la formación para el trabajo es una tarea que únicamente corresponde a la escuela, por el contrario, este tipo de

formación va más allá de sus muros pues desde el punto de vista de la productividad y la competitividad, el mundo laboral exige competencias específicas, cuya apropiación ocurre en una diversidad de escenarios, tanto en la educación formal como en la no-formal e incluso desde las mismas empresas, y en niveles que van desde la educación media hasta la educación superior.

El servicio nacional de aprendizaje (SENA) ha sido pionero en Colombia de los procesos de articulación entre la educación media y la superior (técnica o tecnológica) y a su vez ha logrado integrar al sector productivo del país a dichos procesos formativos. La pregunta entonces es ¿los procesos de articulación con este tipo de actividades ha generado un cambio en nuestras sociedades?

Seguidamente nos surge otra pregunta ¿las cifras de 294.035 estudiantes de educación media articulados con el Sena y 15.726 con Instituciones de Educación Superior -IES- entre el periodo del 2002 y el 2008 (Mineducación, 2009), han logrado un impacto real en la calidad de vida de cada uno de los beneficiarios? Es de resaltar, que estas articulaciones están dirigidas a escuelas en las que se ofrecen programas formales y en algunos casos a la educación no formal para jóvenes y adultos.

En nuestra investigación observaremos la relación de la escuela y en especial de los programas para jóvenes y adultos con las políticas de formación para el trabajo y el emprendimiento incluyendo aquellas en las que se involucran procesos de articulación, desde el caso particular del programa para jóvenes y adultos llevado por el IED Nuestra Señora de la Gracia y los actores que participan de estos procesos, como las empresas privadas, el sector público y los centros de formación en educación superior técnica o tecnológica, los estudiantes, etc.

V- ESTUDIO DE CASO

¿Cómo se incorporan los nuevos discursos de la institucionalidad educativa en el IED Nuestra Señora de la Gracia?

Categoría: Tendencias Educativas Contemporáneas

“Bojacá es un municipio que está dando pasos agigantados hacia el desarrollo de Bogotá... Llega el aeropuerto muy cercano, sale desde Bogotá y llega hasta Funza y esto hace que Bogotá se extienda un poco más y hace que muchas empresas de la región tengan que trasladarse a municipios cercanos, y dentro de estos esta Bojacá.

Bojacá tiene que pensar en una zona franca con un espacio físico para albergar a los nuevos empresarios y las nuevas empresas que empiezan a llegar. Viene la doble calzada, el tren de cercanías y el desarrollo turístico para Bojacá, es decir, que esto empieza a cobrar unas dimensiones más de metrópolis y me parece a mí que las instituciones educativas no pueden estar ajenas a esos cambios y transformaciones.

Son cuarenta años de presencia de la institución en el municipio y las propuestas educativas tienen que ser más flexibles y también tienen que ajustarse al contexto y a la realidad del mundo global y estamos hablando del desarrollo regional...” Rector del IED nuestra Señora de la Gracia (Saavedra, 2010).

En Colombia las políticas para los programas de adultos y jóvenes en edad extraescolar, han venido tratando de responder a estas nuevas tendencias políticas y económicas contemporáneas, esto se puede evidenciar si revisamos la ley general de educación (ley 115) en la cual se define:

“Artículo 50.- Definición de educación para adultos. La educación de adultos es aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios.

El Estado facilitará las condiciones y promoverá especialmente la educación a distancia y semipresencial para los adultos. Ver Oficio No. 370-3318/10.06.98. Secretaría de Educación. Directivos Docentes. CJA05301998 Ver Oficio No. 370-5144/30.09.98. Secretaría de Educación. Directivos Docentes. CJA05251998

Artículo 51.- Objetivos Específicos. Son objetivos específicos de la educación de adultos:

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

Artículo 52.- Validación. El Estado ofrecerá a los adultos la posibilidad de validar la educación básica o media y facilitará su ingreso a la educación superior, de acuerdo con los requisitos establecidos en la Ley.

Las instituciones educativas autorizadas podrán reconocer y validar los conocimientos, experiencias y prácticas de los adultos, sin la exigencia de haber cursado determinado grado de escolaridad formal, o los programas de educación no formal del arte u oficio de que se trate, cumpliendo los requisitos que para tal fin establezca el Gobierno Nacional, y con sujeción a la Ley 30 de 1992, o las normas que la modifiquen, adicionen o sustituyan. Ver Artículo 4 Decreto Nacional 1860 de 1994

Artículo 53.- Programas semipresenciales para adultos. Los establecimientos educativos de acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional, podrán ofrecer programas semipresenciales de educación formal o de educación no formal de carácter especial, en jornada nocturna, dirigidos a personas adultas, con propósitos laborales. El Gobierno Nacional reglamentará tales programas.

Artículo 54.- Fomento a la educación no formal para adultos. El Ministerio de Educación Nacional fomentará programas no formales de educación de adultos, en coordinación con diferentes entidades estatales y privadas, en particular los dirigidos al sector rural y a las zonas marginadas o de difícil acceso.

Los Gobiernos Nacional y de las entidades territoriales fomentarán la educación para grupos sociales con carencias y necesidades de formación básica, de conformidad con lo establecido en el artículo 8 de la Ley 60 de 1993. Lo harán con

recursos de sus respectivos presupuestos y a través de contratos con entidades privadas sin ánimo de lucro y de reconocida idoneidad.”

Sin duda los programas de jóvenes y adultos responden a discursos que tienen que ver con las tendencias políticas contemporáneas que circulan por diferentes lugares. En la categorización se enunció que las políticas educativas se encuentran afectadas por una “performativity” y, en gran medida, responden a ciertas expectativas no sólo del sector social o político, sino también de la economía, el mercado, la producción y el poder.

Entonces, es muy importante crear condiciones especiales para esta clase de programas alternos que buscan la preparación e integración de este tipo de población escolar con el mundo laboral y productivo, tal y como se hace evidente en los artículos que se han citado de la ley 115.

El proyecto del IED Nuestra Señora de la Gracia en el municipio de Bojacá no es ajeno a lo que ocurre en su contexto, a las políticas, al desarrollo económico y a los objetivos que para los programas de formación de jóvenes y adultos ha planteado la ley general de educación. Entonces, ha integrado y construido de acuerdo a sus necesidades algunas de las condiciones especiales para su programa de adultos y jóvenes en edad extraescolar.

La educación básica para todos, significa que las personas de cualquier edad, tengan una oportunidad, individual y colectiva, para realizar sus potencialidades. No se trata solamente de un derecho, sino además, de un deber y de una responsabilidad para los otros y para la sociedad en su conjunto.

El nuevo concepto de educación de jóvenes y adultos presenta un desafío a las prácticas ya existentes porque llama a una mayor creatividad y flexibilidad. Tales desafíos deberían lograrse por medio de nuevos enfoques de la educación de

adultos mediante el aprendizaje utilizando los medios de comunicación y el bienestar en general (PEI IED NSG: 9).

Algunas de esas condiciones especiales que faculta la ley y el IED han incorporado, por ejemplo la semipresencialidad y la educación por ciclos en sus jornadas nocturna y sabatina, con el fin de brindar la mayor cantidad de facilidades para que las personas que requieren el servicio puedan acceder a él.

El currículo por ciclos busca hacer más flexible la formación para adultos, buscando recuperar y valorar algunos de los saberes, prácticas y experiencias de la población adulta.

“Artículo 10. La educación básica y media de adultos podrá ser ofrecida por los establecimientos de educación formal, estatales y privados, de que trata el artículo 85 de la Ley 115 de 1994, mediante programas educativos estructurados en ciclos lectivos regulares o especiales integrados dentro de su proyecto educativo institucional, en jornada escolar nocturna.

También podrá ser ofrecida por las instituciones educativas o centros de educación de adultos que se creen u organicen por virtud de la ley o norma territorial o por iniciativa de los particulares, en horarios flexibles diurnos, nocturnos, sabatinos y dominicales, de conformidad con lo dispuesto en el Capítulo IV del presente decreto (Decreto 3011: 3).

El currículo fue organizado de la siguiente manera en el IED Nuestra Señora de la Gracia teniendo en cuenta las directrices que para ello traza el decreto 3011:

No. de Cursos	No. de Estudiantes	No. de Docentes	Proyección de Horas semanal
CICLO I	25	1	10 Hrs
CICLO II	25	1	10 Hrs
CICLO III	25	1	10 Hrs
CICLO IV	25	1	10 Hrs
CICLO V	25	1	10 Hrs
CICLO VI	25	1	10 Hrs

Cuadro 4: Número de estudiantes y horas docentes. Extraído del proyecto de jóvenes y adultos del IED Nuestra Señora de la Gracia (2010:38).

Dentro de estos ciclos se ha dispuesto como plan de estudios, las siguientes áreas y asignaturas, con las siguientes intensidades horarias:

AREAS OBLIGATORIAS Y FUNDAMENTALES	CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4	CICLO 5	CICLO 6
Ciencias Naturales y Educación Ambiental (Biología y Química)	3	3	3	3	2	2
Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia	3	3	3	3	1	1
Educación Artística	1	1	1	1	1	1
Educación Ética y en Valores Humanos	1	1	1	1	1	1
Educación Física Recreación y Deportes	1	1	1	1	1	1
Educación Religiosa	1	1	1	1	1	1
Humanidades Lengua Castellana e Idioma Extranjero	5	5	5	5	4	4
Matemáticas (Álgebra, Trigonometría, Cálculo y Física)	4	4	4	4	5	5
Tecnología en Informática	1	1	1	1	1	1
Ciencias Económicas					1	1
Ciencias Políticas					1	1
Filosofía					1	1
TOTAL HORAS	20	20	20	20	20	20

Cuadro 5: Asignaturas e intensidades horarias. Extraído del proyecto de jóvenes y adultos del IED Nuestra Señora de la Gracia (2010) p.39

Las condiciones anteriormente expuestas, se dan debido en primer lugar a la Ley 115 y el Decreto 3011 y al desarrollo económico del municipio Bojacá. En el municipio se llevan a cabo a nivel productivo tres actividades principales: la ganadería bovina, la agricultura de productos como papa, trigo, arveja, lechuga,

maíz y zanahoria y la floricultura, en donde se destaca el cultivo y procesamiento de flores como claveles, astromelias y rosas (Cundinamarca, 2010).

