

374 001
T69p

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



000138



**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO IDEP
ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.**

04/02/08

000337

**INFORME FINAL
DE INVESTIGACIÓN**

**“POTENCIACIÓN DE PROCESOS
COGNOSCITIVOS Y
COMPETENCIAS EN LECTURA”**

Convocatoria No. 03 Modalidad: *Fomento a la Investigación en el Aula*,
año 2000. Contrato No. 077 de 2000.

**INVESTIGADORA PRINCIPAL
ELSA TOVAR CORTÉS**

**ASESORA
ELSA RODRÍGUEZ**

**CED
RODRIGO DE BASTIDAS**

**COLEGIO
FERNANDO MAZUERA VILLEGAS**

Inv. IDEP
112

Agradecimientos

A todas las personas e instituciones que aunaron esfuerzos para hacer posible la publicación de este libro.

Entre ellas al cuerpo de estudiantes del CED “Rodrigo de Bastidas” en general y en particular a quienes conformaron el grupo de adolescentes, jóvenes y adultas/os del ciclo 4 (8° y 9° de Educación Básica), durante 2001, quienes, además de participar activamente en el proceso investigativo, alimentaron este sueño con su empeño, dedicación y motivación.

A la profesora Amanda Cortés Salcedo, interventora del proyecto y a la antropóloga Elsa Rodríguez Palau, por el apoyo dado en el proceso.

Al padre Hernán Humberto Bustos, rector del CED, por su comprensión y apoyo. De igual manera, al profesor Alvaro Garzón Peláez, rector ordenador del gasto, por su colaboración; agradecimiento extensivo a sus equipos administrativos.

A las y los integrantes de las Juntas de Acción Comunal, a las personas adultas y adultas mayores, fundadoras y primeras pobladoras de los barrios Nuevo Chile, Olarte, Villa del Río, El Socorro y Bosa, porque fueron informantes claves para que el grupo de estudiantes auscultara sus contextos.

A la profesora Judith Jaramillo Barón y al profesor Rafael Antolínez Camargo por su posición decidida en defensa de la investigación en el aula, posición que posibilitó la aprobación del Consejo Académico institucional para que se optara por participar en la convocatoria del IDEP; igualmente mis agradecimientos a todas las compañeras y compañeros, en la medida de su participación en cada jornada de sensibilización, capacitación, socialización y en la aplicación de la encuesta al grupo de estudiantes.

Contenido

INTRODUCCIÓN	11
PARTE I. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	14
1.1 Universo, población y muestra	19
1.2 Los instrumentos	19
1.3 Categorías de análisis	29
1.4 Socialización de la investigación	30
1.5 Sensibilización hacia la investigación	31
PARTE II. COGNICIÓN Y EDUCACIÓN	32
2.1 Estructuración del conocimiento	42
PARTE III. EDUCACIÓN DE ADULTOS	45
3.1 Visión histórica de la educación de adultos	53
3.2 Declaración mundial sobre educación para todos	58
3.3 Propuesta alternativa de bachillerato para jóvenes y adultos	61
PARTE IV. POTENCIACIÓN DE PROCESOS COGNOSCITIVOS	79
4.1 Seguimiento de instrucciones	97
PARTE V. POTENCIACIÓN DE COMPETENCIAS LECTORAS	114
5.1 Concepto de competencia	114
5.2 Las competencias: pilares de la educación y de la vida	117
5.3 Competencias generales	122
5.4 La lectura, factor para el desarrollo del pensamiento	127
5.5 El proceso de lectura	131
5.6 Niveles de competencia en lectura	132
PARTE VI. LOS SUJETOS DE CONOCIMIENTO EN CONOCIMIENTO	134
6.1 Datos demográficos	135
6.2 Datos familiares	137
6.3 Datos económicos	140
6.4 Datos sobre la vivienda	143
6.5 Datos sobre participación social	143
6.6 El CED "Rodrigo de Bastidas"	153
6.7 CED Nuevo Chile	157
ANEXOS	162

Introducción

La voz del intelecto es callada,
pero no cesa para conquistar una audiencia
y, en últimas después de interminables
repudios, consigue su objetivo.
Este es uno de los pocos aspectos
en los que cabe un cierto optimismo
sobre el futuro de la humanidad.

Sigmund Freud

Los seres humanos como producto de la cultura, no pueden desligarse del contexto social en el cual les corresponde desarrollarse y vivir; la forma como piensen, actúen sientan y se expresen, es un reflejo de su historia y de lo que la sociedad les enseña y les inculca.

La educación juega un papel preponderante en los procesos de inculcación, sea desde espacios escolarizados o no, de manera formal o informal; cada uno de sus formatos lleva inmersa una pedagogía y subyacentes concepciones de: ser persona (hombre, mujer), qué pensar, cómo pensar y hasta dónde pensar; ella orienta sus estrategias y ámbitos de socialización, de acuerdo a su ideal de ser humano, ser ciudadano, ser conciudadano, en fin, de ser societal. Las improntas dadas en los espacios de socialización, las mismas que se viven en las diferentes instituciones sociales -entre las cuales cobra especial relevancia el estamento escolar-, dejan indelebles marcas vigentes a lo largo de toda la existencia.

Uno de los propósitos de este libro es discernir y analizar aspectos educativos como un telón de fondo, donde se perciben vivencias y experiencias que muestran unas determinadas maneras de pensar y de leer el mundo. También lo es, mostrar una experiencia investigativa sobre potenciación de procesos cognoscitivos y competencias lectoras, donde los investigados fueron a su vez investigadores de su entorno; acción que soportó y extendió la idea de valoración contextual, al igual que, dió importancia a los espacios cotidianos y al pensamiento habitual, como elementos significativos en la evolución de procesos mentales; se espera propagar una concepción de desarrollo intelectual, a partir de integrar el conocimiento escolar con el conocimiento de la vida cotidiana, lo cual se conjuga en el entendimiento de la

institución escolar como retazo de la vida y de ésta y aquella como elementos de una misma instancia: la existencia. Como primicia para los lectores deseosos de conocer los hallazgos de esta investigación, puedo adelantarles que el que considero más valioso y significativo para mi vida personal y profesional, fue haberme “dado cuenta”, -después de mucho tiempo de experiencia como educadora-, que mi real grupo de trabajo en la Educación Básica y Media, ha estado constituido por los y las estudiantes, antes que por mis compañeros/as, maestros/as y administrativos. Con cada actividad y a cada paso mi conciencia reflexiva y emocional se fue percatando de esta realidad, hasta llenar mi conciencia de maestra, que ahora comparte y socializa sus vivencias con sus pares académicos: el profesorado, otro posible grupo de trabajo. Tanto el proceso investigativo como sus hallazgos se presentan en ocho (8) numerales, A continuación se hace una somera exposición de los mismos:

En el numeral 1, sobre metodología de la investigación, se destaca ésta como una indagación exploratoria o formulativa, de corte cualitativo, aunque con algunos elementos cuantitativos, como punto de referencia alrededor del número de sujetos que presentan uno u otro rasgo. De igual manera, se da a conocer lo concerniente a lo procedimental, visto desde los instrumentos, las técnicas, los procedimientos y los actores.

El numeral 2, es eminentemente teórico, como su nombre lo indica: “Cognición y Educación. Trata sobre modelos y teorías cognoscitivas, desde los cuales se podrían realizar programas para el desarrollo del pensamiento y presenta una ligera mirada acerca de la estructuración del conocimiento y los enfoques educativos comprometidos con la concepción de activar la mente, permitiéndole al sujeto cognoscente actuar dialéctica, comunicativa, valórica y dinámicamente en su mundo contextual y sobre el conocimiento escolar y social que elabora.

Contenidos relativos a educación de adultos, conforman el numeral 3; su objeto es mostrar algunos de sus aspectos en Colombia y en América Latina; también recoge conceptos alrededor de la misma dados por estudiantes adolescentes, jóvenes y adultos y por el profesorado del CED. El numeral 4, habla sobre procesos cognoscitivos; aquí se presentan los resultados de los instrumentos comprometidos con su medida y valoración; cabe destacar las tareas relativas a la conceptualización y a las relaciones familiares, porque privilegian la puesta en escena de las operaciones mentales y funciones cognoscitivas más comunes en la forma de pensamiento habitual del grupo estudiado.

El numeral 5, hace un recorrido por el concepto de competencia y sobre algunas de sus clasificaciones; además, muestra la co en conocimiento”, de-
lata su contenido, cual es, un espacio dedicado a los estudiantes quienes en el
proceso fueron además de indagados, indagadores de sus contextos y pro-
ductores de conocimiento. Los barrios de residencia del universo de la po-
blación en estudio, como ámbitos especiales de actuación de los mismos,
tuvieron gran relevancia en el proceso, pues fueron tejidos desde los cuales
se leyó historia, conformaciones comunitarias, proyecciones futuras, com-
portamientos presentes, entre otros aspectos; por eso, en este numeral se
presenta una sinopsis de lo investigado sobre por los participantes sobre
ellos mismos.

El numeral 7, “A Manera de Cierre”, tiene como pretensión dar algunos
elementos que sirvan de base para la construcción y desarrollo de propues-
tas encaminadas a optimizar el trabajo educativo con personas jóvenes y
adultas. El numeral 8 muestra diversos anexos de instrumentos, vestigios y
producciones en el transcurso de la experiencia investigativa, los cuales pue-
den apoyar la réplica y avance, si se decide investigar sobre el mismo tópico.

PARTE I

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Toda nuestra ciencia
comparada con la realidad,
es primitiva e infantil...
y sin embargo es lo máspreciado
que tenemos.

Albert Einstein

Como se manifestó en el proyecto de investigación, este estudio se incluye en un esquema de investigación de tipo exploratorio o formulativo que tiene como finalidad *avanzar en el conocimiento de un fenómeno o alcanzar nuevos aspectos del mismo, con frecuencia con el propósito de formular un problema de investigación con mayor precisión o para poder explicitar otras hipótesis.* (Selltez: 1971: 67).

Al mirar con una perspectiva exploratoria la potenciación de procesos cognoscitivos como: la clasificación, las posibilidades de abstracción y razonamiento y las funciones cognoscitivas en ellos presentes, el énfasis fundamental es allegar aspectos al tema de estudio, de tal manera que se posibiliten enriquecimientos en abordajes educativos interesados en activar cognición en personas adultas, jóvenes, adolescentes e infantes.

Los estudios exploratorios, por sus posibilidades heurísticas, dan cabida a múltiples miradas; en nuestro caso, no se descarta el enfoque cuantitativo para determinar algunos aspectos cualitativos del estado actual de funciones cognoscitivas y operaciones mentales implicadas, como: seguimiento de instrucciones (atención, concentración), conceptualización (clasificación, inclusión en clase, asociación, comparación), extensión del conocimiento (asociación, abstracción), establecimiento de relaciones, entre otras. Pero se privilegia el análisis de tipo cualitativo, orientado por el interés práctico, cual es, comprender el sentido de la mediación para la potenciación y desarrollo cognoscitivo; así mismo, se desea saber qué dispositivos y tareas son activadores de la zona de desarrollo potencial

y guían la búsqueda de nuevos potenciales. Lo anterior nos ubica en el espacio de las ciencias hermenéuticas en la medida en que se busca la comprensión de significados. Según Habermas (1996: 36,37)

La hermenéutica se ocupa al mismo tiempo de la triple relación de una manifestación que sirve a) como expresión de las intenciones de un hablante, b) como expresión para el establecimiento de una relación interpersonal entre el hablante y el oyente y c) como expresión sobre algo que hay en el mundo. Además este intento de aclarar el significado de una expresión lingüística nos sitúa ante una cuarta relación de carácter intralingüístico interna al habla, esto es, la que se da entre una manifestación concreta y la multiplicidad de posibles manifestaciones que cabe hacer en la misma lengua.

Tal visión sugiere emprender acciones y programas desde el ámbito educativo y la formación de docentes, que propendan por continuar ahondando e indagando acerca del tema y, sobretodo, continuar en la búsqueda de espacios de reflexión y diálogo que redunden en prácticas pedagógicas más acordes con las comunidades a las que se dirigen y, por otra parte, que respondan a las características, intereses y necesidades de las poblaciones que en ellas participan.

Las ciencias de la discusión encierran una doble hermenéutica, por cuanto el problema de la comprensión implica que el científico no puede servirse del lenguaje como instrumento neutral, sino que debe recurrir a los saberes previos que posee como individuo construido socialmente. La pedagogía puede pensarse como una disciplina de la discusión en discusión y, como tal, ha de permitir vivenciar estas características: la de saberes y conocimientos previos de los sujetos inmersos en el proceso educativo.

En relación con las dificultades metodológicas atribuidas a las ciencias de la discusión para acceder a su ámbito objetual, Habermas (1.987: 147), señala que:

La comprensión implica una relación intersubjetiva con el actor que emite la manifestación, así se establece una acción comunicativa entre quien observa, que adopta una actitud objetivante con quien participa en una comunicación con el observador, quien a su vez ya no adopta una actitud objetivante, sino una actitud realizativa. De esta manera, las observaciones las hace cada uno, en su actitud realizativa y puede entrar a comprobarlas cada uno. Dicho de otra manera, la comprensión de una manifestación simbólica, exige la interpretación de los implicados a través del proceso de entendimiento, puesto que los significados sólo pueden vislumbrarse desde el interior de la realidad simbólicamente estructurada.

Es así como la Acción Comunicativa - propuesta por Habermas - como una opción para la comprensión, se fundamenta en una acción orientada por el entendimiento y la interacción entre humanos, basada en razones, en argumentos. Es por ello que las acciones sociales -la educación es una de ellas-, deben trascender el mero manejo instrumental, para acceder al entendimiento de la acción concebida como una relación de sujetos mediada por el lenguaje; esto, si se pretende su interpretación íntima. Aspecto vivenciado en la interacción entre estudiantes - maestros, estudiantes - adultos mayores

de los barrios, estudiantes – estudiantes, durante las entrevistas y diálogos informales cuando se recababa información contextual.

La investigación cualitativa surge al interior de la fenomenología, cuyo propósito es entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor; ella examina los modos particulares de vivencia del mundo, es decir, cómo las personas perciben el mundo y cómo se manifiestan frente a él; por ello, busca la comprensión a través de herramientas que generan datos descriptivos, porque interesa el ámbito más personal de los motivos y creencias subyacente al espacio de actuación dado. La institución escolar es un campo propicio de actividad humana, en ella se internalizan, externalizan y vivencian valores, actitudes conocimientos y comportamientos habituales. También lo son los barrios y los espacios cotidianos de los investigados.

El paradigma cualitativo es una forma de encarar el mundo, de allí que sus estrategias metodológicas sean más que un mero conjunto de herramientas que garanticen recoger datos, son una manera de encarar el mundo empírico, una forma de encarar el mundo vivencial.

Toda investigación cualitativa se caracteriza porque:

- Es un proceso flexible, que se inicia con interrogantes, desarrolla concepciones, intelecciones y comprensiones, partiendo de las pautas dadas por los datos; es decir, es inductiva.
- Es holística, porque considera a las personas, grupos, escenarios, o situaciones que investiga, como un todo; de allí su insistencia histórica en los contextos presentes, pasados y próximos.
- Es sensible a los efectos que ella misma causa.
- Es contextualizada, ya que referencia y comprende dentro de un marco de realidad.
- Es válida, porque ejerce su validez a partir de descentrarse de las propias creencias, predisposiciones, perspectivas y preconceptos; reconoce además sus centraciones.
- No busca la verdad ni la moralidad, sino la comprensión de todos los puntos de vista, de allí que todos resulten valiosos porque se trata de concederle voz a todo.
- Es humanista, porque llega a conocer, en el sentido más íntimo la vida.
- Es sistemática y rigurosa, aunque flexible; por ello, su metodología permite estar cerca del mundo empírico del investigado.

- Considera a todos los factores, todos los escenarios y todas las personas como dignas de estudio y por ende dignas de aportar al conocimiento.
- Considera al investigador como un artífice, un ser eminentemente creativo, que sigue lineamientos orientadores, mas no reglas. Los métodos son solamente herramientas de investigación, mas no, camisas de fuerza.
- Indaga el mundo de la vida y a partir de él construye conocimientos.

Ella comprende que quizá la tarea del que ama a los hombres, consista en lograr que estos se rían de la verdad, lograr que la verdad ría, porque la única verdad consiste en aprender a librarnos de la inmensa pasión por una única verdad. (Carl Sagan, s.f.).

Desde el horizonte cualitativo esta investigación partió de una revisión del contexto (el grupo de estudiantes en primera instancia), y de una revisión bibliográfica sobre diversos autores relativos a los temas de: Cognición, procesos cognoscitivos, competencias y competencias lectoras, lectura, educación de adultos, relaciones de poder y educación, actitud docente en la praxis educativa, la educación de adultos en el Distrito Capital, entre otros temas; los cuales hacen parte de los archivos teóricos que permitieron posteriores desarrollos discursivos con respecto a la potenciación de procesos mentales, de competencias lectoras y del pensamiento; el mismo que pretende develar relaciones entre las tareas cognoscitivas y sus procesos de activación.

En un segundo momento, en parte simultáneo con el primero, se acopia información de acuerdo con las categorías analíticas previstas. En esta etapa las y los estudiantes del ciclo 4, juegan papel protagónico en cuanto a la indagación de sus raíces (relaciones familiares 1. Anexo No 3), en cuanto a la consulta respecto a la conformación de los barrios donde viven (trabajos sobre barrios referenciados en el numeral -capítulo- 6) y al auscultar sus contextos mediante la observación, los diálogos informales y las entrevistas (Leer el barrio, leer la institución, leer las actividades culturales, cuyos resultados sirvieron de insumo para potenciar procesos de lectura y de pensamiento) dados durante el proceso, (ver Anexos No 8, No 9, No 11, No 12, No 17, No 19). Actividades estas que permitieron, no solo recoger datos, sino hacer una vinculación afectiva, racional y emotiva, consigo mismo y con el entorno. Al mismo tiempo vincular academia y contexto, vida cotidiana con vida escolar.

Un tercer momento, que parte de confrontar los dos primeros, permite la elaboración de un discurso conceptual que nos aproxima al tema de estudio y a dar cuenta de las finalidades y objetivos de esta investigación; ese es el cuerpo conceptual de este texto; el mismo que muestra cómo algunos aspectos de la vida familiar permean formas de abstracción de la realidad, y cómo

algunos adultos pueden operar reflexivamente más en contextos donde se privilegian textos tomados en relación con el mundo vivido, que con textos eminentemente académicos.

Al cumplir estos momentos se pretenden develar una problemática educativa vigente en todos los tiempos y contextos, como es, la pretensión de activar y potenciar el pensamiento y las posibilidades lectoras, como legítimas maneras de autodesarrollo personal y comunitario, para que se facilite la participación, la criticidad y la emergencia hacia la autonomía personal y de las comunidades. Así mismo, se busca sensibilizar hacia la construcción de individuos y colectivos cada vez más libres; con poder de ser, hacer, vivir y estar, desde potencias ganadas en los procesos de lectura de realidades, orientados por unos **objetivos generales** que propendían por:

- Incrementar y desarrollar una alternativa de trabajo cuya aplicación permita la potenciación dinámica y la activación de funciones cognoscitivas, operaciones mentales y procesos de pensamiento, todos ellos, elementos indispensables para el mejoramiento de la calidad de vida, a través del enriquecimiento de posibilidades de comprensión crítico-constructiva de realidades.
- Aplicar estrategias e instrumentos que activen competencias y procedimientos que posibiliten enriquecer el potencial de aprendizaje y la transferencia de experiencias mediante el desarrollo de competencias lectoras.

Y por unos **objetivos específicos** intencionalizados en:

- Realizar procesos de activación dinámica del potencial de aprendizaje, con población de jóvenes y adultos.
- Identificar y activar las funciones, operaciones y procesos mentales que estén implicados en el macroproceso de la lectura en singular y en las capacidades de aprehensión en general.
- Cooperar en el incremento de la motivación intrínseca de los participantes por la lectura, y por su entendimiento como proceso de aprehensión crítica y comprensiva de la realidad.
- Cooperar en el incremento de la motivación intrínseca de los maestros hacia la investigación, sus procesos y ganancias consecuentes.
- Sistematizar los resultados del proceso investigativo y de la experiencia en su totalidad.
- Sentar bases que permitan propuestas educativas alteradoras y socializarlas.

- Sentar bases prácticas, experiencias, vivencias y praxis que vayan consolidando a la investigadora como interlocutora en educación, desde esta temática.
- Socializar las experiencias entre educadores de adultos en particular y entre educadores en general.

1.1. Universo, población y muestra

La experiencia se llevó a cabo con todo el estudiantado de la institución en diferentes niveles, así:

Para efectos de indagar sobre aspectos familiares, demográficos y sociológicos, se recurrió a todo el grupo (encuesta, aplicada a todos/as).

Para auscultar concepciones sobre educación de adultos, se tomó de todos los ciclos, para lo cual se tuvo en cuenta edad y permanencia institucional, de tal manera que se preguntase a adolescentes, jóvenes y adultos, tanto antiguos como nuevos en el CED y tanto a hombres como a mujeres.

Para aplicar todo el programa de potenciación y desarrollar el proceso investigativo en toda su intensidad, se seleccionó a los y las participantes del ciclo 4.

Para efectos de algunas aplicaciones en competencias lectoras, referidas especialmente a extensión del significado, se tuvieron en cuenta algunos avances dados en el ciclo 3.

1.2. Los instrumentos

Para lograr el propósito de capturar las diferentes realidades presentes en este tema de estudio, de acuerdo con los objetivos, se toman los eventos cognoscitivos y sus significaciones, en relación con procesos de clasificación, comparación, conceptualización, asociación y posibilidades de abstracción, entre otros, desde los niveles literal, inferencial y argumentativo – propositivo. Así mismo, se hurgó en las representaciones sobre aspectos del propio mundo, verbo y gracia, en las relaciones familiares, en las vivencias barriales e institucionales, que puedan denotar, a partir de relacionar y extender propositivamente textos leídos, la interpretación que hagan de ellos, con sus procesos subyacentes, tarea propia de este estudio y esencial en la investigación cualitativa, en su propósito fundamental: la comprensión. En tal sentido, el enfoque etnográfico es una forma de investigación cualitativa, que, como afirma Martínez, (1997:28), se:

Apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive, se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual

y grupal en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o de razonamiento¹ que, por lo general, no es explicativa, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida. El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mirada más lejana, es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares. Esto se logra al comparar o relacionar las investigaciones particulares de diferentes autores.

Siendo entonces la investigación etnográfica un proceso de reconstrucción de la realidad misma, la vivida por estudiantes adolescentes, jóvenes y adultos que hacen parte del universo de análisis en esta investigación, es preciso entender que el sujeto que la investiga ha ayudado a construirla; porque también es parte de esa realidad educativa subyacente. Por ello, como condición de posibilidad del conocimiento, en una etnografía es menester dirigirse al mundo de los investigados para registrar sus vivencias; estos registros, para nuestro caso, se hicieron en el diario de campo, en las actividades y trabajos elaborados por los y las estudiantes del ciclo 4. A, B y C. Y a través de una gama de instrumentos (técnicas, herramientas y estrategias), puestos en acción durante el proceso, los que a continuación aparecen en la tabla de instrumentos y en la tabla de claves para su valoración.

La investigadora, como primer y principal instrumento de investigación, con toda su posibilidad para percibir el tema en estudio y mirar la realidad inmersa en cosmovisiones, con su potencial de recuerdo; con su capacidad de establecer relaciones y de aventurarse creativamente y con una óptica que continuamente le invite a comportarse con una subjetividad que puede ser descentrada para compartir y aceptar criterios pero, sobretodo, para acercarse a los sujetos en estudio de forma respetuosa, amistosa, expectante y curiosa.

El diario de campo: donde se consignaron y registraron en primer plano las observaciones y descripciones que dieron respuesta a las preguntas de estudio; también las apreciaciones, conjeturas, sentimientos y reacciones frente a las realidades presentadas. El permitió un registro escrito completo, detallado, continuo y permanente del proceso e implicó disciplina y dedicación.

Las observaciones: en esta investigación reportaron grandes beneficios, tanto participante como no participante. No participante, al observar –al natural– las acciones de los grupos en las diversas sesiones dedicadas al proceso; igualmente, en los momentos que los y las estudiantes se dedicaron a hacer descripciones sobre la vida del barrio. Participante, pues como una participante más la investigadora entró a formar parte del contexto de la investigación. Esta modalidad también fue practicada por el grupo de estudiantes del ciclo 4, al leer la institución y el barrio en diversas manifestaciones y escenarios.

¹ El subrayado es de la investigadora

TABLAS DE INSTRUMENTOS

Tabla 1. Instrumentos para medir y potenciar competencias lectoras y procesos de pensamiento

INSTRUMENTO	PREGUNTAS Y VALORES POR COMPETENCIAS											
	LITERAL		IMPLICATIVA		CRÍTICA / ARGUMENTATIVA		DE ABSTRACCIÓN					
	Preguntas	Puntaje	Preguntas	Puntaje	Preguntas	Puntaje	A		B		C	
Lectura 1: El Bambú	1, 2, 3	3/3	4, 5	5/5	5, 6	6/6						
Lectura 2: La Basura Vale Oro	1, 2, 3	3/3	4, 5, 6	6/6	7	5/5						
Lectura 3: Relaciones Familiares 1	1		1		1		SI / N	2				
Lectura 4: Relaciones Familiares 2	1	7/7					Defectuosa	2	3	9/9	4, 5	11/11
Lectura 5: Relaciones Familiares 3	2	19/19						2	4	11/11	1	13/13
Lectura 6: Historia de la Verdad	1, 6, 9	20/20	2, 3, 4, 5	12/12	7, 8	10/10						
Lectura 7: Interpretación de Canciones	7	3/3	1, 2, 3	3/3	5	5/5						

Instrumentos para potenciar competencias lectoras y procesos de pensamiento
 Lectura 8. Seguimiento de Instrucciones.
 Lectura 9. Conceptualización.
 Lectura 10. Leer el Barrio; La institución; sus costumbres y comportamientos.

Tabla 2. Claves de valoración

INSTRUMENTO	COMPETENCIA											
	LITERAL			IMPLICATIVA			CRÍTICA / ARGUMENTATIVA			DE ABSTRACCIÓN		
	Preguntas	Puntaje	Características	Preguntas	Puntaje	Características	Preguntas	Puntaje	Características	Preguntas	Puntaje	Características
Lectura 1: El Bambú (Anexo 1)	1	1	Pregunta de única respuesta	4	1	Si selecciona un título y da una razón coherente con su selección	6	0= Si no responde. 1= Si dice algo vago sobre el Bambú. 2= Si la información que agrega es novedosa	0= Si no responde. 1= Si dice algo vago sobre el Bambú. 2= Si la información que agrega es novedosa			
	2	1	Pregunta de única respuesta	5	4	Cada razón coherente vale 1 punto.						
			Pregunta de única respuesta									
Lectura 2: La Basura Vale Oro (Anexo 2)		1	Pregunta de única respuesta	4	1	Pregunta de única respuesta	7	0= Si no responde. 1= Si dice algo sobre reciclaje. 2= Breve exposición sobre reciclaje en Bogotá. 3= Exposición sobre reciclaje en	Esta pregunta tiene diferente ponderación y depende de la información dada en la respuesta (composición).			
		1	Pregunta de única respuesta	5	0= Si no responde. 1= Si es tradicional y poco significativo 2= Si es significativo 3= Si es creativo y significativo	Esta pregunta tiene diferente ponderación y depende de las características del título escogido						

COMPETENCIA												
INSTRUMENTO	LITERAL			IMPLICATIVA			CRÍTICA / ARGUMENTATIVA			DE ABSTRACCIÓN		
	Preguntas	Puntaje	Características	Preguntas	Puntaje	Características	Preguntas	Puntaje	Características	Preguntas	Puntaje	Características
Lectura 1: El Bambú (Anexo 1)	1	1	Pregunta de única respuesta	6	2	Si responde correctamente y de manera adecuada y reciclable			Bogotá con título. 4= Visión crítica y argumentada sobre el reciclaje en Bogotá. 5= Visión crítica, argumentada y propositiva sobre el reciclaje en Bogotá.			
Lectura 3: Relaciones Familiares 1 (Anexo 3)	1	1	Se considera literal cuando en la historia familiar sólo se enumeran sus miembros.	1	1	Se considera implicativa cuando incluye elementos significativos en la historia familiar (fechas, hechos, acontecimientos, etc.)	1	1	Se considera crítica argumentativa si incluye como mínimo dos elementos de crítica constructiva o propositivos tendientes a mejorar la dinámica familiar.	2	No = 0 Defectuosa = 1, 2 Si = 3	0= No hace diagramas o es totalmente incorrecto. 1= Ilustra tres generaciones pero no se incluye. 2= Ilustra las tres generaciones; se incluye, pero las líneas de relación son incorrectas. 3= Ilustra las tres generaciones; se incluye, presenta las líneas de relación correctas y hace aclaraciones pertinentes.

COMPETENCIA

INSTRUMENTO	LITERAL			IMPLICATIVA			CRÍTICA / ARGUMENTATIVA			DE ABSTRACCIÓN		
	Preguntas	Puntaje	Características	Preguntas	Puntaje	Características	Preguntas	Puntaje	Características	Preguntas	Puntaje	Características
Lectura 4: Relaciones Familiares 2 (Anexos 4 y 5)	1	7/7	Cada ítem vale un punto							2	11/11	Cada ubicación correcta de cada miembro de la familia vale 1 punto
										3	9/9	Cada ubicación correcta de cada miembro de la familia vale 1 punto
										4	6/6	Cada relación correcta vale 1 punto
										5	5/5	Cada relación correcta vale 1 punto
										1	13/13	Cada respuesta correcta vale 1 punto
Lectura 5: Relaciones Familiares 3 (Anexo 13 y 14)	1	19/19	Cada respuesta correcta vale 1 punto							3	12/12	Cada ubicación correcta de un miembro de la familia vale 1 punto
										4	11/11	Cada ubicación correcta de un miembro de la familia vale 1 punto
Lectura 6: Historia de la Verdad (anexo 10)	1	8/8	Cada respuesta correcta vale 1 punto.	2				7		8/8		

INSTRUMENTO	COMPETENCIA											
	LITERAL			IMPLICATIVA			CRÍTICA / ARGUMENTATIVA			DE ABSTRACCIÓN		
	Preguntas	Puntaje	Características	Preguntas	Puntaje	Características	Preguntas	Puntaje	Características	Preguntas	Puntaje	Características
	9	10/10	Cada respuesta correcta vale 1 punto	4	2/2	Si asocia la respuesta con la posibilidad de búsqueda y curiosidad	8	2/2	Se considera correcta si sus apreciaciones involucran elementos emocionales y/o racionales	2		
					2= Si sólo responde correctamente una pregunta 4= Si responde correctamente las dos preguntas	La respuesta se considera correcta si relaciona con la duda y muestra relatividad						
Lectura 7: Interpretación de Canciones (Anexo 18)	7	3/3	La respuesta se considera correcta si incluye por lo menos tres escenarios nombrados en la canción	1	1	Si puede integrar los elementos significativos en una frase	5		La ponderación depende de la cantidad de elementos que involucra la respuesta			
				3	1	Si identifica mínimo dos intenciones del autor						

La entrevista, es una técnica de contrastación, de búsqueda de evidencias, de acopio de información y conocimiento sobre la situación preguntada; se elabora con diferentes grados de apertura y de estructuración. El grupo entrevistador estuvo conformado por todos los estudiantes y las estudiantes, quienes en subgrupos entrevistaron a adultos mayores y fundadores de los diferentes barrios, de igual manera, a los representantes de las instituciones que en ellos tienen su sede, en especial, a los directivos de las juntas de acción comunal; sus hallazgos, constituyen materia prima del capítulo 6. El grupo de estudiantes, en estas primeras entrevistas detectó informantes claves (los fundadores y primeros habitantes de los barrios), a quienes se indagó con mayor profundidad sobre aspectos de las historias y conformación social de los barrios. Otras entrevistas fueron hechas a los profesores y a algunos estudiantes.

Los formatos de entrevistas (Anexo No 11 y 12), se ensayaron previamente a su aplicación y se diligenciaron teniendo en cuenta la participación de hombres y mujeres. La mayoría de estudiantes grabó las entrevistas. Todo el grupo tuvo formación previa, y un breve entrenamiento.

Vestigios, considerados estrategias que aportaron en la recolección de información son: los talleres, los eventos sociales y culturales del Centro Educativo, el trabajo en grupo, las dinámicas interactivas, los documentos y trabajos de clase (tales como: agendas, programas a desarrollar, fichas resueltas, guías desarrolladas e instrumentos diligenciados), las fotografías, los cuadernos de trabajo, las notas; es decir todas las actividades académico -pedagógicas e interactivas desde las cuales se pudieron establecer procesos de observación, diálogo y cognición.

Al respecto, los estudiantes recabaron una serie de importantes vestigios, en las indagaciones sobre los barrios, tales como: fotografías, primeros recibos de servicios públicos, planos, mapas, logotipos, entre otros (ver anexo No. 20). El numeral 8 de este libro, dedicado a los anexos, es evidencia de vestigios.

Las lecturas y sus respectivas guías; se trata de textos escogidos, con los cuales se activan los procesos cognoscitivos y las competencias lectoras; cada texto tiene su guía correspondiente (ejemplos aparecen en el capítulo pertinente. Ver anexos No. 1, 2, 3,10, entre otros).

La encuesta: cuyo propósito se centró en conocer algunos rasgos demográficos, familiares, laborales, sociales y motivacionales del estudiantado; en parte, como sector del proyecto investigativo, pero también con la motivación de acercarnos más al mundo de la vida de cada persona participante; por ello, no todos los datos recabados se sistematizan como parte de este

estudio, sino que tendrán utilidad como información para otros insumos. La encuesta se aplicó a todos los cursos. (Ver anexo No 19).

El Taller: es una estrategia que tiene fundamentos pedagógicos, fue propuesta por Celestin Freinet (maestro francés, 1896-1966) en el ámbito del movimiento de Escuela Nueva; en él debe considerarse a cada participante como dinamizador de procesos de comprensión y análisis.

El grupo CLEBA –Medellín- dice que el taller es un momento práctico teórico con una dinámica colectiva y participativa que, en la reflexión sobre la práctica, busca una conceptualización crítica que incida y enriquezca un hacer o proceso transformador de la realidad.

En este estudio se opta por la modalidad de taller de acción formativa (Tovar, 1994a: 82 – 99; 1994b: 108 – 116)

Taller de Acción Formativa: es una estrategia de trabajo participativo, sustentada en las teorías de: la Psicología Cognoscitiva, las pedagogías constructivistas o del conocimiento y la acción comunicativa. Este tipo de taller se practicó en los procesos de trabajo colectivo e individual para activar y potenciar procesos de pensamiento, en cuyo desenvolvimiento también se propiciaron espacios que permitieron vislumbrar aspectos del estado potencial inicial, y del estado actual al finalizar la experiencia. En el capítulo dedicado a los procesos cognoscitivos (No 4), se muestra en la práctica su desarrollo.

El taller de Acción Formativa toma de la Psicología Cognoscitiva de Piaget, básicamente los diez aspectos esenciales en los que resume su obra; con marcada insistencia en los presupuestos relativos a la experiencia, transformación, construcción y toma de conciencia. De Vigotsky, se nutre en lo concerniente al sentido contextual, de impronta social, además de sus concepciones en torno al potencial de aprendizaje.

Algunas de sus características son:

- Ir de lo concreto a lo abstracto, partiendo de la asimilación práctica hasta la asimilación reflexiva en el plano representacional.
- Establecimiento de ciertas reglas al asumir cotidianamente el compromiso cognoscitivo personal de hacer una toma de conciencia, es decir, determinar un plan de acción y un fin.
- Seguir el proceso de: acción – toma de conciencia de la acción – acción reflexiva – hasta llegar a la toma de conocimiento de la realidad. Se debe propender por trabajar la acción como proceso material (insumo mate-

rial) y como proceso de abstracción reflexiva de tal acción (insumo cognoscitivo).

- Demostración de asimilación por medio de exteriorizaciones: manifestar aplicaciones prácticas, dar ejemplos, contraejemplos, participar en las negociaciones con respecto a los planes de acción a seguir, llegar a acuerdos reflexivos y elaborar conceptos, son maneras acertadas de exteriorizar la comprensión.
- Familiarización con las tareas a ejecutar y con las condiciones de su ejecución.
- Realización de muchas acciones que sirvan de soporte, tales como gráficos, esquemas, mapas, itinerarios, expresión oral y escrita de respuestas e inquietudes, etc.
- Favorecer las acciones integradoras en contraposición con acciones fragmentadas; comparación y escogencia entre acciones y respuestas tanto iniciales como finales.
- Práctica de la reflexión hablada como componente importante de la acción que se realiza; esta reflexión debe ser de característica explicativa antes que descriptiva.
- Guiar las explicaciones al sentido intrínseco del significado de las palabras. Explicaciones que connoten inclusión en una clase y generalización.
- Práctica de acciones discursivas, análisis de textos, contextos y pretextos, en forma oral y escrita.
- Entender la acción comunicativa como la búsqueda de consensos a través del diálogo y la concertación; como posibilidad de reconocimiento y respeto por el otro, por lo que piensa y por lo que dice.

Sin duda, la pretensión principal es la búsqueda de la motivación cognoscitiva del individuo y el compromiso personal de activar su curiosidad, poner en práctica sus procesos de pensamiento, su posibilidad comunicativa y de partícipe activo – reflexivo- en un proceso que involucra su experiencia, su contexto, sus saberes previos, sus emociones, sus afectos y su propio desarrollo.

En conclusión, un Taller de Acción Formativa, es concebido como una estrategia de trabajo pedagógico (o una estrategia pedagógica de trabajo), constituida por un conjunto de acciones prácticas y conceptuales, que son asumidas por un grupo, con el propósito de interactuar en forma dialógica, participativa, dialéctica, reflexiva y creativa, buscándole sentido a la realidad y tras-

cendiendo constructivamente en su transformación, como condición indispensable para la cualificación del estudiante, del maestro, de la institución escolar y del sistema educativo.

1.3. Las categorías de análisis

Asumir la reflexión crítica y constructiva de la potenciación de los procesos cognoscitivos, es decir, del desarrollo del pensamiento, exige la comprensión de una red compleja de elementos y relaciones presentes en los procesos de aprehensión; por ello, se parte de prácticas educativas y pedagógicas vigentes, las mismas que se pretende transformar -para el caso de la educación de adultos, unas prácticas tradicionales, muy semejantes a la educación que se imparte en el bachillerato diurno a infantes y adolescentes-, problematizándolas y sugiriendo otras maneras de mediación que potencien y extiendan el pensamiento a esferas que impliquen la vida cotidiana y el conocimiento contextual, el cual sin duda abrirá horizontes al conocimiento escolar; de igual manera, se pretende propiciar ambientes de controversia, diálogo y discusión, mediante acciones comunicativas y lecturas que polemiquen y generen miradas sobre sí mismo, sobre su comunidad, sobre otros mundos y sobre la educación de adultos.

Las categorías propuestas hacen referencia a los campos de acción vinculados con las actividades educativas, relacionadas, con los procesos cognoscitivos de clasificación, abstracción, comparación, comprensión literal, comprensión inferencial o implicativa, comprensión crítica o evaluativa y comprensión creativa o propositiva – argumentativa, razonamiento, y establecimiento de relaciones. Veamos algunas:

METACOGNICIÓN: entendida como fuente de conocimiento de sí mismo, que genera compromiso y pensamiento crítico en la búsqueda de respuestas para superar las propias carencias que obstaculizan el darse cuenta.

COGNICIÓN: conjunto de procedimientos para desplegar la mente y actividad que alude a las condiciones posibilitadoras del funcionamiento mental con el concurso de los procesos u operaciones de pensamiento.

MODIFICABILIDAD COGNITIVA: capacidad de los seres humanos de cambiar o modificar la estructura de funcionamiento cognitivo, con el fin de responder a las demandas cambiantes de las situaciones de la vida.

OPERACIÓN MENTAL: conducta interiorizada que se exterioriza en forma de método de acción o proceso de ejecución, con el cual cada persona elabora representaciones, conceptos y configuraciones. Ejemplo: la clasificación, la abstracción, la comparación; son vehículos del pensamiento y el

razonamiento. También llamados procesos de pensamiento o procesos cognoscitivos.

POTENCIAL DE APRENDIZAJE: plasticidad y flexibilidad que permite un alto grado de modificabilidad y de capacidad de aprehensión. El potencial de aprendizaje es ilimitado y depende de la calidad de la mediación, de los mediadores, del mediado y de los dispositivos de potenciación.

MEDIACION: interacción en la cual el maestro se sitúa entre el mundo y el estudiante, para potenciar su crecimiento cognoscente. Es el acompañamiento guiado, donde el mediador afecta el sistema de estímulos y señales que tienen relación con el despliegue de procesos de conocimiento.

POTENCIACIÓN: enriquecimiento de opciones, ruptura de las fronteras, de los límites y las dependencias. Dejar ser. Permitir crecer mediante la activación de los procesos mentales en espacios de "libertad".

COMPETENCIA: acción situada, que se define en relación con determinados instrumentos mediadores.

LECTURA: develación del sentido de cualquier tejido (texto de la realidad); o sea, desplegar el sentido de todo cuanto es. Implica la comprensión de la dimensión literal, inferencial o implicativa, crítica o evaluativa y creativa o propositiva -argumentativa de un texto.

1.4. Socialización de la investigación

Toda investigación ha de ser socializada, por eso uno de nuestros objetivos se orienta en esta perspectiva, satisfaciéndose mediante tres maneras, así:

La primera con la comunidad local, en tres etapas: a) Al estudiantado, los estudiantes participantes organizan y desarrollan un Acto Cultural, con este fin. b) Socialización al interior del grupo de docentes del CED "Rodrigo de Bastidas". c) Socialización a otros CED de la localidad: "Fernando Mazuera Villegas" y "Nuevo Chile"; se realizará posterior a la entrega del informe.