De los sectores de la economía municipal antes mencionados, el más interesado en invertir, realizar convenios y acuerdos con el IED Nuestra Señora de la Gracia y en especial con el programa de jóvenes y adultos en edad extraescolar es el de la floricultura, ya que el Estado ha promovido y otorgado ciertos beneficios a las empresas con programas de responsabilidad social empresarial.

Algunos de los convenios que sostiene el IED Nuestra Señora de la Gracia con empresas o instituciones son:

- Convenio la CGT (Confederación Nacional del Trabajo): Esta entidad apoya y acompaña a los menores trabajadores de la región. En Bojacá el grupo está conformado por 86 menores de edad, interesados en construir su proyecto de vida.
- Flores Bojacá S.A: Debido a la baja cantidad de recursos que el Estado transfiere a las Instituciones Educativas Departamentales, la IED Nuestra Señora de la Gracia ha buscado apoyo en la empresa privada y en este caso particular con la empresa Flores Bojacá S.A, quien ha contribuido con algunos servicios importantes para la comunidad educativa como lo son una bibliotecaria y el apoyo constante al departamento de psicología. Los trabajadores que son estudiantes de los programas de adultos reciben apoyo económico. En contraprestación el colegio facilita la permanencia en el sistema educativo de la población obrera, sus familias y todos los que quieran culminar sus estudios en los programas para jóvenes y adultos, además organiza reuniones de padres de familia en horarios que no interfieran con sus labores.

El Estado desde hace un tiempo, ha trabajado para incentivar los programas de RSE (Responsabilidad Social Empresarial) con el objetivo de obtener recursos

para el fomento de la educación (Ballester, 2009). Incluso algunos medios publican listas de los colegios que no cuentan con convenios o patrocinio de las empresas privadas para que los empresarios interesados en invertir en RSE puedan saber de primera fuente en donde lo pueden hacer y quienes serán los beneficiarios (El Tiempo, 2010).

Cabe preguntarnos ¿Qué lleva a un empresario a apoyar la educación en Colombia?, ¿Por qué se usa el término inversión en vez de donación? En efecto, es inversión porque la entidad privada recibe a cambio beneficios como apoyo, exenciones y servicios por parte de entidades como la de Cámara de Comercio del departamento o ciudad donde se encuentre ubicada la empresa; además, influye directamente en los programas educativos, sus currículos y las prácticas pedagógicas de la escuela o colegio en relación a la producción, el trabajo y en general del mercado. De hecho la Cámara de Comercio de Bogotá y Cundinamarca tienen un programa llamado ‘Alianza educación-empresa’ que es definido de la siguiente manera:

“Consciente de la responsabilidad que tiene el sector empresarial frente al futuro de la ciudad, la Cámara de Comercio de Bogotá y su Foro de Presidentes, crearon en el año de 1997 el programa Alianza Educación Empresa, con el propósito de unir esfuerzos y recursos entre los sectores educativo y empresarial en la búsqueda del desarrollo de proyectos específicos, y la promoción de una ciudad y región más competitiva, con mejores condiciones de vida para sus habitantes.

Nuestra Labor:

•Como institución ejercemos la Secretaría Ejecutiva de los Capítulos Bogotá y Cundinamarca de la Fundación Empresarios por la Educación (creada a finales del año 2002), labor que lidera la Gerencia de Formación Empresarial desde la Alianza Educación Empresa, con el objetivo de

canalizar y articular el apoyo y la vinculación del sector empresarial para el mejoramiento de la educación básica y media.

• Trabajamos promoviendo acciones de cooperación empresarial a favor de la educación formal, desde el preescolar hasta el grado undécimo, en temas como cobertura, calidad y eficiencia interna de las instituciones educativas (principalmente las públicas que concentran la mayor parte de la población), así como de las autoridades educativas del orden Departamental, Municipal, Distrital y local.

Objetivos:

• Unir esfuerzos y recursos entre el sector educativo, el sector empresarial y la academia, en busca del desarrollo de proyectos específicos, para lograr establecer una disciplina de trabajo conjunto que permita el mejoramiento de la competitividad, el compromiso cívico y la calidad de vida de los habitantes de Bogotá y su región.

• Orientar la inversión en Responsabilidad Social de las empresas hacia proyectos que fortalezcan la calidad de la educación.

• Asegurar la continuidad de las políticas y los programas de las Secretarías de Educación en el ámbito Distrital y Departamental.

• Asegurar la pertinencia de los programas y de las acciones de las empresas y empresarios con el sector educativo.

• Establecer un canal de comunicación entre las Secretarías de Educación, las Instituciones Educativas y las empresas.

• Contribuir al mejoramiento de la educación básica y media.

- *Llevar las buenas prácticas del sector empresarial a las Secretarías de Educación y al mundo educativo.*

- *Movilizar a la ciudadanía en torno a la educación.” (Cámara, 2010)*

El marco descrito anteriormente nos ayuda a concluir que la IED Nuestra Señora de la Gracia se ajusta a lo establecido en la Ley 115, aprovechando la expansión del sector productivo del municipio a través del establecimiento de alianzas y convenios que a su vez influyen en la configuración de una nueva institucionalidad los hallazgos serán descritos en el último capítulo.

Categoría: Alfabetización

De acuerdo con el objeto de nuestra investigación, describir cómo se incorporan los nuevos discursos sobre institucionalidad educativa en los programas de formación de jóvenes y adultos en edad extraescolar en la IED Nuestra Señora de la Gracia del Municipio de Bojacá, nos vimos en la necesidad de hacer una lectura holística de los planes, programas y proyectos que el municipio ha puesto en marcha con el fin de trabajar localmente en la reducción de la tasa de analfabetismo existente.

Es así como en el municipio de Bojacá viene adoptando desde el 2004 una serie de compromisos frente a la educación como respuesta a unos requerimientos que tiene el país de reducir las cifras de analfabetismo y ofrecer en el sistema educativo formal, una educación integral, flexible y acorde con las necesidades y expectativas de la población joven y adulta, que por distintas razones no asistió a la escuela o no culminó su educación básica en los tiempos y edades que determina el sistema educativo nacional.

Con el anterior plan de desarrollo 2004 – 2007, el municipio planteó una serie de acciones en el tema educativo para favorecer al 12,9% de personas analfabetas que para entonces tenía el municipio. Según el Plan, la planeación municipal tiene que garantizar la educación básica permanente con base en los propósitos del plan decenal de educación enmarcado en la ley general de educación. Esta referencia a la legislación nacional y a los requerimientos que desde el órgano central se imponen es determinante en tanto permite reconocer la manera cómo se van incorporando los nuevos discursos que sobre el tema educativo se vienen planteando en la contemporaneidad como grandes desafíos.

Seguidamente el plan plantea que el municipio no cuenta con una IE donde la población des-escolarizada pueda culminar sus estudios de educación básica primaria y media, y puedan prepararse en áreas productivas para un mejor desempeño laboral. Razón que le plantea un reto adicional a la administración municipal quien debería poner todo su empeño y gestión para generar un escenario institucional propicio para atender a esta población, de allí nace la urgencia de pedir ante la Secretaría de Educación del Departamento, la autorización para que la Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de la Gracia, pudiera ser facultada para prestar dichos servicios.

De acuerdo con Plan de Desarrollo Municipal, en la localidad se ha visto una escolaridad baja y tardía sobre todo en secundaria lo que permite prever un descenso progresivo de la fuerza laboral en el municipio, máxime cuando el sector productivo demanda cada vez unos mayores niveles educativos por parte de sus trabajadores. De ahí que plantea la necesidad de generar estrategias para aumentar el nivel educativo de todos los habitantes del municipio y disminuir el número de analfabetismo, creando programas de educación alternativa para adultos; situación que además le plantea un gran desafío al programa que se desarrolle en el municipio.

Es entonces para el municipio y para el gobierno de turno, altamente trascendental dicha iniciativa, de ahí que haya dispuesto de una serie de estrategias para superar los obstáculos. Lo primero fue plantear en el acuerdo 012/004, por el cual se adopta el plan de desarrollo municipal -con proyección social trabajemos juntos por Bojacá-, la necesidad de que municipio contara con una institución educativa nocturna donde los jóvenes y adultos pudieran terminar sus estudios, complementar su educación básica primaria y media, y donde tuvieran la oportunidad de prepararse en áreas productivas para un mejor desempeño laboral.

Con el acuerdo se logró a través de la SE y convenios con instituciones especializadas para adultos, implementar la jornada nocturna en la IED Nuestra Señora de la Gracia por medio de contratación de personal y dotación e infraestructura buscando dar cobertura a un mínimo de 200 estudiantes mayores de 15 años con apoyo de la Gobernación de Cundinamarca.

En el nuevo plan de desarrollo 2008-2011- se plantean unas acciones para dar continuidad a la estrategia de educación formal para esta población a través de la materialización de la jornada nocturna en la IED Nuestra Señora de la Gracia del municipio y la implementación del proyecto sabatino con el que se pretende ofrecer educación por ciclos a esta población del municipio.

El Plan de desarrollo 2008 – 2011 del municipio Bojacá, alude en su letra desarrollar una gran estrategia acorde con la Constitución Política, las leyes sobre competencias, el Plan de Desarrollo Nacional y los objetivos de desarrollo del milenio. Plantea dentro de sus principales resultados en el sector educativo; universalización de la educación básica, disminuir el analfabetismo e incrementar la cobertura de educación media y superior. Metas que se sintonizan con los propósitos nacionales planteados en el Plan Sectorial (2006-2010) y el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015, como también en la esfera internacional, con Plan Iberoamericano de alfabetización y Educación Básica de

personas jóvenes y adultas 2007-2015; al igual que las recientes Metas 2021, La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios.

Elementos que evidencian la manera como la IED incorpora distintos lineamientos políticos que han llevado hacia la transformación de la institución. La dinámica actual del país en lo que corresponde al proceso de descentralización y a los postulados que en materia de educación y democracia promulga la Carta Magna de 1991, exige que el Ministerio de Educación, las Secciones Territoriales y los Municipios en concertación con la Sociedad Civil y demás organismos del Estado, adopten propuestas educativas alternativas en beneficio de la disminución del analfabetismo.