La segunda forma alude a las presentaciones que organiza el IDEP, y la tercera tiene que ver con los productos escritos del proceso; como se aprecia, la interlocución con los pares académicos se constituye en espacio de participación, confrontación y sistematicidad.

1.5. Sensibilización hacia la investigación

En la práctica se traduce en tres formas de acercamiento al cuerpo docente institucional; como su nombre lo indica, su propósito fue sensibilizar en tres sentidos, los mismos que confluyen en un único horizonte: el SER y el SABER HACER. Ser maestra, ser maestro.

La sensibilización hacia la investigación como actividad pedagógica y docente legitimadora y legítima en los procesos educativos, fue asumida por la antropóloga Elsa Rodríguez, al respecto, el profesor Rafael Antolínez Camargo, expresa:

Se desarrolló a lo largo de tres jornadas que, a mi modo de ver tenían como propósito fundamental la potenciación del espíritu investigativo de los participantes. En consecuencia, generar espacios académicos, marcadamente dialógicos, para la puesta en cuestión de nuestra labor docente de modo que, por proceso de decantación reflexiva, llegáramos a entender la urgente necesidad investigativa que presupone toda actividad docente. En síntesis, mostrar la necesidad de articular la investigación con la docencia. Los temas abordados fueron: ¿Qué es la ciencia? Richard Feynman. La actitud científica como estilo de vida. Ezequiel Ander Egg. La transcendencia del educador y el acto educativo (video). El saber cotidiano. Agnes Heller. Con los que se recaba en la actitud científica como búsqueda, como vocación por la verdad. La investigación no consiste en mero oficio, ni en vana ocupación; es, más bien, una actitud vital frente al hombre y a la mujer, frente al cosmos, frente al futuro posible. Actitud que traslucina e ilumina todo acto pedagógico y, por tanto, todo acto educativo. Por lo demás, las jornadas fueron muy enriquecedoras para todos nosotros: cálidas, cuestionantes y amicales².

Sensibilización hacia los procesos de lectura y escritura como vías regias hacia el conocimiento, los textos y la potenciación del pensamiento. Esta es vista por la profesora Angélica Anzola, como *espacios de fundamentación pedagógica, propiciados por el profesor Fabio Jurado Valencia, quien destaca cómo desde la escritura a través de los códices, se graba la historia colectiva. La comunidad del barrio Olarte es una escritura viva, donde hay construcción de sentido, por lo tanto, suscita inquietudes y sugiere búsquedas³*

Con documentos, como: “El oficio de pensar”, de Humberto Eco. “La cocina de escritura”, de Daniel Cassany y “Los lenguajes del saber”, de Giorgio Raimondo Cardona, el profesor Jurado re-crea, recreándonos con sus experiencias.

Sensibilización hacia las competencias pedagógicas, como una manera de comprender nuestro mundo y escudriñar en el concepto de saber, fue la tarea del profesor Gabriel Restrepo, durante tres sesiones.

PARTE II

COGNICIÓN Y EDUCACIÓN

La existencia del hombre está marcada
por el diálogo del hombre con el hombre
y con el mundo,
sobre el hombre y sobre el mundo;
y esta dialogicidad
confiere un carácter histórico
a su existencia

Paulo Freire

Aunque en este trabajo se toman como puntos de referencia para sus conceptualizaciones las teorías de Piaget, Vigotsky y sus seguidores (metáfora del organismo vivo en contextos socioculturales dados), en este aparte del libro se presentan diversos enfoques teóricos alrededor de la discusión sobre desarrollo cognoscitivo y evolución del pensamiento, con el interés de presentar un panorama amplio respecto al tema del cual se investiga.

El interés por el estudio y la comprensión de la cognición humana, sus implicaciones y correlatos ha sido una constante genuina en la historia de la humanidad; desde las comunidades más primitivas hasta hoy la pregunta sobre cómo conocemos continúa vigente. Posiblemente desde que el primer *homo sapiens* se dió cuenta de su facultad de pensar y tuvo conciencia de pensar en el pensar, en su cabeza subsiste tal pregunta.

Los primeros en hacer una discusión sistemática sobre la cognición humana fueron los filósofos griegos. La palabra griega *cognoscere* que significa conocer, da origen al término cognición e implica actividad interna, racional y emocional del individuo. Tal como se afirmó al iniciar, en la actualidad la cognición ocupa un espacio central en las búsquedas científicas, lo que ha dado lugar a las ciencias cognitivas o ciencias cognoscitivas. Según Norman (1987), *el aspecto crítico de la ciencia cognitiva es la búsqueda de la comprensión de la cognición, sea ésta real o abstracta, humana o mecánica. Su meta es conocer los principios de la conducta cognitiva inteligente.*

Para Gardner (1988), la ciencia cognoscitiva es la “nueva ciencia de la mente”, que se ocupa de la evolución, fuentes, difusión, elementos, componentes y naturaleza del conocimiento.

Desde la perspectiva de sus componentes, Simón (1987), dice que la ciencia cognoscitiva aborda los sistemas inteligentes, sean estos humanos o artificiales. En el mismo sentido, Solso (1995), le determina tres áreas de desarrollo científico: la ciencia computacional, la neurociencia y la psicología cognoscitiva. Para culminar, vale la pena recordar a Winograd (1987), quien afirma que *la ciencia cognoscitiva es una amplia idea que intenta incluir cualquier fenómeno relacionado con la mente.*

Lo anterior nos ubica en la complejidad subyacente a la cognición, en virtud de los múltiples factores que pretenden explicarla, ya sean estos: culturales, sociales, históricos, biológicos e individuales; en ello radica su interdisciplinariedad (filosofía de la mente, antropología cognoscitiva, neurolingüística, neurociencias, psicología cognoscitiva, entre otras).

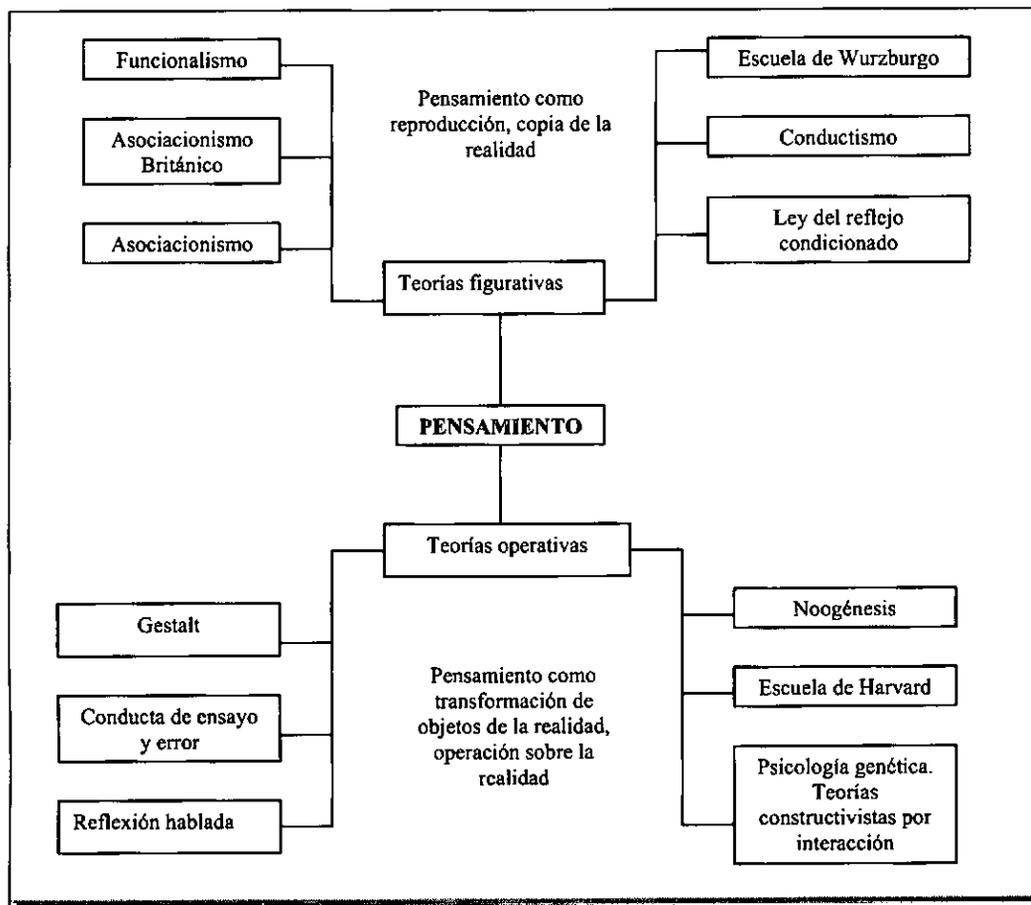
La psicología cognoscitiva, hace análisis científico de los procesos mentales y de los complejos fenómenos de la actividad psíquica, la misma que según Vigotsky (1979), surge de la actividad consciente en un medio histórico-social.

En la discusión sobre la naturaleza de la cognición humana o del pensamiento, como la denominan otros autores, aparecen múltiples perspectivas, e incluso se ha llegado a polarizaciones, entre quienes la han concebido como reproducción de la realidad en el sentido de copia, o teorías figurativas del pensamiento, y entre quienes la defienden como operación sobre los objetos de la realidad, o teorías operativas. Cada una de las cuales ha tenido particulares desarrollos, tal como se muestra en la figura No 1 de la página siguiente.

Las teorías figurativas tienen que ver con la sucesión ordenada de procesos o asociacionismo, primero propuesto por Aristóteles y luego continuado por Hobbes, Hume, Mill, Spencer, James, entre otros pensadores.

La Gestalt, es la primera de las teorías consideradas operativas, sus representantes sostienen que la solución de un problema brota de la visión del mismo y proponen el aprendizaje por discernimiento o de comprensión súbita; a ella le siguen las ideas de Thorndike sobre ensayo y error en la solución de un problema; las de Claparede, que abogan por la expresión de los pasos al solucionar un problema, o reflexión hablada; las de Spearman, que ven en el acto inteligente un proceso por etapas y las concepciones sobre inteligencia de Binet.

Figura 1. corrientes y teorías del pensamiento



Las teorías cognoscitivas por interacción o de la psicología genética, cuyos pioneros son: Jean Piaget, Lev Vigotsky, y Henry Wallon, defienden el papel activo y constructor del individuo en la generación del conocimiento (figura No 2): en teorías del desarrollo se conocen como modelo organicista (Piaget), cuya base es el organismo vivo, activo y constructor, y, como modelo dialéctico contextual (Vigotsky, Wallon) que, como el modelo anterior, considera la realidad en forma de estructuras, pero sujetas a las leyes dialécticas y a la actividad del individuo en un contexto sociocultural.

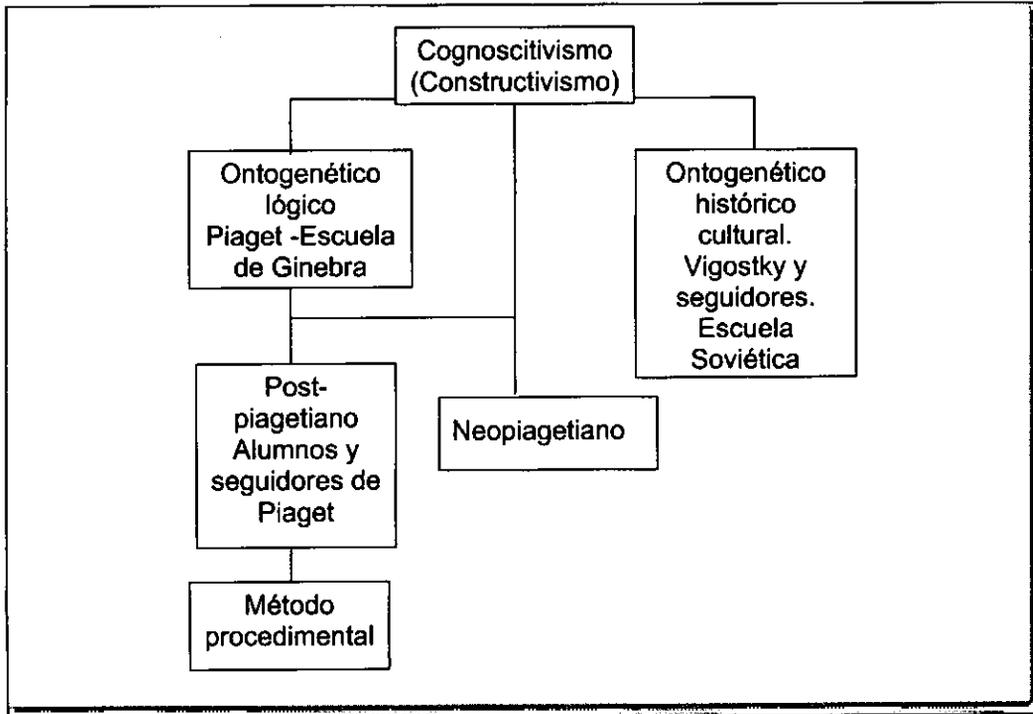
Piaget, desde la teoría cognoscitiva en perspectiva lógica, también llamada teoría evolutiva de la inteligencia o modelo estructural genético, afirma que tener conciencia de un proceso significa recrearlo, reproducirlo, trasladándolo del primer plano real a la representación verbal. El desarrollo del pensamiento consiste en una marcha hacia el equilibrio (1968). Más tarde reafirma: *el conocimiento no se adquiere progresivamente, el sujeto lo construye por medio de la actividad que lo pone en contacto con lo que lo rodea*, (1975), porque se conoce el mundo actuando sobre él.

El punto de vista de Piaget (1968), escrito por él mismo, resume su obra en 10 (diez) aspectos, así:

- 1 El conocimiento trata de transformaciones: a partir de las acciones sensoriomotrices más elementales hasta las más refinadas operaciones intelectuales o acciones interiorizadas y ejecutadas por el pensamiento, el individuo crece, es decir, se transforma.
- 2 La noción de construcción: toda acción hace intervenir al objeto de conocimiento y al sujeto cognoscente; el conocimiento no parte ni del uno ni del otro sino de la interacción entre ambos.
- 3 La auto-regulación: es la posibilidad de regulación interna en la construcción de estructuras de conocimiento.
- 4 Asimilación – acomodación: son las invariantes funcionales, la asimilación asegura la continuidad de los esquemas y estructuras de conocimiento; la acomodación se encarga de su adaptación.
- 5 Teoría de los estadios: explica la construcción progresiva de las estructuras cognoscentes, que van desde la lógica de la acción, pasando por la lógica de las intuiciones, la lógica de las operaciones, hasta la lógica proposicional.
- 6 La relación entre desarrollo y aprendizaje: el aprendizaje es un factor del desarrollo.
- 7 El rol de la experiencia: Se entiende siguiendo tres niveles de resolución; como el simple ejercicio; como la experiencia física y como la experiencia reflexiva.
- 8 *Lenguaje y operaciones*: el lenguaje parece ser un instrumento al servicio de la inteligencia.
- 9 La equilibración: es el factor organizador y explicativo del proceso evolutivo secuencial.
- 10 Abstracción reflexiva: es la acción reflexiva en el plano del pensamiento, *es una reflexión en sentido cognitivo*. Piaget (1968).

De la perspectiva cognoscitiva lógica se desprenden los postpiagetanos, o alumnos de Piaget, entre ellos: Aikerman, Blanchet, Bresson, Bower e Inhelder y colaboradores, en cuyo seno se desarrollan los procedimentalistas, quienes se interesan por los procedimientos que sigue el individuo en la solución de un problema, ya que la experiencia puede falsear las estructuras.

Figura 2. enfoques constructivistas



De la perspectiva cognoscitiva lógica se desprenden los postpiagetanos, o alumnos de Piaget, entre ellos: Aikerman, Blanchet, Bresson, Bower e Inhelder y colaboradores, en cuyo seno se desarrollan los procedimentalistas, quienes se interesan por los procedimientos que sigue el individuo en la solución de un problema, ya que la experiencia puede falsear las estructuras. Parte de las acciones organizadas en orden temporal, de series simples y de series complejas, para permitirse seguir su itinerario.

La otra vertiente la constituyen los neopiagetianos, movimiento que según Mayer (1985, 1986), surge en la década del 50 y se madura en la del 70, teniendo en su base el enfoque psicométrico y como propósito fundamental entender las capacidades humanas en términos de los mecanismos mentales básicos que subyacen a la conducta inteligente. Su meta es estudiar la mente en general y la inteligencia en particular, en términos de la conducta observable.

Según Mayer, antes citado, su surgimiento se debe a:

El deterioro del conductismo y el nacimiento de la era electrónica, que vuelve a legitimar el estudio de los procesos y estructuras internas, ahora a través del ordenador (computador).

Los trabajos de Chomsky en lingüística.

El impacto de la obra de Piaget.

En su interior evolucionan líneas de investigación y trabajo (figura No 3), de las cuales vale la pena mencionar:

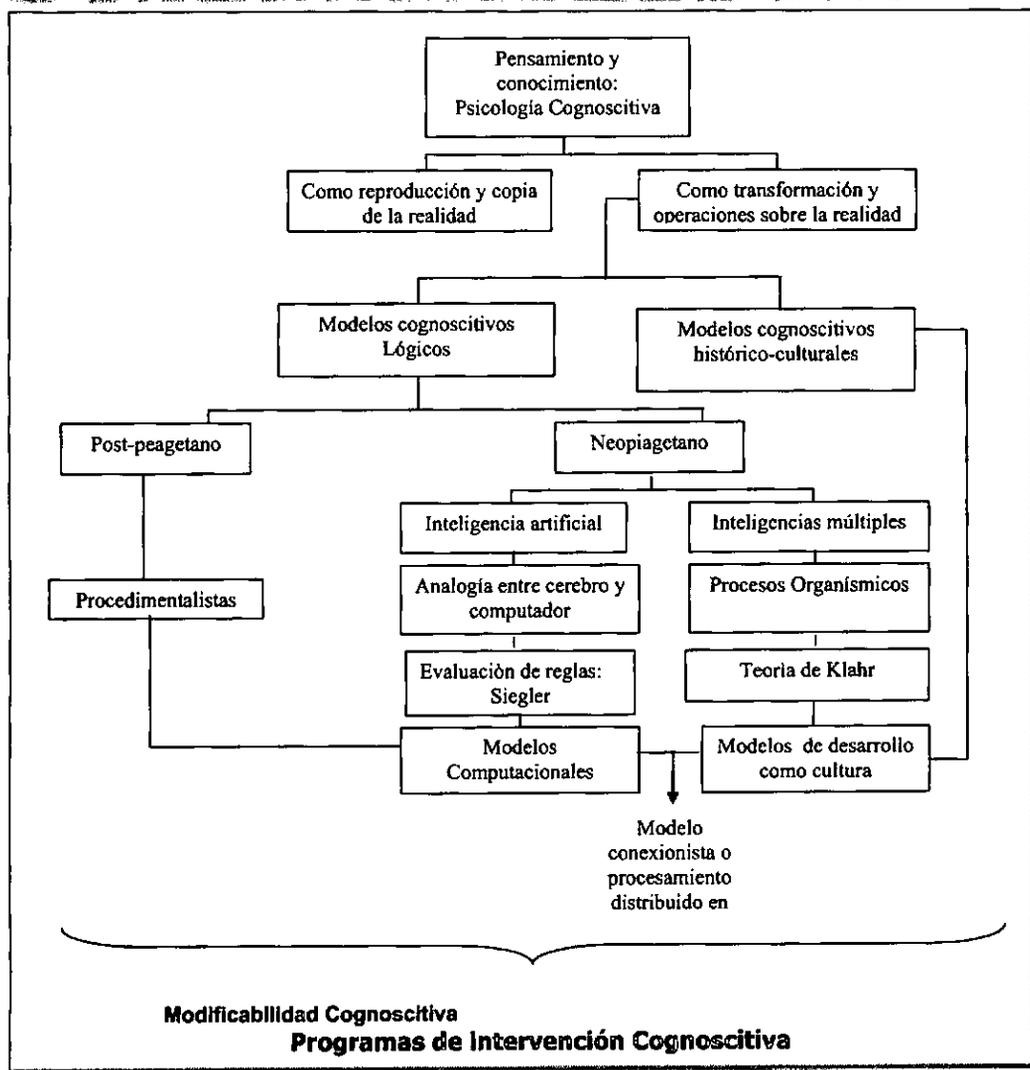
La línea de Perkins, Nikerson y Smith, que propone analogía entre cerebro y computador.

La línea de inteligencia artificial, con sus dos grupos: los seguidores de Skinner y los seguidores de Bruner.

La línea de las inteligencias múltiples: de Howard Gardner (1984), la teoría de las siete inteligencias y de Robert Stenbert (1986), la teoría triárquica, tridimensional o componencial de la inteligencia.

La línea de Leone y Case o de computación cerebral y procesos orgánicos.

Figura 3. posibilidades de construcción de conocimientos desde la psicología cognoscitiva



Estas líneas (exceptuando las relacionadas con procesos orgánicos: Leone, Case, Siegler y Klahr y de Bruner), se enfrentan al estudio de los procesos mentales desde una perspectiva mecanicista; el modelo mecanicista se basa en la metáfora de la máquina: la naturaleza y el ser humano son considerados como máquinas cuyos mecanismos y componentes más elementales, sujetos a relaciones de causa - efecto, tienen que ser analizados y develados si queremos comprender su funcionamiento (García Madruga, J. A. 1991:11). Más tarde, estas líneas son conocidas como del procesamiento de la información, cuyo paradigma es el ordenador (computador). Ahora los humanos somos un tipo de "informávoros"¹ (Miller: 1984)². Este es, en la psicología cognoscitiva actual un enfoque hegemónico, que ha puesto en el centro de la discusión el conocimiento y las estrategias (Ibid). No obstante, es importante no olvidar cómo, en cierto sentido, estos enfoques reducen el desarrollo a aprendizaje y son de vertiente contraria - en sus génesis - a las posiciones organicistas y contextualistas, pese a todos los posibles intentos de integración.

Otras teorías neopiagetianas, por el contrario, tienen el propósito de explicar no sólo los procesos y procedimientos, sino además las estructuras subyacentes; por ello también se denominan neoestructuralistas, este es el caso del enfoque de los procesos orgánicos de Juan Pascual-Leone, con su teoría de los operadores constructivos (1970; 1978; 1980; 1988)³. En esta teoría se trata de *conjugar el constructivismo piagetiano y el análisis de los procesos típicos del procesamiento de información, con una concepción dialéctica centrada en la utilización de los procesos atencionales y las diferencias individuales en el estilo cognitivo (Dependencia-independencia de campo) de los sujetos.* (García Madruga, J A; 1991:79), parte del concepto de esquema (de Piaget), el cual en presencia de situación y estímulos desencadenantes se activa y opera sobre el medio construyendo una representación de él.

Como vemos, este autor, alumno de Piaget, intenta sintetizar conceptos esenciales de la teoría de su maestro, como son: procesos de pensamiento, estructuras cognoscitivas, estadios de desarrollo, relacionándolos con el paradigma del procesamiento de la información, e incluso con aspectos del enfoque dialéctico-contextualista, lo que constituye una importante contribución para explicar comprensivamente el conocimiento humano.

Otra teoría neoestructuralista es la de Case⁴ que, al igual que la anterior, pretende una síntesis entre las concepciones organicistas de Piaget, las de

¹ Clase de entidad que al igual que los computadores u ordenadores construyen y procesan información.

² Citado por García Madruga, J.A. Siglo XXI. Madrid. 1991

³ Citado por García Madruga. 1991

⁴ Robbie Case, colaborador de Juan Pascual-Leone, postula como Piaget la existencia de cuatro estadios en el desarrollo intelectual: operaciones sensoriomotoras, operaciones relacionales, operaciones dimensionales, operaciones vectoriales. Cada uno de estos cuatro estadios, contiene cuatro subestadios que explican la complejización progresiva, pero que para efectos de agilizar la comprensión práctica, al igual que la teoría piagetiana, no facilitan los procesos operativos

procesamiento de la información y las concepciones vigotskianas. *Sostiene* (1981, 1984, 1985, 1988a), *una concepción típica de los estadios en la que el desarrollo cognitivo se produce a través de una serie de niveles cualitativamente diferentes, es decir, a través de una secuencia jerárquica, crecientemente sofisticada, de estructuras mentales.* (García Madruga, J.A. 1991: 82). Case, enfatiza en los cambios específicos controlados y en la mayor eficiencia operacional. Su aporte más importante consiste en sus explicaciones relativas a la consistencia del desarrollo intraestadio (homogeneidad), esto es su concepción acerca de la estructuración horizontal.

Otras dos teorías neopiagetianas – neoestructuralistas, son la teoría de las destrezas de Kurt Fischer y la de Graeme Halford. La primera, es decir la de Fischer, es una teoría estadal escalonada en la estructura de las destrezas cognitivas humanas (García Madruga, J. A. 1991); el concepto de destreza es entendido, *como una habilidad que muestra cierta capacidad de generalización entre tareas, cierta especificidad para un determinado tipo de tarea; una destreza es una característica de una persona en contexto* (Fischer y Farrar, 1988: 140, citado por García Madruga 1991:89). Los 4 escalones en la evolución intelectual, son: el escalón reflejo, propio del recién nacido; escalón sensoriomotor, en el que el pensamiento está ligado a la acción; escalón representativo, como su nombre lo indica está caracterizado por las destrezas representacionales; por último, el escalón abstracto, el cual da cuenta de este tipo de acciones – operaciones y alcanza su máxima expresión en la edad adulta.

Como vemos, esta teoría es eminentemente piagetiana y además toma muchos elementos de la teoría de Case, por ejemplo: cuatro escalones cada uno de ellos con cuatro niveles diferentes que conformarían el esquema explicativo del desarrollo intelectual. De nuevo, en Fischer, se integran los cambios y procesos cualitativos formulados por Piaget y los cambios y procesos cuantitativos propios del procesamiento de la información, ya que el desarrollo de destrezas se da en la interacción organismo, medio, individuo y contexto.

La segunda teoría, es decir, la de Halford, (1982; 1988)⁵, no se desprende de la concepción de estadios o niveles de organización cognitiva; propone cuatro niveles de correspondencia de estructuras, a saber: correspondencia de elementos, correspondencias relacionales, correspondencias de sistemas y correspondencias multisistemas, los cuales atraviesan las diferentes edades, desde el primer año de vida hasta la preadolescencia (11 – 12 años); en estos niveles o etapas las correspondencias estructurales se complejizan y, a la par, la capacidad de procesamiento se incrementa según lo determinen factores madurativos.

⁵ Citados por García Madruga 1991

Las teorías neopiagetianas de corte neoestructuralista, constituyen un importante eslabón en el propósito de integrar los tres enfoques de desarrollo cognitivo: mecanicista, organicista y contextualista y aunque no lo hayan logrado plenamente, sino sectorialmente, como lo dice García Madruga (1991: 95), *confluyen en un nuevo estadio neoestructural sobre la teoría de los estadios.*

Desde la otra vertiente, la del modelo dialéctico contextual, dicho de otra manera, enfoque histórico cultural o sociohistórico, se plantea al hombre en lo social como producto y sujeto de la historia. Se establece la idea de que la conciencia individual con todos sus rasgos, no surge de las tareas de adaptación del organismo como tal, sino de la asimilación que el hombre realiza de un sistema de productos sociales, de instrumentos y de valores. Yaroshevsky (1979: 302).

Vigotsky (1979) y sus seguidores, afirman que se llega al conocimiento a través de la comunicación con otras conciencias; en este proceso se da el paso a la actividad mediatizada. Es por ello que la enseñanza, - el sistema escolar- debe ocupar lugar preponderante en la construcción de las funciones y procesos cognoscitivos superiores.

Vigotsky (1934), cuya disciplina base es la lingüística (como lo es para Piaget, la biología), resalta la importancia del lenguaje en la formación del mundo conceptual; para él, el problema fundamental de la psicología era el de estudiar la naturaleza y génesis de la conciencia, así como de los procesos psicológicos superiores, como principio del desarrollo, además del carácter no reduccionista, estructural, integracionista e interrelacional de los mismos, los cuales, son primero interpersonales, esto es, propios de la comunicación social, para luego ser intrapersonales, es decir, propios del individuo en particular.

Para este autor, el lenguaje es el segundo sistema de señales que posibilita la progresiva liberación de comportamientos reflejos, lo que implica control y planificación de la acción en la resolución de problemas y lo convierte en instrumento del pensamiento (Vigotsky, 1934).

En tanto los niños primero son capaces de comportamientos en relación con otros más competentes, para luego realizar las acciones sin ayuda, postula el concepto de zona de desarrollo próximo (Z.D.P.) que es *"definida por lo que el niño puede realizar en colaboración, bajo la dirección y con la ayuda de otro (maestro, adulto, compañeros), (Montealegre, 1994: 5).* En la zona de desarrollo próximo o potencial, están las funciones y procesos cognoscitivos que se encuentran en maduración; son algo así como semillas donde germina el desarrollo. Los niños, jóvenes y adultos siempre tendrán funciones y procesos como capullos, semillas y frutos que, a través de activi-

dades de mediación, enriquecen el potencial de aprendizaje, jalonando el desarrollo potencial y posibilitando la formación de nuevas semillas a la vez que va activando la conversión de semillas y capullos en frutos (funciones, procesos y estructuras cognitivas), -Tovar, 1994b-.

El concepto de mediación viene a constituirse entonces en una de las ideas más ricas y fructíferas para propiciar desarrollo tanto intelectual y sensible como afectivo y valorativo; por tal razón, ha de ser definitivo en las posturas teóricas de la visión educativa actual y en la concepción del quehacer del maestro mirado desde tal óptica, ya que la acción educadora – transformadora, es la principal de las mediaciones socio culturales y el maestro o mediador debe ser un propiciador de desarrollo humano a través de la construcción de tomas de conciencia⁶.

La mediación implica re-construir en lo particular lo construido en lo general, esto es, re-elaborar en cada conciencia individual utilizando herramientas materiales y cognoscitivas, lo que la humanidad ha elaborado en su devenir histórico-cultural; además, implica crear dispositivos que prospectivamente conlleven a mayores alcances y evolución de la mente humana: he aquí el reto del maestro, quien debe ser mediador por excelencia y llamado por convocatoria social a asumir tal tarea.

Es claro cómo todas las teorías, enfoques y modelos hasta aquí mencionados (ver figura. 3) pese a los avances en el propósito de explicar coherentemente el desarrollo intelectual, ofrecen baches y lagunas, logrando tal objetivo sólo parcialmente; ello induce y motiva al desarrollo de otros cuerpos teóricos que pretenden avanzar en las elaboraciones e integración conceptual. Tal es el objeto del conexionismo, o teorías del procesamiento distribuido en paralelo – P D P – de Rumelhart y McClelland (Rumelhart D E, Mc Clelland J L y colaboradores 1986, citados por García Madruga J A, 1991), que es un cuerpo teórico cuyo objetivo se centra en la metáfora del organismo vivo, con su capacidad de superar a la máquina – ordenador -, metáfora mecanicista-, ya que el cerebro con sus procesos distribuidos en paralelo, puede superar en tiempo y efectividad a las tareas realizadas en serie por el computador. Entonces, al suponer la activación de una constelación de células cerebrales -unidades- en la representación de determinada realidad en un mínimo de tiempo, explica que *el conocimiento está distribuido entre múltiples unidades conectadas entre sí y cada una de estas unidades participa en la representación de diferentes conocimientos, siendo la interpretación de la realidad fruto del intercambio de señales entre estas unidades.* (García Madruga, J. A. 1991:111); la evidencia está constituida en la misma

⁶ **CONCIENCIA:** Organización que hace el sujeto de la experiencia sensible; esta implica representación y reflexión.

naturaleza del conocimiento y de la psicología cognitiva: el hecho de emerger de múltiples cuestiones que no pueden ser todas captadas artificialmente.

El conexionismo aboga por una concepción dinámica del aprendizaje y del desarrollo, en virtud de ser él mismo aprendizaje, el cual estaría dado en la fuerza de conexión de sus unidades activadas, las mismas que llevarían inherentemente al desarrollo. He ahí su relación con el modelo contextualista, al abogar por la aprehensión de nuevas estructuras de unidades interconectadas e inter-relacionadas, que se potenciarían entre sí, a través de la estimulación e inhibición recíproca.

Las unidades o procesadores simples son responsables del envío y recepción de señales, bien sea de orden excitatorio e inhibitorio; ellas pueden representar hipótesis, objetivos y acciones posibles en el sistema; pueden ser unidades develadas y unidades ocultas; en esto reside parte de la potencia heurística del modelo.

Los antecedentes y orígenes del conexionismo, se encuentran en las teorías neurofisiológicas de Jackson, quien criticó el localizacionismo cerebral y abogó por una concepción distribuida; Luria, con su noción de sistema funcional dinámico; Hebb, con su concepto de ensamblajes celulares y Lashley, con su insistencia en la idea de las representaciones distribuidas, entre otros.

Pese a las críticas recibidas, sobre todo las relativas a ser distantes de lo que se concibe como Psicología, es innegable el interés de las teorías del PDP, por hacer síntesis (como lo hicieron en su momento Piaget y Vigotsky, por ejemplo) y de trabajar por dar respuestas a las múltiples preguntas que las ciencias cognoscitivas en general y la psicología cognoscitiva en particular aún están en mora de resolver.

2.1 Estructuración del conocimiento

El tema de la cognición y sus procesos, nos remite a la formación del maestro y a la educación como utopía necesaria, cuya función esencial es la del desarrollo continuo de las personas y las sociedades...la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada cual pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. (Delors 1996:13, 18).

Por lo anterior, la formación en cognición de los futuros profesionales de la educación, debe tomar la doble perspectiva: la de aprendices de procesos de pensamientos y la de enseñantes de los mismos.

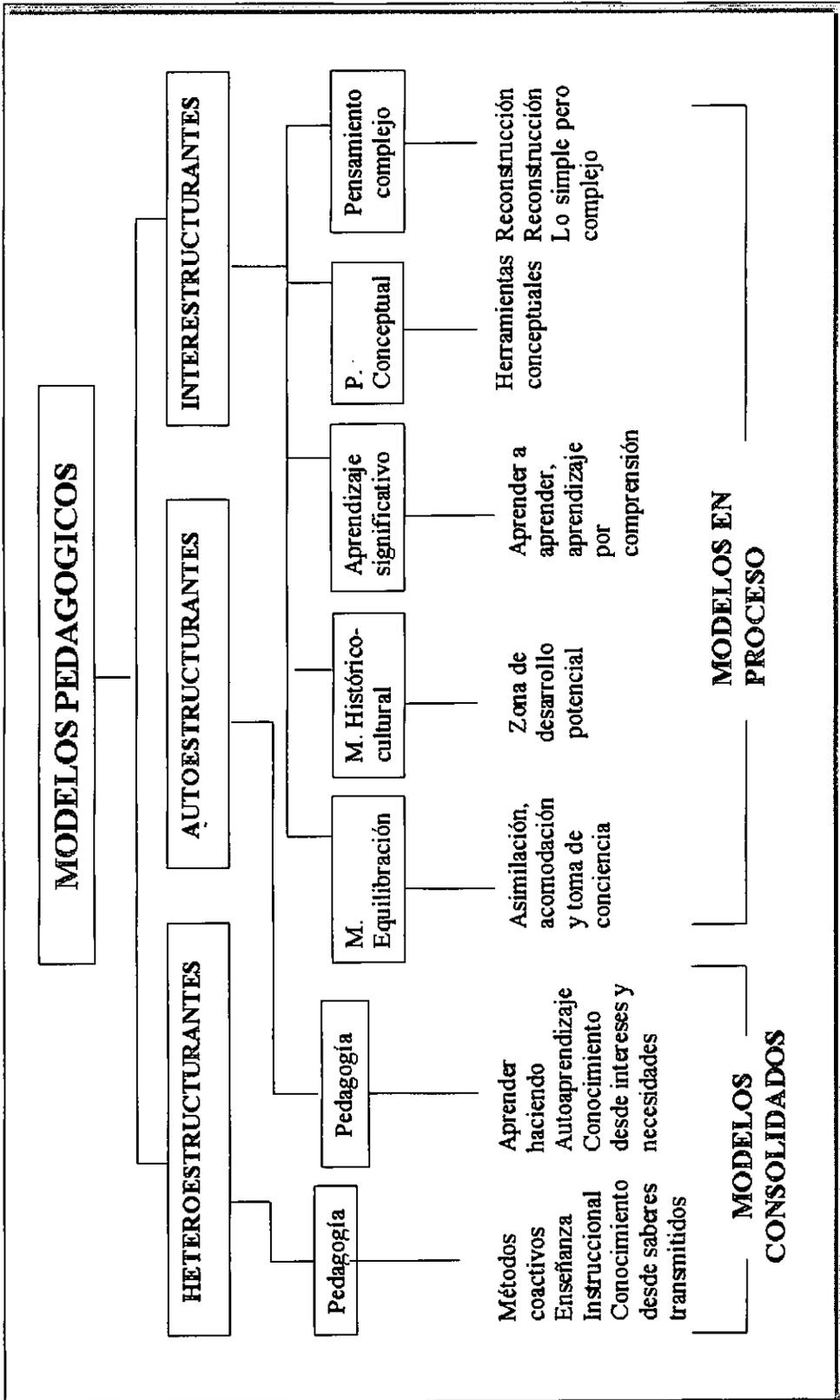
La tabla 3, caracteriza los sistemas de estructuración del conocimiento (Not, L. 1979; Avanzini, 1986; Avila, 1991), donde la heteroestructuración representa la construcción conceptual desde las teorías figurativas del pensamiento, así mismo, la autoestructuración e interestructuración, representan las teorías operativas del pensamiento y los enfoques que de ellas devienen; el objeto es entender y develar cuáles paradigmas de enseñanza pueden ser más acordes con los sistemas educativos y pedagógicos que lleven por la senda de óptimos desarrollos a infantes, jóvenes y adultos.

Finalmente, aparece la figura No 4, la misma que pretende interrelacionar los modelos educativos en correlación con los modelos pedagógicos, en un intento de síntesis que muestra cómo los avances en los presupuestos teóricos respecto a la cognición, tienen de inmediato repercusiones en la educación, en tanto área donde es posible aplicar los adelantos en las teorías psicológicas relativas al desarrollo.

Tabla 3. Características del sistema de estructuración del conocimiento

Heteroestructuración Transformar al sujeto	Autoestructuración Ayudar al sujeto a (trans)formarse	Interestructuración Permitirle al sujeto construir el mundo y ser construido a su vez
Acción preponderante de un agente exterior	Acción propia del sujeto	Acción que el sujeto ejerce sobre el mundo y la que el mundo ejerce sobre él.
Primacía del objeto	Primacía del sujeto	No hay primacía del sujeto ni del objeto, sino continua y constante interacción.
Objeto Transmitido Objeto Construido	Sujeto individual Sujeto colectivo	Sujeto-objeto en relación dialéctica. En permanente construcción.
Métodos tradicionales	Descubrimiento mediante observación	A través de experiencias socioculturales, físicas, lógico-matemáticas.
Métodos coactivos	Invención mediante la experiencia adaptativa.	Abstracciones empíricas y reflexivas se construye lo individual y lo comunitario, (viceversa).

FIGURA 4 Modelos pedagógicos y estructuración del conocimiento



PARTE III

EDUCACIÓN DE ADULTOS

Yo dejé la Europa por venir a encontrarme con Bolívar,
no para que me protegiese,
sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa,
estas ideas eran (y serán siempre) emprender una Educación Popular,
para dar ser a la república imaginaria que rueda en los libros y congresos.
No es sueño ni delirio sino filosofía
ni siquiera el lugar donde esto se haga será imaginario,
como el que se figuró el canciller Tomás Moro,
su utopía será en realidad la América.
¿Dónde iremos a buscar los modelos?
La América española es original,
original han de ser sus instituciones y su gobierno.
Y originales los medios de fundar unas y otro.
O inventamos o erramos.

Simón Rodríguez (*maestro de Simón Bolívar*).

El presente capítulo pretende mostrar diferentes avances y aspectos sobre educación de personas jóvenes y adultas, entre ellos algunas concepciones dadas por estudiantes y profesorado de este sector poblacional; también muestra hitos de la misma modalidad educativa en el país, en América Latina y a nivel internacional.

La educación de adultos es considerada por algunos sectores, entre ellos el estatal, como aquella que se prodiga a grupos de jóvenes y de adultos/as que, por diversas circunstancias, en su infancia fueron excluidos de la escuela. Históricamente en América Latina y por supuesto en Colombia, nación de estas latitudes, se ha ligado con la educación popular.

Según el decreto 1830 de 1966, emanado del Ministerio de Educación Nacional –MEN: *La Educación de Adultos constituye un proceso integral y permanente destinado a elevar el nivel cultural, profesional y social de quienes no recibieron los beneficios educativos en la edad correspondiente o de quienes después de haber realizado estudios primarios, medios y superiores, necesitan ampliar su información para adaptarse a los cambios del desarrollo científico y tecnológico de nuestra época.* Artículo 1º.

Para los educadores *La educación de adultos es un proceso de dinamización sociocultural y pedagógica para aportar a la gestación, formación y consolidación de los sujetos populares, por ello, implica para los educadores de todo el país nuevos retos y posibilidades como trabajadores de la cultura y gestores del cambio social.* (Revista Educación y Cultura No 23: 36).

Para Paulo Freire (citado por Requejo Osorio, 1968: 75-76): *Educación supone crear la capacidad de una conciencia crítica como proceso de liberación que conlleva develar las razones de la situación histórica para construir una acción transformadora de esta realidad. Razón de más para pensar una educación de adultos, a manera de una alfabetización que fuese en sí, un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores. Una alfabetización en que el hombre, no siendo su paciente, su objeto, desarrollase la impaciencia, la viracidad, características de los estados de búsqueda, de invención y reinversión.*

Según adolescentes, jóvenes y adultos de la institución, esta educación consiste en: *una opción y oportunidad que debemos aprovechar al máximo, ya que debido a las circunstancias particulares de nuestras vidas y a los múltiples intereses y compromisos a los que debemos responder (como padres, madres, esposos, esposas, hijas, hijos, trabajadores informales, trabajadores con oficio fijo y trabajadores empleados), se convierte en una necesidad inaplazable para salir adelante y tener éxito en el futuro. Además, es una oportunidad para progresar y crecer como personas honestas y responsables que deseamos ser cada vez mejores en la vida.* (Concepto colectivo construido en una clase de lectura y escritura, por el grupo 3.A.,-año lectivo 2001-).