Según el documento del MEN, lineamientos de política para la atención educativa a jóvenes y adultos iletrados y el decreto 3011, el MEN apoyará a las entidades territoriales con mayores tasas de analfabetismo, fomentando la aplicación de metodologías exitosas que aseguren el alcance de los logros propuestos en condiciones de calidad. Es decir, hace explícita la necesidad que las regiones del país trabajen de manera autónoma y de acuerdo con las necesidades del contexto y los índices de analfabetismo, en planes y estrategias particulares orientadas a la atención de esta población.(MEN, 2010)

La ley sostiene que el gobierno nacional definirá el porcentaje per cápita de cada una de las tipologías que la Nación, y girará con cargo al SGP por la atención de cada joven o adulto inscrito de manera permanente en los programas de alfabetización y educación básica y media que existan a nivel regional. Este inciso, deja ver claramente cómo desde la legislación vigente se obliga a cada departamento y municipio certificado del país, a cooperar en esfuerzos para el cumplimiento de las metas de reducción del analfabetismo.

Así mismo, insta a las entidades territoriales a desarrollar acciones con procura de la vinculación de la empresa privada en la dedicación de esfuerzos y

recursos en favor de la educación de jóvenes y adultos, buscando que sus beneficiarios sean los mismos trabajadores y sus familias. De igual manera plantean los lineamientos que los programas presenciales o semipresenciales, son de responsabilidad de las instituciones educativas, las cuales deben incorporarlos en el PMI, es decir, se motiva el carácter institucional y formal de la educación de jóvenes y adultos.

Por su parte y de acuerdo con la necesidad estratégica planteada en los planes de desarrollo de Bojacá, de tener en el municipio una institución educativa que pudiera ofrecer programas de educación para jóvenes y adultos, desde el 2009 y según resolución número 003756, la IED Nuestra Señora de la Gracia, fue autorizada por la Secretaria de Educación de Cundinamarca para prestar el servicio educativo por horas extras en las jornadas diurna, nocturna y sabatina.

“...cuarenta años y solamente una sola modalidad educativa, eso es parte del desarrollo y los cambios que se vienen dando. Pero también hemos visto que hay una población enorme de los 16 años hasta los 100 años y una población enorme que no ha podido culminar sus periodos de formación académica y hablo de la educación básica y de la educación media y no han podido por diversas razones porque no cuentan con los recursos, por la movilidad, por la movilidad laboral, turística, trabajo, unos por la cuestión económica, otros por tiempo y otros por cosas de la vida, entonces intentamos con un grupo de docentes a partir de esos insumos de realidad, quisimos hacer una propuesta flexible, una propuesta que apuntara a acompañar a aquellas personas que no han podido culminar sus estudios, que dada la propuesta educativa flexible, por ciclos y modular, quisimos que la propuesta fuera diferente a lo convencional, porque la realidad lo exigía y empezamos a trabajar en la proyecto con algunos docentes y hace un año y medio con gran sorpresa observamos que trescientos cincuenta adultos estamos hablando de una población de dos mil habitantes que tiene Bojacá, trescientos cincuenta estudiantes respondieron al llamado y la atención a estas personas es un reto personal e institucional...” (Díaz, Herrera, Vasquez, 2010)

A partir de ese momento la institución educativa viene implementando el proyecto de educación básica primaria, básica secundaria y media vocacional para jóvenes y adultos del municipio de Bojacá. El cual es ofrecido por ciclos en primaria y secundaria.

Con el proyecto la IED Nuestra Señora de la Gracia, según lo expresa el documento oficial que contiene la propuesta educativa, hace frente a los inmensos desafíos de cambio que actualmente se le vienen planteando a la estructura educativa. El proyecto pretende atender las demandas educativas hacia una educación en la diversidad, la inclusión y el respeto por los derechos.

En el año 2009 la institución abre sus puertas para los adultos y jóvenes desescolarizados, logrando una matrícula de 197 estudiantes, en donde el 59.4% ingresaba a la secundaria y el 40.6 % restante a la primaria. De los estudiantes que ingresaron a la primaria el 10% son analfabetas absolutos y el 15% analfabetas funcionales.

Del total de analfabetas matriculados en la institución en el año 2009, el 50% logró aprender a leer y escribir en forma satisfactoria, el otro 50% consiguió un primer acercamiento con la lectura y la escritura.

La población total de Bojacá es de 8987 habitantes, según el Censo Nacional realizado en el 2005, su analfabetismo corresponde al 12.9%, según el Plan de Desarrollo 2008-2011: "*Bojacá 2020: Misión de todos*", del Alcalde Luis Nuñez Durán. Es decir, que cerca de 1160 habitantes son analfabetas y a la Institución, en el año 2009, asistieron 6 adultos mayores de 40 años interesados en aprender a leer y a escribir.

En el año 2010, fueron matriculados 250 estudiantes donde el 3%, son analfabetas. El número descendió en básica primaria y en secundaria se mantuvo con el aliciente de que los estudiantes del último ciclo del 2009, presentaron

examen ante el ICFES (Instituto Colombiano del Fomento de la Educación Superior) y lograron resultados más favorables que los obtenidos en la jornada diurna.

Lo que indica que este tipo de programas alternos convoca, en su mayoría, a personas que ya han tenido contacto con la escuela. Recordemos que este es un programa de educación no formal, cuyo plan de estudios está compuesto por las áreas fundamentales.

Categoría: Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano

“...el componente de formación para el trabajo y el desarrollo humano, no está contemplado actualmente en el programa de educación para jóvenes y adultos que se viene desarrollando en la IED Nuestra Señora de la Gracia, pero hacia futuro, la modalidad técnica del colegio debe extenderse al proyecto de formación para adultos...debemos preparar a estos estudiantes para la vida y para el trabajo, darles herramientas para desenvolverse en el mundo laboral y ofrecer las competencias mínimas para que los resultados sean favorables (Díaz, 2010)”

Si bien, este tipo de apuestas y articulaciones hacen parte de las tendencias educativas contemporáneas en distintas iniciativas de formación para jóvenes y adultos que actualmente se llevan a cabo en el país, esta disposición aún no está tan marcada en la IED Nuestra Señora de la Gracia por lo menos en la jornada nocturna y sabatina, espacios en los cuales se desarrolla el programa. Situación que en el transcurso de nuestra investigación nos permitió contemplar algunos elementos importantes de la educación para adultos, que deben tenerse en cuenta y poner en diálogo en el momento de plantear este tipo de énfasis y convenios. Apuesta en la cual viene trabajando el personero estudiantil y que sin lugar a dudas, se convirtió en un importante hallazgo para las directivas de la IED luego de nuestro trabajo de campo.

“...mi última propuesta es lograr que nosotros podamos estudiar un técnico, es decir que nosotros salgamos con títulos de técnicos como los estudiantes de la mañana” (Carlos Vivas, marzo de 2010).

Es así como en corto tiempo, la proyección del programa de educación para jóvenes y adultos de la IED Nuestra Señora de la Gracia, será sintonizarse con el reciente Decreto 4904 de 2009, el cual, plantea como objetivos de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, el promover la formación en la práctica del trabajo mediante el desarrollo de conocimientos técnicos y habilidades, así como la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional y ocupacional; la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria para el desarrollo de competencias laborales específicas. Así mismo, contribuir al proceso de formación integral y permanente de las personas complementando, actualizando y formando en aspectos académicos o laborales, mediante la oferta de programas flexibles y coherentes con las necesidades y expectativas de la persona, la sociedad, las demandas del mercado laboral, del sector productivo y las características de la cultura y el entorno (MEN, Decreto 4904:2009,1).

No obstante, a continuación nos permitimos hacer evidentes algunos elementos que son relevantes y los cuales sugerimos tener en cuenta en el momento de favorecer dicho énfasis.

Un primer enfoque de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, es el que asume el aprender a hacer como una actividad técnico-instrumental referida a un oficio para generar empleo, autoempleo o desarrollar cooperativas, empresas asociativas entre otros. Esta mirada hace parte de las tendencias de mejoramiento y modernización de las prácticas productivas y de la organización de la comunidad para ejecutarlas dentro de los modelos globales de desarrollo y de crecimiento económico. No obstante, es importante tener en cuenta que las competencias laborales específicas relacionadas con las áreas de desempeño

referidas en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, deben ser pertinentes al contexto, interés y necesidades de los jóvenes y adultos del programa.

Los registros de información y el diálogo hermenéutico con los actores nos permitieron evidenciar que existe un interés de los actores, al participar del programa, por mejorar sus oportunidades de empleo y su calidad de vida.

¿QUE LO MOTIVO A INSCRIBIRSE AL PROGRAMA?
CON UNA X (Se pueden escoger varias opciones):

ACCEDER A MEJORES OPORTUNIDADES DE TRABAJO	<input type="radio"/>
APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR	<input type="radio"/>
PRESTAR AYUDA A SUS HIJOS EN LAS TAREAS	<input type="radio"/>
APRENDER A ENFRENTAR LAS SITUACIONES DE MI VIDA DIARIA	<input type="radio"/>
ACONSEJAR MEJOR A MIS HIJOS	<input type="radio"/>

Cuadro 6: Motivos para inscribirse al programa educativo.

Aspecto que sin lugar a dudas es muy importante, ya que puede ofrecer a los participantes, condiciones favorables para acceder a un buen empleo, al autoempleo o generar formas alternativas de producción.

La segunda opción es la educación hacia el trabajo como propuesta pedagógica que centra la construcción del sujeto individual y colectivo desde la vivencia de valores ligados al sentido del trabajo bajo la dimensión solidaria y cooperativa. Enfoque que favorece o al que le apuestan los programas de educación para jóvenes y adultos, concebidos bajo los postulados de la educación popular de Paulo Freire, y los cuales tuvieron un importante auge en Colombia entre los años 1992 y 1995 tras la configuración del Programa Nacional de Educación Básica Popular de Jóvenes y Adultos (Sequeda, 2010).

El espíritu del programa y del que ahora sólo quedan algunos elementos en el decreto 3011 de 1997, cuyo propósito era contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, constructivista y de prácticas transformadoras en esta población; consideramos deberá ser un punto de partida importante para la futura reestructuración del programa de educación para jóvenes y adultos en la IED Nuestra Señora de la Gracia.

Reto que se convierte de trascendental importancia tras verificar que el proyecto de Educación para Jóvenes y Adultos de la IED Nuestra Señora de la Gracia, se justifica tras la necesidad de sintonizar a la institución con los desafíos educativos contemporáneos:

“...diversos análisis referentes a la problemática de la educación en nuestro país, demuestran que dentro de la población actual de adultos y jóvenes en edad des escolarizada, existen carencias en términos del acceso al servicio educativo, sin contar que durante los últimos años se ha observado un incremento significativo en los índices de deserción escolar, razones que se constituyen en un argumento evidente para asumir los retos en profundidad de la EDUCACIÓN PARA ADULTOS buscando orientar a aquellas personas que por diferentes circunstancias han dejado inconcluso su proceso educativo, con una insuficiente formación y sin ningún tipo de cualificación y/o, a aquellas otras personas que diferentes razones, no han tenido acceso a la educación...” (Proyecto EDJA, IED, 2009: 8)

Lo importante con esto tendría que ser, el no ofrecer una solución asistencialista a este tipo de dificultades, con las cuales día a día se enfrentan las instituciones educativas, de ahí, lo relevante para una institución como la IED Nuestra Señora de la Gracia, que esté ejecutando un proyecto de estas características en el municipio de Bojacá. Pero sobre todo, la urgencia de sintonizar el programa de educación para jóvenes y adultos con todos los principios que hemos venido anunciando en este apartado y con los postulados que dieron vida hace ya dos décadas, al Programa Nacional de Educación Básica

Popular de Jóvenes y Adultos¹², los cuales deberían cobrar vigencia en un programa de educación para jóvenes y adultos que actualmente desee contribuir a dejar de ver a los actores de estos procesos, como consumidores o como sujetos en tránsito y sí como sujetos sociales con derechos, con una sensibilidad, un imaginario y unas prácticas sociales propias con las cuales pueden contribuir a lograr importantes transformaciones en el contexto municipal.

En este sentido y tal como lo plantea el programa de educación para jóvenes y adultos de la IED Nuestra Señora de la Gracia, la educación para jóvenes y adultos, está vinculada a situaciones individuales y a procesos sociales de muy diversa índole; razón por la cual, no es adecuado, implementar en ellos el sistema educativo convencional, sino un sistema con un manejo diferente, que se acomode a las necesidades y requerimientos de esta población y a su situación sociocultural y económica, donde haya espacio para los principios que fundamentaron el Programa Nacional de Educación Básica Popular de Jóvenes y Adultos, 1992 - 1995.

...”el punto de partida de ésta propuesta realista es analizar las necesidades actuales y futuras de las personas, jóvenes y adultas de nuestra comunidad, es decir quienes han salido del circuito educativo formal...” (Proyecto EDJA, IED, 2009: 10)

¹² El reconocimiento crítico, la revitalización y el desarrollo de la cultura local, regional y nacional para el fortalecimiento de la identidad cultural de las comunidades, el fortalecimiento de la democracia participativa, con énfasis en los procesos de organización comunitaria; para la autogestión, el ejercicio de la ética ciudadana y el desarrollo de la capacidad productiva a través de grupos asociativos; la concertación en condiciones de respeto mutuo, entre las organizaciones sociales comunitarias, las instituciones gubernamentales y los organismos no gubernamentales en los asuntos relacionados con las políticas, los planes, los programas y los proyectos de desarrollo social, educativo y cultural; la generación y recreación del conocimiento de la realidad por parte de los sujetos protagónicos de la educación de adultos por medio de la investigación, en especial la Investigación Acción Participativa, procurando potenciar su capacidad de reflexión y transformación; la contextualización de las acciones de Educación de Adultos en torno a necesidades e intereses comunitarios de desarrollo cultural y productivo; la promoción de una pedagogía dialógica que permita el conocimiento del saber acumulado por la comunidad y su encuentro con el conocimiento acumulado por el desarrollo científico; la descentralización de los procesos de planeación, gestión y evaluación en los niveles regional, seccional y local. El Programa privilegia los procesos de organización de las comunidades y el fortalecimiento de su desarrollo educativo y cultural.

Es así como es pertinente plantear que en los programas de educación para jóvenes y adultos y en especial el que viene perfeccionando la IED Nuestra Señora de la Gracia, la relación o articulación de esta modalidad de formación con la educación para el trabajo y el desarrollo humano, es más significativa cuando se inscribe en una estrategia integral de desarrollo o es mediada por procesos de organización comunitaria en el contexto de la cultura de los participantes.

El aprendizaje para el trabajo es más relevante cuando el proyecto educativo se articula con la posibilidad real de poner a operar proyectos o empresas productivas o cuando se realizan por ejemplo convenios eficaces con empresas o instituciones de la región que ofrezcan reales condiciones de vida y de estabilidad laboral de dicha población.

La relación educación de jóvenes y adultos con el trabajo entendida como relación social y no sólo tecnológica no podrá restringirse ni agotarse en la función de capacitación como entrenamiento para una ocupación. El referente principal de la oferta educativa son los sujetos; hombres, mujeres, trabajadores y/o los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas, y no la empresa.

En ese sentido la IED Nuestra Señora de la Gracia, requiere una significativa estrategia para formar a jóvenes y adultos en edad extraescolar que se aproxime a las necesidades del sujeto, a sus intereses y anhelos en el marco del respeto a la diferencia y a la potenciación de sus capacidades de saber, de poder, de creatividad y crítica. Estrategias y metodologías que deberán ser articuladas con el enfoque de educación para el trabajo y el desarrollo humano pero capaz de generar en los sujetos participantes, creatividad e inventiva para obtener la productividad deseada, teniendo como objetivo en el largo plazo, la modernización y el desarrollo humano a nivel nacional.

VI- HALLAZGOS Y ALTERNATIVAS

6.1 A propósito de la Institucionalidad

La escuela fue el lugar en donde los sueños se harían realidad, allí todos lograríamos ser iguales y encontraríamos mejores condiciones de vida. Hoy, después de décadas nos damos cuenta que esta promesa no se cumplió, que aunque logremos ir a la escuela, ésta no es garantía de una mejor calidad de vida. Por ello, hay una crisis de confianza de la sociedad respecto al impacto de las instituciones, situación que muestra la necesidad de reflexionar sobre las funciones que ellas cumplen, el tipo de formación que imparten y los proyectos de calidad de vida individual y colectiva que proponen.

Algunos pensarían que la institución se encuentra en decadencia y por tanto, se exige la destrucción de las formas instituidas y de la violencia simbólica que ejercen a través de los mecanismos de control y vigilancia; otros defenderían su función de regulación social y algunos pensamos que a ella se le debe permitir dinamizarse desde la diferencia, es decir, reconocer las tensiones entre lo instituido y lo instituyente como forma en que ellas permanezcan y se reactualicen atendiendo a requerimientos del contexto en el cual está inmersa.

En su materialidad se evidencia la existencia necesaria de fuerzas de poder, las decisiones, el control, la negación, la transgresión, la sumisión; aspectos que a la vez constituyen la institución, y que no difieren fundamentalmente de diversos tipos de instituciones, educativas, productivas, de atención (Sierra, 2001:59)

La institución permite la constitución del sujeto social y su individuación, debido a que en ella están implícitos los procesos de interacción, identificación y socialización del sujeto y la cultura. La cultura tiene un proyecto de humano y en ella privilegia formas de pensamiento e instituciones, lo cual genera contradictores y por tanto, conflictos y crisis que van instaurando nuevas expresiones, formas de pensar, de ser y de actuar diferentes (2001: 60). De este modo, las instituciones

deben estar en la capacidad de vivir y sobrevivir en la heterogeneidad y no en la homogeneidad, como lo intento hacer la escuela en la modernidad.

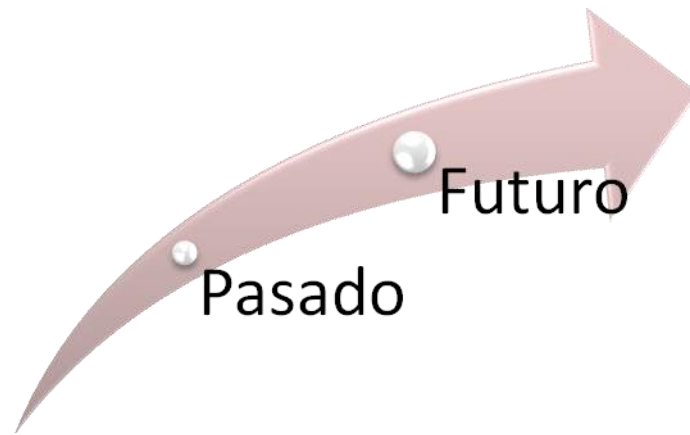
La institucionalidad educativa se encuentra en un proceso de crisis-cambio que le es propia a su naturaleza; puesto que ella se construye en la práctica discursiva que nace en el seno de las relaciones sociales tejidas en las comunidades. La escuela goza del factor de recursividad que le permite mutar y sobrevivir, la pregunta sería ¿para qué o para quién lo hace? ¿Cuál es el ciudadano que va a educar y cuál es que se espera que eduque? ¿Qué instituciones colaborarían con ella?

No en vano, nuestra Carta Magna promulga que todos somos responsables de la educación, entonces ¿por qué toda la culpa de la educación deficiente se le da a la escuela?

El centro escolar no es el único lugar en donde se pueden centrar los objetivos de la educación, recordemos las palabras de Brunner: “la educación no es una institución que se aguante por sí sola, no es una isla, sino parte del continente”. Todos sabemos los alcances que puede tener una escuela, pero si se le deja sola puede llegar a convertirse en una microsociedad que discrimina y excluye” (1997).

La institucionalidad se ve en el rol del docente, en el del estudiante, en las relaciones, en los mecanismos de control y de disciplinamiento, en el pleno ejercicio del poder que en definitiva, son guiadas por las transformaciones del contexto, del entorno en el cual está inmersa.

Pero, este proceso de transformación no es unidireccional, no ocurre así:



Es bidireccional, gira entre el pasado y el futuro, entre lo instituido y el nuevo discurso.