Como lo manifiestan los conceptos anteriores, son diversos los intereses alrededor de la educación de personas adultas; si bien algunos tienden a verla como una opción estatal, que responde a una función social dejada de hacer en su debido tiempo, otros la conciben como la posibilidad y la obligación de crear espacios para la esperanza y el desarrollo, para la criticidad y la proposición, para gestar cambios sociales y conciencia de nación, para crecer como individuos y como sociedad, en fin, para evolucionar como individuos y como colectivo en cuyo imaginario las ideas de justicia, igualdad de opciones, interacción como fuente de conocimiento y educación como transformación social, están presentes y motivan sus actos.

En tal devenir, algunos y algunas estudiantes del Centro Educativo Distrital-CED- muestran diversos caminos y estadios de conciencia, cuando discurren y conceptúan sobre la educación de la que son actores, receptores, partícipes y constructores. Leámoslos:

Para la estudiante del ciclo 1, Dorilde Romero, de 46 años, la educación de adultos entraña una gran posibilidad; ella dice: *es una gran ventaja que le dan a uno para poderse superar.* (Entrevista hecha por la estudiante Mary Luz Rodríguez. Ciclo 4B). En este concepto emergen elementos relacionados con lo estatal, pero además se subraya la ventaja de la superación personal.

En el mismo sentido, responden:

Linda Viviana Fúquene, 15 años, estudiante del ciclo 4B, en entrevista concedida a Rosalba Niño Cárdenas del ciclo 4A, cuando dice: Veo la educación de adultos como aquella educación básica e intensiva, de análisis y de aprendizajes.

Genaro Figueroa, 52 años, ciclo 3A: Es afianzar conocimientos, investigar y aprender en las diferentes áreas. (Entrevistado por Nestor Javier Valencia Ariza, estudiante del ciclo 4C).

Alicia Barbosa de Bohórquez, 50 años, ciclo 3A: La educación de adultos es una oportunidad para las personas que no pudieron estudiar anteriormente. (Entrevistada por Efrén Polanía Bernal, del mismo ciclo).

Martin Marín López, 30 años, ciclo 6: es una oportunidad para la gente que trabaja, ella debe brindar todas las garantías para poder seguir estudiando en el SENA o en la universidad; además, sus maestros han de brindar todo el apoyo para no desfallecer. (Entrevistado por Miguel David Vargas, estudiante del ciclo 4C).

Carlos Alfonso Solano V., 32 años, ciclo 4B, expresa: es una educación donde se tiene consideración al adulto, donde apoyan mucho, pero sobre todo, en la que doy lo mejor de mi parte, como persona y como alumno. (Entrevistado por Marco Antonio Sierra, del mismo ciclo).

Elizabeth Palacios, 49 años, ciclo 2, dice: la educación de adultos es una oportunidad que nos ha dado el gobierno y una oportunidad que nos damos nosotros mismos, si nosotros queremos salir adelante y podemos ver que en la vida se presentan oportunidades como ésta de poder continuar nuestros estudios y demostramos a sí mismos, demostrarle a nuestros hijos, a nuestros familiares, que sí podemos continuar, si nosotros queremos, sí se puede. (Entrevistada por Gloria Inés Navas de Bernal. Ciclo 4A).

Vale la pena destacar cómo adolescentes, jóvenes y adultos partícipes en procesos de educación de adultos, ven en ella la posibilidad de hacer miradas hacia su propio interior, como espacio constitutivo del sí mismo y como instancia dadora de significados automotivadores que propenden por la formación de seres humanos más acordes con el sentido de lo humano, como cooperadores y corresponsables de su devenir, de su bienestar y de su proyección futura en lo individual y en lo social. Tal es la significancia dada por Elizabeth Palacios, en el concepto que acabamos de leer. Concepto, donde prevalece en parte el sentido freirano de educación popular, *hay una relación entre la alegría necesaria de la actividad educativa y la esperanza*¹ (Freire, citado por Jara, 1998:56), porque la educación popular supone *el parto de una autoconciencia crítica* y, la crítica entraña esperanza.

Pero la centración en los conceptos del grupo de estudiantes no es sólo en la posibilidad de crecimiento individual como tal, sino que se imbrica ésta con las posibilidades sociales, vinculándose así el sentido de evolución individual, mientras, lo social lo permita; en tanto el desarrollo societal jalone lo individual, las personas adultas de diversos sectores, del estrato 1 y 2 para nuestro caso, tendrán acceso a otras instituciones sociales corresponsables de mayores potenciaciones en la transformación de ellas mismas y de toda la sociedad. Tal como lo expre-

¹ En pedagogía de la Autonomía, Freire amplía este concepto, que considera vital en la educación de personas adultas.

saba Vigotsky (1979), *lo social jalona lo individual*, claridad que subyace en algunos conceptos sobre educación de adultos, *garantías para seguir estudiando en el SENA o en la Universidad*, dice Marín, quien obtuvo su título de bachiller en diciembre de 2001 y que seguramente no ve en ello reflejado, todo lo que como adulto aportante en la vida familiar, comunal y nacional, se merece.

De la misma manera que en las mentes de los estudiantes “adultos”, circulan diversas concepciones sobre su educación, en las cuales se patentizan sus intereses y otros intereses, herederos de cosmovisiones históricas que las han antecedido y precedido; históricamente dos discursos han permeado y dirigido estas prácticas. Por un lado, el modelo de raigambre popular concientizadora y, por otro, el modelo escolar sistematizador, los cuales, a veces combinados, otras veces más puros, se han inscrito en las prácticas educativas de y con adultos.

El Modelo Popular Concientizador, conocido también como educación para la liberación, pedagogía del oprimido y educación para la resistencia, entre otros nombres; de origen latinoamericano –brasileño-, parte de las pioneras conceptualizaciones y experiencias de Paulo Freire (1969, 1970), las mismas que posteriormente alimentaron la propuesta metodológica de la Teología de la Liberación, cuyo núcleo común lo constituye la relación *saber-poder, o educación-poder, en función de un proyecto de autonomía o emancipación de los segmentos populares*. (Lovisoló, s.f.:8). Son características de este modelo:

- El trabajo educativo tendiente a la autonomía, la liberación o emancipación.
- La fusión entre lo educativo y lo político en el horizonte de la autonomía.
- La relación igualitaria entre los participantes del proceso educativo (herencia del pensamiento griego: la participación de la *polis*; en cambio, el sentido occidental de la educación es de una relación entre desiguales).
- El lema “viviendo y aprendiendo”, porque el trabajo, el deporte, el amor, la religión y, en general, cualquier otra actividad de la vida se considera espacio educativo, ya que la vida enseña, muchas veces, aún más y mejor, que cualquier institución escolar.
- Su relación íntima con las pedagogías activas, las mismas que consideran a los participantes como portadores de intereses, motivaciones, conocimientos y valores.
- Su decisión de partir de los conocimientos, ideas, valores, motivaciones e intereses previos de los participantes.
- Su procedimiento, que se dirige de lo próximo a lo distante, de lo concreto a lo abstracto, de lo propio a lo ajeno, de lo que interesa a lo que parece no interesar, de lo interior a lo exterior, de lo que más motiva a lo que menos, y de las preguntas personales a los interrogantes de los demás.

- Incita a servirse del propio entendimiento, como condición para salir de la minoría de edad.
- Valoriza la autoactividad del grupo de estudiantes.
- Se relaciona educativamente con individuos, entendidos desde su singularidad y como totalidades sociales, pensadas como clases, grupos o segmentos sociales.
- Surge ligada al trabajo con la cultura popular y la acepta como marco de referencia para la construcción de la concientización; de ahí su insistencia en el enfoque holístico .
- Su base es el diálogo, la criticidad y la participación, como piedras angulares de la vida democrática.

Porque la educación es una respuesta a la inconclusión, a la búsqueda de completud; ella se posibilita porque el ser humano se siente y mira como ser inacabado, entonces, recurre a la curiosidad, a la pregunta. *La educación, por tanto, implica una búsqueda realizada por un sujeto que es el hombre. El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella. Según esto, nadie educa a nadie. Por otra parte, la búsqueda debe ser de algo y debe traducirse en ser más: es una búsqueda permanente de sí mismo.* (Freire, 1970: 1).

Esto remite a la urgencia del desarrollo de una conciencia crítica que incite a transformar la propia realidad, a contestarse con respecto a los desafíos del presente, de su mundo y del mundo; a temporalizarse en los espacios geográficos e ir construyendo el futuro, a la par que se hace historia a partir de la actividad creadora y de la interacción con otras personas: sus vecinos, sus familias o los maestros, por ejemplo.

Es así, como la educación popular se nutre de Conciencia Crítica y viceversa, se reviste de formas dialógicas, al crearse el anhelo de profundidad en el análisis, sin satisfacerse con las apariencias y al reconocer que la realidad es cambiante y puede cambiar con muchos factores, en los cuales cada sujeto interviene como actor de primera con su actitud de expectante ingenuo o de partícipe que averigua, interroga, provoca e impacta.

Pero, el sentir, hacer y pensar en el campo de la educación popular, no es ni ha sido unificado; desde otras visiones, transita una concepción, que aboga porque *los educandos logren ubicarse en la sociedad, encuentren su puesto como "buenos ciudadanos", conocedores y respetuosos de la ley, y como "honestos trabajadores" que ganen el pan con el sudor de la frente como toda la "gente honrada"* (Peresson, et al, 1983: 102). Enfoque que tiene sus raíces en la ideología dominante, la cual, en cierta forma, oculta y mengua el verdadero papel que cumple la educación popular, ya que explica con causas morales y culturales, las bases económicas sustentadoras de tal ideología; además, analiza en términos individuales, problemas de carácter social, al defen-

der y afianzar el mantenimiento del sistema imperante, porque reproduce relaciones de explotación y dominio, al convertir la educación en una mercancía, antes que en un bien social –su real sentido–; y a sus “usuarios” en unos explotados más, donde la autoridad se encarna en unas directivas y en un educador, quienes son los que saben, piensan, enseñan, educan, deciden, mandan, corrigen, reprimen, planean, en fin, curricularizan todo el acto educativo. Por su parte los alumnos ignoran, escuchan, memorizan, obedecen, son “sujetos” “objetos” de educación y de corrección. Así *la educación burguesa que es autoritaria y libresca, promueve el culto a la autoridad y al libro, generando en el pueblo un sentimiento de ignorancia, impotencia, sumisión, frustración* (Peresson et al. 1983: 144). Tal es el panorama que presenta el modelo escolar, el mismo que vemos como erróneo en la educación popular.

El Modelo Escolar o Sistematizador, *se elabora a partir de la representación de la educación como proceso cuyo objetivo dominante es la transmisión de un conjunto sistematizado de conocimientos, opiniones y valores. Conjunto sistematizado que cada sociedad, o su fracción dominante, definen como válido, necesario, útil, sagrado o de cualquier forma que indique su importancia social, política, cultural, y/o económica* (Lovisoló, s.f: 13).

La educación de adultos toma, en el modelo sistematizador o escolar, un carácter marcadamente compensador. De hecho, se afirma constantemente que la educación supletoria de adultos apenas se justifica coyunturalmente, *esto es, por cuanto determinados adultos no recibieron en el momento oportuno la educación que merecían o necesitaban. La carencia educativa puede ser producto de la ausencia de la acción del Estado, de condiciones socio-económicas o culturales, de factores individuales o de cualquier otra naturaleza.* (Lovisoló, s.f: 14).

En efecto, el decreto 3011/97, el cual regula la educación de adultos en Colombia, en su artículo 2, dice: *la educación de adultos es el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles y grados de servicio público y educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos² o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales.*

Las sociedades dinámicas y que se autoconsideran en desarrollo (como la nuestra), hacen amplias discusiones sobre currículo, sobre planes escolares, sobre contenidos mínimos, sobre logros, sobre estándares, etc, etc; así se defiende una posición sistemática, acunada en la visión occidental “que lo natural es educar a los niños”. Concepción que se copia exactamente para las personas adultas, en quienes, si tenemos en cuenta las teorías de desarrollo, las teorías psicológicas y algunas teorías sociológico - antropológicas, el modelo pierde su vigencia, o mejor expresado: su legitimidad. En los adultos no se plantea una relación entre

² El subrayado es de la autora, para hacer notar el carácter remedial en la concepción estatal de la educación de adultos

generaciones mediada por la autoridad y responsabilidad de una de ellas en relación con la otra. Entre adultos, la relación es de iguales, como la forma de relación política y estética por excelencia, si la pretensión tiene que ver con la asunción hacia la autonomía, con la construcción de conciudadanía, de comunidades y sociedades tendientes a la justicia distributiva, a la mutualidad y a la grandeza. Estas se conciben, como elaboraciones sociales desde los esquemas cognoscitivos que permean un saber hacer comunitario y un saber vivir generalizado en la convicción de un bienestar compartido por toda la población, porque las minorías, en el sentido de exclusiones, tienden a eliminarse.

Es así, como la educación de adultos se concibe escolar y supletoria, y se legitima en cuanto alude a un “error” del pasado; a una oportunidad transitoria, coyuntural, temporal, remedial o circunstancial, sin que derive de una posición ética, de una estética social o de una tradición que diga relación con la justicia y equidad, que hable de una educación para todos durante toda la vida, en procura del entendimiento y de la evolución de cada miembro del conjunto humano.

Además de las concepciones de estudiantes y de las visiones históricas, se consultó al profesorado del CED (Centro Educativo Distrital), quienes, en entrevistas (ver anexo No 12) concedidas a un grupo de estudiantes y ante la pregunta: “para Ud. ¿Qué es la educación de jóvenes y adultos?”, manifestaron:

Yo creo que es una gran oportunidad que se le ofrece a todas aquellas personas que de algún modo quieren realmente salir adelante, pues qué rico que lo puedan hacer a través de esta educación que se les está dando en la nocturna; ojalá verdad no se acabe este Centro, creo que las condiciones son difíciles, pero ojalá no se acabe. *(profesora Islen Yanira Guzmán Ayala, entrevistada por la estudiante Martha Jeanneth Clavijo P. Ciclo 4B).*

Es una educación participativa, autónoma, totalitaria que conlleva grandes cambios humanos. *(profesora María Ignacia Villamil Rodríguez, entrevistada por la estudiante Marisol Arias Z. Ciclo 4B).*

Primero que todo, la educación de adultos es aquella que está reglamentada por el Decreto 3011, el cual tiene unos objetivos especiales como único horizonte, tiene unas metas específicas, que permiten a los Centros funcionar pese a sus necesidades. *(profesor Nilo Sebastián Quiñones, entrevistado por el estudiante Cristian Camilo Huérfano. Ciclo 4A).*

La educación de adultos es una oportunidad que se ofrece para que esta población se vaya superando día a día y así mismo se obtenga un estímulo de conocimientos al igual que los jóvenes; se diferencia una de la otra en que los adultos afrontan la vida de una forma muy diferente, ellos realmente sí quieren aprovechar el tiempo que se les ofrece para estudiar. *(profesora Elena del Pilar Caballero Díaz, entrevistada por la estudiante Olga Cristina Rodríguez C. Ciclo 4B).*

Es el conjunto de procesos y acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles y grados del servicio público educativo durante las edades aceptadas, o de personas que desean mejorar sus aptitudes y enriquecer sus conocimientos. *(profesor Efrén Pineda Pérez, entrevistado por el estudiante Efrén Polanía B. Ciclo 3A).*

Es ayudar a conseguir metas mayores a un grupo de personas que ya vienen con un bagaje bien extenso sobre la vida. *(profesora Judith Jaramillo Varón, entrevistada por la estudiante Yeimy Vargas. Ciclo 4A).*

Es la oportunidad para desarrollar integralmente, sea al adulto o al joven, en pro de mejorar su calidad, en pro de transformar su realidad. *(profesora Ingrid Valencia Sepúlveda, entrevistada por el estudiante Lizandro Sánchez S. Ciclo 4B).*

Veo esta educación como espacios que se abren y que deben ser aprovechados por las personas que de pronto en alguna etapa de su trayectoria académica han tenido dificultades para que su educación sea continua; esta educación pues ofrece beneficios a jóvenes y adultos, puesto que se ajusta a su horario y en los cursos académicos se satisfacen necesidades que en algunos casos presentan los estudiantes. *(profesora María Angélica Anzola, entrevistada por la estudiante Leonor Vera. Ciclo 4B).*

La educación según Germán Marquínez Argote, es un proceso de capacitación y posibilitancia; por tanto, a mayor acceso a la capacitación, mayor acceso a las posibilidades. En tanto proceso la educación ocurre durante todo el ciclo de la vida; en su naturaleza, es la misma para niños, jóvenes y adultos; sin embargo asume una estructura modal distinta en todas y cada una de las etapas de la vida. Así, en el caso de los jóvenes y adultos lo que se busca es por una parte, pagar la enorme deuda social que hemos contraído con aquellos a quienes por distintas circunstancias (pobreza, marginalidad, violencia, discriminación, etc), no se les brindó en su momento la posibilidad de acceder a la escuela y, por otra democratizar la oportunidad educativa en los sectores más vulnerables. Es por tanto un proceso modal distinto que supone:

La convalidación del saber del joven y el adulto.

Metodologías distintas.

Tiempos distintos.

En síntesis: flexibilidad. Sólo así es posible que jóvenes y adultos (incluidos los adultos sociales: menores trabajadores) desarrollen sus potencialidades y las reviertan en beneficio social para todos. *(profesor Rafael Antolínez Camargo, entrevistado por la estudiante María Himelda Calderón H. Ciclo 4B).*

En casi todos estos conceptos, al igual que en los anteriores, se aprecian gérmenes libertarios, de autogestión y concientización; así mismo, conciencia de clase y de educadores comprometidos con el propósito de educar personas adultas para la grandeza de ellas mismas, para trascender en los colectivos de los que participan y en las instituciones sociales donde son actores. De igual manera, denotan elementos de la tradición, forjados desde los espacios formativos en los campos universitarios y en los espacios donde la práctica como profesionales se ha desarrollado.

Visión histórica de la educación de adultos

Fundamentar una educación distinta a la predominante desde la colonia y cuyo eje central fuera el reconocimiento de una identidad cultural latinoamericana, ha sido tarea de hace mucho tiempo. Manuel Ugarte, José Ingenieros, José Carlos Mariátegui, José Vasconcelos, Elizardo Pérez, Antonio Nariño, Francisco de Paula Santander, Simón Bolívar, José Martí, entre muchos otros, sentaron bases de un pensamiento social que implica la creación de metodologías, estrategias y pedagogías alternativas a las coloniales imperantes.

A principios del siglo XX, en muchos países de América Latina, la Educación Popular aludía a una demanda por la democratización del sistema escolar formal. La instrucción pública también debería llegar al pueblo. (Martinic, 1984).

En los años 40, esta educación pasó a formar parte importante en las preocupaciones latinoamericanas; hacia 1945, Natural Planning Association, publicó: *tres cuartos de la población mayor de América Latina son analfabetos; en los países restantes la proporción de analfabetos varía entre el 20% y el 60%... Dos tercios de la población latinoamericana vive en condiciones semif feudales de trabajo, están subnutridos y se presentan inclusive poblaciones de ciertas regiones en estado de hambre crónica*. Posteriormente y en la década siguiente, se inició una campaña de alfabetización cuya meta cubría a 30.000.000 de su población, que debía ser “educada”, antes o hasta 1963.

A partir de la década del 60, con la influencia de Paulo Freire, se perfila un concepto de educación popular donde la experiencia social de los participantes origina procesos pedagógicos, problematizados a partir de las experiencias, de la reflexión sobre las formas de vida y de la praxis, lo cual caracteriza una relación dialógica, igualitaria, amistosa y mediatizada por el mundo a transformar. Movimiento que pese a su importancia y significación histórica, no fue ni es generalizado.

La educación de adultos en Colombia ha evolucionado en el contexto del desarrollo general de la Educación de Adultos en América Latina. Sus primeros antecedentes datan del año 1903, cuando se dictan las primeras disposiciones legales para la Educación de Adultos -EDA-, con la Ley Orgánica de Educación, o Ley 39, que en su artículo 38, habla de la educación nocturna para obreros adultos.

La emergencia de fuerzas sociales, diferentes a las tradicionales, gestan también sus propias dinámicas pedagógicas y desbordan los esquemas de una educación de adultos tradicional; entre ellos, los grupos indígenas, los afrodescendientes y los trabajadores con sus organizaciones o sus movimientos sociales, conquistan roles protagónicos en la educación, los mismos, que remiten a vislumbrar lo educativo, en especial en el campo adulto, como un espacio salpicado por múltiples experiencias diseminadas a lo largo y ancho del país y por todo el continente latinoamericano. Colectivos que buscan, se preguntan y ensayan parámetros

que contribuyan cada vez más decididamente en la construcción de una sociedad más justa, más participativa y sobre todo más equitativa, invitan a adentrarse en los problemas, hitos y retos vivenciados por la educación de adultos, en su trasegar; he ahí la necesidad de recorrer las diferentes décadas, destacando en ellas las realizaciones en cuanto a los procesos de formación de jóvenes y adultos.

Hacia los años 30 se reglamenta la educación rural y se desarrolla una campaña de alfabetización. Además, influenciados por las ideas de Decroly, Agustín Nieto Caballero, -escuela activa-, primera Misión Alemana, se plantean elementos para erradicar el analfabetismo y extender la educación al campo.

En 1932, la Escuela Rural se unifica sobre la base de 4 años de estudio. Este mismo año se programa la campaña de educación aldeana mediante el programa de radiodifusión.

En 1936, en el marco de la primera república liberal, la alfabetización es la tarea prioritaria, razón por la cual se organiza el servicio social voluntario para mujeres.

En 1938, se crean los internados de educación Campesina.

En la década del 40, con el propósito de integrar la población adulta al desarrollo nacional, se impulsan campañas de alfabetización masiva.

En 1947, se crean las escuelas de alfabetización para los hijos de trabajadores; su función fue la de impartir conocimientos básicos.

En 1948, surge Acción Cultural Popular -ACPO-, su objetivo es brindar educación a la población campesina mediante la utilización de la radio y la prensa.

En la década del 50 se crean Centros Nocturnos de Enseñanza Secundaria y la sección de alfabetización y educación de base para los adultos, adscrita a la División de Acción Comunal del MEN; su función era impulsar el desarrollo de la alfabetización y de la educación de base, mediante la organización de clases especiales en las escuelas oficiales del país. Se editan cartillas y textos orientados a la alfabetización y postalfabetización.

En el año 1957, se crea el SENA. ¿Alfabetización laboral para los trabajadores?

En 1958, se organiza una nueva campaña de alfabetización; sus objetivos se orientan a programas de salud, vivienda, trabajo y promoción comunitaria, para ello se siguen las orientaciones de la UNESCO sobre "Educación Fundamental Y Desarrollo de la Comunidad", cuyo fin es "ayudar a la gente a ayudarse a sí misma"; estuvo dirigida a los adultos con ningún o escaso nivel escolar. En esta misma época surge la educación "supletoria" con el objetivo de completar la educación formal de adultos.

En 1959, se impulsa la Campaña Nacional de Alfabetización y Educación de Base; se crean escuelas de alfabetización para hombres y mujeres mayores de 14 años.

En 1961, a partir de la Conferencia de Presidentes en Punta del Este, se plantea la educación como factor para el desarrollo socioeconómico (formar eficientemente al personal obrero y campesino de un país). Bajo esta orientación se desarrollan programas para obreros y campesinos.

En 1962, se reglamenta el Servicio Social de Alfabetización y Acción Comunal (Decreto 2059/62).

En 1966, se formaliza la educación de adultos -EDA- en todos sus niveles mediante el Decreto 1830/66. Su artículo 6º, dice: *La educación de adultos se impartirá en los siguientes niveles: Alfabetización; Educación General Básica; Educación Superior; Educación Universitaria.*

En este mismo año, el Decreto 2236/66, organiza la Integración Popular, orientada a los sectores de salud, económico y cultural. Enfatiza en la alfabetización, la recreación, la vivienda, las organizaciones de base y los medios de comunicación.

En 1967, se comienza con programas de televisión educativa y se crea el Fondo de Capacitación Popular, cuyo propósito es brindar educación masiva y acelerada al adulto.

En 1968, se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional -MEN- y se crea la División de EDA; su función es establecer programas de educación fundamental y general para adultos. Este mismo año, con la asesoría de CREFAL, se adopta el Programa Mundial de Alfabetización Funcional, cuyo propósito fue: *Capacitar al elemento humano como uno de los factores que promueven el desarrollo socioeconómico y social.* (Baracaldo, M. 1996: 5)

En 1969, se lleva a cabo, la Campaña Nacional de "Liberación por la Educación" y el Fondo de Capacitación Popular impulsa actividades de educación básica en las zonas urbanas a través de telecentros.

En 1970, con el Decreto 378/70, se establece el plan de estudios de la educación primaria para adultos, el cual no difiere sustancialmente del programa para niños, en cuanto a contenidos y enfoque curricular. Este mismo año se da comienzo a la implementación del programa experimental de EDA, con el enfoque de la alfabetización funcional y el método psicosocial de Paulo Freire.

A 1973 se declara el "Año de Alfabetización en Colombia".

En 1975 se implementa la alfabetización por módulos en todas las cárceles del país.

En 1976, con la reforma educativa, se crea la División de Educación No Formal y de Adultos y la División de Diseño y Programación Curricular de Educación No Formal, cuyas funciones son de carácter administrativo y de diseño curricular.

Entre 1977 y 1985, se amplía la educación básica hasta el 4º grado de secundaria, que para el caso de la EDA se presenta mediante el bachillerato radial y los colegios de bachillerato nocturno. También se lanza la Campaña Nacional de Alfabetización "Simón Bolívar", la cual enfatiza en la erradicación del analfabetismo.

La Campaña Nacional de Alfabetización "Simón Bolívar", diseñada en 1980 para atender una población de cinco millones (5.000.000) de analfabetas dispersos por todo el territorio colombiano: en el campo, tres millones (3.000.000) de campesinos y jornaleros agrícolas; en las ciudades, dos millones (2.000.000) de trabajadores, obreros y empleadas de servicios domésticos. Se organizó de manera descentralizada, con posibilidades de autonomía local y regional, buscando optimizar sus resultados; sin embargo, hacia el primer semestre de 1982, se había logrado solamente 506.000 alfabetizados. A pesar de haberse planteado como objetivos no solo erradicar el analfabetismo sino también, *ofrecer al país las políticas, los elementos constitutivos y organizativos de un gran programa Nacional de Educación Básica Permanente de Adulto*⁷.

En 1982, se lanza la Campaña de Instrucción Nacional "CAMINA", cuya tarea prioritaria es la alfabetización, quizá para subsanar los pocos logros de la campaña anterior. En cuanto a alfabetización y postalfabetización, se propuso los siguientes objetivos⁸:

- Crear un movimiento de participación nacional para lograr que todos los colombianos tengan acceso a la educación.
- Erradicar el analfabetismo del territorio nacional.
- Orientar la educación básica hacia los sectores menos favorecidos de la población colombiana para que alcancen un mejor nivel de vida

En 1983, partiendo de una visión global de la situación educativa nacional se detectó que cerca de siete millones ochocientos mil (7.800.000) colombianos presentaban carencias educativas severas.

En 1985, se celebra el AÑO NACIONAL DE LA EDUCACION. Se estructura además un Plan Nacional de Alfabetización y Postalfabetización, con ayudas y apoyos flexibles, tales como uso de la radio, de la televisión, de material impreso, uso de sistemas de audiocasete, y de todas aquellas formas que vinculen a los adultos al plan.

7 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Campaña Nacional de Alfabetización "Simón Bolívar", 1980.

8 MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Plan de Desarrollo del Sector Educación, 1982-1986, págs. 33-42.

En el transcurso de dicho año, y el primer semestre de 1986, la población iletrada que logró concluir el ciclo de alfabetización alcanzó a ser de 1.110.268, según los informes oficiales¹⁰ o sea, un 36% de la meta propuesta.

Entre 1987 - 1990, según el Plan Nacional de Alfabetización y Postalfabetización, *en cifras absolutas existen aún un millón novecientos mil (1.900.000) colombianos mayores de 10 años que son analfabetos absolutos y cerca de cinco millones (5.000.000) de jóvenes y adultos que no han completado su educación básica primaria. Este grupo corresponde a cerca del 25% del total de la población colombiana y se compone de aquellos que no han tenido acceso al sistema escolar formal o desertaron de éste especialmente entre los grados 1º y 3º. En cifras absolutas, esta población aumenta o se mantiene a pesar de los esfuerzos emprendidos, entre otras razones porque la tasa de escolarización de la escuela primaria es aún del 87.7% (MENOSPE, 1986). A esto se suman otras deficiencias del sistema que impiden la erradicación del analfabetismo, las cuales se reflejan en los índices de deserción, repitencia, extraedad y la baja calidad de formación de los educandos.*¹¹.

Entre 1988 - 1997, se declara el Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural, el Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los impedidos y de 1990 a 1999, se celebra el Cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo, en cuyos contextos se efectúan: La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y las Estrategias para el Adelanto de la Mujer. Se avanza hacia los fines de la Convención de los Derechos del Niño e igualmente se realizan encuentros y convenciones sobre eliminación de formas de discriminación para diferentes grupos considerados "minorías"; eventos que contribuyeron a hacer nuevas miradas en relación con la educación de mujeres, infantes, jóvenes, adultos y de personas con algún tipo de deficiencia.

En la década de 1990, se llevan a cabo movimientos y encuentros internacionales en el ámbito de América Latina, para superar el analfabetismo; estos esfuerzos se orientan en el marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, el cual manifiesta la intención de los países por superar el analfabetismo y consolidar la educación de adultos hacia el futuro.

En 1990, en el marco de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos, delegaciones gubernamentales y no gubernamentales, agencias de cooperación y personalidades provenientes de todo el mundo, convocados por la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y el PNUD, se reúnen en Jomtien, localidad de Tailandia (del 5 al 9 de marzo), donde aprueban por unanimidad dos documentos, complementarios entre sí: la "Declaración Mundial sobre la Educación para Todos" y el "Marco de Referencia para la Acción encaminada a la Satisfacción de

¹⁰ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Memoria del Plan Nacional de Alfabetización y Postalfabetización, 1985-1986. Pág. 85. Citado por Sequeda, 1987.

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Programa Nacional de Alfabetización y Postalfabetización, 1987- 1990. Citado por Sequeda, 1987.

las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, como un compromiso político y técnico sostenido en los valores de libertad, igualdad y solidaridad.

Las tesis centrales que se discuten en este encuentro se relacionan con el derecho de toda persona –niño(a), joven o adulto(a)- a la satisfacción de “sus necesidades de aprendizaje”, las mismas que comprenden: conocimientos, capacidades, actitudes y valores formativos, necesarios para subsistir, desarrollar plenamente las propias capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar activamente en el desarrollo, mejorar la calidad de existencia, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo en el transcurso de toda la vida.

Declaración mundial sobre educación para todos

Tiene en cuenta la Declaración Mundial de los Derechos Humanos, donde se promulga que “toda persona tiene derecho a la educación”; sin embargo, pese a ello y a los esfuerzos realizados por diversos países, a lo largo del mundo entero, aún persisten realidades como las siguientes:

Más de 960 millones de adultos –dos tercios de mujeres, entre estos- son analfabetos; además, el analfabetismo funcional campea en los países industrializados y en desarrollo.

- Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento letrado y a las nuevas habilidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de sus vidas
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos fracasan en el intento de completar los programas de educación básica; otros, que pueden cumplir con este requisito, no adquieren los conocimientos y habilidades esenciales para un desenvolvimiento efectivo.

En consecuencia, los participantes de esta Conferencia, recuerdan que la educación es un derecho para todas las personas, hombres y mujeres, de todas las edades y de todo el planeta; reconocen que la educación es capaz de ayudar a garantizar un mundo más seguro, más sano, más próspero, ambientalmente más puro, para que contribuya al progreso humano, social, económico - cultural y a la cooperación internacional.

Conscientes de que la educación es una condición sin la cual no es posible el desarrollo personal y el mejoramiento social, se reconoce el valor del saber tradicional y el patrimonio cultural autóctono, como bases en la promoción del desarrollo.

Perciben que en términos generales, el actual servicio educativo es deficiente, poco pertinente, debe ser mejorado cualitativamente y ser utilizado universalmente.

Reconocen que una educación básica, sólida y creativa es fundamental para fortalecer a los individuos, para evolucionar en capacidades científicas y tecnológicas y para alcanzar un desarrollo autónomo.

Examinan la necesidad de dar a las generaciones presentes y futuras un renovado compromiso con la educación básica para todos, la misma que por primera vez en la historia se percibe como un objetivo alcanzable, mediante: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje

La satisfacción de estas necesidades dota de autoridad a los individuos en una sociedad y a la vez les confiere la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia común –cultural, lingüística y espiritual-, los compromete a promover la educación de otros, fomentar la causa de la justicia social, lograr la protección del medio ambiente y tolerar los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, siempre que aseguren la protección de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados; los compromete también a trabajar por la paz internacional y la solidaridad en un mundo cada vez más interdependiente. Porque la educación básica es más que un fin en sí misma. Ella debe representar el crecimiento continuo que implica un aprendizaje permanente, cuya dirección es el desarrollo humano.

Educación para Todos, según la conferencia, implica además:

- Universalizar el acceso y promover la equidad.
- Concentrar la atención en el aprendizaje.
- Ampliar los medios y la perspectiva de la educación básica.
- Valorizar el ambiente para el aprendizaje.
- Fortalecer la concertación de acciones en el propósito de universalizar el acceso y promover la equidad al aumentar los servicios de educación básica de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades, a partir de concentrar la atención en el aprendizaje, o sea, en la incorporación de conocimientos y haceres útiles, en el incremento de posibilidades de raciocinio y criticidad, en la aprehensión de destrezas comprensivas y en el despliegue de valores.

La ampliación de la perspectiva de la educación básica, remite a las necesidades básicas del aprendizaje de jóvenes y adultos, las que son diversas y pueden satisfacerse a través de programas de alfabetización, programas de capacitación técnica, la práctica de oficios, *programas de educación formal y no formal en materia de salud, nutrición, población, técnicas agrícolas, medio ambiente, ciencia, tecnología, vida familiar incluyendo una sensibilización a los problemas de la fecundidad y otros problemas de la sociedad.*

La educación para todos invita a unos requerimientos para cumplir las exigencias que ella implica, como son:

- Generar un contexto de políticas de apoyo.

- Movilizar recursos financieros.
- Fortalecer la solidaridad internacional.

Porque la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal responsabilidad humana. Requieren la solidaridad internacional, la cooperación y relaciones económicas justas y equitativas para corregir las actuales disparidades económicas. Todas las naciones tienen valiosos conocimientos y experiencias que compartir para la elaboración de políticas y programas educacionales efectivos.

En conclusión, la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos reafirma el derecho de toda la gente a la educación y asegura algunas estrategias para lograrlo, se compromete a actuar en colaboración a través esferas de responsabilidad, apela a los gobiernos, a las organizaciones interesadas y a los individuos a sumarse a esta urgente empresa, al considerar que *nunca ha habido una época más favorable para comprometerse a proporcionar oportunidades básicas de aprendizaje para todas las personas del mundo.* Así lo afirma el documento final.

Las conclusiones y recomendaciones de la Conferencia de Jomtien, así como una estrategia organizativa y difusión de resultados, han tenido un significativo peso en la creación de un clima favorable al cambio educativo mundial en general y en particular para la educación de adultos.

En 1991, se reúnen los Ministros de Educación del área, en Quito (Ecuador), para determinar las prioridades estratégicas, con el fin de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo que responda a los desafíos de la transformación productiva, de la equidad social y de la democratización política en la región. En ella se postula, que la educación debe ser objeto de grandes consensos nacionales, de mecanismos y estrategias de concertación, que garanticen la continuidad de las políticas y de los programas.

En 1992, se promulga el documento propuesta de CEPAL/UNESCO: Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad, el cual fue el producto de un consenso respecto a que no hay desarrollo económico posible sin una educación de calidad. Sus objetivos son la formación de la moderna ciudadanía y la competitividad internacional.

En 1992, entre el 25 y 28 de mayo, convocados por: UNESCO, UNICEF y el Ministerio de Educación de Colombia, se realiza en Bogotá el Seminario-Consulta sobre Educación de adultos y prioridades de acción estratégica para la última década del siglo. En esta reunión regional se tuvo como eje principal en las discusiones, las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos y la importancia económica derivada de los aprendizajes significativos que pudieran obtener los adultos en situación de marginalidad y de pobreza. Para ahondar en este cometido se desarrollaron cuatro mesas de trabajo, cada una centrada en los

siguientes temas: cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos; enfoques educativos para la atención de la mujer y de la infancia; el mejoramiento de la calidad de vida; y enfoques educativos orientados a una estrecha relación entre educación de adultos y sectores productivos, en áreas urbano-marginales y en áreas campesinas e indígenas.

Propuesta alternativa de bachillerato para jóvenes y adultos

En 1993, la División de Educación Comunitaria de la Secretaría de Educación Distrital, democratiza la oportunidad educativa al socializar y dinamizar la “creación” y puesta en marcha de diferentes Centros de Educación de Jóvenes y Adultos en cada una de las localidades en las que se divide el Distrito Especial - D. E.- (Distrito Capital -D.C.-en la actualidad). Su impulsor y en gran medida artífice, fue el maestro Germán Pilonieta Peñuela, director de la División, quien con la cooperación cercana de un equipo de trabajo motivado y comprometido dió nuevos bríos y horizontes, apartándose de la concepción tradicional, para implicar, prever y hacer una educación con el sentido de lo humano, en cuanto a equidad, justicia, posibilitancia, mutualidad y visión del desarrollo.

La educación de adultos en los colegios nocturnos reproducía la Educación Básica en los esquemas dados para primaria y secundaria; en algunos casos preparaba para las pruebas de validación ante el ICFES, en otros, se capacitaba para el trabajo o la organización comunitaria, pero en general descuidaba aspectos relacionados con la concientización, la salud, el medio ambiente, la vida emocional; descuidaba en fin la vida misma de los participantes.

Ante tal panorama, en los umbrales de la década pasada y al interior de los contextos de bachilleratos nocturnos, se van generando grandes inquietudes y malestares en algunos profesores –entre ellos Pilonieta Peñuela-, quienes se unen, comparten inquietudes y juicios, adquieren identidad como equipo y forman un grupo de estudio e investigación; lo primero que asumen es la realización de un diagnóstico de los Bachilleratos Nocturnos, Colegios de Jornadas Adicionales, Colegios Cooperativos y Colegios Nacionales; tal diagnóstico arroja factores significativos en cuanto a filosofía, políticas, objetivos, problemas metodológicos, administrativos y evaluativos.

Estos aspectos son tomados como orientadores del segundo paso asumido por el grupo de maestros: plantear una propuesta que satisfaga los aspectos significativos en la formación de jóvenes y adultos/as, tales como: búsqueda del desarrollo de procesos básicos que garanticen la evolución humana, el mejoramiento de la vida cotidiana, la potenciación de la inteligencia, el despliegue del pensamiento y capacidades productivas tanto en lo individual como en lo colectivo. El presupuesto fundamental es la concepción del hombre como ser inaca-

bado, como proyecto en construcción y la situación misma de jóvenes y adultos/as de la capital insertos en tales procesos de formación. En general, la propuesta se nutre de los siguientes postulados y consideraciones:

- Desarrollo humano individual y colectivo.
- Concepción de hombre como ser en permanente proceso de construcción de él mismo y de su mundo.
- Desarrollo de los procesos básicos que permiten seguir aprendiendo.
- Diálogo de saberes, articulación de saberes en función de un saber social como resumen y síntesis del saber popular.
- Posibilidad de desarrollo de sus capacidades para el pleno ejercicio de la participación y comunicación como elementos básicos de la vida social y de la organización comunitaria.
- Desarrollo de la personalidad.
- Mejoramiento de las condiciones de vida como proceso que requiere del dominio de condiciones y factores sociales.
- Mirada consciente y crítica a la situación de deprivación y desarraigo social, los estados de miseria, la violencia, la descomposición social y la corrupción institucional.
- El proceso educativo del adulto debe desencadenar otros procesos sociales.
- Eliminación explícita de la concepción escolarizante de la educación de jóvenes y adultos.
- La vida del adulto está plena de experiencias y vivencias, de ahí que su formación debe ligarse a su quehacer, a su vida cotidiana y a la academia.
- El hombre es síntesis del universo, por lo tanto es multidimensional, un proceso educativo para adultos ha de desarrollar y potenciar sus dimensiones y posibilidades.
- El fin primordial de la educación es la asunción hacia la autonomía.
- Todo el proceso se realiza sobre la base del respeto al ritmo del propio aprendizaje, los núcleos de interés particulares y comunitarios, la promoción flexible y la obtención del título de bachiller cuando cada joven y/o adulto haya logrado los aprendizajes básicos de cada nivel.

Cuando la División de Educación Comunitaria, asume la propuesta como proyecto alternativo e inicia el proceso de su aplicación en las diferentes localidades (1993 - 1998), se determina además, como uno de sus ejes el constructivismo y el Programa de Modificabilidad Estructural Cognitiva y Enriquecimiento Instru-

mental, ideado por Feuerstein. Igualmente, se vive un proceso de formación de educadores de adultos, ahora mediadores, para lo cual se forma un Equipo Técnico de Investigación – del cual tomé parte, como dinamizadora del Campo de Formación de desarrollo del pensamiento y la posibilidad comunicativa (CF5)-, integrado por quienes lideran el proceso en cada Factor de Desarrollo y en cada Campo de Formación.