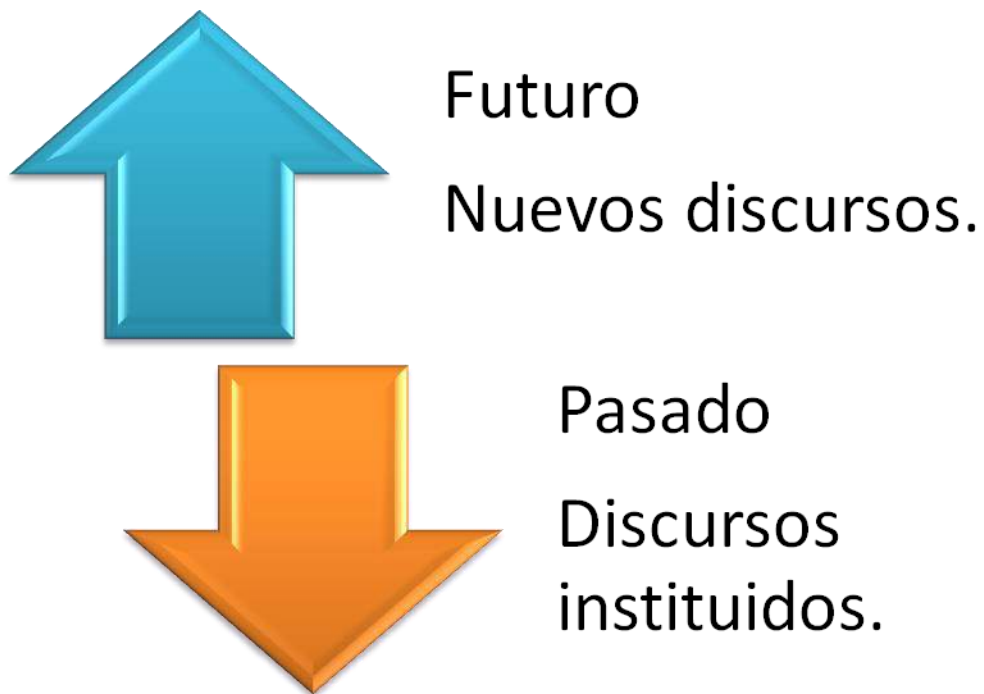


Figura 9: Proceso de transformación unidireccional: pasado-futuro.

Este transitar le permite caminar, el problema es ¿hacia dónde y cómo lo hace? Este sería el campo del que los diferentes actores sociales deberían

preocuparse, sobre todo aquellos que se dedican a la pedagogía. Lo que creemos es que la institucionalidad educativa habita en el campo de la incertidumbre y no solo se debate en la esfera de la racionalidad instrumental, los asuntos humanos (éticos y políticos) le son propios.

La incertidumbre inherente a la naturaleza y a la sociedad no se limita a la materia, sino también a nuestras instituciones imaginarias, a nuestras ideas, al tiempo y al dinero. El reloj de Newton comienza a desarmarse y las leyes y el orden han ido lenta y seguramente siendo remplazadas por “un Dios que juega a los dados” (Sierra, 2001:104)

Según Ramírez (2009:17), la tensión entre lo instituido y lo instituyente presenta a la escuela como contenedor de un mundo cultural, es objeto y sujeto de las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales contemporáneas. Ella no es ajena a los fenómenos de la globalización y por tanto, se ve alterada.

El proceso de incorporación conlleva mecanismos de adaptación, reproducción y asimilación de los discursos por parte de la comunidad educativa, consideramos, desde nuestra percepción sobre la institucionalidad, que el mapa que se debe seguir es aquel que marca puntos en la gestión y la organización institucional, en las prácticas que develan los modos de aprender y deslindan los de enseñar, y por último los que marcan las nuevas tecnologías y la formación para el trabajo y el desarrollo humano. Es conveniente aclarar que estos ejes también implican procesos de resistencia, acomodación y transformación.



Figura 10: Mapa gestión, formas de aprender, tecnologías y formación.

La institución educativa nació bajo un conjunto de condiciones que permitieron su emergencia y que la hicieron necesaria; hoy, la escuela no es el lugar sagrado que comparte espacio con la Iglesia y la Alcaldía en los parques centrales de los pueblos, ésta sigue siendo una institución que ejerce control social mediante un conjunto de mecanismos que operan en el interior de sus redes para mantener el orden y el poder existente.

La vigilancia continua, el control (castigos y recompensa) y la corrección (de las conductas en desacuerdo con las normas prefijadas) siguen siendo mecanismos que operan en las redes institucionales escolares y que mutan de acuerdo con las transformaciones del entorno, el cual hoy está caracterizado por

la multiplicidad de espacios y tiempos que marcan nuevos derroteros y distintas formas de aprender y enseñar, y en consecuencia, fundan y atraviesan diversas prácticas y relaciones que modifican lo instituido.

No son necesarias las lecciones memorizadas sino las habilidades de acomodación y asimilación rápida, así como el manejo competente de la información y de las estrategias para su discriminación. La sociedad de la información no necesita más lugares desde donde transmitir, necesita personas que sepan desentrañar y usar lo que ella está dispuesta a dar.

La escuela y el campo laboral hoy más que nunca deben perseguir objetivos comunes, puesto que el fordismo pasó a un segundo plano y aquel obrero de la modernidad ya no es competente en la contemporaneidad. No es suficiente aquella persona que estudió y se hizo maestro en un solo arte, la sociedad actual nos exige ser diestros en aprender rápidamente, puesto que muy seguramente tendremos varios trabajos con diversos requerimientos “la capacidad de adaptarse a los cambios y a continuar aprendiendo a lo largo del proceso productivo” (Gvirtz, 2007: 127).

La educación entonces, debe enfrentar los cambios que le plantea la sociedad de la información procurando guardar respeto por la humanización, el desarrollo comunitario y cultural. Se hace necesario promover el diálogo en condiciones equitativas, los saberes culturales, la transformación social (en el sentido freireriano), la creación de sentido, y el respeto a las diferencias. En este sentido, las comunidades de aprendizaje podrían llegar a hacer aportes importantes en el alcance de estos objetivos, pues éstas entienden a la educación como procesos integrados en donde se facilita la participación de todos los actores en lo educativo, la inclusión y la satisfacción de las necesidades de las comunidades educativas a nivel local y global y por tanto, no deja de lado factores importantes para el desarrollo humano como el entorno familiar y social (Flechas, Tortajada:1999).

6.2 A Propósito de la Normatividad de la Educación de Jóvenes y Adultos

Así como los estudiantes realizan una trayectoria escolar, la historia del Sistema Educativo y las normas que lo legislan da cuenta de un trasegar propio. A través de éste y en relación con la Educación de Jóvenes y Adultos podemos decir:

Una mirada a los orígenes y evolución histórica de las EDJA permite descubrir que ha estado articulada a procesos pedagógico-culturales de carácter no formal en los que el diálogo, el aprendizaje solidario y la verificación en la práctica han estado presentes. Por eso es posible analizar su articulación orgánica con el surgimiento de las democracias y los movimientos sociales en distintos países del mundo.

Cabe resaltar, que las conferencias sobre educación han contribuido a fortalecer la incorporación de los discursos sobre educación para jóvenes y adultos en las políticas educativas y en el trabajo que desde las IE se está realizando para combatir el analfabetismo. En ese sentido, es preciso decir que se ha podido avanzar en la conceptualización de este tipo de educación desde su definición como factor que provoca el cambio social, hacia una concepción más integral del adulto y de la educación. Se destaca que mediante la EDJA, los ciudadanos tienen la posibilidad de participar en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado y sostenible.

La articulación de la educación de adultos con los demás sectores del desarrollo, principalmente con el sector productivo, se constituye en tema central para entender y hacer EDJA en los países subdesarrollados. Si la entendemos como un sistema abierto comprenderemos que está envuelto en un cambio continuo. Concebirla así, posibilitaría pensarla como un sistema que siempre esta fluyendo y que permite la transformación.

Debemos tener en cuenta que hay transformaciones, velocidades, ritmos y aceleraciones diferentes en el contexto de las dinámicas culturales, políticas, económicas, sociales y organizaciones que corresponden a propósitos distintos y hasta opuestos y responden a las contradicciones, tensiones y conflictos que vive una sociedad nacional o una región o comunidad en un determinado momento histórico. Pensar en nuevas estrategias y vitalizar las ya existentes nos permite caminar hacia el futuro.

La política para la EDJA para el caso colombiano, se presenta contundentemente desde las políticas, desde 1997, y en ella se establecen los criterios generales para el diseño de programas que atiendan a estas poblaciones, pero no se estipulan estrategias que garanticen el acceso y la accesibilidad.

Colombia ha diseñado en los últimos años un plan de alfabetización de adultos y jóvenes siguiendo recomendaciones y compromisos internacionales. Este proceso no ha nacido del seno de movimientos sociales ni de políticas nacionales, por ende la información que se encuentra alude a cifras y a logros en materia de cobertura y no a avances en cuanto a desarrollo humano y social.

La educación para adultos debe ser una prioridad en la construcción de planes de desarrollo a nivel educativo, puesto que es la oportunidad para formar ciudadanos y movimientos populares que permitan transformar nuestras sociedades de una forma equitativa.

La Ley General de Educación indica que la Educación para Jóvenes y Adultos es una modalidad educativa de atención a la población, igual que la formación para los indígenas o los estudiantes con capacidades excepcionales. Sin embargo no hay un lugar particular para ella a pesar que el principal objetivo de nuestro país es cubrir la escolarización básica y secundaria. Prueba de esto, es

que en este momento en el Ministerio de Educación Nacional, no hay un departamento dirigido a este tipo de programas.

Como las cifras muestran un gran avance, en Colombia se han beneficiado 1'017.934 personas, prueba de ello, es el reconocimiento que el Centro Internacional de Formación de Autoridades y Líderes de Atlanta -CIFAL-, entregó a la ministra de Educación Nacional, Cecilia María Vélez White, con el Premio Américas 2009 en la categoría de "Premio al Liderazgo en Educación" por los resultados y la buena gestión del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica y Media de Jóvenes y Adultos, reconocimiento con el que muchas veces se tiende a invisibilizar el problema y a dar por sentado que ya está resuelto, posibilitando el crecimiento de la pobreza y la desigualdad social.

Los recortes a las transferencias regionales (Acto Legislativo 01 y ley 715) disminuyen las probabilidades de colocar en funcionamiento programas alternativos para la población analfabeta, ya que no se cuenta con garantías presupuestales, y del mismo modo, reduce la oferta de profesionales especializados en educación popular.