La nueva Propuesta de Bachillerato contempla en lo curricular cuatro (4) factores de desarrollo, y seis (6) campos de formación, cada uno de los cuales fue liderado por un miembro del equipo técnico de investigación y dinamización, a saber:

- Factor de Psicomotricidad -F1-
- Factor de Socioafectividad -F2-
- Factor de Razonamiento verbal y comunicabilidad -F3-
- Factor de Razonamiento lógico-matemático -F4-
- Campo de Formación Sociopolítico -CF1-
- Campo de Formación de la Sensibilidad y la Estética -CF2-
- Campo de Formación en Ciencias -CF3-
- Campo de Formación en Tecnologías -CF4-
- Campo de Formación en Desarrollo del Pensamiento y la Posibilidad comunicativa -CF5-
- Campo de Formación en Vida Cotidiana -CF6-

Se conforma además un equipo de evaluación y otro de edición de materiales, pues se fundamenta una serie de materiales autoformativos (MAF) que pueden tomar la forma de módulos, fascículos y talleres, los mismos, que son utilizados por los sujetos de conocimiento y deben contener tópicos, actividades y concepciones relevantes en el proceso de mediación para la autoformación de jóvenes y adultos.

El programa pretende ofrecer una educación pertinente para personas en condiciones especiales. Busca democratizar la oportunidad educativa en función de la emancipación y de la autonomía; por eso su referente filosófico parte de la convicción de que todo modelo educativo se encuentra anclado en una idea de hombre. Para el caso, tiene en cuenta su multitudinensionalidad: *homo sapiens*, *homo habilis*, *homo ludens*, *homo oeconomicus*, *homo consummus*, persona religiosa y social, entre otras. Entiende a la persona humana como un ser pluridimensional, como unidad psicosomática, con inteligencia sentiente, con voluntad tendente y con sentimiento afectante.

En 1997, se lleva a cabo en Brasilia del 22 al 24 de enero, la reunión preparatoria para la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos; su tema versa sobre los Aprendizajes Globales para el siglo XXI y nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina. Prevé que la educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), para el actual contexto de globalización que signa la transición del siglo, debe enfrentar por lo menos tres desafíos de enorme envergadura, como son: promover el aprender para conocer, promover el aprender para actuar y promover el aprender para ser y vivir juntos.

Lo anterior significa concebir la educación como utopía necesaria, ya que en su seno es posible pensar y edificar un futuro común, en el cual se pueda soñar una sociedad que implante la educación durante toda la vida, cuyos pilares, como lo expresa Delors (1996), sean aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, como requisito para aprender a vivir juntos en la aldea planetaria.

Prevé la realización próxima de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos -CONFITEA V-, como el escenario y la oportunidad para promover nuevas estrategias de EPJA, para animar los liderazgos públicos y los no gubernamentales, a construir una verdadera corriente educativa y social, encaminada a una labor continua en pro de la generación de políticas que favorezcan y conduzcan al aprendizaje permanente, en procura del mejoramiento de la calidad de la vida humana, el cual debería ser el atributo principal de las políticas económicas orientadas al desarrollo humano con equidad y justicia social.

En el encuentro regional latinoamericano, se analizan los tópicos aprobados en la Conferencia de París (1985) en temas tan significativos como *el derecho universal a la alfabetización y a la educación básica, la promoción de la educación de las mujeres, como la necesidad de adoptar el enfoque de la educación permanente en los sistemas educativos y el fomento de la educación desarrollada por los movimientos sociales, como la educación popular, y la necesidad de innovar en los métodos de aprendizaje de las personas adultas, fomentando la capacitación de los educadores, la investigación especializada y la cooperación internacional entre gobiernos y a nivel de entidades de organizaciones no gubernamentales.* (Documento final).

Se plantea cómo el debate público señala la importancia de gestar cambios en las políticas educativas, con el objeto de estructurar sistemas educativos que favorezcan la igualdad de oportunidades, para que se asegure una educación de calidad y se brinden oportunidades para todas las personas. Sin embargo, la pobreza, en relación con las opciones que la realidad educativa ofrece, lleva a la conclusión de que es preciso reubicar la educación como una de las prioridades principales de las agendas públicas nacionales y regionales, para que se atiendan con mayor celeridad las necesidades educativas y sociales de los sectores que no pueden acceder a una educación de calidad, condición de equidad y de justicia social de toda política de desarrollo. En este aspecto se hace imprescindible el

mejoramiento tanto de las políticas estatales, como de la acción profesional de los educadores y educadoras.

El documento final, además expresa:

Para algunos, la orientación principal de la educación debe dirigirse hacia una formación para flexibilizar, para enfrentar escenarios inciertos, para la polivalencia laboral, para trabajar en equipo y en condiciones permanentes de la innovación, para usar los nuevos códigos de la comunicación y de la información, para entender los escenarios globales, para aprender a investigar a partir del uso eficiente de competencias a nivel del lenguaje, del diseño y del pensamiento matemático, por mencionar algunas de sus implicaciones.

Los desafíos de la EPJA tienen hoy ribetes originales, pues se plantea en la perspectiva de la llamada sociedad del conocimiento, en la cual el capital principal es la capacidad de las personas para desarrollar un pensamiento crítico y creativo, condiciones y disponibilidad de aprendizaje permanente y competencias cognitivas y sociales para enfrentar cambios laborales durante toda la vida.

Estos nuevos espacios educativos ponen relevancia en la educación pertinente y significativa, como una educación que se lleva a cabo en diferentes escenarios sociales (espacio cotidiano, espacio laboral, espacio comunitario...) y no necesariamente en los límites de la institución escolar.

El viejo ideal de la educación compensatoria de las personas adultas, realizada por escuelas especiales generalmente nocturnas, va quedando fuera de época ante las nuevas exigencias que ponen el acento en la formación de capacidades y competencias habilitantes para un aprendizaje continuo durante toda la vida y para cuyo desarrollo la escuela no está preparada. ¿Cuáles deberán ser las nuevas modalidades de la educación de personas adultas, sus bases institucionales, sus mecanismos de acreditación y su articulación con las políticas globales del sistema educativo en su conjunto?

A pesar de las evidencias del beneficio del desarrollo de una EPJA, la realidad regional es que la educación pública de las personas adultas sigue poseyendo muy baja cobertura y poca calidad educativa, en la medida que no responde a contextos y necesidades humanas prioritarias. La reiteración del prejuicio de la educación de las personas adultas como una *“educación pobre para pobres”*, se agrava aún más frente al predominio de una política pragmática que no reconoce el potencial educativo y productivo de la persona adulta, sindicándola más como un obstáculo que como una posibilidad y *como un sujeto en el que no es rentable invertir*.

El documento final del encuentro, por otra parte, formula unas orientaciones del cambio educativo en América Latina, las mismas que se fundamentan en la Conferencia de Jomtien, con su significativo peso en la creación de un clima favorable al cambio educativo mundial en cuanto a la satisfacción de *“sus necesidades de aprendizaje”*. En la propuesta CEPAL/UNESCO, con su visión de

que no hay desarrollo económico posible sin una educación de calidad que favorezca la equidad, *su punto de partida es que la región debe dar atención prioritaria a la inversión en recursos humanos, en el marco de una propuesta de transformación productiva con equidad que demanda acciones en otros tres frentes: ahorro interno; competitividad, equidad, sustentabilidad ambiental y readecuación del Estado.* En las prioridades estratégicas de la reunión de Quito, los Ministros de educación de la región expresan la necesidad del cambio y la urgencia de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo, que responda a los desafíos de la transformación productiva con equidad social y democratización política. Lo que lleva a la necesidad de entrar en una etapa de desarrollo educativo donde se asuma como estructural y como respuesta innovadora a todas las formas tradicionales imperantes, donde se priorice:

- Desde el punto de vista político: introducir la dimensión de largo plazo y de continuidad en el diseño y desarrollo de políticas educativas.
- Desde el punto de vista estratégico: incorporar nuevos actores y recursos de manera sistemática.
- Desde el punto de vista pedagógico: transformar la gestión educativa, articularla con otras demandas socio-culturales.
- Desde el punto de vista institucional: alentar procesos descentrados y flexibles en las decisiones y normas institucionales.

Para orientar el cambio educativo en la región, es menester hacer una mirada al debate educativo regional, para centrarlo de acuerdo con las prioridades explicitadas; a diferencia de las décadas anteriores este debate presenta:

- Un mayor reconocimiento de la importancia estratégica de la educación en relación con los desafíos del futuro, lo cual debe llevar a demandar capacidades para anticipar futuras situaciones.
- Un sentir generalizado hacia el cambio educativo y a la mejoría de la calidad de la educación; esto remite al requerimiento de mecanismos flexibles que permitan a las personas aprender permanentemente.
- Una decisión de un quehacer educativo y administrativo volcado hacia los procesos de aprendizaje y sus resultados.
- Una calidad educativa que lleve a un ambiente educativo afectuoso, lo cual ha de procurar relaciones socioemocionales en contextos de aceptación y de reconocimiento, los mismos que conducen a autoestima, amor propio y vivencia emocional saludable tanto de educadores como de educandos y son además, propiciadores de identidad.
- Un mayor y eficaz dominio de los códigos de transmisión, circulación y procesamiento de la información, lo cual, sin duda, contribuye en la construcción de personas cada vez más universales.

Otro aspecto a considerar en el cambio educativo de América Latina, es la equidad en el acceso a conocimientos socialmente significativos; la equidad no ha de asociarse con la cobertura como tradicionalmente ha ocurrido, sino que implica acceder a conocimientos socialmente válidos y a los “códigos universales de la modernidad», por tanto, superar los círculos de pobreza que la reproducen. Una gestión equitativa lleva a redistribuir los recursos en los diferentes niveles educativos y en las diversas inversiones sociales. Se hace necesario mirar a la educación como la mejor inversión social posible. ¿Prevalece esta mirada en Colombia?

El anterior aspecto remite a auscultar lo educativo desde un concepto ampliado de equidad; en tal sentido, vemos el sistema educativo con una tendencia marcada hacia la privatización. Precisamente la tendencia a la privatización y el papel del Estado es otro elemento que se tiene en cuenta en las orientaciones del cambio educativo para América Latina. Es así como se evidencian *fuertes presiones para privatizar segmentos del sistema escolar, privilegiando un elitismo basado en la competitividad a costa del carácter público de la educación*. Vale la pena en este aspecto, tener presente que un proceso de privatización puede afectar la gestión educativa, en cuanto a visión profesional del profesorado, en cuanto a contratación del servicio, en cuanto a propiedad de los establecimientos, en cuanto a contenidos de enseñanza, en fin, en cuanto a toda gestión que dice relación con el sistema educativo y con sus fines en el proceso de formación de las generaciones y de las ideologías subyacentes.

En este sentido, la Conferencia Regional sugiere: *asegurar una educación preescolar y básica obligatoria, de buena calidad, semejante para todos los niños, niñas y jóvenes del país. Determinar las prioridades educativas nacionales a través de mecanismos democráticos de discusión. Propiciar a nivel nacional el diseño y la operación de los mecanismos que permitan evaluar los resultados educativos de las prioridades. Reconocer y apoyar los esfuerzos de la sociedad civil y de la educación popular que surjan de las propias comunidades y promover proyectos de legislación que generen cooperación internacional.*

La situación docente es uno más de los factores a analizar y resolver en cuanto a las orientaciones para mejorar la educación en la región; en este aspecto el documento dice que: *en el discurso educativo, se ha convertido en un lugar común, afirmar que el factor esencial de la calidad educativa es el maestro(a); que son los docentes los principales actores que harán posible los cambios educativos... Sin embargo más allá de las convicciones y de las buenas intenciones de quienes sustentan o promueven este discurso, la realidad latinoamericana constata un grave deterioro en las condiciones de vida y de trabajo de los docentes, en la calidad y los resultados de su desempeño y en su imagen y autoestima profesional*. En las principales ciudades de Latinoamérica los maestros reciben salarios más bajos que otros trabajadores con menor formación y entrenamiento. En general no hay pleno reconocimiento del rol del grupo de educadores en la transformación educativa de estos países.

Al igual que los factores anteriores, el mínimo financiamiento para el cambio educativo ha sido una constante en la región.

La posición de la Conferencia Regional sobre la educación de personas jóvenes y adultas –EPJA– en los actuales procesos de cambio educativo, ve que ha sido débil su presencia y consideración en las principales políticas de transformación educativa que se implementan en la región. Se cree que la influencia de las concepciones economicistas entre los decisores del cambio, las lecturas insuficientes de los retos y compromisos de la declaración de educación para todos y satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, al igual que la falsa disyuntiva de invertir mejor en la infancia que en personas adultas y debido a las debilidades de la EPJA, han sido elementos que han ido en detrimento de la misma EPJA.

Las debilidades de la EPJA en la región son relativas al logro de su credibilidad social y a su percepción como modalidad clave para el desarrollo, debido a que sus resultados han sido menores que los esperados y la calidad de sus acciones no es satisfactoria.

En este contexto, los problemas centrales de la EPJA se resumen en los siguientes factores:

- Factor de calidad y evaluación ausentes en sus procesos y resultados.
- Disminución de la relevancia de lo educativo.
- Accionar aislado.
- Débil institucionalidad.
- Financiamiento insuficiente.

En la misma medida que la reunión preparatoria plantea sus debilidades, también propone opciones estratégicas para la EPJA, de cara a las proyecciones hacia el próximo milenio, las mismas que invitan a plantear cinco aspectos centrales que constituyen demandas del presente y que repercuten en el modo de concebir y de organizar la EPJA del mañana.

1. *Una EPJA como parte de los esfuerzos por una mayor equidad en el mundo, centrando su acción en la enseñanza y el aprendizaje, mejorando la calidad de sus procesos educativos y sus resultados.*

A la EPJA le corresponde dar una formación cultural básica e integral, multidimensional y crítica, en la que la formación vinculada al trabajo tenga un lugar importante; ella puede aportar, desde su especificidad, para crear competencias que ayuden a concretar la transformación individual y comunitaria. Por eso debe ser parte activa de los actuales procesos de cambio educativo y debe aportar a otras modalidades educativas, pues ella responde por

procesos educativos a padres y madres; desde allí se vincula con la escuela como una de las tareas que le atañen.

2. Una EPJA que priorice sus vínculos con la transformación productiva y el trabajo.

La transformación productiva vigente en la región demanda actualizar, aumentar y mejorar las competencias que otorga la educación y la capacitación, así como redefinir sus vinculaciones.

3. Una EPJA como parte de estrategias de superación del círculo vicioso de la pobreza, de políticas de población y de conservación del medio ambiente; es decir, una EPJA en función de la lucha por mejorar la calidad de vida.

La pobreza creciente y la urgencia de políticas redistributivas demandan que la EPJA oriente sus programas a romper la transmisión intergeneracional de la pobreza, razón por la cual sus programas deben ser parte de las políticas sociales.

4. Una EPJA con contenidos y prácticas orientadas a los valores y al ejercicio de una ciudadanía moderna y de una conciudadanía respondiente.

Para lo anterior es menester comprender que la ciudadanía no se agota con el deber del voto y la igualdad formal ante la ley; también implica la cohesión social, la equidad en la distribución de las oportunidades, la recepción de beneficios y la solidaridad, como bien común, compartido en el seno de las sociedades.

Quinta conferencia internacional sobre educación de adultos

En 1997, se da la DECLARACION DE HAMBURGO SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS ADULTOS, al interior de la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, en la cual se reafirma que *sólo el progreso centrado en lo humano y una sociedad participativa, basada en el total respeto de los derechos humanos llevará a un desarrollo sustentable y equitativo*. La participación informada y efectiva de hombres y mujeres en todas las esferas de la vida es necesaria si la humanidad pretende sobrevivir y alcanzar los desafíos del futuro.

Reitera que la educación de adultos más que un derecho; es la clave para el siglo XXI. Es a la vez una consecuencia de la ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad.

La educación de adultos representa el marco global de los procesos de aprendizaje formal, el aprendizaje de adultos puede configurar una identidad y dar significado a la vida. Aprender a lo largo de toda la vida implica replantear los contenidos que reflejan tales factores como la edad, la igualdad de género, la discapacidad, el lenguaje y las disparidades culturales y económicas.

Determina que los aprendizajes de los adultos comprenden una amplia gama relacionada entre sí, como es: la educación formal, la educación continua, el aprendizaje informal, los aprendizajes incidentales, los saberes e imaginarios disponibles en la sociedades, cuya característica fundamental es la multiculturalidad, los aprendizajes para toda la vida, en los que los enfoques basados en la teoría y en la práctica, en el decir y el hacer deben ser reconocidos.

Visualiza los objetivos de la educación de jóvenes y adultos como un proceso a lo largo de toda la vida porque su sentido entraña la capacidad de autonomía y de responsabilidad para encarar los cambios y transformaciones sociales, es decir, *para hacer posible que las personas y las comunidades puedan tomar control de su destino y la sociedad enfrente los desafíos que vendrán. Es importante que los enfoques hacia los aprendizajes de los adultos estén basados en su herencia, cultura, valores y experiencias previas y que las diferentes maneras en las cuales son implementados faciliten y estimulen la activa expresión y el compromiso de los ciudadanos.*

Entiende que el concepto 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. Además, el concepto de educación de jóvenes y adultos presenta un desafío a las prácticas ya existentes porque llama a una interacción efectiva de los sistemas formal y no-formal, a la innovación y a una mayor creatividad y flexibilidad, ya que el fin último debería ser el establecimiento de una sociedad que aprende, comprometida con la justicia social y el bienestar general.*

Concibe la Alfabetización de adultos como conocimientos y habilidades básicas, necesarias para todos en un mundo en constante evolución; es un derecho humano fundamental en todas las sociedades, porque constituye un conocimiento necesario en sí mismo y una de las bases para alcanzar otros logros en la vida.

Parte del reconocimiento del derecho a la educación y el derecho a aprender a lo largo de toda la vida como una necesidad que puede satisfacer el derecho a leer y escribir, a cuestionar y analizar, a tener acceso a los recursos y a desarrollar y practicar los conocimientos y destrezas individuales y colectivas.

Garantiza la integración y la reafirmación de la mujer.

Implanta una cultura de paz y educación para la ciudadanía y la democracia. Este es uno de los principales desafíos de nuestro tiempo: *eliminar la cultura de la violencia y construir una cultura de paz basada en la justicia y la tolerancia, en la cual el diálogo, el mutuo reconocimiento y la negociación, reemplacen la violencia en los hogares y en las comunidades, en las naciones y entre los países.*

Dimensiona la diversidad e igualdad, al proponer que el aprendizaje de los adultos debe reflejar la riqueza de la diversidad cultural y el respeto a las tradiciones y los sistemas de aprendizaje de los pueblos.

Ve la salud como un derecho humano básico y equipara las inversiones en educación, como inversiones en salud.

Dice que la educación de adultos debe jugar un rol importante en la conservación del medio ambiente sustentable, mediante la sensibilización y la movilización de las comunidades hacia las decisiones pertinentes.

En cuanto a educación y cultura indígena y nómada, prevé el derecho a la educación de estos grupos desde sus especificidades lingüísticas y culturales.

Clama por la transformación de la economía y su viabilización en cuanto a modelos de producción conducentes al empleo y al establecimiento de políticas laborales más justas.

Invita a acceder a la información, mediante el uso de tecnologías no excluyentes, de tal manera que la dimensión humana de las sociedades informadas sea significativa.

Aboga por la población mayor, porque pueden contribuir decididamente en el desarrollo de la sociedad; sus conocimientos, saberes, capacidades y habilidades deben ser reconocidos, valorados y utilizados.

Hace expreso el reconocimiento de los reunidos en Hamburgo, quienes están convencidos *de la necesidad de los aprendizajes de los adultos y aseguran que a todos los hombres y mujeres les será otorgada la oportunidad de aprender a lo largo de sus vidas. Con este fin conforman amplias alianzas para movilizar y compartir recursos para hacer del aprendizaje de los adultos una alegría, una herramienta y una responsabilidad compartida.*

Agenda para el futuro de los aprendizajes de los adultos

Esta agenda establece los compromisos hacia el desarrollo de los aprendizajes de los adultos tal y como lo formuló la Declaración de Hamburgo.

Considera la herencia aquilatada en los diferentes encuentros como antecedentes, comenzando por la Conferencia Mundial de Educación para Todos: respondiendo a las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 1990), incluyendo la Conferencia de Naciones Unidas -N.U.-, sobre Desarrollo y Medio Ambiente (Río de Janeiro, 1992), la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (Viena, 1993), la Conferencia Internacional sobre Población y Desa-

rollo (El Cairo, 1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995), la Cuarta Conferencia Mundial sobre Mujer (Beijing, 1995), la Conferencia de N.U. sobre Asentamientos Humanos (Hábitat II, Estambul, 1996), y la más reciente, la Cumbre Mundial sobre Alimentación (Roma, 1996). En todas estas Conferencias los líderes mundiales miraron a la educación como requisito para la liberación de la competencia y la creatividad de los ciudadanos.

Reconoce que el aprendizaje de los adultos ha crecido en profundidad y escala, y ha llegado a ser un imperativo en el lugar de trabajo, el hogar y la comunidad, mientras hombres y mujeres luchan para crear nuevas realidades en cada etapa de la vida. La Educación de Adultos juega un rol esencial y diferente al equipar a hombres y mujeres para que respondan productivamente a los constantes cambios del mundo y les procura un aprendizaje que acredita los derechos y las responsabilidades de los adultos y de las comunidades.

El espectro amplio y complejo del aprendizaje de los adultos fue visto en diez temas sustantivos:

- *Los aprendizajes de los adultos y democracia.*
- *Mejoramiento de las condiciones y la calidad de aprendizaje de los adultos.*
- *Aseguramiento del derecho universal a la alfabetización y a la educación básica.*
- *Promoción del poder de la mujer a través del aprendizaje de los adultos.*
- *El aprendizaje de los adultos y el cambiante mundo del trabajo.*
- *El aprendizaje de los adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población.*
- *El aprendizaje de los adultos, la cultura, los medios y nuevas tecnologías informativas.*
- *El aprendizaje de los adultos para todos: el potencial de grupos diferentes.*
- *La economía del aprendizaje de los adultos.*
- *La cooperación y la solidaridad internacionales.*

Tema 1. El aprendizaje de los adultos y la democracia: los desafíos del siglo XXI.

Los desafíos requieren de la competencia, participación y creatividad de todos y todas las personas para que coadyuven en los procesos democráticos y en el fortalecimiento de una ciudadanía activa y circunscrita en una cultura de paz y de equidad; para reforzar la democracia, es esencial fortalecer los ambientes de aprendizaje, reforzar la participación ciudadana y crear contextos donde la productividad de la gente se vea fortalecida y donde una cultura equitativa y de paz pueda echar raíces.

En consecuencia los compromisos son:

- *Crear una mayor participación comunitaria.*
- *Generar conciencia sobre los prejuicios y discriminaciones sociales.*

- *Alentar un mayor reconocimiento, una mayor participación de las organizaciones no gubernamentales y de los grupos comunitarios locales.*
- *Promover una cultura de paz, de diálogo intercultural y de derechos humanos.*

Tema 2. Mejorando las condiciones y la calidad de la educación de adultos.

Mientras exista una demanda creciente de educación de adultos y una explosión de la información, las disparidades entre los que tienen acceso a ella y los que no también crecen. Aparece entonces la necesidad de ir contra esa polaridad que refuerza las inequidades existentes.

En consecuencia los compromisos son:

- *Crear condiciones para que se puedan expresar las demandas por aprender.*
- *Asegurar el acceso y la calidad.*
- *Abrir las escuelas, colegios y universidades para estudiantes adultos.*
- *Mejorar las condiciones para el desarrollo profesional de los educadores y facilitadores de adultos.*
- *Mejorar la relevancia de la educación inicial dentro de una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida.*
- *Promover la investigación de políticas dirigidas y de acciones orientadas a los aprendizajes de los adultos.*

Tema 3. Asegurar el derecho universal a la alfabetización y la educación básica.

Hoy en día hay cerca de mil millones (1.000.000.000) de seres humanos que no han accedido a la alfabetización y hay millones que han sido incapaces de conservarla, incluso dentro de los países más prósperos. En cualquier parte del mundo, la alfabetización debiera ser una puerta de acceso a una participación más completa en lo social, lo cultural, lo político y lo económico de la vida.

En consecuencia los compromisos son:

- *Relacionar la alfabetización a las aspiraciones sociales, culturales y económicas en el desarrollo de las aspiraciones de aprendizaje de los adultos.*
- *Mejorar la calidad de los programas de alfabetización a través de establecer lazos con conocimientos culturales tradicionales.*
- *Enriquecer el entorno de la alfabetización.*

Tema 4. Aprendizaje de adultos, equidad y calidad de género, fortalecer a la mujer.

La igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la educación es esencial para permitir a la mujer de cualquier edad su contribución total a la sociedad en procura de resolver los múltiples problemas que confronta la humanidad. Cuando la mujer enfrenta situaciones de aislamiento social y falta de acceso al conocimiento y a la información, se aliena de los procesos de toma de decisiones dentro de la familia, la comunidad y la sociedad en general, y tiene muy poco control sobre su cuerpo y sobre su vida. Para la mujer pobre, la difícil labor de sobrevivir llega a ser obstáculo para la educación.

En consecuencia el compromiso es:

- *Promover medios que fortalezcan los derechos de la mujer y la equidad de género a través del aprendizaje de los adultos.*

Tema 5. Aprendizaje de adultos y el cambiante mundo del trabajo.

El derecho al trabajo, la oportunidad de un empleo y la responsabilidad de contribuir, en todas las edades de la vida, al desarrollo de una sociedad de bienestar, son asuntos hacia los que debe estar dirigida la educación de adultos.

En consecuencia los compromisos son:

- *Promover el derecho al trabajo y el derecho al aprendizaje de los adultos para el trabajo.*
- *Asegurar el acceso a un aprendizaje de adultos relacionado con el empleo para grupos diferentes.*
- *Diversificar los contenidos de los aprendizajes de los adultos relacionados con el empleo.*

Tema 6. Los aprendizajes de los adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población.

Estos temas son parte de la búsqueda más amplia del desarrollo sustentable que no puede enfocarse sin una educación fuerte en asuntos familiares, el ciclo de vida reproductivo y asuntos tales como la vejez, la emigración, la urbanización, y las relaciones intergeneracionales y familiares.

En consecuencia los compromisos son:

- *Promover la competencia y el compromiso de una sociedad civil para que maneje el medio ambiente y los problemas de desarrollo.*
- *Promover en la educación de adultos asuntos relacionados con la población y vida familiar.*
- *Reconocer el rol decisivo de la educación para preservar y mejorar la salud de las comunidades y los individuos.*
- *Asegurar programas de aprendizajes culturales y de género.*

Tema 7. El aprendizaje de los Adultos, Cultura, Medios y Nuevas Tecnologías de Información.

El respeto a los individuos, a su cultura y a sus comunidades, es la base para el diálogo y la construcción de una confianza mutua.

En consecuencia los compromisos son:

- *Desarrollar una mejor sinergia entre los medios, las nuevas tecnologías informativas y los aprendizajes de adultos.*
- *Promover una utilización justa de la propiedad intelectual.*
- *Reforzar las bibliotecas y las instituciones culturales.*

Tema 8. Los aprendizajes de los adultos para todos: El potencial de grupos diferentes.

Todos los miembros de la comunidad deberían estar invitados a asistir a la educación de adultos. Esto implica una diversidad de necesidades de aprendizaje que deben satisfacerse.

En consecuencia los compromisos son:

- *Crear un entorno educativo que contenga todas las formas de aprender para los mayores.*
- *Asegurar el derecho de los inmigrantes, poblaciones desplazadas y refugiados a participar en la educación de adultos.*

- *Crear oportunidades con continuidad para aquellos discapacitados y promover su integración.*
- *Reconocer el derecho a aprender de todos los reclusos.*

Tema 9. El financiamiento de los aprendizajes de los adultos.

La educación de adultos contribuye a la autoconfianza y a la autonomía personal, al ejercicio de los derechos básicos y al incremento de la productividad y la eficiencia en el trabajo. También es positiva si se traduce a niveles más altos de educación y bienestar para las generaciones futuras. La educación de adultos, considerada un desarrollo humano y una inversión productiva, debería proteger de los efectos de los ajustes estructurales.

En consecuencia el compromiso es:

- *Mejorar el financiamiento de la educación de adultos.*

Tema 10. Alentando la Cooperación Internacional y la Solidaridad.

La cooperación internacional y la solidaridad deben fortalecer una nueva visión sobre los aprendizajes de los adultos que es tanto holística -abrazando todos los aspectos de la vida-, como sectorial, incluyendo todas las áreas culturales, sociales y las actividades económicas.

En consecuencia los compromisos son:

- *Hacer de los aprendizajes de los Adultos una herramienta para desarrollar y movilizar recursos con ese fin.*
- *Fortalecer organizaciones y redes a nivel nacional, regional y global sobre el aprendizaje de los adultos.*
- *Crear un entorno conducente a la cooperación internacional.*

En 1997, se promulga el Decreto 3011, que regula la educación de adultos en Colombia. Aunque su concepción tiende a lo remedial y supletorio, está salpicada de elementos de la educación popular, significado que sería más notorio si así fuese la tendencia que anima al grupo de educadores de esta población. Su artículo 3º, muestra como principios básicos:

- Desarrollo humano integral.
- Pertinencia.
- Flexibilidad.
- Participación.

En cuanto a organización, los programas se orientan a la apropiación y recreación de los elementos de la cultura nacional y universal, teniendo en cuenta las condiciones socio-culturales de la población para hacer posible la satisfacción de sus necesidades fundamentales que les permita una efectiva participación en la vida social, a través de procesos formales equiparables a los niveles del sistema educativo regular. Este servicio educativo impulsará procesos de contextualización educativa a nivel territorial, local y comunitario, que permitan la construcción de propuestas curriculares pertinentes y socialmente relevantes. Art. 9.

Según este decreto, la educación de adultos comprenderá cuatro (4) ciclos lectivos especiales integrados, cada uno de cuarenta (40) semanas de duración mínima y ochocientas (800) horas anuales de trabajo; se impartirá a personas de mínimo 15 años, que tengan aprobada su básica primaria y dos años de no estudio .

1. El primer ciclo, con los grados primero, segundo y tercero.
2. El segundo ciclo, con los grados cuarto y quinto.
3. El tercer ciclo, con los grados sexto y séptimo.
4. El cuarto ciclo, con los grados octavo y noveno.

La educación media académica cubrirá dos (2) ciclos lectivos especiales integrados, a las personas que hayan obtenido el certificado de estudios del bachillerato básico (noveno grado y a personas mayores de dieciocho (18) años que acrediten haber culminado el noveno grado de educación básica.

Su Art. 36° - se refiere a la posibilidad de una evaluación cuyo propósito es reconocer los conocimientos, experiencias y prácticas ya adquiridas sin exigencia de haber cursado determinado grado de escolaridad formal, a través de la cual se pueda demostrar que se han alcanzado logros tales que permitan iniciar el proceso formativo, a partir del ciclo lectivo especial integrado hasta el cual pueda ser ubicado de manera anticipada.

Se han realizado cinco conferencias mundiales sobre educación de jóvenes y adultos en Elsinor (1949), en Montreal (1960), en Tokio (1972) , en París (1985), en Hamburgo (1997)-, y otros encuentros, que constituyen citas de relevancia cultural, intelectual y política, en cuanto al sello de compromisos a nivel de la cooperación internacional, de políticas de ajuste para el desarrollo, de búsqueda de financiamiento acorde con mayor justicia y equidad social. No obstante lo anterior, la educación de las personas jóvenes y adultas en el mundo, aún encara graves problemas porque no responde a su especificidad ni a las metas que socialmente le competen.

Adentrarnos en los problemas, retos y posibilidades que tiene la educación de adultos, en una perspectiva cultural y comunitaria, para contribuir a la transformación de los grupos sociales, es adentrarnos en las estructuras sociales con su herencia de inequidad, injusticia y de deuda social.

La educación de jóvenes y adultos ha evolucionado hasta conseguir una audiencia importante, sin embargo, aún no moviliza los recursos financieros y las voluntades colectivas de los decisores de políticas de cambio en la inversión social, para ser concebida en todos los espacios no como una educación “pobretera”, sino como educación oferente de todas las posibilidades referidas a una formación digna.

La EPJA, se plantea actualmente en la perspectiva de la sociedad del conocimiento, en la que el capital principal es la capacidad de pensamiento crítico, creativo y flexible, como requisito que dispone al aprendizaje permanente y desarrolla competencias emocionales, cognitivas y sociales para gestionar el desarrollo propio y enfrentar cambios durante toda la vida.

En este recorrido histórico de la EDA podemos percatarnos cómo en Colombia las políticas y enfoques no han dado respuesta al problema de erradicación del analfabetismo, ni a una educación de jóvenes y adultos, a partir y mediante las convocatorias que los encuentros regionales y mundiales han señalado.

El Referente Situacional ha permitido evidenciar que, tradicionalmente en nuestro país, la educación de jóvenes y de adultos, ha sido una copia mal lograda de los procesos que adelantan los niños y adolescentes en la educación formal diurna, v. y gr. el Decreto 3011, como figura legal vigente de esta educación, aún la concibe como proceso remedial inmerso en el modelo sistematizador, lo cual, equivale a decir que sus programas, sus métodos, sus estrategias, su forma de administración, sus interacciones, en general su currículo, e incluso su personal administrativo y docente, en gran medida no responde al perfil, motivaciones, intereses, expectativas y condiciones especiales del grupo al cual se dirige; lo que se ve reflejado en el mantenimiento de las tasas de analfabetismo, el aumento de alfabetismo funcional, las tasas de deserción y ausentismo, la desmotivación, la falta de compromiso y diversas manifestaciones de desesperanza de sus participantes.

Pareciera que referirse a la educación de adultos en Colombia, es atender al estudio de la educación básica primaria ya que, tradicionalmente aquella ha asumido la misma forma que la enseñanza para los niños, exceptuando en cierta medida, la experiencia gestada en la División de Educación Comunitaria; las disposiciones han sido iguales o similares, iguales son también los lugares que ocupan los sujetos y los tratamientos que reciben en cuanto a la valoración de su potencial.

En los diagnósticos sobre educación de adultos en Colombia, en informes oficiales y en diferentes investigaciones⁴, se ha puesto de presente la ausencia de una política coherente de educación de adultos y de una orientación que propicie y dinamice acciones gubernamentales y no gubernamentales dirigidas a la superación efectiva de los problemas educativos y de desarrollo cultural de las grandes mayorías de la población adulta. Algunas manifestaciones de incoherencia son: la falta de una concepción estructurada de la educación de adultos, las contradicciones en la normatividad, la inexistencia de un organismo rector a nivel nacional, la desarticulación de los programas de alfabetización y educación de adultos de los planes de desarrollo económico y social y la falta de continuidad. (Sequeda, 1987; 33)

⁴ Declaración de Leticia, 1981.

En la historia de la educación de adultos en Colombia es preciso observar cómo los enfoques predominantes no logran incorporar los planteamientos conceptuales que enfatizan principios de participación, creatividad, autonomía e integralidad como fundamento de una educación para el saber ser y el saber convivir.

La educación de adultos es un sector de la educación pública, esta no se entiende, como la sumatoria de intereses particulares sino como aquella que articula las prioridades de la Nación y da lugar a las múltiples manifestaciones de la cultura, del pensamiento y de la democracia, garantizada en su totalidad por el Estado. (Martínez, B. A., et al, 1991:7)

Savater (2002), nos dice que el problema de muchos países –como Colombia– es que, aunque tienen sistemas políticos democráticos, no toda la población tiene acceso a la educación, y menos a una de buena calidad. Se ha vuelto un asunto privado e, incluso, económico. Precisamente las personas que no pueden pagarse una buena educación son las que más la necesitan”.

Para finalizar este capítulo, recordemos que la educación es la lucha contra la fatalidad social. Fatalidad que hace que el hijo del pobre tenga que ser pobre, el del ignorante ignorante y el del delincuente lo mismo. Si la Educación no combate esa fatalidad sino que se resigna a que se reproduzca, entonces esa democracia está condenada, porque no es verdadera; porque finge que todo el mundo tiene derecho a participar en su gobierno, pero deja por fuera de esa posibilidad a la mayoría. En cuanto preocupación social, la educación no debe ser jamás asunto privado. La Educación es siempre problema público. Porque si en un país la mayoría está educada, somos todos los que vamos a sentirnos concernidos con la buena educación. Igual, en cuanto a la mala educación; el abandono educativo de la población, repercute sobre todo el país. No es “sálvese quien pueda” y cada quien educa a sus hijos. La educación tiene que ser una oportunidad pública para todos los habitantes. (Savater, en prensa).

versión de la instrucción como tal, y del concepto subyacente. Tangencialmente pueden aparecer ejemplos de otros instrumentos según las necesidades y los contextos a los que remita el análisis.

Desde los inicios de las sociedades humanas el pensar y el pensamiento han sido temas recurrentes en las declaraciones del hombre común, de artistas, de filósofos y de científicos; esta preocupación fundamental que se asocia con su origen, con la cognición y sus bases, como se dijo en el capítulo 2, constituye una constante en la historia de la humanidad.

Llegaremos a aquello que quiere decir pensar si nosotros por nuestra parte, pensamos. Para que este intento tenga éxito tenemos que estar preparados para aprender a pensar, dice Heidegger (1994:11). Lo que nos remite, por una parte, a la concepción del pensamiento como una operación realizada por la persona y, por otra parte, nos ubica en la posibilidad y la necesidad de aprender a pensar, esto es, cultivar la posibilidad y potencia de pensar mediante el pensar. Pero, nuestro tiempo como espacio sugerente del pensar, la actividad y las vivencias en la institución escolar, el conocimiento escolar desde sus procedimientos ¿dan en qué pensar? ¿favorecen el pensar. Entendido el pensar como la posibilidad de la reflexión, como los espacios que se abren para la meditación sobre el sentido que impera en todo cuanto es –perspectiva de Heidegger–.

Martin Heidegger¹ (1955:23), decía: *La creciente falta de pensamiento reside, por ello, en un proceso que corroee el más íntimo meollo del hombre actual. El hombre actual está en fuga del pensar. Esta huída al pensamiento es la causa de la falta de pensamiento.* Desde esta época -mediados del siglo pasado-, Heidegger nos previene de la falta de pensar, quizá desde la idea del pensamiento como contemplación y reflexión hacia todo cuanto es, porque cada vez somos menos afectos al pensamiento como tal, por encararnos a pensar en forma calculada, poco reflexiva hacia el sentido íntimo de la vida. *El pensamiento que cuenta, calcula, con posibilidades cada vez más prometedoras y, al propio tiempo, más baratas. El pensamiento calculador no se detiene nunca, no se para a reflexionar, no es un pensamiento que medite sobre el sentido que impera en todo cuanto existe, recalca más adelante este pensador.*

El pensamiento, para Vigotsky (1979), es una función psicológica superior, cuyo desarrollo está determinado por el lenguaje y la experiencia sociocultural. Shardakov (1963), siguiendo esta línea, afirma que *la práctica humana repetida millones de veces se afianza en la conciencia en las figuras de la lógica, es decir, mediante las formas de pensamiento; para él, el pensamiento no es solamente una actividad cognoscitiva, sino que constituye también una labor combinatoria y creadora, que da como resultado la creación de nuevos objetos y fenómenos de la cultura material y espiritual de los hombres, permitiéndoles prever y planificar las sendas de sus vidas.* (citado por Tovar, 1994b).

¹ Martin Heidegger (1889-1976), filósofo y pensador alemán, teórico de la ontología existencial, alumno de Husserl, Dilthey y Nietzsche.

El pensamiento se realiza y desarrolla de acuerdo a formas inherentes de análisis-síntesis y comparación; abstracción, generalización y especificación; deducción y analogía; determinación de nexos y relaciones; formación de conceptos, clasificación y sistematización, expresa Shurdakov (idem); concepción que pone de manifiesto los procesos cognoscitivos y las operaciones mentales subyacentes en el acto de pensar, los mismos que son producto de una historia social, personal e individual en unos contextos y tiempos específicos.

Para Engels,² el fundamento esencial y próximo del pensamiento humano es precisamente la transformación que el hombre ha hecho de la naturaleza. En este sentido cabe relacionar todo aquello que jóvenes y adultos de las comunidades barriales del Nuevo Chile, del Olarte y de otros, han hecho para subsistir y para superar las múltiples dificultades que a diario se les presentan.

Decía Pascal (1623-1662): *Nuestra dignidad toda reside en el pensamiento. Debemos elevarnos por el pensamiento, no por el espacio y el tiempo que jamás podremos llenar. Esforcémonos, pues, por pensar bien, pues en ello yace el principio de la moral.* Vemos entonces, que el pensamiento está asociado con la persona en su totalidad, no se limita a la esfera del conocimiento racional, sino que también abarca: valores, sentimientos, actitudes, vivencias cotidianas, aspiraciones, saberes y creencias; de ahí, que cuestionar y preguntar el sentido subyacente en las diversas experiencias y en sus significaciones, es un procedimiento válido para indagarlo y potenciarlo.

El pensamiento implica desplegar funciones superiores (Vigotsky, 1979), o sea, abrir el mapa de los procesos cognoscitivos, de las operaciones mentales, de las formas de representación y explicitación de la realidad, dadas en un tiempo y un espacio determinados. También, implica considerar la actividad del sujeto desde el plano sensorio motriz hasta el de acción interiorizada (Piaget 1967), es decir, hasta el plano de su representación.

Por ello, desarrollar el pensamiento también significa realizar acciones que permitan pensar en diferentes direcciones y sentidos, abarcando cada vez más elementos, aspectos y enfoques de la realidad, de tal manera que se busque interpretarla y comprenderla para intentar hacerla cada vez más asequible y pródiga con la propia existencia. Significa además, *romper con los procesos exclusivamente memorísticos e impulsar procesos significativos que permitan la construcción y reconstrucción del saber, procesos abiertos que no limitem la creatividad y fomenten la autonomía como factor de desarrollo individual y colectivo...* (Tovar y Chávez -1993-)

El pensamiento como operación que ejerce el sujeto sobre la realidad para conocerla y comprenderla, tiene como herramientas los procesos y las operaciones mentales, las mismas que cada persona utiliza en la elaboración conceptual.

² Engels, Friedrich (1820 - 1895), teórico socialista alemán, colaborador de Karl Marx; algunas de sus obras son: El origen de la familia, la propiedad privada y el estado; el fin de la filosofía alemana, donde sistematiza y teoriza el materialismo dialéctico, el método dialéctico.

Una operación mental se refiere a una clase de comportamiento cognoscitivo que por su complejidad requiere ser dividida en sus funciones cognoscitivas componentes. Es el dispositivo que permite aprehender en forma representada la información para operar sobre ella; por ejemplo la comparación, la clasificación, la identificación, el razonamiento, entre otras.

Piaget e Inhelder (1967), conceptúan la operación mental como una acción interiorizada que modifica el objeto de conocimiento; Más tarde Feuerstein, siguiendo sus enseñanzas, la define como *el conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, por las cuales elaboramos la información que proviene de las fuentes externas e internas de estimulación*, (citado por Martínez -1988: 12-).

Para su análisis, comprensión y potenciación, las operaciones mentales se despliegan en funciones cognoscitivas, las cuales, *son los prerrequisitos o antecedentes básicos para que el pensamiento navegue en el tiempo, en el espacio, en lo real y en lo posible* (Tovar y Chávez, 1994). Estos componentes de las actividades propias de las funciones superiores, explican parcialmente el desarrollo de la capacidad individual e incitan a servirse de las experiencias previas en el transcurso del crecimiento y manejo inteligente de situaciones nuevas y de resolución de problemas, si la pretensión es activarlas.

Para efectos de hacer lectura del estado potencial actual de 58 integrantes del ciclo 4, atendiendo al espectro de sus operaciones mentales desplegadas al conceptualizar, se presentan los resultados obtenidos al aplicar un instrumento (anexos 15 y 16) que pretende auscultar conceptos.

A continuación se presentan las matrices estructurales de sus respuestas, seguidas de un análisis de las mismas y de comentarios alusivos a las formas de mediación-potenciación llevadas a cabo, con el objeto de jalonar este estado actual a otro que integre mayores niveles de resolución y de complejidad (elaboraciones donde se involucren funciones cognoscitivas pertinentes para el desarrollo de ciertas operaciones mentales). Posteriormente se presentan otros instrumentos con idénticas intenciones.

Los conceptos surgen de las relaciones de los elementos comunes para algunos autores, mientras que para otros, surgen de relacionar rasgos y procesos constitutivos. Bruner (1978), muestra una visión de complementariedad entre estas dos posiciones cuando dice: *entendemos por concepto la red de inferencia signo - significado, por lo cual pasamos a través de un conjunto de propiedades de criterio observadas, mostradas por un objeto o suceso en cuestión, y de aquí a la realización de inferencias adicionales respecto a otras propiedades no observadas del objeto o suceso*. (citado por Beltrán.s.f:2)

En esta investigación se parte de la concepción Vigoskiana, para quien un concepto verdadero es el que alude a la significación de la palabra (1973); en los significados se integran las relaciones y procesos constitutivos. En su teoría del

desarrollo conceptual, Vigotsky distingue los conceptos cotidianos o espontáneos, de los conceptos científicos o no espontáneos; en cuanto a los primeros, expresa que se está en la fase conceptual cuando hay dominio de la abstracción y de la generalización, El dice: (1973: 115), *la comunicación verdadera, presupone una actitud generalizadora, que es una etapa más avanzada en el significado de las palabras. Las formas superiores del intercambio humano son posibles sólo porque el pensamiento del hombre refleja la realidad ya conceptualizada*, lo que implica que un concepto verdadero alude al significado de la palabra; los significados pertenecen a una categoría, a una clase de categoría.

Los conceptos preguntados en el instrumento: Conceptualización 1 (anexo 15), se relacionan con la vida cotidiana. En él se toman pares de conceptos que guardan cierta relación, v.y gr: frutas (manzana y limón), plantas (cafeto y eucalipto), animales (cucaracha y perro), seres humanos (mujer y niño), construcciones del hombre (casa y puente peatonal). Veamos pues la estructura de las respuestas de los 58 sujetos:

Cada cuadro corresponde a un concepto, en el cual:

- Sujetos, alude al número de estudiantes que respondieron de una determinada manera.
- Características de la respuesta, alude a la estructura (o arquitectura) de la forma como se respondió, donde:

- * *por denominación, se quiere decir, que ubican el concepto en una categoría correspondiente, es decir que incluyen el concepto en su clase y lo denominan como tal, ejemplo: conocimiento "son Conceptos que se adquieren permanentemente, que son retenidos y comprendidos, sobre una temática específica; ejemplo: saber sumar, restar, leer etc". (joven de 20 años). La manzana: "es una fruta muy agradable para el hombre, es apetecida por su sabor, es muy saludable". (joven de 16 años)*
- * *Nombrar el concepto por lo mismo: significa que se "conceptúa" no incluyendo en la categoría correspondiente, es decir, denominando no por la categoría sino repitiendo el mismo nombre del concepto, ejemplo: conocimiento "es conocer una persona, una cosa, una ciudad; es tener conocimiento; ejemplo: tengo un poco de conocimiento de la música rock." (joven de 19 años).*
- * *Por descripción, cuando se expresa: forma, color, textura, etc. es decir, se manifiesta cómo es; como se percibe se describe el concepto; ejemplo: "el limón, fruto de color verde y de sabor muy ácido que sirve para varias cosas como para algunos remedios y como saborizante de algunas ensaladas" (señora de 21 años).*
- * *Por utilidad, si expresa para qué sirve; ejemplo: "un puente peatonal, es una estructura hecha para salvar vidas, construida a base de cemento o también se construye en acero para que el peatón los utilice y no corra el riesgo de ser atropellado". (señor de 29 años).*
- * *Por cualidad, si manifiesta cualidades; ejemplo: "el perro es un animal doméstico muy amigable, en el mundo existen 8000 ejemplares, claro que hay mucha gente que atenta contra la vida de estos perros". (joven de 17 años).*
- * *Por ejemplificación, si recurre a los ejemplos; verbo y gracia: "preguntar es preguntar a alguien cómo se dice hola en inglés o algo que no sabemos; ejemplo: profesora cuándo se descubrió América". (chica de 16 años).*

- * Por ubicación espacial, si determina espacios o lugares; ejemplo: La cucaracha: "es un insecto muy pequeño que habita en las cocinas". (adolescente de 17 años)
- * Por comparación, si acude a esta operación mental como recurso para conceptuar; ejemplo: "un niño es como un hombre pequeño pero todavía no tiene la capacidad de entender y son muy importantes para las madres" (adolescente de 17 años)

Los números 1,2, 3, 4, etc, anotados debajo de cada característica significan el orden en que los sujetos recurren a tal recurso en su concepto. Para mayor claridad se ilustra con un ejemplo; para ello, tomamos los primeros cuatro renglones del siguiente cuadro sobre el concepto de mujer: 22 sujetos primero la denominan y luego hablan de sus cualidades; 2 sujetos primero denominan, luego describen y en tercera instancia presentan sus cualidades; 2 sujetos sólo lo denominan; 4 sujetos lo denominan, luego hablan de sus cualidades y terminan diciendo cuál es su utilidad.

Leamos y analicemos lo dicho:

CUADROS DE ESTRUCTURAS DE CONCEPTOS ESPONTÁNEOS O COTIDIANOS

CONCEPTO: MUJER

Características Sujetos	Por denominación	por lo mismo	Por descripción	Por utilidad	Por cualidad
22	1				2
2	1		2		3
2	1				
4	1			3	2
1	1			2	
3	1		2		
1	1			2	3
1		1		3	2
1		1	2	3	
3			1		
1			1		2
12					1
1			2		1
4				2	1
58					

Al expresar el concepto de **mujer**, 35 sujetos, (60.3%), lo denominan, es decir, lo ubican en una característica fundamental; mientras que 23 sujetos, (39.7%), no clasifican el concepto en una categoría esencial.

De los 58 sujetos, 17 (29.3%) responden teniendo en cuenta una única característica; 32, (55.2%), tienen en cuenta dos características y 9, (15.5%), integran tres características, de las cinco (5) posibilidades presentadas al responder.

Como rasgo a considerar, 12 sujetos, (20.7%), sólo habla de cualidades. Cuando se expresa solamente rasgos que pueden parecer aislados entre sí, como en el caso de cualificar, se allega a conglomerados y colecciones, pero no se manifiesta el concepto propiamente, porque la abstracción generalizadora aún es esquiva; en tal situación, se puede decir que estamos en presencia de un pseudoconcepto.

CONCEPTO: NIÑO

Características sujetos	Por denominación	por lo mismo	por descripción	por ubicación espacial	por ejemplificación	Por utilidad	Por cualidad
8	1						2
1	1	2					
2	1		2				3
11	1		2				
2	1		3				2
2	1					3	2
1		1	2			3	
2		1	2				3
4			1				
1					1		
13							1
1		1					
9			2				1
1						2	1
58							

Al expresar el concepto de **niño**, 26 sujetos (44.8%), lo ubican en una característica fundamental; mientras que 32 sujetos, (55.2%), no clasifican el concepto en una categoría esencial.

De los 58 sujetos, 19, (32.75%), responden teniendo en cuenta una única característica, 19 de ellos, (32.75%), tienen en cuenta dos características y 20, (34.5%), integran tres características, de las seis (6) posibilidades presentadas al responder.

Como rasgo a considerar, 13 sujetos, (22.4%) sólo cualifican; se pretende conceptualizar apoyado por la descripción, la cualificación e incluso por la "utilidad" de los niños. Si las características acabadas de anotar apoyan y despliegan el concepto que primero se ha ubicado en una clase fundamental, se puede afirmar que ha existido un "verdadero" proceso de conceptualización; en el caso contrario, estamos en presencia de pocas posibilidades de pretender hacer síntesis, en cuyo caso, aún está ausente la abstracción plena y generalizadora, misma facultad que debe estar presente al conceptualizar.

CONCEPTO: CUCARACHA

Características sujetos	Por denominación	por comparación	por descripción	Por ubicación espacial	Por utilidad	Por cualidad
3	1					
11	1		2	3		
5	1			2		
5	1		3	2		
3	1		2			3
8	1					2
7	1			3		2
2	1		3	4		2
3	1		2			
1	1		2	4		3
4	1			2		3
1	1		4	3		2
1	1		3			2
1	1		2		4	3
2	1		2	3		4

Al manifestar el concepto de **cucaracha**, 58 sujeto, esto es el 100%, lo denominan, es decir, lo ubican en una característica fundamental.

De los 58 sujetos, 3 (5.1%); responden teniendo en cuenta una única característica, 16 (27.6%), tienen en cuenta dos características, 31, (53.5%), integran tres características y 8, (13.8%), unen cuatro características de las cinco posibilidades presentadas al responder.

Como rasgo a considerar, todos los sujetos denominan el concepto y luego se apoyan en caracterizaciones de clases menos esenciales pero complementarias, para dar totalmente cuenta de todo lo que creen pudiese implicar el concepto.

CONCEPTO: PERRO

Características sujetos	Por denominación	por descripción	Por utilidad	Por cualidad
3	1	2	3	
6	1	2	3	4
2		1		2
2	1	4	3	2
2	1	3	4	2
2	1	2	4	3
1				1
5		2		1
2			2	1
3		1		
5	1	2		3
3	1	2	3	
5	1	2		
5		2		1
4	1	3		2
4	1		2	
2	1		2	3
2			2	1
58				

Al manifestar el concepto de **perro**, 38 sujetos, (65.5%), lo denominan, es decir, lo ubican en una característica fundamental; mientras que 20 sujetos, (34.5%), no clasifican el concepto en una categoría esencial.

De los 58 sujetos, 4, (6.9%), responden teniendo en cuenta una única característica; 25, (43.1%), tienen en cuenta dos características; 17 sujetos, (29.3%), integran tres características y 12, (20.7%), tienen en cuenta cuatro rasgos de las cuatro posibilidades presentadas al responder.

Como rasgo a considerar, la mayoría toma en cuenta dos elementos al conceptualizar y un alto porcentaje lo ubica en su clase más general. A más características o subclases se prevean, más se hace conocer el concepto. Este despliegamiento favorece el análisis que posteriormente debe facilitar la síntesis.

Al manifestar el concepto de **limón**, 54 sujetos, (93.1%), lo denominan, es decir, lo ubican en una característica fundamental; mientras que 4 sujetos, (6.9%), no clasifican el concepto en una categoría esencial.

De los 58 sujetos, 1 no responde; 1 (1.7%) responde teniendo en cuenta una única característica; 6, (10.3%), tienen en cuenta dos características; 29, (50%), integran tres características; 17, (29.3%) unen cuatro características y 4, (6.9%), tienen presente cinco elementos de las cinco posibilidades desplegadas al responder.

Como rasgo a considerar, la inmensa mayoría denomina el concepto, el cual ha sido ampliamente desplegado. A mayor despliegamiento, mayor posibilidad de comprender y de hacer síntesis: El camino puede recorrerse de dos formas, así: del análisis a la síntesis, o de la síntesis al análisis.

CONCEPTO: LIMÓN

Características Sujetos	Por denominación	Por descripción	Por ubicación espacial	Por utilidad	Por cualidad
1	1	2	3	5	4
3	1			2	
10	1	3			2
1	1		3		2
12	1			3	2
1		1		3	2
1		1		2	
1		3		2	1
1					1
4	1	2			3
1	1	2	3	5	4
1	1	4		2	3
7	1	4		3	2
1	1	4	5	3	2
1	1		3	4	2
1	1	2	3	5	4
1	1	2	4		3
1	1	2	4	3	
5	1	3		4	2
1	1	2		4	3
1					
2	1	2			
58					

CONCEPTO: MANZANA

Características sujetos	Por denominación	por comparación	por descripción	Por ubicación espacial	Por utilidad	Por cualidad
2	1	3				2
2	1		2		3	
3	1		2		4	3
11	1		2			3
1	1		2		3	4
4	1		2			
5	1		3			2
7	1		3		4	2
1	1		3	4		2
1	1			3	4	2
1	1			4	3	2
1	1		3	4		2
2	1				2	
1	1				2	3
7	1				3	2
4	1		2		4	3
5	1					2
58						

Al manifestar el concepto de **manzana**, la totalidad de los sujetos lo denominan, es decir, lo ubican en una característica fundamental.

De los 58 sujetos, ninguno responde teniendo en cuenta una única característica; 11, (19%), tienen en cuenta dos características; 28, (48.3%), integran tres características y 19, (32.7%), unen cuatro elementos de las seis posibilidades presentadas al responder.

Como rasgo a considerar, todos denominan el concepto. Podría decirse que se trata de un concepto muy familiar, el cual ha sido asimilado.

CONCEPTO: CASA

Características Sujetos	Por denominación	Por lo mismo	Por descripción	Por utilidad	Por cualidad
2	1		2	3	
3	1			2	
2	1		2	3	
3	1		2		3
2		1		2	
1		1			
4			1		
1			1		2
3			1	2	
1			3	1	2
6			2	1	
10				1	
3				1	2
4			2	1	
1			3	1	2
7					1
3				2	1
2			2		1

Al manifestar el concepto de **casa**, 10 sujetos, (17.2%), lo denominan, es decir, lo ubican en una característica fundamental; mientras que 48 sujetos, (82.8%), no clasifican el concepto en una categoría esencial.

De los 58 sujetos, 22 (37.9%), responden teniendo en cuenta una única característica, 27, (46.6%), tiene en cuenta dos características y 9, (15.5%), integran tres características, de las cinco posibilidades presentadas al responder.

Como rasgo a considerar, solamente 10 sujetos (17.2%) denominan el concepto. Aparentemente la casa es algo familiar para las personas, sin embargo, al indagar sobre el concepto que circula sobre ella, encontramos que no es un concepto familiar, sino que es difuso, como vaga o lejana parece ser la posibilidad de poseerla (en el capítulo dedicado al grupo de estudiantes se alude a la vivienda y su tenencia).

CONCEPTO: PUENTE PEATONAL

Características sujetos	Por denominación	por comparación	por descripción	Por ubicación espacial	Por utilidad	Por cualidad
2	1	3				2
2	1		2		3	
3	1		2		4	3
11	1		2			3
1	1		2		3	4
4	1		2			
5	1		3			2
7	1		3		4	2
1	1		3	4		2
1	1			3	4	2
1	1			4	3	2
1	1		3	4		2
2	1				2	
1	1				2	3
7	1				3	2
4	1		2		4	3
5	1					2
58						

Al manifestar el concepto de **puente peatonal**, 9 sujetos, (15.5%), lo ubican en una característica fundamental; mientras que 49 sujetos, (84.5.7%), no clasifican el concepto en una categoría esencial.

De los 58 sujetos, 9 (15.5%), responden teniendo en cuenta una única característica; 29, (50%), tienen en cuenta dos características y 20, (34.5%), integran tres características, de las cinco posibilidades presentadas al responder.

Como rasgo a considerar, solamente 9 personas denominan el concepto; la mayoría recurre a la descripción, cualificación y utilidad. Cuando se expresa sólo rasgos que pueden parecer aislados entre sí, como en el caso de cualificar, describir y mencionar las utilidades, se puede decir que estamos en presencia de un pensamiento que aún no es conceptual, pero que está en vía de serlo, proceso que puede aligerarse a través de programas de potenciación de conceptos.

CONCEPTO: CAFETO

Características sujetos	Por denominación	Por lo mismo	por descripción	Por ubicación espacial	Por utilidad	Por cualidad
9	1		2			
5	1			2		
4	1				2	
13	1					
1	1		2	3		
3	1					2
1	2		1			
5		1		2		
3			1			
2				1		
1						1
1					2	1
2	1		2	3		4
1				1		2
1	1		3	2		4
NR 6						
58						

Al manifestar el concepto de **cafeto**, 39 sujetos, (67.2%), lo ubican en una característica fundamental; mientras que 13 sujetos, (22.4%), no clasifican el concepto en una categoría esencial.

De los 58 sujetos, 6 sujetos, (10.3%) no responden; 19 (32.7%), responden teniendo en cuenta una única característica; 29, (50%), tienen en cuenta dos características; 1, (1.7%), integra tres características y 3, (5%), tienen en cuenta 4 aspectos de las seis posibilidades presentadas al responder.

Como rasgo a considerar no todos denominan el concepto, aunque todos toman café y saben que es uno de los productos importantes en la economía Nacional.

CONCEPTO: EUCALIPTO

Características sujetos	Denominativa	Por lo mismo	Por descripción	Lo ubica espacialmente	Por utilidad	Por cualidad
16	1		2		3	
3	1		2	3	4	
1	1		3	2	4	
2	1		3		4	2
1	1		3	2	4	
1	1		3			2
1	1		3	2		
1	1			2	3	
1	1		3	2	4	
1	1		3	2		
2	1				2	3
9	1				2	
2	1			3	2	
2	1					2
5	1				3	2
2	1		3			2
3	1				3	2
1	1		3			2
2	1		3		4	2
2					1	
58						

Al manifestar el concepto de **eucalipto**, 56 sujetos, (96.5%), lo ubican en una característica fundamental; mientras que 2 sujetos, (3.5%), no clasifican el concepto en una categoría esencial.

De los 58 sujetos, 2 (3.5%), responden teniendo en cuenta una única característica; 11 (19%), tienen en cuenta dos características; 35, (60.3%), integran tres características y 10, (17.2%), unen 4 aspectos de las cinco posibilidades presentadas al responder.

Como rasgo a considerar, la inmensa mayoría denomina el concepto y tiene en cuenta tres características al responder, lo que implica un manejo del concepto que puede ponderarse como positivo.

En el concepto **estudiante adulto/a**, 23 sujetos, (71.9%), lo denominan, es decir, lo ubican en una característica fundamental; mientras que 9 sujetos, (28.1%), no clasifican el concepto en una categoría esencial.

De los 32 sujetos, 5, (15.6%), responden teniendo en cuenta una única característica; 21, (65.6%), tienen en cuenta dos características y 6, (18.8%), integran tres características, de las cinco posibilidades presentadas al responder.

Como rasgo a considerar, no todas/todos denominan el concepto, ello significa no autodenominarse, si se tiene en cuenta que todo el grupo que responde es estudiante del programa de educación de adultos; además, pese a ser un concepto considerablemente desplegado, la mayoría prefiere responder expresando sólo dos aspectos.

CONCEPTO: ESTUDANTE ADULTO/A

Características sujetos	Por denominación	por comparación	Por descripción	Por ejemplificación	Por cualidad
1	1			2	
10	1		2		
7	1				2
5	1		2		3
1		2		1	
1					1
2			1		
2			1		2
1			1	3	2
N.R. 2					
32					

**CONCEPTO:
PREGUNTAR**

Características sujetos	Por denominación	Por descripción	Por utilidad
13	1		
19	1		2
NR 32			

En el concepto de **preguntar**, la totalidad de las personas, lo ubica en una característica fundamental.

De los 32 sujetos, 13, (40.6%), responden teniendo en cuenta una única característica; 19, (59.4%), tienen en cuenta dos características de las dos posibilidades presentadas al responder.

Como rasgo a considerar, el concepto fue poco desplegado, en general fue el menos desplegado (solamente dos características) comparado con los otros conceptos; esto informa poco manejo del mismo a nivel conceptual como tal.

Los conceptos no se presentan en forma aislada sino que, como elementos activos del proceso intelectual, están comprometidos con todas las formas de comprensión, de solución de problemas, de comunicación y de interpretación de realidades y actividades; por ello, recurrir al estudio y valoración de los mismos, es una vía regia para detectar procesos cognoscitivos allí inscritos.

En los conceptos en los cuales acabamos de ver representada su estructura, así como en los que aparecen posteriormente, siempre está presente la necesidad de recurrir a caracterizarlo, a ubicarlo en una clase, ya sea por su significación más general, v. y gr.

"La cucaracha es un animal, un animal pequeño, es un insecto el cual está en las partes más sucias como: sifones y transmite bacterias por ello mismo infecta". (sra de 30 años).

"La cucaracha es un insecto que rodea las partes de la cocina, afecta al medio ambiente, y causa enfermedades, y bacterias". (srta mayor de 20 años).

"La cucaracha es un insecto por medio del cual se pueden transmitir muchas enfermedades y son animales repulsivos que se mantienen en todas partes aunque a veces ni las veamos" (srta de 24 años).

O por significaciones más particulares, así:

"La cucaracha es un animal muy sucio y por lo general se le tiene mucho pavor y aparece por la suciedad. (sra mayor de 30 años).

"La cucaracha es un animal de color café que se da mucho en tierra templada o caliente y son muy duras de sacar cuando abundan". (Sra de 26 años).

"La cucaracha es un animal muy infectante y sucio". (adolescente de 16 años).

"La cucaracha es un insecto pequeño y corredor que vive en sitios húmedos y oscuros, son de color café, tienen como dos antenas y como 8 o 6 patas". (sra de 22 años).

Al incluir en clase, es decir al clasificar, se distribuye y se agrupa conforme a ciertas reglas por eso, la primera acción es examinar elementos o rasgos en común (analizar), para luego agrupar en la clase que muestra las características comunes (síntesis). Como se hizo en los conceptos que acabamos de leer, para

expresarlos, fue menester, acudir a clases, de las más generales a las más particulares o viceversa, así:

La cucaracha es:

Un animal: un animal pequeño, un animal repulsivo, un animal infectante y sucio, un animal muy sucio, un animal de color café. Un insecto,...

Un insecto, un insecto pequeño, un insecto corredor, un insecto transmisor de enfermedades, un insecto que vive en lugares húmedos, un insecto que transporta bacterias,...

Clasificar es organizar en categorías ordenadas, su base es la comparación, la diferenciación y la discriminación, porque se basa en semejanzas compartidas por objetos o hechos y en las diferencias entre los miembros de un grupo específico. Feuerstein (1992:149)

La clasificación es la base de las operaciones lógico-verbales y de otras operaciones mentales que permiten y facilitan el operar con conceptos, al establecer reglas generales basadas en lo común entre elementos semejantes o entre elementos dispares y distintos.

Clasificar es poner orden en la existencia y contribuir a dar significado a la experiencia. Encierra análisis y síntesis. Alienta a ordenar, a pensar por sí mismo, a sacar conclusiones y es una experiencia que puede contribuir a que los jóvenes maduren positivamente. (Raths, et al 1992:31-32).

Todo lo anterior estimula a un trabajo escolar consecuente con actividades que generen posibilidades de construcción y expresión de conceptos ya que son fuentes de potenciación y utilización deliberada de funciones, operaciones y procesos de pensamiento, entre ellos la clasificación, a la cual entre otros, volveremos a referirnos más adelante.

Otros conceptos auscultados (anexo No 16), que aparecen a continuación, tienen la característica de pertenecer a aquellos menos cotidianos, o sea, son conceptos no espontáneos, aprehendidos desde los ámbitos escolares, “científicos” los llamaría Vigotsky (1973), porque implican un sistema de relación con otros conceptos. Es decir, no son conceptos aislados sino que pertenecen a cuerpos teóricos con una gama de conceptos relacionados entre sí. Van de lo abstracto a lo concreto y la toma de conciencia, en estos casos, se da en el concepto mismo.

CUADROS DE ESTRUCTURAS DE CONCEPTOS NO ESPONTÁNEOS

CONCEPTO: CONOCIMIENTO

Características sujetos	Por denominación	Por lo mismo	Por comparación	Por ejemplificación	Por utilidad	Por cualidad
1	1		2		3	
8	1					
1		1	2	3		
1		1		2		
1		1			2	
8		1				
2			1			
1			1	2		
7				1		
2						1
NR 32						

CONCEPTO: INVESTIGACIÓN

Características sujetos	Por denominación	Por lo mismo	Por descripción	Por utilidad
2	1			
7	1		2	
4	1			2
1		1		2
2		1		
15			1	
1			2	1
NR 32				

CONCEPTO: SABIDURÍA

Características Sujetos	denominativa	Por lo mismo	Por descripción	Por ejemplificación	Por cualidad
2	1				
9					1
10		1			
9			1		
1			1		2
1			2		1
NR 32					

Aunque se podría alegar que algunos de los conceptos anteriores, o quizá todos, corresponden a la categoría de espontáneos, se decidió ubicarlos en la clase de no espontáneos o cotidianos, con el objeto de “mirar” en ellos, algún grado de complejidad, teniendo en cuenta la actividad y/o la permanencia en la institución escolar, en cuyo caso, ello se evidenciaría en las proposiciones elaboradas al expresar el concepto. Sin embargo, al respecto, no se verificó ningún rasgo o particularidad en especial, salvo que sus estructuras de respuestas muestran menos frecuencia en la ubicación en clase; es decir, clasificarlos en una categoría fundamental fue más difícil y ocurrió con muy poca frecuencia para estos casos.

Para el análisis y comprensión de las segundas matrices (cuadros), se siguen los mismos parámetros que para las primeras. En tal virtud los resultados fueron:

*En el concepto de **conocimiento**, 9 sujetos, (28.1%), lo ubican en una característica fundamental; mientras que 23 sujetos, (71.9%), no clasifican el concepto en una categoría esencial.*

De los 32 sujetos, 27 (84.4%); responden teniendo en cuenta una única característica; 3, (9.4%), tienen en cuenta dos características y solamente 2, (6.2%), integran tres características, de las cinco posibilidades presentadas al responder.

Como rasgo a considerar, solamente 9 personas denominan el concepto y la mayoría responde teniendo en cuenta una única característica.

*En el concepto de **investigación**, 13 sujetos (40.6%), lo ubican en una característica fundamental; mientras que 19 (59.4%), no clasifican el concepto en una categoría esencial.*

De los 32 sujetos, 19 (59.4%), responden teniendo en cuenta una única característica, y 13, (40.6%), tienen en cuenta dos características, de las cinco posibilidades presentadas al responder.

Como rasgo a considerar, 15 personas solamente describen el concepto; describir no es conceptualizar, así pueda constituir un aspecto en la emisión del concepto como tal.

*En el concepto de **sabiduría**, 2 (6.25%), sujetos, lo denominan, es decir, lo ubica en una característica fundamental; mientras que 30 (93.75%), sujetos, no clasifican el concepto en una categoría esencial.*

De los 32 sujetos, 30 (93.75%), responden teniendo en cuenta una única característica, y 2, (6.25%), tienen en cuenta dos características de las cinco posibilidades presentadas al responder.

Como rasgo a considerar, solamente 2 personas denominan el concepto, casi todos/as responden teniendo en cuenta una única característica. Casi nadie maneja el concepto, pese a que todo el grupo escribe sobre la sabiduría. Leamos algunos de ellos, sabiduría es:

"Algo que se ha tenido por experiencia en la vida tanto en situaciones de cualquier índole. Ejemplo: la sabiduría de Jesús puesta en la tierra". (sr de 30 años).

"Saber algo y también que uno tenga razón de que eso esta bien o mal. Ejemplo: yo sé que significa el sistema nervioso". (adolescente de 16 años).

"Una persona que sabe de muchas cosas. Ejemplo: cuando una persona es inteligente y sabe lo que quiere hacer". (adolescente de 17 años).

"Tomar las cosas con suavidad y paciencia. Ejemplo: cuando hay un problema muy grande de lo que sea, ordenarlo y así obtener un buen resultado con mucha sabiduría". (adoslescente de 18 años).

"Poseer conocimiento sobre muchas materias, andar actualizado de todas las cosas que nos rodea y suceden en el mundo. Ejemplo: conozco una persona que posee sabiduría. (sr de 31 años).

"Tener conocimiento sobre muchas cosas para transmitirla hacia los demás. Ejemplo: la sabiduría del papa en la religión, él la transmite hacia sus feligreses". (joven de 24 años).

"El don que tienen muchas personas para darnos a veces consejos o descubrir nuevas cosas, tener grandes conocimientos. Ejemplo: Nostradamus". (sra de 30 años).

"Un don o cualidad de los científicos o personas que se han dedicado a estudiar algo en concreto y por lo tanto adquieren esa sabiduría. Ejemplo: las personas que pueden predecir un eclipse o un desastre, son personas que han adquirido mucha sabiduría en ese campo". (sr de 30 años).

En los anteriores escritos se puede leer de lo aconceptual a lo conceptual, como lo muestra la evolución y la inclusión de mayores niveles de complejidad.

Para ilustrar con mayores detalles y para favorecer el análisis de los lectores y de las lectoras se presenta en la página siguiente el cuadro resumen de los conceptos auscultados.

CUADRO RESUMEN DE RESULTADOS SOBRE CONCEPTUALIZACIÓN: ESTRUCTURA DE RESPUESTAS

Conceptos	No. Sujetos	Denominan		No denominan		1 Características		2 Características		3 Características		4 Características		5 Características		No. de Características
		Sujetos	%	Sujetos	%	Sujetos	%	Sujetos	%	Sujetos	%	Sujetos	%	Sujetos	%	
Mujer	58	35	60.30	2	39.70	17	29.3	32	55.20	9	15.50	0	0.00	0	0.00	5
Niño	58	26	44.80	32	55.20	19	32.8	19	32.75	20	34.50	0	0.00	0	0.00	6
Cucaracha	58	58	10.00	0	0.00%	3	5.1	16	27.60	31	53.50	8	13.80	0	0.00	5
Perro	58	38	65.50	20	34.50	4	6.9	25	43.40	17	29.30	12	20.70	0	0.00	4
Limón (1 Suj. No responde)	58	54	93.10	4	6.90%	1	1.7	6	10.30	29	50.00	17	29.30	4	6.90	5
Manzana	58	58	10.00	0	0.00	0	0.0	11	19.00	28	48.30	19	32.70%	0	0.00	6
Casa	58	10	57.20	48	82.80	22	79.0	27	46.60	9	15.50	0	0.00	0	0.00	5
Puente Peatonal	58	9	15.00	49	84.50	9	15.5	29	50.00	20	34.50	0	0.00	0	0.00	5
Cafeto (6 Suj. No responden)	58	39	67.20	13	22.40	19	32.7	29	50.00	1	1.70	3	5.00	0	0.00	6
Eucalipto	58	56	96.40	2	3.50	2	3.5	11	19.00	35	60.30	10	17.20	0	0.00	5
Estudiante adulto/a	32	23	71.90	9	28.10	5	15.6	21	65.60	6	18.80	0	0.00	0	0.00	5
Preguntar	32	31	97.00	1	3.00	13	40.6	19	59.40	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2
Conocimiento	32	9	28.10	23	71.90	27	84.4	3	9.40	2	6.20	0	0.00	0	0.00	5
Investigación	32	13	40.60	19	59.40	19	59.4	13	40.60	0	0.00	0	0.00	0	0.00	4
Sabiduría	32	2	8.25	30	93.75	3	93.8	2	6.25	0	0.00	0	0.00	0	0.00	5

La forma como estructuran conceptos algunos adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo andamiaje se acaba de presentar; remite a las maneras como maestras y maestros de diversos centros educativos distritales y de diferentes jornadas, estructuramos formas de enseñar a construir, a aprehender y a acceder a los conceptos. En esta tarea es menester tener en cuenta que *un concepto se forma no a través del interjuego de asociados, sino de una operación intelectual en la cual las funciones mentales elementales participan en una combinación específica. Esta operación está guiada por el uso de palabras como medios de centrar activamente la atención, o abstraer ciertos rasgos, sintetizándolos y simbolizándolos por medio de un signo.* (Vigotsky, 1973:116).

La evidencia de recurrir a una categoría fundamental al conceptualizar; por ejemplo, en: manzana, limón y preguntar, así como, las pruebas recogidas al expresar los conceptos de: cafeto, casa, puente peatonal, conocimiento, niño, investigación y sabiduría, en los que la ubicación en una clase esencial y general no llega al 50%, indica la no existencia de un carácter totalizante en el cual se integre el concepto a una “clase” que lo contenga y determine. Esto mismo es un interesante indicador respecto a los hábitos: al aprender y al enseñar.

No obstante la tarea educativa que se orienta a favor del desarrollo integral (Avila, 1991; Avanzini, 1997; Splitter y Sharp, 1996; Palacios, 1991, 1932; Delors, 1996); los actuales discursos sobre construcción del conocimiento (Vigotsky, 1973,1979; Piaget, 1969 y 1970, 1980 y 1985; Baquero, 1996; Rogoff, 1993; Resnick, 1997; Castorina et al, 1996; Carretero, 1995,1997, Corral, et al ,1997; De Zubiría, 1987; Duarte, 1992; Eisner, 1987; Oden, 1987; García M., 1998); las propuestas sobre educación para la mayoría de edad (Kant, 1784 (1994), Adorno, 1969 (1994); Zuleta, (1995)) y los enfoques reconceptualistas sobre el currículo (Gimeno, 1981, 1988; Gimeno Y Pérez, 1983; Giroux, 1990; Madgendo, 1986; Pinar, 1978; Stenhouse, 1984), parece que la actividad escolar no se dirige en forma intencional y contundente a la formación de conceptos. Debería pensarse y vivirse el hecho educativo como la instancia que *debe dirigir sus esfuerzos a comprender los vínculos intrínsecos entre las dinámicas externas y las tareas del desarrollo, y considerar la formación de conceptos como una función del crecimiento social y cultural total del adolescente, que afecta no solo los contenidos, sino también el método de su pensamiento.* (Vigotsky, 1973:91). Yo diría que no solamente en la situación del adolescente, sino también de jóvenes y adultos, ya vivan estos en condiciones especiales o no; la convocatoria principal es el desarrollo y evolución plena en todas las competencias, instancias y esferas de la vida, como proyecto de humanización y como condición de búsqueda de equidad y justicia social.

Aprender a dirigir los propios procesos mentales y ser conscientes de ellos, sin duda provee de una manera de pensar, ser y estar en el mundo, que contribuye a la generación de comunidades menos ingenuas, más participativas y decisorias en los destinos del país y en sus compromisos como ciudadanos y conciudadana-

nos integrantes activos y corresponsables de su propio bienestar y de los movimientos de la sociedad a la que pertenecen.

Si el desarrollo de los conceptos o el significado de las palabras presupone a su vez la evolución de muchas funciones intelectuales: la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción, la habilidad para comparar y diferenciar (Vigotsky, 1973:120), este mismo macroproceso cognoscitivo, seguramente coadyuvará en la óptica de potenciar y desplegar actividades que en la vida cotidiana tiendan al bienestar común y a la felicidad individual, siempre que la educación (entiéndase posibilidad de transformación por sí mismo con la mediación de otros congéneres e instancias) que se vivencie en la institución escolar procure mediaciones que transfieran y traduzcan pensamientos en acciones, reflexiones en quehaceres, actividades en reflexiones y se relacione el conocimiento, tarea y vida cotidiana con el conocimiento escolar y las funciones y labores que le son propias, para vivir la realidad y trascender en lo posible; para impactar las formas de vida y de relación entre las existentes en una misma patria. En tal sentido, es preciso entender cómo el análisis de la realidad con la ayuda de los conceptos, precede al análisis de los conceptos mismos. (ibid).

Precisamente, Heidegger (1955:24,27), con respecto a la posibilidad de reflexionar, dice: *el pensamiento reflexivo reclama a veces mayor esfuerzo. Exige un adiestramiento más prolongado. Precisa de un cuidado todavía más fino que el de toda otra auténtica obra de artesanía. Pero además debe saber esperar, lo mismo que el labrador, a que la siembra brote y a que llegue a la madurez-(...)- el pensamiento reflexivo pide de nosotros que no quedemos aferrados, unilateralmente, a una sola idea, que no sigamos corriendo unilateralmente por un solo carril en una dirección única. El pensamiento reflexivo pide de nosotros que nos apliquemos en aquello que, a primera vista, no parece concordar en sí mismo.*

Por lo anterior, las explicaciones y sesiones de clase donde el maestro es el único conocedor y “transfiere sus conocimientos”, es decir, “hace sabedores a los demás”, imposibilitan y abortan la opción de ser y de crecer, porque como decía Tolstoy *suministrar los conceptos a los alumnos deliberadamente, estoy convencido, es tan imposible y fútil como querer enseñar a caminar a un niño por las leyes de equilibrio.* (citado por Vigotsky, 1973:121). Lo que se necesitan son oportunidades para enriquecer el espectro conceptual y para aprender a analizar, a leer comprensivamente, a sugerir y a transformar la realidad, utilizando la potencia heurística de los conceptos y el potencial de desarrollo que ellos procuran; porque el habituarse a entender desde los conceptos (es decir a partir de lo fundamental), como dice Vigotsky (1973) ayuda a dirigir los propios procesos mentales y ayuda al uso de palabras o signos como parte integral de los procesos de formación y de reflexión. *Somos plantas, queramos o no confesarlo de buena gana, que debemos salir de la tierra para florecer en el éter y poder dar frutos.* (Johann Peter Hebel¹, citado por Heidegger -1955:24-).

¹ Poeta Alemán

Otros conceptos explorados fueron algunos concernientes al ámbito espacial y geométrico, de cuyo desempeño da cuenta la ejecución del instrumento relativo al seguimiento de instrucciones (anexo No 7), en el cual cada instrucción contiene dos (2) o más conceptos, pero, en este caso antes que expresar teóricamente el concepto (verbalizarlo), debe aplicarse, es decir, saber hacer con él; entonces, se trata de mostrar que se conoce a través de la aplicación del concepto. Al finalizar de responder el instrumento, la figura formada da cuenta del estado actual en el manejo de los conceptos involucrados. Véanse los conceptos inmersos en cada una de las instrucciones y algunas realizaciones del grupo de estudiantes:

SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

Materiales: lápiz y hoja de papel (rectangular)

Instrucciones: Presentar solamente las instrucciones impresas en una cartelera, de donde se irán leyendo (dos o tres veces cada una)

1. En el centro de la hoja dibuje un cuadrado mediano.
Conceptos: centro, cuadrado (centro del cuadrado) y mediano (cuadrado mediano).
2. Del vértice superior derecho del cuadrado trace hacia afuera (saque) una línea horizontal corta.
Conceptos: vértice, superior (vértice superior), derecho, afuera, línea horizontal (recta horizontal).
3. Dibuje un círculo más pequeño que el cuadrado, de tal manera, que su arco inferior toque el lado superior del cuadrado por el centro.
Conceptos: Círculo, arco, inferior (arco inferior), lado (lado superior), centro (centro del lado).
4. De cada vértice inferior del cuadrado saque una línea vertical mediana.
Conceptos: vértice, vértice inferior, hacia afuera, línea vertical (recta vertical).
5. Dibuje un punto en el centro del cuadrado.
Conceptos: punto, centro, centro del cuadrado.
6. Trace una diagonal que una el vértice superior izquierdo del cuadrado con el punto del centro.
Conceptos: diagonal (recta oblicua), vértice superior izquierdo.
7. Dibuje una pequeña cruz que parta del punto superior extremo del círculo y se dirija hacia arriba.
Conceptos: cruz, pequeño, punto extremo (punto superior extremo de un círculo), hacia arriba.
8. Dibuje un triángulo equilátero sobre el círculo, de tal manera, que las dos figuras se toquen en sus puntos medios extremos y la dirección del triángulo sea hacia arriba.
Conceptos: triángulo equilátero, sobre, extremo, puntos medios extremos, dirección.
9. En el centro del círculo dibuje una "o".
Conceptos: centro del círculo
10. Haga una rayita vertical entre la "o" y el arco superior del círculo.
Conceptos: rayita vertical (línea recta vertical muy pequeña), en medio de, arco (arco superior).
11. A lado y lado de la rayita vertical dibuje dos bolitas.
Conceptos: a lado y lado (simetría).