6.3 A Propósito de la Educación para Jóvenes y Adultos

El sistema educativo debe posibilitar una distribución más justa, en la que se promueva que los actores educativos desarrollen programas de educación para jóvenes y adultos flexibles, pertinentes, que favorezcan la participación y el desarrollo humano.

En la actualidad, los programas de alfabetización, de inclusión de jóvenes y adultos al sistema escolar en su generalidad, se construyen mediante una gestión

asociada Estado – organizaciones de la sociedad civil, la IE, la empresa privada, entre otros.

A los estudiantes que egresan de estos programas, se les dificulta cambiar de trabajo o ascender en el que poseían. Falta mayor compromiso de la empresa privada y una articulación más concreta entre ésta y la escuela.

En el programa de estudios y en los informes académicos se evidencia que hay un traslado de los componentes académicos de la jornada diurna, dirigida a estudiantes en edad escolar, a las jornadas que competen a la formación de Adultos y jóvenes. Por lo cual cabe decir, que se debe realizar un trabajo de construcción del programa teniendo en cuenta a todos los involucrados, sus expectativas, necesidades e intereses. Lo que se enseña y aprende será significativo en la medida en que se le otorgue sentido.

En el marco legislativo y en las reflexiones pedagógicas se invita a innovar y a usar recursos del mismo contexto; sin embargo, las prácticas educativas en el aula de clase se parecen cada vez más a lo que en un comienzo rechazaban. De ahí la importancia de revisar el modelo de educación para jóvenes y adultos que actualmente se gesta en el IED Nuestra Señora de la Gracia, el cual, se ha configurado como un traslado del modelo formal de educación básica al nuevo programa de educación para jóvenes y adultos.

No queremos con esto decir, que esté mal institucionalizar los proyectos de educación para jóvenes y adultos, tendencia que está aflorando en los últimos tiempos en nuestro país, lo que está mal, es trasladar el esquema formal al mundo de los adultos sin recrearlo a partir de las necesidades del contexto, de la gente y de lo que es un proyecto educativo sociocultural.

Es importante recordar los distintos compromisos asumidos en los últimos 20 años en la consecución de una educación para todos, los que en la actualidad

permanecen vigentes. Se ha hecho un énfasis especial en la deuda social del sector educativo con la sociedad, y pone de presente la relevancia y la complejidad que representan la búsqueda de soluciones. La renovación de diversos compromisos de manera colectiva y la materialización de una multiplicidad de acciones de los Estados pertenecientes a la región, deben tener como uno de sus propósitos ofrecer oportunidades de formación a la población joven y adulta.

Si bien la situación del acceso a la educación y el aprendizaje permanente para todos, es del campo de la política educativa, los aspectos metodológicos para abordar uno de los frentes, la educación para jóvenes y adultos en edad extraescolar, requiere de una profundización y reflexión desde varias dimensiones que trataremos de esbozar en las siguientes páginas y que se configurarán en un aporte al programa de educación para jóvenes y adultos que se desarrolla en la IED Nuestra Señora de la Gracia del municipio de Bojacá; además, sirve como punto de referencia para el diseño de programas y políticas nacionales dirigidos a esta población.

Creemos pertinente establecer un análisis crítico de las condiciones y opciones metodológicas en que se viabiliza el aprendizaje de jóvenes y adultos, con el objetivo de diseñar estrategias acordes al contexto ideológico, social y ético de la población objeto, con lo cual se posibilitarían ambientes de aprendizaje más significativos.

Esta cuestión, casi siempre, es un asunto de discusión de segundas instancias, es decir, el maestro o la Institución Educativa se preocupan porque otros legitimen sus prácticas o construyan sus estrategias metodológicas (es el caso de muchas instituciones que asumen el desarrollo de guías o módulos como los creados por CAFAM) sin hacerse partícipes de su construcción, más aún sin tener en cuenta los intereses y expectativas de los estudiantes. Los temas

asociados a la práctica no pueden quedar en la trinchera de los equipos técnicos o de los micro espacios de educación concretos.

No es nuestro objeto realizar una crítica a los módulos de Educación de Adultos que se han diseñado, nuestro objetivo es asumir una postura participativa en la cual todos los actores de la institución se vean inmiscuidos no solo en la ejecución de los programas sino también en su diseño. Es asumir una postura más democrática e incluyente, mediante la cual se puedan discutir aquellas condiciones favorables que contribuyan al logro de una educación equitativa, que supere la etapa de la alfabetización, al aprendizaje de lo propio y necesario.

En este sentido, sabemos que el acceso a la cultura letrada y la alfabetización no son procesos homólogos, la segunda es sólo una etapa de la primera. Si bien, el concepto de alfabetización hoy se ha complejizado asociándolo ya no sólo a la lectura y escritura, sino al acceso y desarrollo de saberes científicos y tecnológicos presentes en la vida cotidiana, la forma como se vienen desarrollando los procesos de educación para jóvenes y adultos en edad extra escolar, al menos en la IED Nuestra Señora de la Gracia, sigue siendo la instrumentación del uso del código escrito. Es decir, es necesario pasar del primer momento, ya que el mundo contemporáneo y los cambios agigantados que se vienen dando, hacen que esta población siga estando excluida de una serie de competencias para el hombre del siglo XXI. Desde esta perspectiva, la deuda social de aprendizaje para todos a lo largo de la vida, no logra saldarse si no se garantiza la continuidad de la formación.

Es así como cobra sentido, otra trascendental dimensión; acreditación de saberes logrados en ámbitos no escolares, generando nuevas condiciones de aprendizajes, que posibiliten una formación integradora de lo cotidiano y de las urgencias de la vida del adulto que participa, impulsando dinámicas de aprendizajes que no disocien la realidad de los participantes de los procesos educativos; que integre el desarrollo personal con el desarrollo comunitario, de

modo que los diferentes programas formativos sean ejes integradores desde donde se pueda reflexionar, reconstruir y revalorar concepciones y prácticas. Así resume el investigador Mario Sequeda, este gran desafío.

“pensar una relectura de la educación de jóvenes y adultos hoy (...) Esto es importante, en tanto lo que se está dando es una transcripción del modelo educativo formal a la educación de jóvenes y adultos y pienso que en esto no debe concentrarse el proceso” (Sequeda, 2010).

En concordancia con Sequeda, un desafío importante es la construcción de cultura democrática; esto permitiría entender la diferencia como una posibilidad de enriquecimiento. Además, posibilitaría el que estos jóvenes y adultos, puedan participar en los procesos de construcción social y en las dinámicas sociales.

Cuando de formación para jóvenes y adultos se trata, también plantea Sequeda, es necesario pensar y actuar en un modelo educativo que articule y contextualice la función del trabajo, en la construcción de una sociedad más justa y solidaria, una formación para el trabajo en la economía solidaria. Lo anterior, potenciaría la capacidad creativa y el sentido ético del joven o adulto. De ahí la importancia de incorporar en los programas para esta población, una propuesta de educación básica que atienda los derechos fundamentales, en cierta manera, el código educativo fundamental, es decir, tomar en serio los derechos fundamentales para seguir el camino de una auténtica institucionalidad educativa contemporánea.

Sin embargo, vale aclarar que no se trata de estar promoviendo una acreditación social de los sujetos en situación de vulnerabilidad, sin el logro real del aprendizaje, ni se trata de devaluar el conocimiento que se está transmitiendo en la escuela. Se trata de dar cuenta de los núcleos problemáticos, en torno a los cuales se centran las dificultades para encontrar formas de dar continuidad al desarrollo de aprendizajes por parte de jóvenes y adultos en el sistema educativo,

que es el que legitima la distribución de bienes simbólicos. De ahí la importancia de revisar los métodos y estrategias que utiliza la IED Nuestra Señora de la Gracia en la educación para jóvenes y adultos, en donde pudimos identificar que se trata de un traslado del modelo formal a la jornada nocturna y sabatina.

De modo que, otra importante dimensión a tratar en el programa de educación de jóvenes y adultos de la IED Nuestra Señora de la Gracia, será el acercamiento permanente con los actores, a partir de la configuración de sentires y deseos para favorecer la puesta en marcha de este proyecto e incluso contribuir a la consolidación de unas bases necesarias para construir lineamientos de educación básica que se concreten en diversas alternativas para que las Instituciones Educativas atiendan a comunidades diversas.

En este sentido, consideramos importante hablar de otra dimensión; docentes formados y especializados en la educación de jóvenes y adultos los cuales tendrían las facilidades de establecer una relación más cercana con la población objeto y con las necesidades educativas, sociales, culturales, políticas y éticas de esta población. Así mismo, con los contenidos y procesos que se enlazan con el mundo del trabajo, la cultura, la democracia, la participación y la vida en sociedad, los cuales se asoman como los principales desafíos de esta modalidad de enseñanza.

Un educador o educadora que se asuma como formador (a) de personas con una basta historia, tendrá en cuenta su visión y estará en capacidad de direccionar de forma estratégica sus horizontes cotidianos en búsqueda de una transformación social. Las acciones que se presenten desde la Institución, se encontrarán más firmes en la historia y cultura de los actores que la hacen posible, afianzando su sentido de identidad, de compromiso social y de capacidad para el trabajo creativo.

Aspectos que ponen de entrada un reto a los programas de educación para jóvenes y adultos, y en especial, al programa que ofrece la IED Nuestra Señora de la Gracia, el cual se ha concebido como una estrategia destinada a combatir los altos índices de analfabetismo que tiene el municipio de Bojacá, y es el de concebirse como un espacio para el aprendizaje permanente e integral del joven o adulto, con diferentes expectativas y posibilidades de acceso al empleo y al conocimiento. El programa que actualmente ofrece la institución y que dicho sea de paso, es el único de la zona, carece hoy de vínculos sólidos con el sector productivo.

El desafío es revertir esta situación, precisamente, en un contexto con características desfavorables, en el que conviven el desempleo y la informalidad laboral y donde cada vez existen menos puestos de trabajo.