Fig. Esquemas completos y correctos

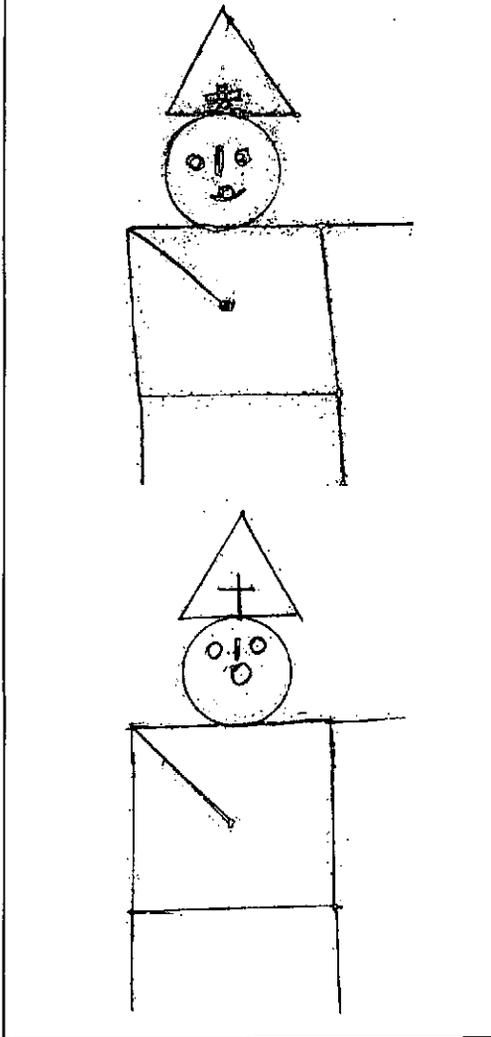


Fig. Esquema con deficiencias en la configuración de la cara.

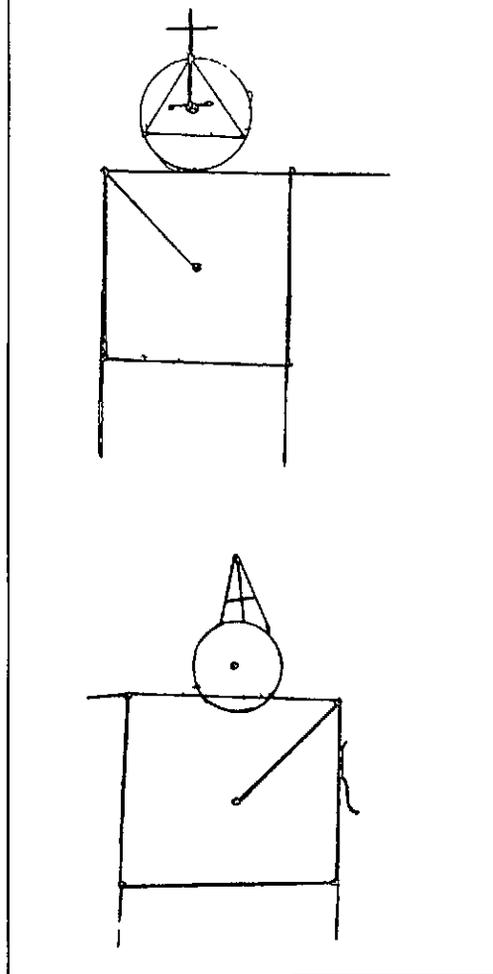
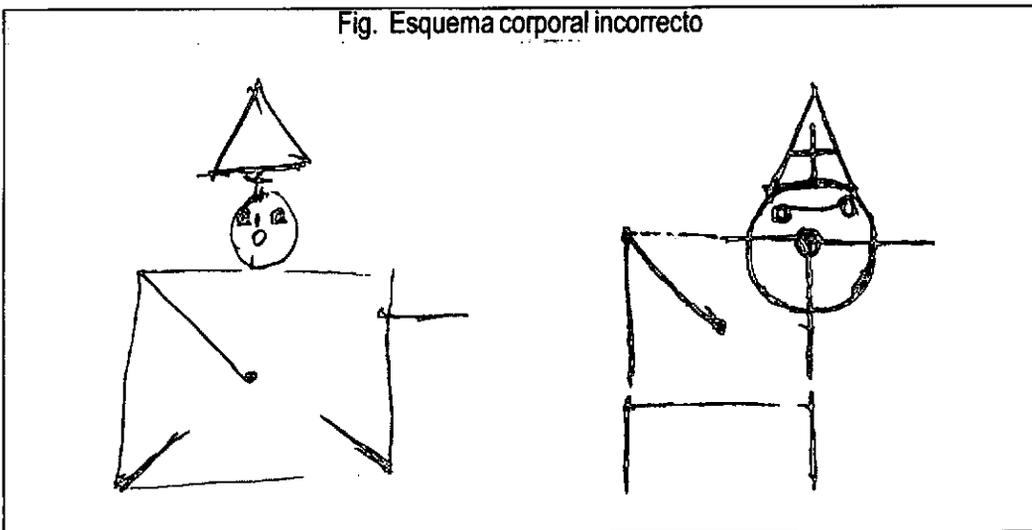


Fig. Esquema corporal incorrecto



En general los conceptos menos manejados desde la perspectiva de su aplicación son los referidos a lateralidad (izquierda, derecha), a simetría (igualdad bilateral), a proporcionalidad (entre cada uno de los elementos o partes que conforman el esquema de la figura humana, entre cada elemento con respecto a la hoja y en comparación con los demás elementos), a direccionalidad espacial (arriba, abajo, adentro, afuera, sobre); algunos presentan confusión entre horizontal y vertical, centro y extremo, centro y lateral y en el concepto de triángulo equilátero.

Las instrucciones cuya ejecución causaron mayor grado de dificultad fueron la No 2, la No 3, la No 6, la No 7, la No 8 y la No 10. Esto indica que los conceptos contenidos en ellas fueron los de más difícil aplicación para el grupo. Las instrucciones: 1, 5, 9 y 11 fueron las de menor dificultad y se mostró mayor manejo de los conceptos en ellas inscritos.

No se perciben diferencias significativas al tomar grupos de edades (adolescentes, jóvenes, adultos menores de 45 años y adultos mayores de 45 años), en sus ejecuciones; indistintamente, en todas las edades se presentan aciertos y desaciertos. Aunque durante la realización de esta actividad se observó mayor inseguridad entre algunas mujeres de mayor edad.

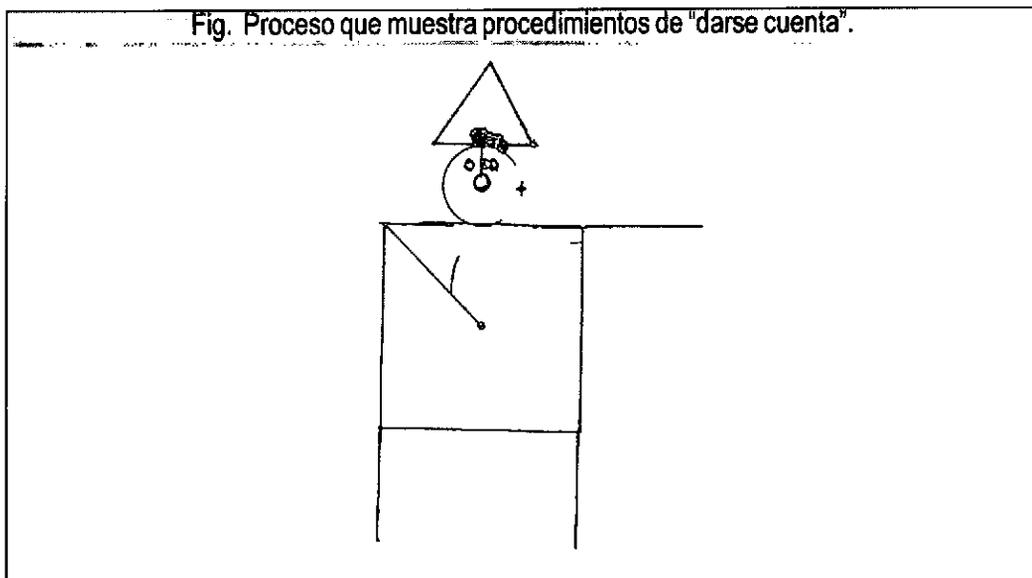
El trabajo relativo a la aplicación de conceptos, o sea, el saber hacer con el concepto y con los procesos de pensamiento que tal actividad requiere, nos remite a las formas de enseñanza y de aprendizajes imperantes en la vida escolar y las refleja; por ello, es válido que el grupo de educadores y educadoras se pregunte y reflexione sobre el sentido y la función del conocimiento escolar, más aún, si ésta se desarrolla en el contexto de la educación de adolescentes, jóvenes y adultos, como lo es en nuestro caso.

Con el fin de que cada estudiante se “diera cuenta” de sus posibilidades actuales para conceptualizar (de acuerdo con los conceptos previstos en los instrumentos ya mencionados), se llevaron a cabo talleres de acción formativa (expuestos en el capítulo 1). Para ello, cada estudiante se provee del instrumento diligenciado por él o ella, del cual se va tomando cada concepto para desplegarlo (análisis detallado) en cada una de sus características componentes; para este despliegamiento, es menester que los estudiantes vayan leyendo las respuestas dadas. De ellas, se decantan las características tenidas en cuenta y se amplía a otras no previstas en el grupo; luego, se priorizan características siguiendo el itinerario desde lo más fundamental y esencial (lo que lo diferencia de otros conceptos, por similares que sean y lo que lo hace único), hasta el rasgo menos propio e importante; esto es, incluir en clases –clasificaciones sucesivas–, para determinar qué elemento o elementos no deben estar ausentes en un concepto específico y cuáles son complementarios. Aquí juega un papel importante el aprendizaje mediante la mediación entre iguales y la potenciación que se ejerce en la interacción a partir del compartir y socializar sus conceptos, mientras se procura la toma de conciencia (Piaget

1985), que bien podría llamarse “aprendizaje cooperativo”, en la medida en que cada integrante del grupo potencia y es potenciado; da de sí y toma de otros. Este aspecto potencia no sólo lo cognoscitivo sino lo valorativo y el aspecto emocional, ya que da importancia y valora la contribución de cada persona, reconociendo en cada una su posibilidad de aporte, aspecto que eleva el autoconcepto e imagen personal en grupos a veces signados con rasgos de minusvalía por el tipo de experiencias que les ha tocado sortear a lo largo de la existencia.

Para el caso del instrumento “seguimiento de instrucciones”, fue necesario además, que cada participante decantase los conceptos inmersos en cada instrucción y autovalorara su desempeño en cada uno, para determinar el grado de conocimiento del concepto aplicado. Por otra parte, se requería detectar qué formas de aplicar los conceptos generaban inconsistencias en la configuración que debía formarse al finalizar la prueba de instrucciones. A continuación aparece un ejemplo de este procedimiento que consistió en:

- *Diligenciamiento de la prueba (con 2el cuestionario a mano).*
- *Lectura y análisis de sus resultados.*
- *Detección de los conceptos inmersos en cada instrucción.*
- *Verbalización de cada concepto y ampliación del conocimiento sobre el mismo.*
- *Análisis de la aplicación del concepto (en sus resultados).*
- *Autovaloración y autocorrección en la aplicación del concepto a partir de las características esenciales del mismo.*
- *Realización de posibles aplicaciones correctas.*
- *Analizar y sintetizar verbalmente las razones fundantes por las cuales su ejecución no fue correcta (esquema final) y visualizar formas acertadas.*
- *Recuerdo de los conceptos incluidos e inclusores presentes en la prueba (pregunta por pregunta).*



Lo anterior remite a la clasificación como opción que se da al conceptuar, la cual como *operación lógica que consiste en distribuir, organizar, encasillar, organizar objetos teniendo en consideración su pertenencia a determinada clase, género o grupo*. (Avendaño, O.R. et al.s.f.12), encierra la comparación, la diferenciación y la discriminación, como bases para caracterizar una entidad material o un producto intelectual (como lo es un concepto), por determinadas propiedades, sean estas, cualitativas o cuantitativas, semejantes o diferentes.

Pero no solamente se clasifican objetos como lo dicen los autores que se acaban de mencionar; también los conceptos se incluyen en clase, es decir, en categorías ordenadas, de acuerdo a principios fundamentales, como se ha tratado de mostrar a través de los instrumentos aplicados.

Las tareas clasificatorias son de significativo valor cuando se pretende potenciar procesos de pensamiento y desarrollo del mismo, porque integran muchas funciones y procesos distintos relativos a las tareas intelectivas. Feuerstein (1992:151–152), menciona las siguientes en su programa de modificabilidad Cognitiva, en cuanto concierne a esta operación mental:

- *Percepción clara de los fenómenos*
- *Términos verbales precisos*
- *Reunión sistemática de datos*
- *Uso simultáneo de varias fuentes de información*
- *Conducta comparativa*
- *Selección de atributos relevantes*
- *Conducta sumativa*
- *Proyección de relaciones*
- *Determinación de categorías semánticas.*
- *Restricción de la impulsividad.*
- *Precisión en el uso del código adecuado.*

Y operaciones como:

- *Diferenciación*
- *Discriminación*
- *Codificación*
- *Decodificación*
- *Pensamiento divergente*
- *Razonamiento inductivo*
- *Razonamiento deductivo*

El mapa desplegado de las opciones, en cuanto a la potenciación cognoscitiva que ofrece la clasificación como macroproceso del pensamiento, muestra, por una parte, la riqueza que ella encierra, de allí nuestro interés en activarla como

parte de los hábitos de los jóvenes y adultos en sus procesos de aprehensión, Por otra parte, remite a otra operación presente al conceptualizar: la abstracción.

Para ubicar en una clase se hace necesario abstraer. Según Piaget (1968), la abstracción es uno de los diez puntos fundantes en la construcción conceptual y extrae sus informaciones de la acción¹ ejercida por el sujeto cognoscente. El dice: *si el sujeto toma de acciones y operaciones situadas en el plano P1, una propiedad o una forma debe reportarla al plano superior P2, hay allí una reflexión en sentido cuasi físico, pero para que esta actividad o forma sea asimilada en el nuevo plano P2, hay que reconstruirla en este nuevo plano y someterla a un trabajo nuevo de inteligencia o de pensamiento que se constituirá esta vez en una reflexión en sentido cognitivo.* (Ibíd. 15).

Precisamente, con la intención de involucrarnos más en potenciar procesos de pensamiento y de activar la clasificación con todas sus funciones y procesos mentales componentes, se aplicaron otros instrumentos tendientes a abstraer reflexivamente a partir de ciertas características. Estos estuvieron constituidos por tres cuestionarios que indagaban acerca de las relaciones familiares (Relaciones familiares 1, 2 y 3; ver anexo No 3, No 4, No 5, No 13 y No 14), los cuales posibilitan acciones transformadoras entre los planos 1 y 2, como se puede captar al leer los instrumentos y las tareas a las que convocan.

Estos instrumentos pretenden indagar acerca de los niveles de abstracción presentes en la ejecución de tareas que involucran parentesco; así el relativo a relaciones familiares 1 (anexo No 3), el de menor complejidad, en su pregunta 2, exige representar en forma de diagrama la historia de la propia familia. Para la resolución de relaciones familiares 2 (anexos No 4 y No 5), es necesario asumir mayores niveles de abstracción, debido a que involucra más complejidad, dada por la resolución de sencillos problemas en forma de mapas o de diagramas. Y, finalmente, el instrumento sobre relaciones familiares 3, invita a solucionar problemas que involucran grados de dificultad, para los cuales se requiere abstraer mayor cantidad de relaciones, detalles y características. En este caso, como ocurre siempre, abstraer implica hacer lecturas comprensivas, es decir, desplegar tejidos en todo cuanto puede ser e indicar en lo real, en lo posible, en lo inmediato, en lo mediato, en la imaginación, en las utopías; en todo cuanto pueden decir y significar.

Las aplicaciones se efectuaron con intervalos de 4 o 5 semanas y el instrumento referido a relaciones familiares 2, tuvo dos (2) aplicaciones (para favorecer comparaciones que permitiesen percibir resultados de estados actuales potenciables y

¹ Según Piaget (1968), la acción se puede considerar como el simple ejercicio, como acción meramente física y como acción en sentido reflexivo, en cuyo nivel de complejidad, ya es posible equipararse con la abstracción reflexiva.

² Para mayor comprensión y análisis del cuadro se sugiere al lector revisar en el capítulo 1 lo relativo a los instrumentos, específicamente, el cuadro de instrumentos y sus claves de valoración.

de potenciaciones). Los resultados de la valoración a las respuestas dadas por los adolescentes, jóvenes y adultos se presentan en el siguiente cuadro²

En este cuadro se habla de tres niveles de complejidad en la resolución de tareas de abstracción; estos tres niveles no satisfacen todos los requerimientos del macroproceso de abstracción como operación mental compleja propia de la cognición humana como tal, pero sí encarnan niveles de complejidad propios de la abstracción reflexiva, que bien podrían llamarse de abstracción simple.

Los tres niveles de abstracción simple que se tiene en cuenta, denominados arbitrariamente: nivel A, nivel B, y nivel C, representan grados crecientes de complejidad en relación con el anterior: Así, por ejemplo, para el nivel de abstracción A., hacer el diagrama de su familia (esto es, abstraiga las características de la composición de su familia y representelos en un diagrama), segunda pregunta del instrumento relaciones familiares 1, reviste menor complejidad, que la necesaria para solucionar la segunda pregunta del instrumento relaciones familiares 2, que implica representar en un diagrama, un cuento corto acerca de relaciones parentales (no propias de quien las representa); o del instrumento Relaciones familiares 3, que en su tercera pregunta, pide trasladar una historia familiar con doble composición a un diagrama. De igual manera, es creciente el grado de dificultad previsto en cada instrumento para los niveles de abstracción A, B, y C., en cuya solución cada vez será necesario acudir a mayores niveles de comprensión, que a su vez exigen mayores niveles de complejidad en la abstracción y más dedicación consciente a la reflexión como hábito propio del “darse cuenta”, es decir, como hábito de la actividad del conocer humano.

Los niveles A, y B, auscultan la abstracción teniendo como referencia las relaciones de parentesco en grupos pequeños predeterminados (una familia con pocos miembros). El nivel C, pretende mirar la abstracción de pares relacionados, para lo cual es menester aislar el par del grupo; tarea cognitiva que, quizá en apariencia, podría entrañar menos dificultades que los dos niveles anteriores.

Los aspectos previstos se refieren al comportamiento errático y/o acertado al resolver las preguntas cuyo núcleo es la abstracción, así:

Si resuelve la tarea sin ningún error, se puntúa en ese nivel como abstracción plena.

Si no tiene ningún acierto o solamente ostenta uno (1), al resolver la tarea, puntúa, no abstrae.

Si al resolver la tarea presenta de 1 a 3 errores sencillos, si aquella es superior a 11 requisitos; o de 1 a 2 errores, si es de 10 ó 9 requisitos, puntúa, buen nivel de abstracción.

Si al resolver la tarea presenta de 4 a 5 errores sencillos, si aquella es superior a 11 requisitos; o de 1 a 2 errores, si es de 10 ó 9 requisitos, puntúa, aceptable nivel de abstracción.

Si al resolver la tarea presenta hasta el 50% errático, puntúa deficiente nivel de abstracción.

NIVELES DE ABSTRACCIÓN															
A			B				C								
	Plena	Defectuoso	Buena	Aceptable	Deficiente	Plena	Buena	Aceptable	Deficiente	No Abstrae	Plena	Buena	Aceptable	Deficiente	No Abstrae
1	59,7% 43 s.	37,5% 27 s.													
2	43,8% 32 s.	- -	5,5% 4 s.	8,2% 6 s.	15,1% 11 s.	27,4% 20 s.	12,3% 9 s.	9,6% 7 s.	16,4% 12 s.	34,3% 25 s.	2,7% 2 s.	20,5% 15 s.	12,3% 9 s.	46,6% 34 s.	17,9% 13 s.
3	82,9% 58 s.	- -	8,6% 6 s.	4,3% 3 s.	2,9% 2 s.	38,6% 27 s.	28,6% 20 s.	8,6% 6 s.	21,4% 15 s.	2,8% 2 s.	11,4% 8 s.	44,2% 31 s.	22,9% 16 s.	17,1% 12 s.	4,3% 3 s.
4	75,8% 50 s.	- -	7,6% 5 s.	6,1% 4 s.	7,6% 5 s.	38,4% 26 s.	21,2% 14 s.	6,1% 4 s.	9,1% 6 s.	24,2% 16 s.	36,4% 24 s.	37,9% 25 s.	18,2% 12 s.	4,5% 3 s.	3,0% 2 s.
5															
6	SI	Más o menos													
7	11/11		8,9,10/11	6,7/11	2,3,4,5/11	9/9	7,8/9	5,6/9	2,3,4/9	0,1/9	11/11	8,9,10/11	6,7/11	2,3,4,5/11	0,1/11
8	11/11		8,9,10/11	6,7/11	2,3,4,5/11	9/9	7,8/9	5,6/9	2,3,4/9	0,1/9	11/11	8,9,10/11	6,7/11	2,3,4,5/11	0,1/11
9	12/12		9,10,11/12	7,8/12	2,3,4,5,6/12	11/11	8,9,10/11	6,7/11	2,3,4,5/11	0,1/11	13/13	10,11,12/13	7,8,9/13	2,6/13	0,1/13

La calificación de abstracción defectuosa, para el caso de Relaciones familiares 1, está dada para quienes no pudieron abstraer las tres generaciones de su propia familia, incluyéndose a sí mismo/a en ella al representarla en un diagrama.

Como se lee en el cuadro que antecede, el número de adolescentes, jóvenes y adultos que no acceden a resolver con cierto éxito tareas de abstracción, en el tiempo, es cada vez inferior si se compara con los primeros desempeños (compárese Relaciones familiares 2 -primera aplicación- y Relaciones familiares 3). Así mismo acontece en la calificación deficiente. Por el contrario, cada vez más sujetos acceden a una abstracción plena en el nivel A, B, y C, pese a la diferencia en la cantidad de sujetos¹ que responden los instrumentos (73 y 66 respectivamente); número que se acrecienta si se suma con quienes se ubican en un nivel bueno al responder.

Aunque las tareas para valorar y potenciar el estado de abstracción se iniciaron en el contexto de la propia familia, como un evento que sirviera de antecedente para que posteriormente ayudara a resolver este tipo de tareas con mayor precisión, es alto el porcentaje de individuos ubicados en la casilla de “no abstrae” en el nivel A, (27.4%), en el nivel B, (34.3%) y en el nivel C, (17.9%), en la siguiente actividad: instrumento Relaciones familiares 2, en su primera aplicación.

El desempeño aceptable, es decir, aquellos sujetos cuya ejecución no es superior a la medianía y a la calificación de regular, la misma que no augura labores brillantes y diligentes en las tareas que requieren de inteligencia y pensamiento de avanzada, elemento necesario para comprender y solucionar los inconvenientes que a diario se presentan en sus vidas y en sus comunidades, se muestra creciente a medida que la exigencia también lo es: 8.2% en el nivel A, 9.6% en el nivel B, y 12.3% en el nivel C. Si a esta puntuación se suma la respectiva a deficiente, que es para el nivel A, 15.1%, para el nivel B, 16.4% y para el nivel C, 46.6%; en todos los casos se ubica alrededor de la cuarta parte de la población que responde los instrumentos, incluso, en el nivel C, llega a ser superior al 50%; en el instrumento relativo a Relaciones familiares 2, en su primera aplicación, el cual puede considerarse como el primero (completo) en la pretensión de medir y potenciar niveles de abstracción simple. Lo anterior es significativamente alarmante desde el punto de vista educativo, por cuanto informa que es un proceso de pensamiento activado tan débilmente en la actividad académica de la escuela (institución educativa), que no alcanza para convertirse en costumbre propia de los hábitos mentales de quienes pasan por el estamento escolar. Si la generalización anterior parece alarmante por lo amplia, por lo menos tiene visos de realidad para la institución de la población que se analiza; transferirla a otros espacios del ámbito educativo, por lo que conocemos que ocurre en la educación colombiana, no resulta descabellado.

¹ La cantidad de estudiantes presentes en una actividad continuada, es muy variable cuando se trata de educación de adolescentes, jóvenes y adultos de jornada nocturna, debido a sus compromisos laborales y familiares; ésta fue una de las razones para integrar a muchos sujetos en el grupo constitutivo de la muestra en la investigación, pese a lo dispendioso que ello pudiese resultar para la investigadora. Vale la pena reconocer el esfuerzo de muchos y de muchas estudiantes para poder participar.

Al sumar los porcentajes relativos a las calificaciones: aceptable, deficiente y no abstrae, que formarían el panorama de una abstracción defectuosa, el resultado es francamente desalentador, para los tres niveles y en los instrumentos de relaciones familiares 2 (primera aplicación) y relaciones familiares 3, los cuales llegan respectivamente a: 50.7%, 60.3% y 76.8%, cada vez mayor del 50%, en el primer instrumento mencionado, y a 16.7%, 39.4% y 25.7%, en el segundo; estos porcentajes, no obstante los procesos de potenciación dados en relaciones familiares 1 y 2 en su primera y segunda aplicación, la cual, es una de las razones para que los desempeños mejoraran al diligenciar el último instrumento.

Aunque la abstracción de pares (que puede asimilarse en pensamiento matemático a abstracción de relaciones entre dos miembros), es la que presenta mayores porcentajes en cuanto déficit en el primer instrumento que la mide y potencia, es la más rápidamente asimilada por mayor número de sujetos, ya que al final presenta altos porcentajes en el desempeño pleno (36.4%) y en el bueno (37.96%), resultando 74.36% en total; frente a bajos porcentajes en la calificación de deficiente (4.5%) y de no abstrae (3.0%), 7.5% en total. Esta celeridad en el mejoramiento del desempeño, quizá se asocie al hecho de que en estos puntos se hacen bajas exigencias en cuanto a comprensión de lectura, es decir, que el desempeño no se asocia con la abstracción proveniente de la interpretación de un texto escrito (en forma de problema) para responder a las preguntas que aluden a este tipo de abstracción.

Además, el cuadro de resultados muestra un estado actual/potencial variable, el cual depende por una parte (mínima, yo diría) de la exposición de los estudiantes a la experiencia de trabajar actividades tendientes a conocer y activar un proceso u operación en cuestión, la abstracción para el caso; pero por otra parte, evidencia la tarea de potenciación que se vivencia después de cada aplicación y posterior a la heterocorrección² de los instrumentos, cuando se dedican horas de actividad académica a la autocorrección, en la cual, mediante procesos de «darse cuenta», auspiciados con la práctica de talleres de acción formativa (ver capítulo 1), cada participante debe captar qué elementos, detalles y aspectos eran susceptibles de tener en cuenta, de percibir y de poner en funcionamiento, para responder correctamente a las cuestiones que tiene como exigencia cada pregunta. De tal manera que el/la estudiante se convoca a detectar sus déficit cognoscitivos en el «darse cuenta» y se ve abocado/a a procesos de metacognición³, antes que a decir cuál es la respuesta correcta, a veces sin tener conciencia de lo que la misma implica. El hecho de

² Corrección hecha por otros sujetos, es decir, la corrección externa al sujeto cognoscente, ejemplo: la corrección hecha por los pares, o la corrección hecha por el maestro. En este caso se refiere a la corrección hecha por la investigadora, en la cual sólo se dice si es acertada o no acertada la respuesta.

³ El término metacognición se refiere a la "cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento". Su estudio comienza a comienzos de la década del 70, siendo Flavell, uno de sus pioneros. (Mayor, et al. -s.f.: 26). La metacognición, entonces, tiene que ver con la conciencia sobre el aprehendizaje y sobre los procesos de conocimiento presentes en el acto de conocer.

«darse cuenta» de los déficit, lleva implícito el itinerario a seguir en el logro de respuestas acertadas, de ahí que no tiene necesidad el maestro, la maestra o el/la compañero/a más aventajado/a a lucirse dando la única respuesta exacta, sino que cada quien se luce llegando a la respuesta adecuada.

Las versiones de la primera y segunda aplicación del instrumento relaciones familiares 2, revela el poder de la potenciación, pese al tiempo recorrido entre las dos aplicaciones, que fue de cinco semanas. Analicemos en esta perspectiva las puntuaciones en “no abstrae”, 27.4%, frente a 1.4%, en el nivel A. 34.3%, vs. a 2.8%, en el nivel B. y 17.9% de cara a 4.3%, en el nivel C. En cuanto a las puntuaciones de una abstracción a plenitud en los niveles A, B, y C, la mejoría se mantiene en el desempeño, así: 43.8% vs. 82.9%; 27.4% frente a 38.6% y 2.7% de cara a 11.4%, resultados que se acrecientan poderosamente al aunar los desempeños de las casillas pleno y buen nivel de abstracción (49.3% y 88.4%; 39.7% y 67.2%; 23.2% y 55.6%); lo cual va en la vía de reafirmar lo dicho en el párrafo anterior en relación con la oportunidad conferida por la potenciación frente a la evolución en procesos de pensamiento y de conocimiento.

Los casos especiales, que se hicieron palpables durante la aplicación de los instrumentos citados, guardan relación con el tipo de error que se puede presentar al resolver las diversas tareas y con las tendencias al responder, originadas estas, quizá, por las específicas experiencias vivenciadas desde la cotidianidad del grupo participante. A continuación se muestran algunas tendencias:

Tendencia a representar la realidad vivida

Respuestas al numeral 4 del instrumento relaciones familiares 2 (remítase al anexo No 4 y anexo No 5, pregunta 4 con su respectiva respuesta correcta)

Ejemplares:

Ejemplo 1

1. B es mi mujer: ESPOSO
2. D es mi hija pero no soy su padre: PADRASTRO
3. E es mi hermana pero yo no soy hermana: HERMANASTRA

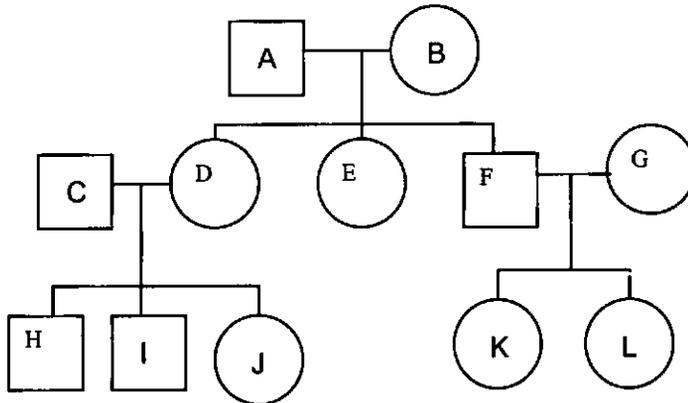
Ejemplo 2

1. B es mi mujer: EL HOMBRE
2. D es mi hija pero no soy su padre: HIJASTRA
3. E es mi hermana pero yo no soy hermana: HERMANASTRA

Los dos ejemplos anteriores muestran dos subtendencias, que fueron muy comunes en la población (al responder por primera vez el instrumento en mención), tendencia a lo concreto al permean en las representaciones la vivencia familiar, que puede ser conflictiva o no y tendencia a representar el contexto, antes que las relaciones sugerentes en una pregunta. Se patentiza, cómo la realidad de la vida permea la construcción de conocimientos; una razón de peso para que el contexto escolar, que es parte del contexto comunitario, integre los dos elementos constitutivos de una misma cultura en los procesos educativos y de potenciación y

evolución conceptual. Para ambos casos las respuestas acertadas son:

4 Quién dice (de acuerdo con el diagrama).



1. B es mi mujer: A
2. D es mi hija pero no soy su padre: B
3. E es mi hermana pero yo no soy hermano: E

Otros ejemplos en el mismo sentido, aparecieron al responder la segunda pregunta del instrumento relaciones familiares 1, donde algunos adolescentes, hombres en su mayoría (a diferencia de lo anterior que fue respondido así por adolescentes, jóvenes y por algunos adultos jóvenes, de ambos sexos) al representar a algunos miembros de su familia adoptaron especificidades como las que a continuación se ilustran¹:

Caso u. Representa a los hombres con cuadrados de tamaños proporcionados, a las mujeres con círculos también proporcionados, excepto el círculo que representa a la madre, el cual era minúsculo, casi inexistente; al dialogar con su autor, expresa que tiene pésimas relaciones con su madre.

Caso o. Representación de cuadros nítidos, con doble línea remarcada, para cada miembro de la familia de sexo masculino; círculos tenues, poco visibles y pequeños (en relación con los cuadrados), para representar a los miembros femeninos de su familia. Su autor dice que eso significa que los hombres son más fuertes, importantes y confiables que las mujeres.

Caso i. No representa entre los miembros de su familia a su madre, aunque según la historia ella está viva, pero abandonó a su hijo desde pequeño, dejándolo al cuidado de su padre. Tampoco representa a su madrastra (con quien también vive desde la tierna infancia) como mujer de la familia y pareja de su padre.

Caso e. Representación débil de la mujer (su madre), junto a su padre; el autor no se incluye, aunque sí integra sus hermanas y hermanos, él se representa aparte, sin conexión con el grupo familiar. En diálogo posterior señala que existen problemas afectivos y que no se siente de esa familia, aunque no tenga otra.

Caso a. Tanto la historia como la representación no ilustran a su familia real (con quienes vive y ha vivido desde hace un buen tiempo), ni a su familia biológica (con quienes convivió los primeros años y luego ha tenido interacciones esporádicas), sino que se refiere a la familia que le gustaría tener, especialmente en relación con el padre y la madre.² No es un caso de adopción.

¹ Se prefiere ilustrar de esta manera antes que recurrir a escanear las representaciones hechas por estudiantes, por respeto a sus vivencias particulares y a sus sentimientos

² Se pudo detectar esta situación por el conocimiento que como psicóloga – sin serlo de la institución- tengo de un número considerable de estudiantes. Este es el único caso donde la protagonista es una mujer adolescente.

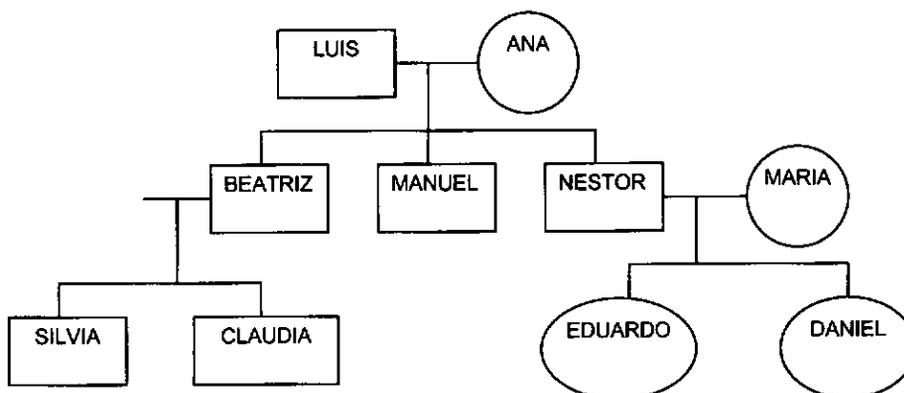
Caso h. Representación de una familia cuya base común son dos mujeres, de quienes se desprenden pocos hijos, los mismos que se representan en dos ramificaciones. La historia ilustra que ni su padre, ni el de sus primos han respondido como sería debido, pero mamá y la tía lo han hecho siempre y antes que primos, son todos hermanos.

Tendencia de errores lógicos

Los errores más comúnmente cometidos en la resolución de las tareas de abstracción a las que se ha aludido en este discurso, tienen que ver con la comprensión del texto y la siguiente abstracción de las relaciones en él indicadas; en este itinerario se detectó:

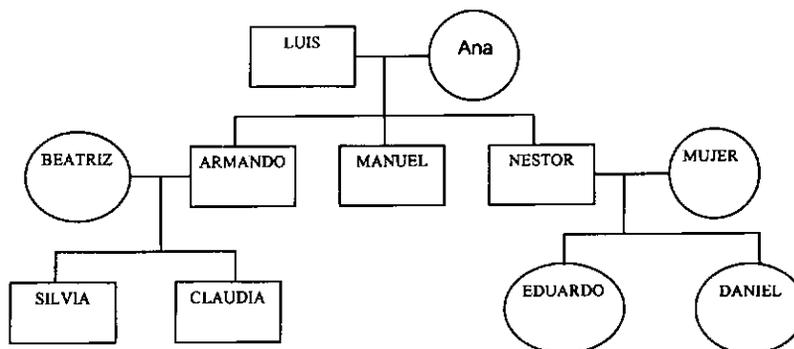
Errores por inversión

A. Error por inversión tipo X.



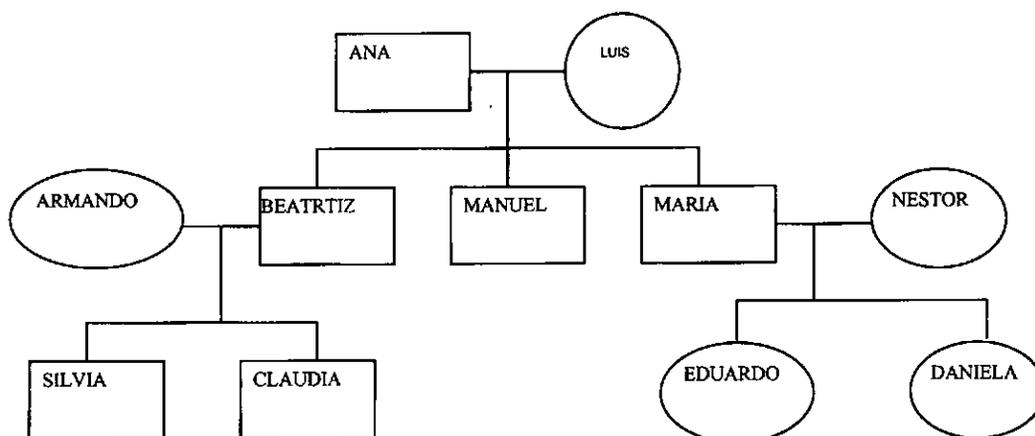
Este error ocurre cuando no se conserva una única manera de representación para cada categoría conceptual; como se observa en el ejemplar, hay confusión en el tipo de forma a utilizar para representar a hombres y mujeres, algunas veces se representó a hombres con círculos y otras veces con cuadros, igual se hizo con las mujeres. (Ejemplo tomado de la segunda pregunta del instrumento relaciones familiares 2, ver forma correcta en el anexo No 5).

B. Error por inversión tipo Y.



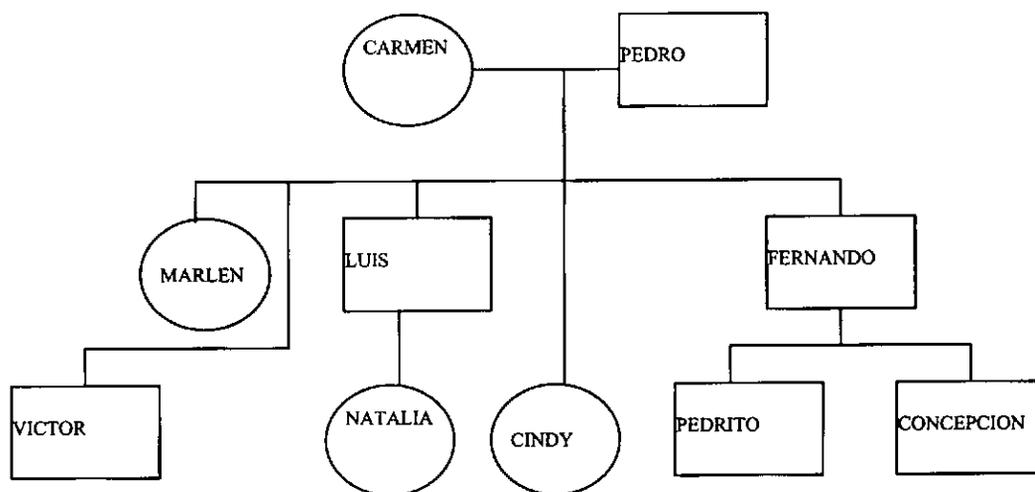
Este error ocurre cuando no se conserva una única manera de representación para cada categoría conceptual (como en el caso anterior), pero además, en lugar de utilizar el nombre particular de un miembro, se alude al nombre de la categoría conceptual; como se observa en el ejemplo tomada de la segunda pregunta del instrumento relaciones familiares 2, (ver forma correcta en el anexo No 5).

C. Error por inversión tipo Z.



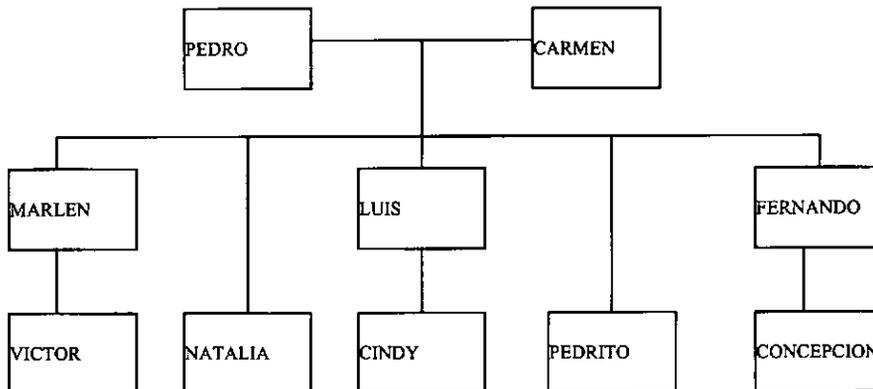
Este error ocurre cuando no se conserva la instrucción sobre la manera de representar cada categoría conceptual, de tal modo que se represente por la categoría conceptual contraria; como se observa en el ejemplo, los hombres se ubicaron en círculos y a las mujeres en cuadros¹ (ejemplo tomado de la segunda pregunta del instrumento relaciones familiares 2, ver forma correcta en el anexo No 5).

D. Error tipo V. Tendencia a lo concreto y cierta confusión al abstraer relaciones



En este tipo de error, como en los anteriores, hay deficiencia en la conservación, como lo muestra el caso anterior, no se conserva el todo en sus múltiples relaciones, sino partes relacionadas, incluso, a veces se establecen artificialmente relaciones, como se observa en el ejemplo tomada de la tercera pregunta del instrumento relaciones familiares 2, ver forma correcta en el anexo No 5, numeral 3). Este tipo de errores se suscita además, por deficiente comprensión de textos que proponen abiertamente relaciones.

¹ Esta instrucción viene desde el trabajo en el instrumento Relaciones familiares 1; no debe repetirse para los siguientes sino que se espera se conserve, aún más, si se considera que se ha mediado sobre ella en el proceso de potenciación - darse cuenta, que se vivencia después de la aplicación de cada instrumento.

E. Error Tipo W. Incomprensión total del problema

En este tipo de error se presentan problemas de conservación, como lo muestra el caso anterior; no se conservan ni el todo ni las partes en sus múltiples relaciones, se crean relaciones artificiales y sin sentido, como se observa en el ejemplo tomada de la tercera pregunta del instrumento relaciones familiares 2, ver forma correcta en el anexo No 5, numeral 3). Este tipo de errores es un ejemplo clásico de serios problemas en la comprensión, los cuales inducen a la incomprensión total de una situación, dada por deficiencias al abstraer y al incluir en clases o categorías.

Hasta aquí los errores y situaciones mencionadas tienen que ver por una parte con aspectos lógicos, como lo demuestran los ejemplares presentados; v. y gr. desempeño deficitario al comparar, al incluir en clase, al transferir de una situación a otra, al representar una relación, al pasar la información de un plano a otro; al recordar y conservar las características iniciales de un objeto, una relación, una instrucción o los requerimientos de un problema; al hacer uso del razonamiento formal o del informal; al explorar sistemáticamente un problema o una situación, al percibir el todo y cada parte de un cuestionamiento, al hacer análisis, al hacer síntesis, al evocar en forma organizada, al percibir incluyendo todos los sentidos, entre otros elementos propios del debate cognoscitivo, del que es heredera esta investigación. Pero por otra parte, guardan íntima relación con aspectos emocionales, como también lo muestran algunos casos antecedentes.

Lo emocional y lo racional constituyen el binomio mental del ser humano, dice Goleman (1985:27): *Tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente*. Dos formas de percibir y conocer fundamentalmente diferentes, las cuales interactúan en la construcción de nuestra vida mental. La mente racional, alude a la comprensión, a la conciencia reflexiva, capaz de analizar y de darse cuenta. La mente emocional, por el contrario, hace referencia a un sistema de conocimiento a veces impulsivo e ilógico, pero no menos poderoso en la tarea de aprehensión conceptual e interpretación de realidades.

Estas dos mentes, la emocional y la racional, operan en ajustada armonía en su mayor parte, entrelazando sus diferentes formas de conocimiento para guiarnos por el mundo. Por lo general

existe un equilibrio entre mente emocional y racional, en el que la emoción alimenta e informa las operaciones de la mente racional, y la mente racional depura y a veces veta la energía de entrada de las emociones. (Ibíd.:27).

Los casos ilustrados (a, e, i, o, u) tienen un núcleo común, cual es la presencia de la mente emocional en disarmonía con la mente racional; esta clase de bloqueo es genérica de resentimientos y duelos no resueltos en el terreno afectivo y muchas veces, yo diría la mayoría de las veces, no informan de incapacidades racionales en la abstracción - representación como operaciones del intelecto humano sino, por el contrario, anuncian impases emocionales que obstaculizan la estructura y operatividad mental.

No obstante, los bloqueos emocionales que pudieran producirse o no, en la ejecución de tareas donde el núcleo de la representación fuesen las relaciones familiares (aunque las propias fueran sanas o conflictivas), algunos sujetos cuyo rendimiento es mínimo en la comprensión de textos más o menos extensos y eminentemente académicos, mostraron mejores desempeños y más pronta mejoría al ser mediados. Quiero decir, que resulta prometedora la utilización de textos más contextualizados con la vida o por lo menos, desde donde el joven y el adulto tengan más referentes y elementos de juicio, que les permitan “ver”, “mirar” y “caer en cuenta” de lo que desde otros ángulos, les producen mayor ceguera. De otro lado, vale la pena traer a colación el gusto e inquietudes que suscitó realizar tareas para pensar y desarrollar el pensamiento, teniendo como referente las relaciones familiares, en algunos casos; el barrio, canciones y la conexión con actividades cotidianas, en otros. Algunos comentarios del grupo de estudiantes, hechos ante la pregunta ¿cómo se sintió ejecutando este trabajo?, así lo confirman:

Es un trabajo para pensar, difícil pero importante para mi desarrollo. Muy bien, puesto que contribuye para nuestro aprendizaje. Me sentí un poco insegura, no sé si quedó bien. Muy bien, porque rompe la monotonía de la clase. Me confundió un poquito pero me sentí bien. Con concentración y buen manejo de lectura. Me sentí bien porque este trabajo es muy bueno para desarrollar la mente y la concentración. Muy bien, puesto que me ayuda a avanzar mi enseñanza y aprendizaje con diferentes métodos. Un poco confundida, pero logré entender. Bien e interesado. Me sentí muy bien, un poco de confusión, pero divertido y con mucha concentración. Yo me sentí bien porque es una actividad muy bonita. Muy chévere la actividad en la hora de clase, gracias. Confundida y pensativa. Bien porque fue un refuerzo y me acordé, creo que está bien y espero que se realicen más trabajos como este. Muy chévere en esta hora de clase. Muy bien porque nos sirve para desarrollar nuestra comprensión de lectura y nuestro entendimiento. Un poco complicada pero muy didáctica. En esto un poco enredada, pero con esto se da uno cuenta de la comprensión de lectura y darse cuenta

qué atención le coloca a las cosas. Me pareció muy agradable, me puso a pensar, es didáctico y de mucho pensamiento. Un poco confundida pues no hubo mucho tiempo para pensar con calma. Me pareció muy bueno porque a uno lo pone a echar cabeza para resolver ese enredijo. Me sentí muy bien porque lo entendí Primero me sentí relajada, luego me concentré y lo realicé con mucha concentración. Yo me sentí muy bien porque aunque son preguntas sencillas sino se analizan pueden resultar muy confusas. Muy bien, es muy divertido aprender cosas diferentes. Me sentí bien puesto que me ayudó a restablecer los vínculos familiares. Me sentí muy entusiasmada realizando el trabajo por ser interesante. Me sentí muy despejado, me abrí un poco más a mis ideas. Bien porque es una destreza mental y mucha agilidad y destreza. Muy mamón claro que a la vez es chévere para la mente pero uno se confunde mucho. Me sentí muy contenta de poder realizar este trabajo, ya que es una manera de poner en práctica nuestra inteligencia. Demasiado confundida pero a la vez muy bueno porque recordamos nuestros familiares. Bien porque aprendemos a conocer a nuestra familia y qué parentesco tenemos unos a los otros. Me sentí bien porque es una terapia para nuestro conocimiento. Me sentí bien porque nos colocamos a pensar sobre el caso de nuestras familias.

PARTE V

POTENCIACIÓN DE COMPETENCIAS LECTORAS

La lectura del mundo
precede a la lectura de la palabra,
de ahí que la lectura de ésta no
puede prescindir de la lectura de aquel.
Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente.
La comprensión del texto implica
la percepción de las relaciones
entre el texto y el contexto

Paulo Freire

A lo largo del discurso dedicado a las competencias, se presenta diversas concepciones y clasificaciones sobre estas, entre ellas, las referidas a las competencias desde la mirada de Delors y colaboradores (1996), en el informe sobre educación para el siglo XXI –o informe UNESCO; también la mirada dada por el profesor Gabriel Restrepo (s.f.), con respecto a su etimología y a la generalidad que entraña el concepto; así mismo, la visión del grupo Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES- y del grupo de la Universidad Nacional. En la segunda parte se hace un corto recorrido por la lectura como macroproceso del pensamiento, que se caracteriza por activar diferentes procesos cognoscitivos, los mismos que se elicitan en la comprensión textual, junto a esto aparecen los resultados del estado potencial actual en relación con tres niveles de comprensión lectora -en diferentes etapas del proceso-, de la población en estudio.

CONCEPTO DE COMPETENCIA

La mayoría de estudiantes (que fueron preguntados) relaciona competencia con “*ser competente*” en la realización de un trabajo o tarea. “*Ser competente*”, para este grupo, significa saber hacer bien su trabajo. Este concepto asimila competencia con capacidad de desempeño eficiente.

Restrepo (s.f.:3), refiriéndose al significado tradicional de competencia, expresa que *el primer sentido y el más común de la palabra competencia es el referido al juego. Competidor es alguien que, dadas ciertas reglas que delimitan una actividad como juego, se enfrenta a otros para ganar, lo que significa demostrar superioridad o primacía en una actividad social referida a ciertas destrezas y habilidades corporales o lingüísticas o culturales.*

El mismo autor anuncia que en el siglo XIX el término competencia fue transferido a tres ámbitos al parecer distintos pero complementarios en el uso de la metáfora: el perdedor y el ganador, así: en el ámbito demográfico, Malthus habla de las variaciones de la población en relación con la disputa y distribución de excedentes; en biología, Darwin habla de la supervivencia como resultado de la lucha por los recursos disponibles y en la economía, se alude a la habilidad de optimizar la producción para triunfar en el mercado. Es decir, si eres competente sobrevives, en caso contrario, desapareces, mueres.

La competencia vista como sinónimo de la capacidad de desempeño, que en la teoría Chomskyana tiene un carácter de capacidad innata¹, según algunos estudiosos de su pensamiento, competencia es una noción capital que *está sujeta a ambigüedades que el mismo autor no pudo esclarecer del todo. La competencia se entiende, por un lado, como la capacidad innata universal de todo ser humano de adquirir el conocimiento de una lengua, y por otro, como la capacidad de aplicar dicho conocimiento a lo que Chomsky llama "actuación lingüística" ... Esta doble dimensión de la noción de competencia en Chomsky, en abarcar tanto el proceso de adquisición de la lengua como su aplicación o uso en la "actuación lingüística", resulta problemática al no considerar todos los aspectos inscritos en la cultura y la sociedad, sino solamente los referidos a la gramática. (Hernández, Rocha y Verano, 1998: 21-23).*

El concepto de competencia lingüística (en el sentido chomskyano) y los conceptos derivados de él como es el caso de las competencias escolares, estiman la capacidad de desempeño como un atributo adquirido por la experiencia, cristalizado como hábito y, por tanto susceptible de modificarse en términos de programas de educación... Pero, de nuevo, conviene advertir una y otra vez que pese a esta noción democrática (en apariencia), el concepto de competencia puede ser susceptible, por sus raíces, de arrastrar presupuestos éticos o culturales criticables, por lo cual siempre será indispensable aclarar qué sentido se da al término de competencia y deslindarlo de sus connotaciones peyorativas. (Restrepo, s.f. 5-6)².

El concepto de competencia se introduce en el sistema educativo Colombiano desde 1990, con las mediciones de capacidades de desempeño en el sistema escolar; experiencias que precedieron a las iniciadas a comienzo de la década

¹ El término "innato" en Chomsky no se refiere exactamente a una facultad connatural al hombre, completamente independiente de la experiencia. La competencia como facultad innata universal no significa algo ya hecho que nace con el hombre, indica algo que se adquiere y desarrolla necesariamente; en este caso, las reglas gramaticales universales indispensables para la comunicación. Citado por Hernández et al 1998: 21.

² Las aclaraciones entre paréntesis son de la autora de este libro

anterior con el propósito de evaluar los resultados del programa Escuela Nueva en comparación con la Escuela Rural Tradicional.

En Colombia, según la teorización del ICFES, *el concepto de competencia alude a un saber y a un saber hacer en contexto.*

“Saber hacer en contexto”, es el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias específicas del mismo. En el examen de estado las competencias se circunscriben a las acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo que el estudiante pone en juego en cada uno de los contextos disciplinares que hacen referencia, por su parte, al conjunto móvil de conceptos, teorías, historia epistemológica, ámbitos y ejes articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos que corresponden a un área determinada. (MEN-ICFES, 1999: 17).

Contexto alude no solo al lugar con sus condiciones históricas, sociales, antropológicas –culturales-, sino también a la red conceptual de cada disciplina académica; no solo en lo relacionados con la información, sino con los ambientes y condiciones formativas, desde ópticas disciplinares e interdisciplinares; de ahí, que evaluar contextos *tiene como objetivo básico poder reconocer la manera como los estudiantes ponen en juego sus competencias (ibid).*

Las competencias son acciones que expresan las realizaciones del ser humano en su interacción significativa con contextos socio culturales y disciplinares específicos, en los campos de actuación cotidiano, laboral y académico.

El concepto de competencia ligado a las actividades escolares estima entonces, que la capacidad de desempeño es un atributo adquirido, en parte, por la experiencia y en parte, abstraída, resignificada y elaborada por un sujeto cognoscente, en tanto transformador y creador de realidades. por tanto, es susceptible de aprehensión y modificación, de acuerdo con el contexto y las opciones que el mismo ofrezca y que el sujeto cree.

Introducir el concepto de competencia como un saber hacer en contexto, hace referencia, por una parte, a una tendencia actual del mundo moderno, y por otra parte, a las políticas e interrelaciones entre lo local y lo global, entre lo particular y lo universal, entre lo microtextual y lo macrotextual; es decir, hace relación con políticas y visiones de índole regional e internacional, que bien podrían llamarse “*glocales*”.

Para terminar este aparte recordemos lo dicho por Torrado (1995. 11) *La competencia es “un saber hacer” o conocimiento implícito en un campo del actuar humano, “una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores”.*

LAS COMPETENCIAS: PILARES DE LA EDUCACIÓN Y DE LA VIDA

La educación para cumplir con las misiones que le son propias, dimensiona cuatro aprendizajes fundamentales en el transcurso de la vida, los mismos que pueden considerarse, en cierto sentido, como los pilares de la vida, ellos son: *aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.* (Delors y cols, 1996:97)

La educación, en sentido pleno, debe llevar a cada persona a descubrir y enriquecer sus posibilidades, en el sentido de ésta como puntal esencial de la vida, donde se integren opciones creativas, que permitan descubrir y actualizar el tesoro escondido en cada uno de los miembros de la especie humana.

Aprender a ser

La educación debe contribuir al desarrollo íntegro de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia racional e inteligencia emocional - valorativa, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida y a las oportunidades que esta ofrece, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar juicios propios, para determinar por sí mismo que es correcto moralmente en las diferentes circunstancias de la vida.

Dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales y sensibles permanentes, que le permitan comprender al mundo que le rodea y comportarse como una persona humana, responsable y justa, es un reto de la educación. Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino.

Ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación –estética, artística, deportiva, científica, cultural y social -.

En la escuela, el arte y la poesía deberían recuperar un lugar más importante que el que se les concede, en muchos países, una enseñanza interesada en lo utilitario más que en lo cultural. El afán de fomentar la imaginación y la creatividad debería también llevar a revalorizar la cultura oral y los conocimientos extraídos de la experiencia del niño del adulto.

El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños. Este desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En ese sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad.

Aprender a conocer

Puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir.

El incremento de saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio.

Aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.

El proceso de adquisición de conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias. En ese sentido, se entrelaza de manera creciente con la experiencia del trabajo.

La enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante la vida.

Aprender a hacer

Aprender a conocer y aprender a hacer son, en gran medida, indisolubles.

En las sociedades basadas en el salario que se han desarrollado a lo largo del siglo XX conforme al modelo industrial, la sustitución del trabajo humano por máquinas convierte a aquél en algo cada vez más inmaterial y acentúa el carácter cognitivo de las tareas, incluso en la industria.

El desarrollo de los servicios obliga, pues, a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas.

La función del aprendizaje no se limita al trabajo, sino que debe satisfacer el objetivo más amplio de una participación en el desarrollo dentro de los sectores estructurado o no estructurado de la economía. A menudo, se trata de adquirir a la vez una calificación social y una formación profesional.

Se plantea entonces una pregunta común a los países desarrollados y en desarrollo: ¿cómo aprender a comportarse eficazmente en una situación de incertidumbre, cómo participar en la creación del futuro?

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás

Este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea. Demasiado a menudo, la violencia que impera en el mundo contradice la esperanza que algunos habían depositado en el progreso de la humanidad. La historia humana siempre ha sido conflictiva, pero hay elementos nuevos que acentúan el riesgo, en particular el extraordinario potencial de autodestrucción que la humanidad ha creado durante el siglo XX.

¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentado el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?

Si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad.

Parecería entonces adecuado dar a la educación dos orientaciones complementarias. En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, un método quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes.

Conviene, entonces, descubrir al otro. La educación tiene esta doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo.

Primero debe hacerle descubrir quien es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones.

El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI, al igual que tender hacia objetivos comunes.

Por ello los programas la educación escolar debe reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativo, en el marco de actividades deportivas y culturales y mediante su participación en actividades sociales.

Además en la práctica escolar cotidiana, la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes puede engendrar el aprendizaje de un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los jóvenes, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre educadores y educandos.

Aprender a aprender durante toda la vida

La educación a lo largo de la vida

La educación ocupa un lugar cada vez mayor en la vida de los individuos a medida que aumenta su función en la dinámica de las sociedades modernas.

Nadie puede hoy esperar que el acervo inicial de conocimientos constituido en la juventud le baste para toda la vida, pues la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber.

En todos los ámbitos se observa una multiplicación de las posibilidades de aprendizaje que ofrece la sociedad fuera del ámbito escolar, y la noción de especialización en el sentido tradicional está siendo reemplazada en muchos sectores modernos de actividad por las competencias evolutiva y adaptabilidad.

"La educación a lo largo de la vida no es un ideal lejano, sino una realidad que tiende cada vez más a materializarse en el ámbito complejo de la educación, caracterizado por un conjunto de mutaciones que hacen esta opción cada vez más necesaria." (Delors, 1996)

La educación a lo largo de la vida ha de brindar a cada cual los medios para alcanzar un mejor equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje, y para el ejercicio de una ciudadanía activa.

Se observa muy claramente un fenómeno acumulativo, según el cual cuanto más información se recibe, más deseos hay de seguir capacitándose, y esta tendencia es común a los países desarrollados y en desarrollo.

A medida que se generaliza el deseo de aprender, garantía de una mayor plenitud para todos, aparece el riesgo de que se acentúe también la desigualdad, pues la carencia o insuficiencia de la formación inicial pueden afectar gravemente la continuidad de los estudios a lo largo da la vida.

Si se toman en cuenta estas desigualdades y se procura corregir con mediciones energéticas, la educación a lo largo de la vida puede representar una buena oport-

tunidad para los que, por múltiples razones, no han podido seguir una escolaridad completa o han abandonado el sistema educativo en situación de fracaso.

En general, el principio de igualdad de oportunidades es un criterio esencial para cuantos tratan de establecer progresivamente las diversas etapas de la educación a lo largo de la vida.

La educación a lo largo de la vida representa para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y actitudes de su facultad y de su juicio de acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí mismo y su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública.

La educación de adultos (de tipo escolar) impartida por los municipios apunta a subsanar las disparidades de nivel de instrucción dentro de la sociedad y permite que los participantes satisfagan su deseo personal de ampliar sus horizontes, preparándolos para estudios más profundos, la vida activa y ejercitar sus responsabilidades cívicas. Es gratuita y brinda a los adultos con un nivel de estudios insuficiente la posibilidad de completar su formación más allá de los nuevos años de enseñanza elemental obligatoria o de los años de enseñanza secundaria. Entre 1979 y 1991 uno de cada tres alumnos de la universidad o de una escuela superior había seguido esta vía.

La enseñanza se imparte en forma de módulos independientes, y cada alumno decide por sí mismo el número y el contenido de los cursos que desea seguir y su ritmo. Por consiguiente, puede compaginar los estudios con el ejercicio de una actividad profesional.

La educación popular (de tipo extraescolar) de adultos tiene por objeto promover los valores democráticos fundamentales en la sociedad sueca, al ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de enriquecer su cultura general y sus competencias básicas, adquirir seguridad en sí mismo y aprender a comprender y respetar mejor la opinión de los demás. El criterio fundamental es que los alumnos participen activamente en la planificación y ejecución de las tareas, por lo que se considera esencial la aptitud para cooperar con los demás.

La educación popular de adultos se imparte en establecimientos para adultos en régimen de internado (colegios populares), o en círculos de estudios, bajo la égida de asociaciones educativas filantrópicas. Se trata de pequeños grupos de personas que se reúnen para efectuar juntos estudios o actividades culturales organizadas durante un período determinado. No se exige ningún título para inscribirse en un círculo de estudios, ni para dirigirlo, y más del 25% de la población adulta del país asiste a alguno de ellos.

Durante toda su vida el individuo aprende en el espacio social de la comunidad a la que pertenece. Ésta definición, varía no sólo de un individuo a otro, sino a lo

largo de la vida de cada individuo. En este caso la educación se basa en la voluntad de convivir y fundar la cohesión del grupo en un conjunto de proyectos comunes.

Al término de las diferentes ramas de la enseñanza general, más de dos terceras partes de los jóvenes se orientan hacia una formación profesional conforme al sistema dual. La mayoría comienza esta formación tras nueve o diez años de escolaridad, hacia los 16 ó 17 años. No se exige ninguna condición en particular, salvo una edad mínima de 15 años .

En este sistema < < doble > > hay dos lugares de aprendizajes complementarios, la empresa y al escuela. Los jóvenes aprenden un oficio en una fábrica, un taller, un laboratorio, una oficina o una tienda y asisten paralelamente a una escuela profesional uno o dos día por semana.

La comunidad a la que pertenece el individuo es un poderoso vector de educación, aunque sólo sea por el aprendizaje de la cooperación y al solidaridad o, de manera acaso más profunda, por el aprendizaje activo del civismo.

La formación alternada permite a los jóvenes obtener al cabo de dos a tres años y medio una especialización correspondiente a la de un obrero (o empleado) calificado. Actualmente esta formación abarca unos 380 oficios homologados. Muchos jóvenes encuentran empleo en la misma empresa que se capacitaron.

Es importante que los profesores puedan enseñar a sus alumnos una lectura crítica > > que les permita utilizar por sí solos la televisión como instrumento de aprendizaje, seleccionado y jerarquizando las múltiples informaciones que transmite.

No hay que olvidar jamás que la finalidad esencial de la educación es permitir que cada uno cultive sus aptitudes para formular juicios y, a partir de ellos, adoptar una conducta. La educación, sin límites temporales ni espaciales, se convierte entonces, en una dimensión de la vida misma.

Competencias Generales

La reflexión sobre competencias, entendidas como aquellas acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socio culturales y disciplinares específicos, establece el vínculo esencial con el lenguaje en la medida en que éste es concebido como una experiencia a través de la cual se determinan los modos en que el hombre se relaciona y construye la realidad.

En las sociedades contemporáneas, resulta más apremiante la necesidad de formar ciudadanos que posean una competencia comunicativa que les permita interactuar satisfactoriamente en la complejidad de su situación social, es decir, que posean el dominio de la interpretación o comprensión de los problemas así

como la capacidad para plantear alternativas de solución frente a los mismos.

Las acciones de interpretación, argumentación y proposición, involucradas en la interacción social como modos fundamentales de participación y construcción de lo social, son expresiones de la misma competencia comunicativa.

La propuesta evaluativa de la competencia comunicativa se centra en el interés de evaluar sus expresiones o manifestaciones, es decir, la acción interpretativa, argumentativa y propositiva.

Competencia Comunicativa

Como *competencia comunicativa* podemos designar “el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, socio lingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerida”²⁰.

La competencia comunicativa parten del hecho de concebir a los hablantes como miembros de una comunidad heterogénea y rica en significaciones ligadas a condiciones y funciones histórica y culturalmente mediadas.

La competencia comunicativa que posea una persona para interactuar con su medio se adquiere, entonces, necesariamente como experiencia social y cultural, es decir, dentro de un contexto determinado.

La acción comunicativa no se reduce al envío y recepción de un mensaje, lo que circula en la comunicación son significados ligados a formas de vida que entran en el juego de la mutua interpretación, entendida como acción vinculante de horizontes de mundo.

No existe, precisamente, una cultura homogénea e ideal en función de la cual se pueda definir la identidad de una comunidad.

Es tan definitiva la influencia del contexto que es imposible hablar de la existencia de competencias cuyas acciones o modos de expresión sean las mismas en cada situación.

Porque en el espacio de la escuela, como contexto socio cultural específico, se dan modos particulares de interpretar, argumentar y proponer, se trata de fortalecer el desarrollo de tales competencias en el contexto de las gramáticas básicas de las disciplinas.

²⁰ *Ibid.*, pág. 15. D. H. Hymes. *Acercas de la competencia comunicativa.*

Competencia interpretativa o hermeneútica

Las competencias son acciones contextualizadas en las gramáticas de las disciplinas o en contextos socio-culturales específicos.” (Hernández et al)

El acto de interpretar, implica un diálogo de razones, es decir, de relaciones y confrontaciones de los sentidos que circulan en el texto y que el permiten al intérprete recorrer los diversos caminos que entretejen la red de significados que configuran un texto y que expresan, de alguna manera, su toma de posición frente a éste.

“Nadie interpreta sin comprender y sin tomar cierta posición, al igual que nadie propone sin comprender y argumentar.” (Ibid) Esto es la dinámica del acto comunicativo.

La competencia interpretativa o hermeneútica hace referencia a los actos que un sujeto realiza con el propósito de comprender los diversos contextos de significación, ya sean éstos sociales, científicos, artísticos, etc. La interpretación alude fundamentalmente al fenómeno de la comprensión, estos es, a la problemática implicada en la constitución de los diversos sentidos que circulan en tales contextos.

El sentido del texto no es algo unívoco y estable que nos permita hablar del fenómeno de la interpretación como un acto pasivo de aprehensión sino justamente de una actuación que tiene como característica la participación en su construcción.

Quien desea comprender, por ejemplo, el fenómeno del autoritarismo en una comunidad determinada, en una escuela, en una institución, asume al actitud de participante real o virtual en dicha comunidad... en este proceso el “participante virtual”, no sólo renuncia a ver el mundo desde la perspectiva de siempre, su cosmovisión, sino que al esforzarse por verlo desde las perspectivas de otros, va comprendiendo la complejidad del mundo de la vida”. Guillermo Hoyos, “Acerca del estatuto teórico de las ciencias sociales y humanas”. Bogotá, ICFES (mimeo).

“Tampoco existe un *a priori* de la comprensión donde la acción del intérprete se reduzca a la simple identificación en el texto de un sentido previamente adquirido y definido por éste.” (Ibid)

La interpretación es una actuación que participa en la construcción del sentido del texto y el comprender o interpretar conlleva acciones de análisis que vinculan y confrontan los aspectos significativos que están en juego en el texto.

La competencia interpretativa, entonces, en tanto dominio de las relaciones y ejes significativos de un texto comporta la base de las competencias argumentativa.

Competencia argumentativa o ética

“La acción argumentativa establece el diálogo auténtico al explicitar las razones y motivos que dan cuenta del sentido de dichos textos.” (Hernández et al).

En la teoría social la argumentación posee así una dimensión ética importante al constituirse en una invitación a la participación del otro caracterizada por el respeto y la tolerancia mutua. El dominio de la competencia contribuye a la construcción de espacios de convivencia fundados en la solidaridad y la participación democrática.

Interactuar en forma comprensiva, reconociéndolo al otro, aceptando que el diálogo es el procedimiento fundamental para la resolución de las divergencias.

El concepto de competencia argumentativa o ética hace referencia a aquellas acciones a través de las cuales los seres humanos amplían o restringen las posibilidades de expresión del otro.

Se puede afirmar, en concordancia con Kant, que no se necesita saber teoría moral para poder actuar éticamente ante los otros²⁸.

El interés de todos debe ser construido grupalmente, o al menos se debe tener la posibilidad real de participar en esta construcción de sentido. El procedimiento racional para la creación grupal de la convivencia es el diálogo fundado en la justificación de las afirmaciones, en la argumentación en y desde el espacio, incluso, del mundo de la vida cotidiana.

La competencia argumentativa no sólo debe ser entendida como aquella acción propia del diálogo personal, de la relación intersubjetiva, donde el otro puede explicar su punto de vista y ser escuchado y valorado.

También es válido el tipo de argumentación suscitado en la situación específica de la evaluación, o más exactamente del Examen de Estado. Es claro que la argumentación, en tanto fundada en la interpretación, es una acción contextualizada que busca dar explicación de las ideas que articulan y dan sentido al texto. En tal caso, el estudiante no argumenta desde un discurso “personal” previamente definido, desconociendo el contexto específico de significación (texto) donde su argumentación adquiere sentido.

Apropiarse de los sentidos que articulan un contexto o discurso y ser, por ende, coherente en el momento de dar explicación del mismo, es asumir una posición de responsabilidad frente al texto.

²⁸ Cf. Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, 1946, pág. 43.

La interlocución argumentada y abierta, por tanto ética, parte del hecho de concebir a los interlocutores como iguales y libres en un proceso cooperativo de búsqueda de sentido para el desarrollo de acciones futuras. La igualdad en la discusión, desde la experiencia de los estudios realizados por Piaget y Kohlberg, sólo es posible a partir de la descentración del propio punto de vista.”

La descentración del propio punto de vista no sólo fortalece la fuerza argumentativa sino que también posibilita la producción de utopías sociales, la toma de posición crítica ante lo establecido y la búsqueda de caminos para la resolución de los problemas que en un momento dado pueden aquejar el grupo social.

La tarea de la prueba ICFES en el campo argumentativo, además de facilitar contextos gramaticales donde sea posible el ejercicio de las competencias, sería explorar distintos tipos de criterios de interacción social y posibles mecanismos de ampliación de la intersubjetividad que los individuos han desarrollado, así como formas de reconocimiento de los demás y de sí mismo a través de los demás.

Competencia propositiva o estética

Se caracteriza por ser una actuación crítica y creativa en el sentido de que plantea opciones o alternativas ante la problemática presente en un orden discursivo determinado.

“En el caso de la evaluación, las posibilidades de construcción de un nuevo sentido están limitadas por el contexto de significación ofrecido en la pregunta. El estudiante expresa las proposiciones o perspectivas de análisis que el texto le permite de acuerdo con el horizonte de sentido que despliega su lectura⁹. Lo que viene a distinguir a la actuación estética o propositiva es justo la formulación o producción de un nuevo sentido, que por ser tal, no aparece literalmente en el texto sino que se da en las acciones de confrontación, refutación o en las alternativas de solución planteadas frente al texto.” (Hernández et al).

La experiencia estética siempre en apertura a una multiplicidad de interpretaciones y sentidos. La competencia propositiva es igualmente un “saber hacer” que permite la creación de significados nuevos, con el que están relacionadas, de una u otra forma, las demás competencias.

La comunicación estética intenta suscitar la afectación emocional en función de la reorganización del código y la construcción de un nuevo orden del discurso. Es obvio que lo que puede ser objeto de evaluación es el modo en que se reorganiza y construye un texto, la manera en que se intenta dar solución a un problema, y no la carga emocional suscitada por esta acción.

La multiplicidad o variedad de posibilidades de creación de la competencia propositiva no se establece por la simple riqueza connotativa o evocativa del signo utilizado sino por todo el sistema o código creado a partir de los juegos posibles de palabras y significados.

LA LECTURA FACTOR PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

En general el panorama con respecto al desempeño en la lectura es desolador en el sistema educativo nacional; pese algunas tímidas experiencias este no ha variado sustancialmente a lo largo de varias décadas; la evaluación censal aplicada en 1998 para estudiantes de Santafé de Bogotá, en el área de lenguaje y en los mismos grados de la evaluación de 1991, no nos cambia sustancialmente el panorama.

Tampoco la evaluación de competencias como el Programa de la Secretaría de Educación Distrital, ni el nuevo examen del ICFES, han arrojado datos que cambien la visión. Además de los datos señalados, las corroboraciones empíricas se pueden hacer con estudiantes de grado once, con los mismos estudiantes universitarios, no solo en Colombia, sino en gran parte de Latinoamérica; todo lo anterior y otros hechos más, bien pueden ser suficiente argumento para iniciar un proceso intensivo de trabajo en la lectura como estrategia para mejoramiento de las competencias básicas de los estudiantes.

En diferentes ámbitos son muchas las investigaciones que se realizan al respecto, tal es el caso Isabel Solé i Gallart, quien afirma que "...aprender a leer constituye una condición, sino suficiente, si necesaria para el éxito escolar" (1988), lo cual puede explicar como existen en muchos casos situaciones de tan bajo rendimiento en el aprendizaje, pues de fondo una de las situaciones que está entorpeciendo tal proceso es la dificultad de hacer una lectura comprensiva, con niveles inferenciales y críticos adecuados.

Así mismo, es necesario reconocer como existen numerosas investigaciones y estudios bastante bien fundamentados que nos hacen valiosos aportes para mejorar las dificultades anotadas, lo cual significa que solo hace falta una divulgación adecuada de unos procesos de trabajo por parte del maestro, para alcanzar mejores resultados, no tanto en las pruebas, sino también en las realizaciones de las personas en todos sus procesos de vida." P. 26

Leer constituye en la actualidad uno de los objetivos esenciales de la educación en todos los espacios, por que una buena parte de los problemas que a diario se afrontan tienen que ver con la carencia de estrategias adecuadas para asumir la comprensión. Dificultades que se agravan, cuando la lectura no solo es un fin en sí misma, sino un instrumento para aprender y para asimilar a partir de los textos.

"Aprender a leer debe implicar comprender, "leer es un instrumento útil para aprender significativamente. En la medida de que la lectura constituya un objetivo específico de la escolaridad, obligatoria podemos considerar que la comprensión lectora es, por definición un contenido específico de dicha escolaridad" (Solé i Gallart: 1987), y como tal hay que aprender a activar." P. 26

La lectura como proceso de formulación constante de predicciones e hipótesis que se van develando a través de diferentes índices textuales y contextuales, se relaciona con las funciones y operaciones de pensamiento inmersas en su macroproceso; en ellas se hacen presentes funciones cognitivas y operaciones mentales de reconocimiento, reorganización (clasificación y síntesis), inferencias y juicios de realidad y fantasía que convocan a múltiples valoraciones. De ahí que tenga la característica de actuar en la doble dimensionalidad del pensamiento: la reversibilidad operatoria, servir de antecedente para la instalación de procesos mentales y de consecuentes en la reelaboración de nuevas posibilidades que inauguren próximos potenciales de aprehensión.

LEER

Uno de los medios más poderosos que poseemos los humanos para informarnos y aprender consiste en leer textos escritos. La lectura no sirve sólo para adquirir nuevos conocimientos; para muchos, leer es un medio de evasión, de disfrute un instrumento que nos permite compartir experiencias y mundos ajenos a los propios, cuya repercusión trasciende de lo cognitivo para llegar a emocionarnos, a apasionarnos, a transportarnos (Solé, 1992; Solé, 1993^a, en prensa).

La lectura en su faceta de instrumento para el aprendizaje. Por las relaciones que existen entre leer, comprender y aprender.

Relación Lector – Texto

La relación característica que establece en la lectura: una relación de interacción entre el lector y el texto, en la que ambos aportan, ambos son importantes, y en la que manda el lector. Esta forma de ver la lectura, acorde con los postulados del modelo interactivo (Adam y Collins, 1979; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987^a; 1987b), cuenta con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previos, hipótesis y capacidad de inferencia.

Un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, atribuir significado al texto escrito, en un proceso que podemos caracterizar en términos semejantes a los que Ausubel (1976) utilizó para describir el aprendizaje significativo.

Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido experimentado y lo que el texto nos aporta.

La actividad intelectual que se moviliza cuando se trata de comprender un texto (actividad que lleva a seleccionar esquemas de conocimiento adecuados, valorar su plausibilidad, integrar en ellos la nueva información modificando lo uno y lo otro si es necesario, incluso llegando a elaborar nuevos esquemas) es responsable de que a través de la lectura aprendamos incluso cuando ése no es el propósito que nos mueve a leer.

León y García Madruga (1989) señalan, por una parte, que la intención de aprender no constituye una garantía de que el sujeto aprenda.

Bower (1972), quién encontró que sujetos que no pretendían aprender adquirirían tanta información como los que leían con este propósito.

Comprender implica poder atribuir significado a lo nuevo, relacionarlo sustantivamente con lo que ya se poseía –que se integra de este modo en nuestra estructura cognitiva-, lo que explique que cuando comprendemos, aprendamos aun sin proponérselo.

La lectura implica la comprensión y que esta es imprescindible para realizar aprendizajes significativos.

Estrategias de Aprendizajes y Textos Escritos

Las estrategias de aprendizajes han sido definidas como secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (Pozo, 1990; Danserau, 1985; Nisbett y Schucksmith, 1987).

Es decir, se trata de actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones (orales, escritas o de otro tipo) con el fin de adquirirlas, retenerlas y poderlas utilizar.

Las Estrategias, son más bien sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar (Valls, 1990). Es decir, cuando usamos estrategias no aplicamos mecánicamente una receta, sino que tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos.

Por ello, tanto la autodirección –presencia de un objetivo y conciencia de que existe – como el autocontrol- supervisión y evaluación de las propias acciones en función de los objetivos, modificándolas si es preciso- son componentes fundamentales de las estrategias.

Las estrategias de aprendizaje adquieren el rango de capacidades cognitivas estrechamente relacionadas con la metacognición- capacidad de reconocer el

propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, evaluarla y modificarla- permiten dirigir y regular nuestra actuación y, como afirman Nisbett y Shucksmith (1987), constituyen la base de la realización de las tareas intelectuales.

Pozo (1990) define las actividades realizadas por los alumnos cuando aprenden a partir del texto como estrategias de elaboración y de organización del conocimiento, ya en tramo superior de las estrategias de aprendizaje, que permiten atribuir significado al texto y organizar sus ideas.

Las distintas estructuras textuales presentan peculiaridades que influyen en la capacidad de comprensión.

Estrategias de Lectura y Aprendizaje

Siguiendo a Palincsar y Brown (1984), he sugerido en otro lugar (Solé, 1992) que dichas estrategias son las siguientes:

1. Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes: comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura; activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido del que se trate (en relación al contenido, el tipo de texto, etc.).
2. Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión: elaborar y probar inferencias de diverso tipo (interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones), evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el *sentido común*; comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.
3. Las dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura: dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen; establecer las ideas principales, y elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la *transformación del conocimiento* (que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio) por oposición a resúmenes que se limitan a *decir el conocimiento* de otro con menos palabras (Bereiter y Scardamalia, 1987).

EL PROCESO DE LECTURA

1. La lectura como extracción del significado

Leer es una operación mecánica. El lector recoge la información visual de manera literal -casi fotográfica- y la almacena en su memoria para expresarla de manera repetitiva en forma oral o escrita.

2. La lectura como proceso de interacción

Desde la perspectiva de la psicolingüística, se concibe la lectura como un proceso interactivo entre el lector, el texto y el contexto, a partir del cual el lector construye el significado. Aquí, se hace evidente la relación existente entre el pensamiento del lector y el lenguaje del texto.

Los conocimientos previos que el lector posee y que Frank Smith llama "*información no visual*", entran en relación, de una parte, con los conocimientos del autor, que están expresados a través de la lengua escrita (información visual) y, de otra, con la situación y el contexto; es decir, con las circunstancias sociales y culturales que rodean al lector y al texto. El significado, entonces, no está en el texto, sino que es construido por el lector en esa doble relación con el texto y con el contexto, a través de las distintas operaciones mentales: observación, análisis, clasificación, conceptualización, etc.

3. La lectura como proceso de transacción

Desde esta concepción se considera que además de la interacción, la lectura es un proceso de transacción en el cual hay un intercambio de sentidos entre el lector, el texto y el contexto, de donde surge el significado.

El texto se construye en un potencial que el lector actualiza, -pone en acción, en el acto de lectura con base en sus conocimientos previos y los saberes del contexto. A partir de los aportes conceptuales del texto, del contexto y del propio lector, se construye un texto paralelo que tiene características diferentes al texto leído. El significado entonces, es un nuevo texto construido en la transacción.

NIVELES DE COMPETENCIA EN LECTURA

Literal

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras claves del texto. Capta lo que le texto le dice sin que le haya formulado preguntas, lo que “salta a la vista”, sin que el lector intervenga en forma activa. La lectura literal es importante porque constituye la primera llave para ingresar al texto, para hacer predicciones e hipótesis. Una variante más significativa de la lectura literal es la “lectura literal en forma de paráfrasis”; es decir, el reconocimiento de la estructura de la base a través de la selección de la información fundamental, de la supresión de lo no que es relevante. El lector generaliza y saca sus propias conclusiones, las cuales puede expresar con sus propias palabras por medio de resúmenes.

La “lectura literal en forma de paráfrasis” permite al lector decir de qué trata el texto leído y mencionar las temáticas fundamentales. En otras palabras, es como si el lector hiciera una traducción del lenguaje del autor al suyo propio.

Inferencial

En este nivel el lector comprende por medio de “relaciones y asociaciones de significado”. El lector “lee entre líneas”, presupone y deduce lo no dicho, lo implícito. Identifica las relaciones de espacialidad, temporalidad, implicación, causalidad, inclusión, exclusión, presentes en todo el texto. A esto se le llama hacer inferencias; es decir, operaciones mentales que nos permiten usar nuestra lógica para suponer y deducir cosas que aparentemente el texto no dice.

Crítico-Intertextual

En este nivel, el lector pone en juego toda su competencia intelectual, todo su saber. Interroga el texto a través de la identificación de la superestructura³, la construcción de la macroestructura⁴, el establecimiento de su propia intencionalidad y la del autor, con el fin de tomar una posición crítica frente al texto y de hacer valoraciones y juicios que permitan relacionarlo con otros textos y con los saberes sociales y culturales.

²⁹ Diferente resulta la actuación de esta competencia en otros contextos que no sean los dados en una prueba de lápiz y papel; pensemos, por ejemplo, en la amplitud de contextos y juegos de significación que pueden cursar en las producciones de nuevos discursos en las diferentes disciplinas.

³ Superestructura: organización global del texto, formato o silueta.

⁴ Macroestructura: significado global del texto puede asociarse a la idea de temas o asuntos de que trata un texto.

Se trata de una lectura que va más allá del propio texto (lectura metasemántica) que permite, de una parte, la toma de posición frente al texto y su posterior valoración (juicio crítico) y, de otra, la recurrencia a otros textos que entran en red con el texto fuente (lectura intertextual).