Creemos importante poner en consideración la necesidad de recuperar en el imaginario social de la comunidad educativa de la IED Nuestra Señora de la Gracia y del municipio de Bojacá, el sentido y la importancia de favorecer la educación de poblaciones diversas; de modo que, tanto los educadores como los participantes y la comunidad en general, reconozcan este programa y lo sitúen como una propuesta de desarrollo social y educativo para la comunidad en general.

Reconocer las distintas esferas desde las cuales puede verse y darse la educación, favorece la capacidad para diseñar estrategias que posibiliten el cambio, la equidad y la democracia. Las alternativas contribuyen al desarrollo de competencias para la vida y el trabajo; para vivir en familia; para ser madres o padres; para el desarrollo de relaciones sanas que hagan sostenible la vida en el planeta.

En este sentido, en la IED Nuestra Señora de la Gracia, aunque sabemos y es claro que viene planteando retos y transformaciones a partir de las

necesidades que el contexto y la sociedad le plantea, es necesario seguir afianzando la articulación e integración escuela-comunidad, puesto que éstas permean los escenarios de la institución y el tipo de relaciones que se tejen en ellos.

Por lo anterior, consideramos que es central trabajar en una propuesta de educación para jóvenes y adultos articulada, capaz de asumir un proyecto de educación que corresponda con dos importantes apuestas: la formación humana y la formación para el trabajo y la tecnología.

Por supuesto no se puede dejar de lado, posibles complejidades; por ejemplo, cuáles contenidos articular y cómo hacerlo frente a la organización de los tiempos y espacios de la institución escolar; debería existir acreditación de saberes logrados en diversos ámbitos formales o no y cuál sería la forma más adecuada para hacerlo. Aspectos que se relacionan íntimamente, debido a que porque para lograr la articulación es necesario reconocer como válidos aprendizajes logrados fuera de las aulas, por ejemplo en 'ámbitos laborales o en el mundo de la vida' en palabras de Jürgen Habermas.

Qué saberes reconocer y cómo identificar los niveles de abstracción logrados en el aprendizaje para el trabajo, son dificultades para los actuales docentes de este tipo de programas, que se enfrentan a lo formal y no formal en un ambiente que quisiera y quizá: debería ser informal.

La articulación entre el nivel de enseñanza formal (básica o secundaria) y la formación profesional, "permite" a los sujetos dar cuenta de lo que han aprendido y lo que saben, pero ¿cómo debe darse la evaluación en estos programas? Tenemos la seguridad de que no debe ser bajo el paradigma de la escuela moderna en Colombia, es decir desde lo cuantitativo aunado a lo memorístico, sino más desde el desarrollo de la afectividad, la ética y la ciudadanía.

Así las cosas, es importante pensar en un currículo significativo que ponga en evidencia todos los elementos que se entrecruzan en los proyectos de vida de los estudiantes, posibilitando que todos los actores de este proceso, incluso quienes no asisten a las clases, es decir, los demás integrantes de su familia, sus amigos, patronos, entre otros, reconozcan y sean partícipes de una experiencia de vida que día a día enriquece sus perspectivas y posibilidades.

En palabras del experto Mario Sequeda, “aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a decidir; aprender a convivir y aprender a ser” es decir, configurarse como un sujeto en un mundo cambiante; son los elementos propios de una educación para un desarrollo humano integro (2010).

“Sintonizarnos con lo que Freire nos enseñó, el diálogo en sus múltiples dimensiones, esto es, lo que hace posible construir una educación básica que tenga significado y sentido para los jóvenes y adultos. El diálogo pedagógico pensado desde la contemporaneidad que implica el reconocimiento, inter reconocimiento, silencio del educador y potencializar el desarrollo de una mirada cada vez más compleja del estudiante” (Sequeda, 2010).

En este sentido, el proyecto de educación para adultos de la IED Nuestra Señora de la Gracia, debe ofrecer al actor de este proceso la posibilidad de actuar en el contexto del municipio, en las organizaciones sociales, en la vida social y laboral. Es decir, deberá ofrecer a estos actores herramientas con las que puedan ejercer su ser y sentido como sujetos sociales.

Si bien, el programa hasta ahora se viene configurando, pues tiene un año y medio de inició, deberá ir consolidándose como un programa alternativo que trabaja de manera cohesionada y sentida las potencialidades de esta población. Para lograrlo, no se debe olvidar el camino recorrido y los escenarios logrados al interior del municipio. No obstante, habría que empezar a incorporar elementos como los que hemos puesto aquí de presente, con el fin de hacer

posible una propuesta de educación básica para adultos y jóvenes que sea más significativa y sostenible a largo plazo.

Es claro que la educación no es propiedad de la Institución educativa; sin embargo, observamos un desplazamiento de ésta hacia los nuevos desafíos que le plantea la sociedad a la escuela, a los diseñadores y ejecutores de la política educativa y por supuesto a toda la comunidad. Lo que no podremos justificar en el contexto actual, será resistir a los cambios y convivir a la luz del proyecto educativo que se configuró en la modernidad; para ello, será necesario construir realmente propuestas significativas e innovadoras.

En este sentido, construir propuestas de educación para jóvenes y adultos en edad extraescolar, desde el punto de vista cultural, ético y político de los actores, será realmente innovador, significativo y sobretodo: justo. Es necesario aportar nuevas reflexiones y estrategias que permitan configurar propuestas basadas en el mundo de los adultos. Solo entonces, los discursos de la nueva institucionalidad dejarán de rodear la escuela para habitarla.

6.4 Cómo Acercar el Deber Ser, con el Poder Hacer

Las experiencias que se evidencian en América latina de esta modalidad de educación, y los hallazgos hechos en la IED Nuestra Señora de la Gracia, nos permiten decir que:

- Se queda corta la acción pedagógica frente a los requerimientos y lineamientos de política.
- Se hace necesaria una reflexión permanente sobre lo que se hace y una sistematización de las experiencias no siempre acompañan las experiencias pedagógicas.

- Algo tan deseable como la flexibilidad en las necesidades no se vuelve práctica sino hay un monitoreo real en la acción.
- Se hace urgente una adecuación real entre medios y fines.
- Es necesario configurar alertas permanentes entre el deber ser y la acción pedagógica, con el objetivo de evidenciar que ese es el camino.
- Generar escenarios que permitan mostrar el sentido que tiene la acción pedagógica y la atribución que le otorgan los actores educativos a la experiencia de educación, bajo los postulados aquí planteados.
- Es urgente superar la dicotomía entre el pensar y el hacer.
- La reflexión sobre la acción permite construir mayor coherencia sobre la acción.

La educación de jóvenes y adultos debe tener como objetivo la formación del ciudadano participativo, de aquel que sea competente y habilidoso socialmente y no sólo de aquel que sabe leer y escribir débilmente. La posibilidad de transformar realidades locales y globales está dada por la equidad social y por la formación integral del hombre para la consecución del desarrollo humano.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

Álvarez, A. *Relación Escuela-Ciudad*. Universidad Pedagógica Nacional.

---. *Historia de un oficio*. Universidad Pedagógica Nacional.

---. *Políticas educativas, debates y tendencias contemporáneas*. Módulo de trabajo: Maestría en desarrollo educativo y social CINDE, 2009.

Aristóteles, *La política I*. Editorial Herder, 2009.

Ball, S, "*Grandes políticas un mundo pequeño*" en Nuevas tendencias en políticas educativas, Estado mercado y escuela, compilador y traductor del artículo: Narodowsky, M., Nores M., Andrada, M.,. Buenos Aires: Ed. Granica, (2005).

Brow & Lauder. *Educación, globalización y desarrollo económico en Journal education policy*, 1996.

Bruner, J. *La educación, puerta de la cultura*. Traductor, Díaz, F. Editorial Visor. 1997. (P 19-62).

Buendía, H. *Educación, la Agenda del siglo XXI*. PNUD. 1998. (P8)

Castell, M. *La era de la información: Economía, sociedad y cultura (3ª ed)*. Madrid: Alianza, 2005.

Delgado, R. *Ponencia presentada en el taller "Educación y Desarrollo Humano en el marco del IX Simposiun de Educación: ser, conocer. Hacer y convivir. Organizado y celebrado por el ITESO los días 26 al 29 de septiembre de 2001- Guadalajara, 2001*.

Díaz A. Herrera L. Vasquez F. *Transcripción de la entrevista realizada por el grupo de investigación en las instalaciones de la institución el día 17 de Mayo del 2010.* a Saavedra, W. (Rector: IED NUESTRA SEÑORA DE LA GRACIA).

DRAE. *Diccionario de la real academia de la lengua española, Vigésima segunda edición*, Madrid. 2001.

Dubet, F. *El declive de la institución.* Traducción de Luciano Padilla. Ed. Gedisa, 2002.

Durkheim, E., *Educación y sociología.* Bogotá, Ed. Península. 2003.

Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación – acción.* Madrid: Ediciones Morata.

Escamilla, L. *Educación para jóvenes y adultos*, Ed. Gamma, Bogotá, 2005.

Escobar D. *Políticas y educación* Bogotá, Ed. Siglo XXI, 2008.

Foucault, M. *Vigilar y castigar* (traducción Aurelio Garzón del Camino). Buenos Aires: Ed. siglo XXI, 2005

Foucault, M. *El orden del Discurso* (traducción Alberto Gonzales Troyano) Buenos Aires: Ed. Buenos Aires, 1992

Freire, P. *Pedagogía de la indignación.* Madrid: Ediciones Morata, 2003.

Freire, P *Educación como práctica de la libertad.* Editorial: América Latina. Bogotá, 1990

Flick, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2004.

García, A. *Tratamiento y análisis de la documentación*. En: Vizcaya Alonso, D. (comp). Selección de lecturas: Fundamentos de la organización de la información. La Habana: Universidad de La Habana, 2002.

Gvirtz, S. *La educación ayer, hoy y mañana*. Aique Educación, 2007

Herrera, J. *Enfoque hermenéutico en ciencias sociales. Módulo para el taller de maestría en desarrollo educativo y social*, CINDE- UPN 21, 2009.

Imbernón, F. *La investigación educativa y la formación del profesorado*. Barcelona: Graó, 1994.

Helg, Al. *La educación en Colombia 1918-1957*. Editorial P&J. serie Educación y Cultura, Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

Mejía, Marco Raul. Ponencia presentada al Seminario Internacional: problemas pedagógicos contemporáneos, pedagogía en la reforma y contra-reforma. Bogotá, D.C. Noviembre 18 y 19 del 2004 convocado por FECODE, con motivo de los 20 años de la revista Educación y Cultura.

Mejía, M. *La pedagogía en la globalización y la contrarreforma educativa. Reconfigurando la gestión educativa*. Planeta paz. Expedición Pedagógica Nacional.

Morin, E. *Los siete saberes para la educación del futuro, educar en la era planetaria*. UNESCO, 1999.

Narodowsky, M., Nores M., Andrada, M. *Nuevas tendencias en políticas educativas, Estado mercado y escuela*. (Nuevas tendencias en políticas educativas: Alternativas para la escuela), Buenos Aires: Ed. Granica, 2005.

Londoño, L. *Hacia una Nueva Institucionalidad en Educación de Jóvenes y Adultos*. UNESCO. Convenio Andrés Bello, 1995.

PEI IED NSG. *Proyecto educativo institucional de la Institución educativa Departamental Nuestra Señora de la Gracia*, Bojacá, Cundinamarca. 2010.

Posada, J.J. & Blandon, S. *Situación presente de la Educación para Jóvenes y Adultos en Colombia*. CREFAL, 2008.

Proyecto EDJA, IED. *Proyecto de educación de jóvenes y adultos de la institución educativa departamental Nuestra Señora de la Gracia*, (2009)

Ramírez, J. *La educación ante los cambios contemporáneos. Módulo para el taller de maestría en desarrollo educativo y social*, CINDE- UPN 21, 2009.

---. *Aproximaciones al concepto de pedagogía y a algunas de sus tendencias contemporáneas, módulo de trabajo: Maestría en desarrollo educativo y social*. CINDE, 2009

---*Educación popular: significados y retos: módulo de trabajo: Maestría en desarrollo educativo y social*. CINDE, 2009

Savater, F. *El valor de educar*. Ed. Ariel, 1991

Sequeda, M. Entrevista semiestructurada realizada el 13 de marzo de 2010.

Sierra, L., Gutiérrez E. *Lo institucional*. Ed Javegraf Pontificia Universidad Javeriana, 2001.

Vélez, C. *La educación. Colombia fundamentos económicos para la paz*. Banco Mundial - Alfaomega. (Citado por Ramírez- Téllez, 2006, p60.

REFERENCIAS DE ARTICULOS EN REVISTAS, BASES DE DATOS Y LIBROS EN FORMATOS ELÉCTRONICOS EN INTERNET

- Apple, M. (1992). *The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense?* Recuperado el 2010 en <http://www.stanford.edu/class/educ232b/Apple.pdf>
- Ballester, R. (2009). *No hay que elegir entre ética y beneficio de la RSE, Ed. Colombia incluyente:* Recuperado en: <http://www.colombiaincluyente.org/contenido/contenido.aspx?catID=1&conID=1030> y http://www.ccre.org.co/upload/URSE1_g.pdf
- Bojacá (2010), *Sitio oficial de Bojacá en Cundinamarca, Colombia. Himno:* Recuperado el 2010 en <http://bojaca-cundinamarca.gov.co/nuestromunicipio.shtml?apc=m111--&m=f#simbolos>
- Bosco, Juan Carlos (2005) Ex ministro de educación de Panamá, ponencia: *hacia una nueva institucionalidad educativa*, Recuperado en: http://www.eae.ucr.ac.cr/Paginas_Contentido/Congreso/25%20DE%20NOVIEMBRE,%202005/Conferencia%20de%20fondo.%20Dr.%20Juan%20Bosco%20Bernal.doc.
- Caldeiro G. (2006) *Michel Foucault 1926-1984*, Recuperado en *filosofía idóneos* <http://filosofia.idoneos.com/index.php/369888>
- Cámara y comercio de Bogotá, (2010) *Programa Alianza Educación-Empresa*, Recuperado el año 2010 en: <http://camara.ccb.org.co/contenido/contenido.aspx?conID=1057&catID=95>
- Calvo, C. (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Ed Antropos. Recuperado en Http://___.
- Constitución política de Colombia (1886), Alcaldía de Bogotá, Recuperado el 2010 en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7153>
- Cundinamarca, Gobernación, 8 de abril del 2010. Cundinamarca mía, municipio de Bojacá, economía. Recuperado en.

http://cundinamarcamia.com/testsite/02munesp.php?ID_zone=%20Bojac%E1&categoria1=Caracter%ED%ADsticas%20Socioecon%F3micas

- Dakar (2000). *Educación para todos*, versión UNESCO: Recuperado el 2010 en http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml
- DECRETO 3011. (1997) por el cual se establecen las normas de la educación de adultos y otras disposiciones. Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf
- DRAE, (2001) *Diccionario de la Real academia española*, Recuperado en: <http://buscon.rae.es/drae/>
- El Tiempo, (2010 26 de febrero) *Empresarios podrán consultar cómo y en donde invertir en los colegios distritales*, Recuperado en: http://www.eltiempo.com/colombia/bogota/ARTICULO-PRINTER_FRIENDLY-PLANTILLA_PRINTER_FRIENDL-7303072.html
- El Tiempo, (2010 13 de Junio) *Uno de cada cinco adultos no sabe leer, ni escribir*, Recuperado en: http://www.eltiempo.com/vidadehoy/educacion/home/uno-de-cada-cinco-adultos-en-el-mundo-no-sabe-leer-ni-escribir_4518175-1
- EPJA, (2007) *Red de educación para personas jóvenes y adultas*. <http://redepja.upn.mx/index.html>
- Flechas, R., Tortajada, I. (1999). *Retos y salidas de la educación en la entrada de siglo, La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*, (Compilado por Ibernóm) Madrid España, Recuperado en: <http://www.oroqueta.net/imagenes/uploads/pdfs/Flecha%20hitzaldia.pdf>
- García, J. (2006), *Alfabetización*, Recuperado en www.einforma.com/garciaJosefina
- Galeano, A.. (2007). *Hacia una revolución educativa*, ED. SENA Bogotá, Colombia, Recuperado en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/ciencias/sena/cursos-de-capacitacion/hacia-una-revolucion-educativa/indice.htm>
- IDEOGRÁFICO, Diccionario. 2010. Recuperado en: www.diccionarios.com

- Jomtien (1990), *Declaración Mundial sobre educación para todos*, , satisfacción de la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje, versión OEI. Recuperado en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- LEY 749 (2002), Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2002/ley_0749_2002.html
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Ed Catedra, traducción: Mariano Antolin, Recuperado en: <http://caosmosis.acracia.net/wp-content/uploads/2007/07/la-condicion-posmoderna.pdf>
- MEN: www.mineducación.gov.co Sistema Nacional de Educación, <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-102584.html>.
- MEN, Ministerio de educación nacional (2010) Prensa: *programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para jóvenes y adultos*, Recuperado en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-201100.html>
- MEN, Ministerio de educación nacional (2009) *Decreto 4904*, Recuperado en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-214979.html>
- MINEDUCACIÓN, Ministerio de educación nacional. (2009) Prensa: *La articulación de la educación media con la superior y la formación para el trabajo*, Recuperado en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-205382.html>
- ONG Manos unidas, *Informe: Tu sabes leer, ellos no. Podemos cambiarlo. 2010*, Recuperado en www.manosunidas.org
- Pabón, S. (1996). *Formación y Desarrollo de las Nociones de Maestro y Escuela Tradicional en la Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia*. Recuperado el 18 de mayo de 2009 en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21087/2/articulo10.pdf>
- Posada, J. y Blandón, A. *Situación presente de la Educación para Jóvenes y Adultos en Colombia*. CREFAL. 2008

- Presidencia Nacional de Colombia (2010). <http://web.presidencia.gov.co/asiescolombia/presidentes/63.htm>
- Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015: Recuperado en: <http://www.oei.es/alfabetizacion/FOLLETOPIA2.pdf>
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo, 2010. Informes sobre desarrollo humano 2009. Versión en línea: <http://hdr.undp.org/es/estadisticas/indices/idh/> , http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_ES_Complete.pdf , <http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?apc=aBa020081--&volver=1>
- Presidencia, (2010). [www.presidencia.gov.co](http://web.presidencia.gov.co), Belisario Betancur Cuartas, Recuperado en <http://web.presidencia.gov.co/asiescolombia/presidentes/63.htm>
- Ramírez M. & Téllez J. (2006) *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX* Publicado por: Blaa, banco de la república: Recuperado en <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Rodríguez, H. (2006) *La colonia en Colombia*, <http://lacoloniaeci2006.blogspot.com/>
- Romanos de Tiratel, Susana et al. *Glosario de términos utilizados en las licencias de revistas electrónicas*. (2006) Recuperado en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851402006000200005&lng=es&nrm=iso. ISSN 1851-1740
- Salazar I. & Ramírez M. (2007) *Surgimiento de la educación en Colombia en el siglo XIX, ¿En que fallamos?*. Publicado por: Blaa, banco de la república: www.banrep.gov.co/documentos/seminarios/2007/Historia-sigloXIX-2007/Maria-Teresa-Ramirez.ppt
- SENA, Centro Nacional de Aprendizaje, hacia una revolución educativa, (2009). <http://www.lablaa.org/blaavirtual/ciencias/sena/cursos-de-capacitacion/hacia-una-revolucion-educativa/indice.htm>

- Torres, Rosa María (1990) *América Latina frente al año internacional de la alfabetización: Lecciones de la experiencia ecuatoriana*, Recuperado en revista Fronesis: www.fronesis.org
http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1989_2/expe2.pdf
- UN, Naciones Unidas (2010). *Programa para el desarrollo de las naciones unidas, metas para el nuevo milenio, versión en línea* <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>
- UNESCO (2000) *La crisis de la educación en el mundo*, Recuperado en: http://www.unesco.org/courier/2000_03/sp/dossier/txt03.htm
- UNESCO (2009) *Alfabetización en el mundo: ¿Dónde esta la falla?*, Recuperado en:
http://www.unesco.org/courier/2000_03/sp/dossier/txt21.htm
- WORDREFERENCE, Diccionario en línea disponible en www.wordreference.com
- Zapata, V. (2001, 25 de Febrero). *Nociones y conceptos de “escuela” en Colombia, en la sociedad republicana*. Recuperado el 1 de Abril de 2009 en <http://www.rieoei.org/rie45a08.htm>