Por último, un lector competente es aquel que realiza una lectura interactiva y transaccional que negocia significados con el texto y el contexto y, pasa de interpretación literal a interpretaciones más complejas: la interpretación inferencial y la crítico-intertextual. Un lector que va desde su saber (enciclopedia del lector) al saber del texto (enciclopedia del texto) y de este a los saberes de otros textos, y a los saberes de la sociedad y la cultura. Un lector que asume el trabajo de comprensión, de producción de significados es una acción intersubjetiva; es decir basada en el saber compartido, la cooperación, la confianza mutua y la crítica fundada en la razón.

PARTE VI

LOS SUJETOS DE CONOCIMIENTO EN CONOCIMIENTO

Aquí estamos para decir aquí estamos. Y cuando decimos
aquí estamos¹, también al otro nombramos...
Aquí estamos para vemos y mostramos, para que tú nos
mires, para que tú te mires, para que el otro se mire
en la mirada de nosotros.
Somos una voz entre todas esas voces.
Un eco que dignidad repite entre las voces todas.
A ellas nos sumamos, nos multiplicamos con ellas.
Seguiremos siendo eco, voz somos y seremos.
Somos reflexión y grito.
Siempre lo seremos.¹

En este capítulo, como su nombre lo indica, se presentan algunos aspectos y especificidades de las y los estudiantes del CED “Rodrigo de Bastidas”, quienes en este proceso fueron los sujetos de investigación en general y quienes conforman el ciclo 4 (A, B, y C), colaboradores en el proceso investigativo (como ya se expresó en el numeral 1). Precisamente, gran parte de la información que aparece, fue allegada por ellos, mediante entrevistas, observaciones, diálogos informales y consulta a documentos.

Relevar los contextos, es una de las características de la investigación cualitativa y de la educación de adultos; ellos proporcionan elementos que permiten valorar la realidad en la cual se desenvuelve la vida cotidiana de quienes participan y constituyen materia prima en la develación de otros factores, para nuestro caso, de los procesos cognoscitivos y las competencias lectoras; los cuales pueden ser estimulados y/o inhibidos por determinados ambientes contextuales, o también por factores socio-ecológicos e histórico-culturales.

La educación de adultos se caracteriza por la diversidad, ella acuna a adolescentes, jóvenes y personas adultas, de todos los credos, etnias, estilos de vida, formas de convivencia y regiones; de ahí su heterogeneidad, pluralidad de cosmovisiones, diferencias socio-demográficas y divergencia en las maneras de asumir la vida, así

¹ Fragmentos del discurso del subcomandante Marcos, pronunciado el domingo 11 de marzo de 2001, en la plaza del Zócalo, en su entrada a Ciudad de Méjico.

como también, diversidad en cuanto a la asunción de lo escolar. Aspectos que enriquecen el abordaje de los contextos y se constituyen en insumos, en textos sugerentes para ser leídos porque enseñan.

Datos demográficos

Algunos rasgos demográficos, económicos, sociales y situacionales de las personas a las que se hace mención, se sintetizan en las gráficas que se presentan las cuales resumen y muestran sistematizados los datos recogidos en una encuesta (anexo No 19). En total se encuestó a 206 estudiantes (9 de primaria, 60 del ciclo 3, 67 del ciclo 4 y 70 del ciclo 6) para un total de 109 mujeres y 97 hombres.

Aunque la encuesta arroja datos del universo de estudiantes en un período dado (año 2001), nos permite mirar algunas tendencias en el horizonte de la vida de las personas que habitan el sector en cuestión, y de los participantes de la educación para jóvenes y adultos en zonas con similares características; por ello, y por otras formas de auscultar los aspectos demográficos, de participación social, de la vivienda, económicos, entre otros, es posible hacer algunas generalizaciones;² unas cuantas se presentan como cierre de la primera parte de este capítulo.

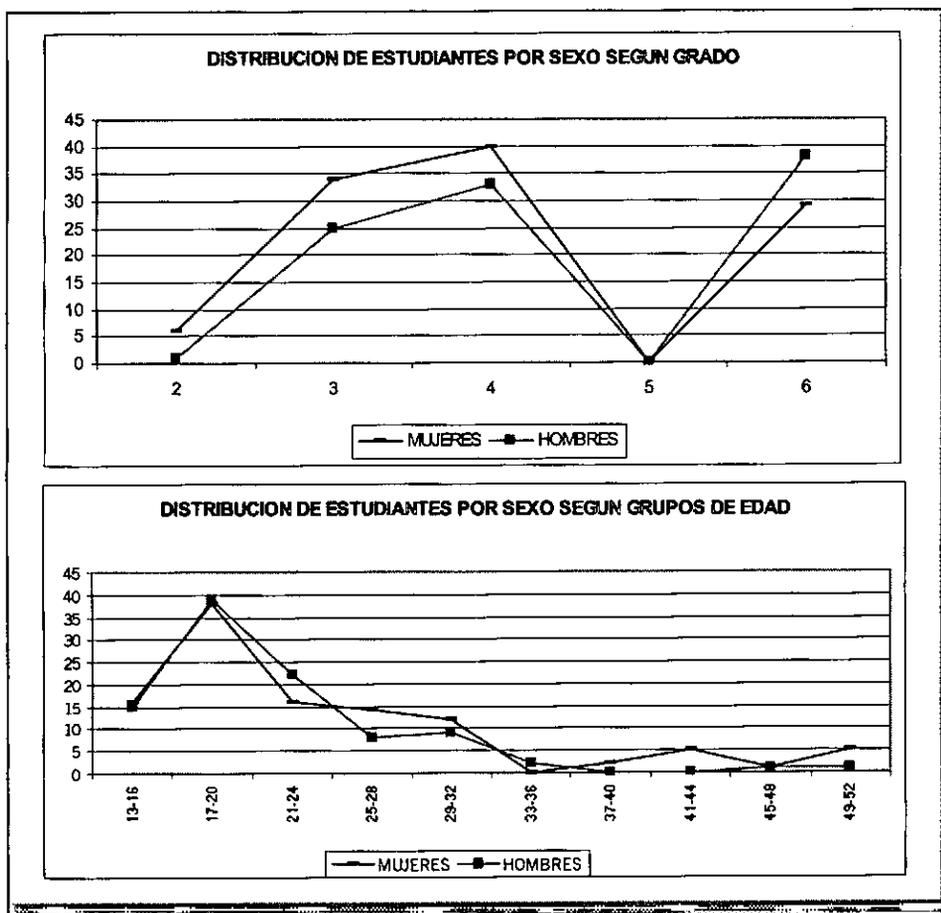
Del universo de estudiantes en la actualidad, un (1) hombre vive en Soacha y otro en Villa del Río, los demás viven en Bogotá. Todas las mujeres viven en Bogotá

Según las gráficas que preceden, las personas más jóvenes tienen 13 años y las de mayor edad cuentan con 52 años; en ambos extremos hay hombres y mujeres. El mayor porcentaje de estudiantes se ubica en el intervalo 17-20 años para mujeres y para hombres; seguido del intervalo 21-24 años para los segundos y de igual cantidad de mujeres en los intervalos 21-24 años y 13 - 16 años. Hay más estudiantes mujeres que estudiantes hombres.

La mayoría de estudiantes se ubican entre los 17-20 años; de estos, la inmensa mayoría es del ciclo 6 (próximos a recibir su diploma que les acredita como bachilleres), seguidos del grupo que está entre los 21-24 años, quienes están distribuidos en los ciclos 6 y 4; los ciclos 3 y 4, además, son los de mayor cantidad de estudiantes entre 17 y 20 años, después del ciclo 6.

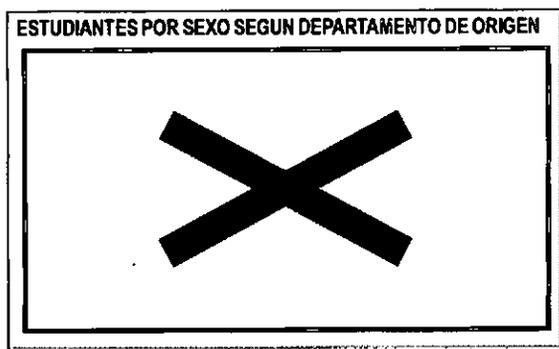
Tanto la mayor cantidad de mujeres, como de hombres, está entre los 17 y 20 años, mientras que los hombres se centran entre los 13 y 24 años; las mujeres se

² Otras maneras de auscultar significativamente el sector han sido los diálogos y conversaciones informales sostenidas a lo largo de tres años con estudiantes y la atención psicológica realizada a muchos de ellos y ellas, en los períodos de descanso entre clases. Hay que anotar que estos y estas estudiantes según la organización educativa Nacional, no tienen derecho a la consejería, asesoría y orientación psicológica, porque no son suficientes 300 o 400 jóvenes y adultos de sectores deprivados, para los oficios profesionales de una psicóloga o de un orientador. La norma dice que deben ser mínimo, 500 estudiantes.



ubican entre los 13 y 32 años, lo que indica una población de mujeres más concentrada en edades superiores a las de los hombres y con mayor dispersión con respecto a la edad.

La gran mayoría del grupo de estudiantes, tanto hombres como mujeres, nació



en Bogotá, seguido de grupos minoritarios oriundos de Tolima, Cundinamarca y Boyacá, respectivamente. Igualmente, la inmensa mayoría procede del sector urbano, aunque hay que tener en cuenta que en las generaciones que los antecedieron, su procedencia corresponde a sectores rurales o a cabeceras municipales

y poblaciones pequeñas (datos recogidos en socializaciones y en conversaciones informales). Por otra parte, es explicable su procedencia de Bogotá dada su juventud; recordemos que la mayoría de la población estudiantil de este CED, no pasa de los 21 años.

Tiempo de residencia en Bogotá

Así como la gran mayoría nació en Bogotá, hay tendencia a permanecer en dicha ciudad. La población de mujeres y hombres refiere haber vivido toda su vida en la capital, o en su defecto, dice tener una antigüedad igual o superior a los 10 años.

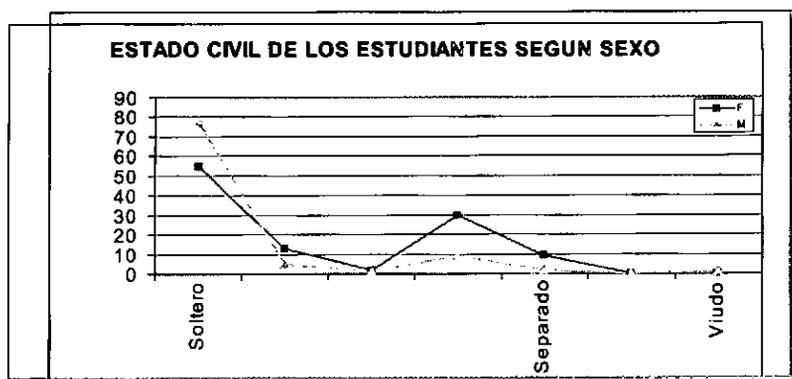
Razones de los estudiantes para vivir en Bogotá

La primordial razón por la cual se decide vivir en Bogotá es la búsqueda de mejores oportunidades de trabajo y de estudio, pese a todas las circunstancias adversas que la capital puede tener; muchos colombianos y colombianas aún sueñan con un espacio en ella, pues sigue constituyendo una promesa y una esperanza.

Datos familiares

En general, en el grupo de estudiantes del CED hay más hombres solteros que mujeres, pese a que este último grupo es mayoritario; de los 206 encuestados, 15 hombres y 45 mujeres tienen algún tipo de vínculo marital, prima el matrimonio de hecho o unión libre.

Además informan que el número de estudiantes cabeza de familia son 28 mujeres y 21 hombres. El número de estudiantes que estuvieron separados alguna vez es de 33, de los cuales son 25 mujeres y 8 hombres.



Estudiantes con responsabilidades familiares

Mayor número de mujeres, en relación con los hombres, tienen personas a cargo, siendo quienes cursan los ciclos 1 y 2 en ambos casos, los de mayores responsabilidades en cuanto a personas a cargo se refiere; ello sugiere mayor trabajo en estos ciclos en relación con la crianza, la toma de decisiones, el manejo de la salud sexual y reproductiva, entre otras posibilidades.

Como hay más mujeres con algún tipo de unión marital en curso, son ellas las que más se separan, e incluso llegan a tener más de una separación; los motivos para llegar a tal decisión, según las mujeres, están referidas al maltrato, infidelidad e incomprensión; esta última es motivo compartido con los hombres. De igual manera, se vivencian relaciones de pareja de menos de un año de duración, siendo las más referidas de 2 a 5 años, seguidas por las mayores de 10 años; según lo auscultado hay una cierta tendencia de las mujeres hacia las relaciones con mayor estabilidad.

Los dos cuadros que aparecen a continuación muestran la diferencia entre los hijos nacidos vivos y la cantidad de embarazos; esta diferencia hace presencia en casi todos los ciclos. La edad prevalente en la primera maternidad, es temprana, ocurre incluso, a los 14 años; 17 años es la edad más señalada; entre los 16 y 20 años se vivencia con mayor frecuencia y después de los 21 años su frecuencia es baja comparada con las edades anteriores.

El inicio de las relaciones de pareja se centra en los 17 y 18 años para las mujeres, pero es porcentualmente alta entre los 14 y 19 años. Los hombres las inician un año más tarde, aunque algunos refieren haber tenido su primera relación de pareja como tal, incluso antes de los 14 años.

Número de hijos nacidos vivos por grado, según mujeres estudiantes

Grado	Total	Ciclos				
		1	2	3	4	6
Hijos nacidos vivos	50	18	10	17	5	

Número de embarazos según mujeres estudiantes

Grado	1	2	3	4	6	Total
Número de embarazos	22	10	18	7	1	58

Número de embarazos según mujeres estudiantes

Edad	Total	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Total	58	4	3	8	14	7	6	7	1	2	1	3	2

Edad para iniciar relación de pareja de los estudiantes según sexo

	Total	13 y menos	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	NR
Mujeres	60		5	6	10	14	12	5	1	2	3	1	1	49
Hombres	20	1	1	4	2	2		2	3	3		1	1	77

La mayoría de los encuestados dice vivir en familia y tener familia; recordemos la amplitud con que maneja esta población el concepto familia.

Concepto de familia	Mujeres	Hombres
Algo importante que se tiene	25	15
Es un regalo de Dios	9	5
Es Dios		1
Personas que se apoyan, se aman	34	39
Algo bonito, maravilloso, bello, un tesoro	9	4
Algo genial		1
Algo unido		3
Lo mejor que uno puede formar		2
Es una responsabilidad		1
El núcleo de la sociedad	5	2
Es la base moral del ser	2	1
Es algo fundamental para la vida	5	6
Es tener papá, mamá y hermanos	5	3
Grupo de personas que cuida a los hijos		1
Es tener apoyo moral	4	
Grupo de personas que conforman una familia	1	
Lo es todo	2	1
Es una virtud		1
Pésima	1	
Son todos los parientes	1	
NR	6	11
Total	109	97

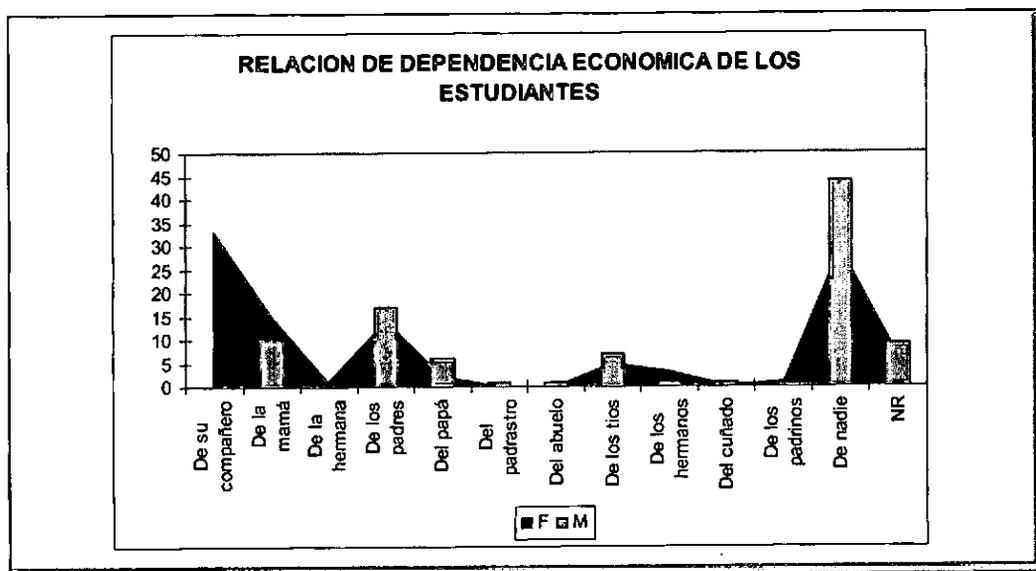
En general los conceptos que circulan en ambos sexos alrededor de la familia son positivos, su centración se da en la visión de apoyo afectivo y amor en el seno de ella, tales concepciones constituyen riqueza emocional para no desfallecer. En su versión positiva es soporte de una estética social tendiente a lo bello y a lo bueno; lo contrario ocurre si su valoración es negativa.

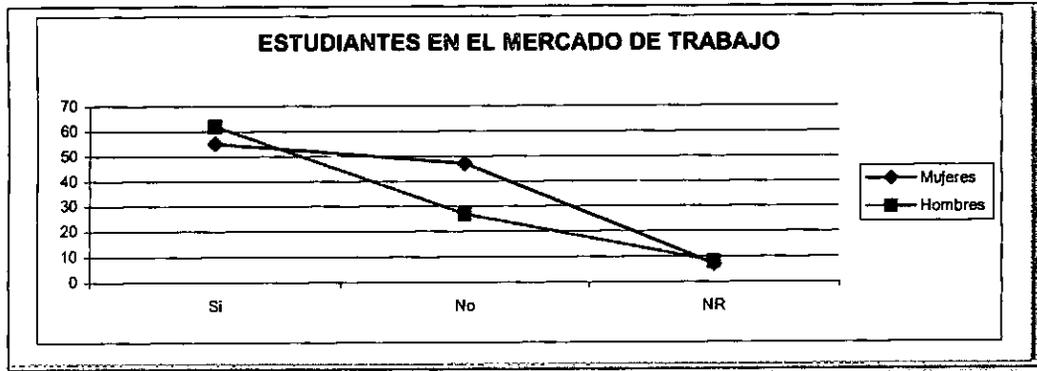
Imaginario	Mujeres	Hombres
Para todo	2	
Para apoyarse	91	80
Es la base del hogar	2	
Para aprender	1	1
Motivo para amar	1	1
Para no estar solo		4
Para nada		1
Para amargarse la vida, para dar problemas	1	1
NR	11	9
Total	109	97

En correlación con lo anterior, los imaginarios más difundidos en la población de estudiantes del CED, tiene que ver con el carácter constructivo que tiene la familia como base de apoyo y como piedra angular en la estabilidad. Vale la pena mencionar que tienen un amplio espectro en cuanto a la integración de la familia que va desde el padre, la madre y hermanas/os, hasta los que comparten el mismo techo (en muchos casos, más de un núcleo familiar comparte el mismo techo), pasando por abuelos, primos, tíos, madrastras y padrastros, etc. (familia nuclear y familia extensa)

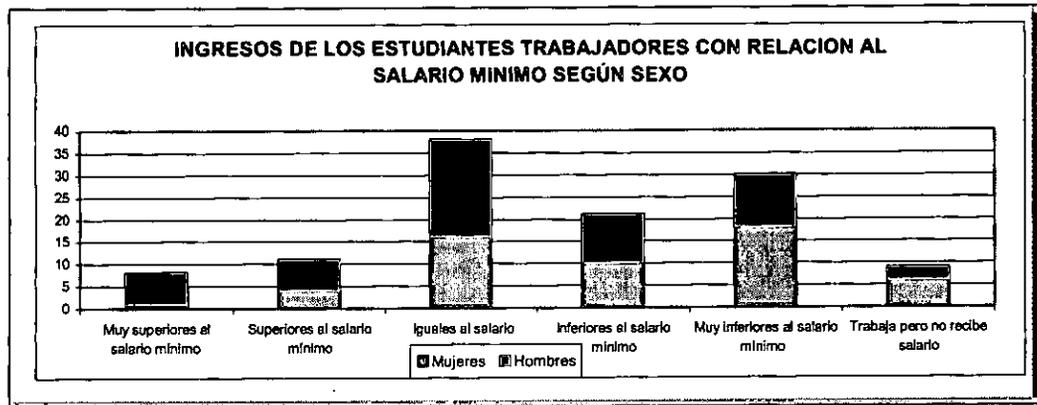
Datos económicos

Los datos económicos informan que un alto porcentaje depende económicamente de sí mismo, ello remite a la actividad laboral que desempeñan; quienes no trabajan dependen de la madre, de ambos (padre y madre) y algunas mujeres de sus compañeros y esposos. Más hombres que mujeres tiene trabajo remunerado; su mayor fuente laboral es el trabajo particular e independiente.





Los 117 estudiantes que en la actualidad laboran con remuneración se desempeñan más en la empresa privada que en la oficial, pero su porcentaje es bajísimo; la forma de vinculación varía y el tiempo laborado de los hombres es mayor que el de las mujeres, pero sin contar las responsabilidades hogareñas de ellas, con las cuales su jornada laboral se convierte en una de las más extensas.



La referencia en los ingresos es el salario mínimo, ya que los “sueldos” de las personas a las que se alude son generalmente bajos en la escala salarial, pues no alcanzan para la satisfacción de necesidades prioritarias como la salud, educación, alimentación, gastos personales y recreación (que pocos la mencionan), pero la necesidad menos resuelta para hombres y mujeres es el vestuario, según lo señalan. Tal pareciera que se les quitara el derecho a soñar con cubrir su cuerpo con un ropaje que les guste y satisfaga, aspecto de importante significación en la construcción de identidad y autoestima. Para satisfacer la manutención trabajan los dos miembros de la pareja, sin embargo, esto no es suficiente: el hambre y otros aspectos irresueltos cunden.

Finalmente, se presenta una matriz de oficios que saben hacer y en los que se desempeña el estudiantado, la cual, muestra que los oficios varios, entre ellos los domésticos y el cuidado de niños representan los que más desempeñan las mujeres, mientras los hombres se ocupan más en la ejecución y ayudantía en oficios varios y como vendedores.

Oficios desempeñados por las mujeres u oficios que saben desempeñar

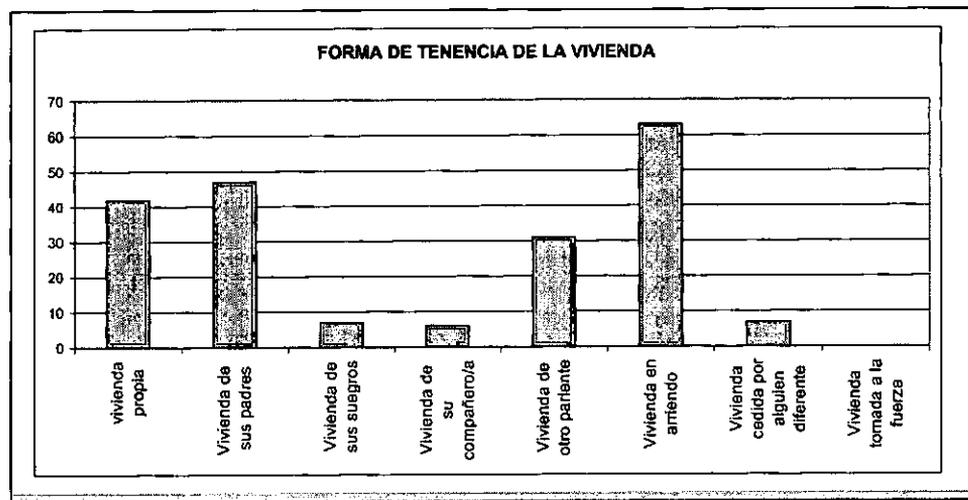
Oficios	Total	Oficio que desempeña	Oficio que sabe hacer
Almacenista	4	2	2
Oficios domésticos	12	8	4
Auxiliar de enfermería	2	1	1
Vendedora	9	5	4
Mensajería	1	1	
Costurera	3	1	2
Cuidar niños	20	11	9
Empacadora	3	3	
Empleada	1	1	
Madre comunitaria	12	5	7
Estilista	2		2
Marroquinería	1	1	
Mesera	2	2	
Manualidades	1		1
Estudiante	2		2
Operaria	5	1	4
Oficios varios	36	18	18
Zapatera	3	1	2
Publicitadora	2	1	1
Ninguna	2	1	1
NR		46	49
Total		109	109

Oficios desempeñados por los hombres u oficios que saben desempeñar

Oficios	Total	Oficio que desempeña	Oficio que sabe hacer
Auxiliar de ebanistería	1	1	
Ayud. de oficios varios	10	9	1
Auxiliar de electricidad	1		1
Auxiliar de sistemas	1		1
Ayudante de construcción		4	4
Chef de cocina	1	1	
Comerciante	2	1	1
Conductor	6	2	4
Constructor	1		1
Confeccionista	1	1	
Distribuidor	1	1	
Domiciliario	1	1	
Plomero	2	1	1
Electricista	1		1
Encargado	1	1	
Futbolista	1		1
Fabricante	1	1	
Zapatería	5	3	2
Lechero	2	1	1
Mant. computadores	4	2	2
Mant. de vehículos	1	1	
Manejar computador	1		1
Mecánica automotriz	5	3	2
Mensajero	7	5	2
Pintor	1		1
Obrero	2	1	1
Oficios varios	20	11	9
Operario	11	6	5
Panadero	2	1	1
Ornamentador	1		1
Tomero	1		1
Soldador	6	2	4
Transp. de mercancía	2	1	1
Trazador	1		
Vendedor	17	9	8
NR	69	30	39
Total		97	97

Datos sobre la vivienda

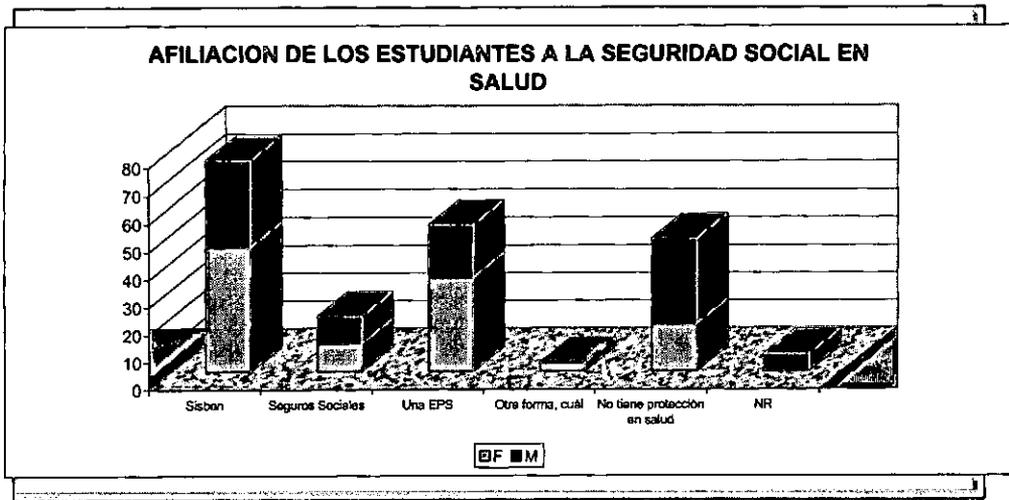
Los datos sobre tenencia de la vivienda informan que la mayoría, tanto hombres como mujeres, no tiene vivienda propia, tampoco sus padres ni madres. La más difundida forma de tenencia es el arrendamiento. Hay predominio de las casas sobre cualquier otro tipo, lo cual es explicable por la forma de apropiación de algunos terrenos para la construcción de las viviendas en estos sectores del sur de Bogotá, como han sido la compra de lotes para autoconstrucción y las invasiones.



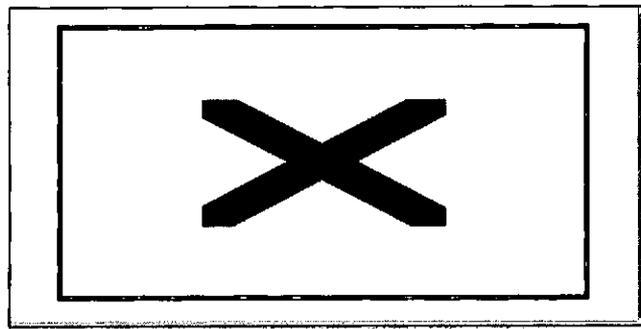
Desde el punto de vista de los servicios básicos con que cuenta la vivienda, sólo un reducido número no cuenta con todos, pero así sea mínima la cantidad de estudiantes con este tipo de problemática, ello ha de ser muy significativo en el proceso de educación y conscientización de las personas adolescentes, jóvenes y adultas, pues debe conducir a la búsqueda de procesos de autogestión, participación comunitaria y actitud académica – democrática, con respecto a la comprensión de la tenencia y distribución de la tierra. Quienes viven en arriendo pueden compartir, además de la vivienda (dos e incluso más familias), los sanitarios, la cocina, el patio y los servicios públicos.

Datos sobre participación social

Como se lee en las tablas y gráficas, la participación social en cuanto al dar como al recibir de las personas en referencia, está lesionada; sólo 76 de los 206 encuestados o sea el 37% está sistematizado; además, 20 personas o sea, el 9.7% tiene seguro social y 53 persona, o sea, el 25.7% pertenece a alguna EPS. En general, sólo aproximadamente el 74% tiene alguna protección en salud. Aunque la mayoría prefiere la atención médica, un poco más del 22% prefiere automedicarse y un reducido número acude a curanderos.



La participación en grupos sociales es restringida; se puede destacar de ella las motivaciones de los hombres hacia grupos y equipos deportivos y la tímida participación de las mujeres en pastoral; la participación comunitaria es casi inexistente.



Concluyendo se puede decir que la población en general pertenece al estrato 2, a excepción de pocos estudiantes que viven en el barrio Villa del Río, el cual pertenece al estrato 3 (aunque a veces sus condiciones económicas no lo reflejan); también hay un porcentaje ubicable en estrato 1, incluso se podría decir, sin estrato. Además, pueden pertenecer a dos o más localidades cercanas, en nuestro caso, el CED integra a personas de Bosa, Ciudad Bolívar y Kennedy. En este sentido los Centros Educativos no atienden exclusivamente a localidades, sino que la elección depende de la cercanía a la vivienda en gran escala, a veces, incluso, de la cercanía al lugar de trabajo. A esta conclusión también llegó un estudio de la Universidad Pedagógica Nacional -UPN-, realizado el año pasado, durante un trabajo efectuado con 27 Centros Educativos nocturnos de carácter oficial y diseminados en todas las localidades del Distrito Capital, el cual expresa que el predominio se centra en el estrato 2, pero también hay pertenencia a los estratos 1 y 3.

Con respecto a las edades del grupo de estudiantes, vemos que en nuestra institución hay predominio de adolescentes. Lo mismo ocurre en otras instituciones nocturnas de Bogotá; según el informe ya citado, en la zona norte la

tendencia de edad está entre 14 y 25 años, con porcentajes apreciables en 25 y 50 años; en la zona de Engativá, la población mayor de 30 años no alcanza al 10%; en la zona centro, el rango predominante de la edad se encuentra entre los 18 y 25 años y en la zona sur la media de edades se centra entre los 16 y 19 años. Existen estudiantes menores de 15 años y tan sólo una quinta parte de la población es mayor de 26 años.

Lo anterior demuestra la presencia de personas muy jóvenes que participan de los programas de educación de jóvenes y adultos; quienes tienen que compartir los espacios, los tiempos y las clases con otras personas (las de menor cantidad) totalmente adultas. Este hecho suscita a veces contradicciones, debido a las demandas, intereses y motivaciones distintas, lo que implica la conveniencia de diseñar estrategias y alternativas educativas que respondan a la pluralidad de necesidades del grupo de jóvenes y del grupo de adultas y adultos (unos incluso mayores de 50 años). También demuestra el predominio de edades que implican la finalización de la adolescencia (18–20 años), especialmente en las mujeres y el comienzo de juventud plena para estos sectores (21–23 años en los hombres); quizá en esto radique el alto porcentaje de madresolterismo, padresolterismo (si es correcto decir) y fenómenos asociados con la formación de parejas muy jóvenes, lo mismo que la irresponsabilidad paterna.

En cuanto a otras situaciones sociales, tales como la laboral, la situación familiar y aspectos culturales, la población del sector en mención, presenta las siguientes características: bajo grado de escolaridad, en su mayoría tienen primaria o primaria incompleta, en menor grado la secundaria completa y mínimo porcentaje que ha terminado la educación técnica, tecnológica o universitaria. Se observan altos índices de desempleo, incremento de la violencia y alto porcentaje de embarazos prematuros en adolescentes. La población es creyente y el sector alberga una significativa presencia de sectas religiosas con diferente orientación.

Aunque el servicio de recolección de basuras existe en el sector, es esquiva la costumbre del reciclaje: se ve bastante basura en las calles, en los parques y en los espacios colectivos; se hace necesario trabajar en tal dirección.

Quienes participan de la educación formal de jóvenes y adultos están excluidos de otras posibilidades que la cultura ofrece y ello, en parte, se traduce en desesperanza para algunos y en movilizador para otros

La gran mayoría no tiene trabajo formal, las ocupaciones más frecuentes entre los vinculados, tienen que ver con el servicio doméstico, la construcción, el comercio informal y en general el “rebusque”. Sobre el particular, el estudio realizado por la UPN (2000), encontró que: en la zona norte un alto porcentaje de estudiantes son desempleados o tienen empleos mal remunerados, la mayoría trabaja en oficios varios (obreros, jardineros, empleos domésticos, mensajeros,

vendedores y “rusos”). En la zona Engativá, los ingresos no son superiores al salario mínimo, incluso la mayoría gana menos que este. En la zona centro, la constante es el desempleo; la vinculación laboral, cuando existe, es inestable y la actividad económica predominante es la informal. Por último, en la zona sur, más del 60% no tiene trabajo, quienes han adquirido alguna vinculación laboral lo hacen en el comercio, los talleres de mecánica, la construcción y el servicio doméstico, la mayoría de las veces con baja remuneración y sin contratación. En este sector también florece el trabajo informal.

En el aspecto familiar la mayoría de los estudiantes del CED Rodrigo de Bastidas vive con sus madres especialmente, con sus padres, (padre y madre) y un número considerable vive con algún familiar cercano (abuelos, tías, e incluso madrinas); también existen parejas, en este caso forman su propia familia; un porcentaje significativo de mujeres tiene hijos, pese a su juventud (la mayoría adolescentes).

Con respecto a este factor, el estudio UPN (2000), señala que en la zona norte, un alto porcentaje son solteros, otros viven en unión libre y que muchas madres solteras viven aún con su familia de procedencia; en la zona Engativá gran parte del grupo de estudiantes no tiene hogares estables, las mujeres en un 50% son madres trabajadoras cabezas de familia y denotan poco apoyo de sus compañeros ante sus compromisos académicos; en la zona centro, hay predominio de la soltería, de la familia tipo extenso y, finalmente, en la zona sur, la mayoría de los estudiantes vive con sus padres (en este aspecto, se contradice con lo encontrado en esta investigación), prima el madresolterismo, y una cuarta parte conforma hogares estables.

En cuanto a lo cultural, la población estudiantil que participa en el CED, tiene pocas posibilidades; en tal sentido, se les ofrece las capacitaciones y encuentros deportivos (estos, en el colegio y en el barrio), que organizan las Juntas de Acción Comunal de sus barrios de procedencia, a las que, muchas veces, no pueden acceder las mujeres, debido a la responsabilidad que les demanda ser madres cabezas de familia y trabajadoras.

La mayoría de los estudiantes debe costear sus estudios, de ahí que la inseguridad laboral se refleja en los niveles de asistencia y participación institucional; así mismo los niveles de asistencia y participación tienen que ver con la seguridad laboral. De este grupo muchos/muchas sólo encuentran empleos temporales o se quedan por años sin trabajo remunerado; muchos viven en la cultura del rebusque del trabajo y de pareja, esto último los lleva a ser padres o madres muy jóvenes y a tener una vida sexual activa desde edades tempranas.

Desde lo cultural la población del CED es un grupo heterogéneo, trae consigo un amplio bagaje de conocimientos adquiridos a lo largo de historias diversas: de amas de casa, de jóvenes provenientes de diversas regiones, de vendedores

ambulantes, de trabajadores del comercio informal, de ayudantes de construcción y de variedad de oficios, de agricultores, de inmigrantes de diferentes municipios del país, de adolescentes, de jóvenes, de adultos mayores, de practicantes de diferentes credos y creencias religiosas, de desplazados, de niños/niñas, adultos/adultas sociales (infantes trabajadores) e hijos de campesinos buenos, honrados y trabajadores. Lo anterior implica la correlación y circulación de diversidad de conocimientos, creencias, valores, experiencias de vida y visiones de mundo; para fundirse con aprendizajes escolares, en la perspectiva de ampliar su comprensión y de diversificar medios de acción e interacción con el mundo. La posesión de este bagaje cultural y cognoscitivo de comportamientos, valores, significados y conocimientos, ha de inducir a integrar la vida misma en el diseño de actividades que digan relación con el conocimiento escolar.

Las motivaciones que llevan a jóvenes y adultos a la institución escolar, se refieren a la consecución de un empleo mejor, a la voluntad de entender mejor las cosas, a la necesidad de expresarse mejor, de “ser alguien en la vida” (aunque se ve que ya lo son: son personas muy solidarias entre sí), a la opción de no depender siempre de alguien, a la posibilidad de mejorar el estilo de vida y las costumbres. Muchas mujeres se refieren al deseo de ayudar mejor a sus hijos, de ser un buen ejemplo a imitar y seguir. Es decir, que las necesidades prioritarias no resueltas (educación, trabajo, participación decidida en la construcción social) se convierten en dinamizadores de aprendizajes en esta población.

Barrio de residencia de los estudiantes

La población de estudiantes está diseminada en varios barrios del sur pertenecientes a las localidades de Bosa (7), Kennedy (8) y Ciudad Bolívar (19) fundamentalmente; pero, como se puede leer en los cuadros y gráficas, la mayor cantidad de esta población habitaba el barrio Olarte, en el momento de responder la encuesta; esta situación varía en la medida en que una buena cantidad no posee vivienda propia y, aunque se trate de jóvenes, algunos/as ya tienen su propia familia. En el caso de los barrios Olarte y Nuevo Chile (barrios vecinos, a quienes se puede afirmar pertenece el CED), la permanencia habitacional es cambiante.

Los habitats más específicos donde se desenvuelve la vida y donde se recrea la convivencia son los barrios, alrededor de ellos los y las estudiantes del ciclo 4 indagaron, no precisamente sobre todos, sino acerca de los que en su momento constituían su lugar de residencia. Ellos son: Olarte, Nuevo Chile, Villa del Río y Bosa, en la localidad 07 (Bosa); Socorro, de la localidad 08 (Kennedy) y Santa Ana, localizado en el municipio de Soacha.

El propósito fundamental de esta indagación fue recuperar la historia y por tanto los valores inscritos en los sentires, formas de pensar y razones de las

personas fundadoras y que conviven en ellos; además, reconocer el valor pedagógico y formativo que tiene leer y escribir sobre las raíces, sobre los viejos, sobre las vivencias presentes y pasadas, sobre las formas de conformación urbana, e incluso, a veces marginal, del terruño que hoy se comparte. De otra parte, se consideró esta actividad, como estrategia regia, fuente de valores heurísticos, con la cual se podía involucrar a los estudiantes en los senderos de la investigación y de la indagación (con la ilusión de fundir liderazgo, motivación, sentido y protagonismo en sus actividades escolares y por qué no decirlo, con el deseo explícito de tener grupo de trabajo, ya que desde otras esferas era totalmente esquivo). A lo anterior, se suma el concepto de educación de adultos, no como una acción retributiva o remedial, sino como una educación que tiene un verdadero valor y sentido en sociedades como la nuestra, debido a sus condiciones histórico - sociales y económicas (en el capítulo dedicado a la educación de adultos se amplía sobre este elemento del debate). Como lo expresa Julio Zavala (nicaragüense): “hay que aprender a leer el hambre que toca la puerta, el frío que va por la calle, la oscuridad del que busca y no encuentra”.

Localidad de Bosa

Autores:

María Mercedes Vélez

Willian Santiago Pinilla

Marlén Barreto Castro

Diego Alejandro García

Luis Carlos Morales

Fernando Serrato

Carlos Alape

Su extensión es de 2.466 hectáreas, la localidad de Bosa se encuentra ubicada al sur-occidente de Bogotá; limita al sur con el municipio de Soacha y la Laguna de Torrerros, al occidente con Fontibón y el río Bogotá, al norte con la localidad de Kennedy y el río Tunjuelito, por el oriente con la Autopista sur y Ciudad Bolívar.

Bosa es un vocablo con origen lingüístico Chibcha, que significa “alrededor”, el vocablo también tiene significado de cercado, que guarda y define las mieses que se representan en forma de nariz.

Era gobernada por el cacique Techotiva, en 1538, fecha en la cual se reunieron los conquistadores Jiménez de Quesada, Federmán y Belalcázar, para firmar un tratado de paz, acto recordado por una cruz de piedra sobre la cual bailó el diablo según las leyendas, y que se encuentra ubicada en frente a la iglesia de San Bernardino, fundada en 1618.

Bosa fue escenario permanente de encuentros de guerra y paz entre los chibchas y otras comunidades de regiones cercanas, tales como: los Panches, ubicados en las regiones del Sumapaz y Tequendama.

Juan Neuta, indagador, ha identificado 117 descendientes directos de los muiscas, quienes habitan actualmente en el sector de San Bernardino, cuyos apellidos, además del suyo, son: Chiguasaque, Tunjo, Orobajo, Buen Hombre, Fitata, resultando que las familias muiscas se enrolaban entre ellos mismos y sus hijos venían mezclados entre sí; el parentesco se hace distinto a comienzos del siglo pasado.

La región producía bastante Cebada, Trigo, Papa, había abundancia de comida; hoy la agricultura se ha empobrecido. Hacia mediados del siglo las cosechas eran llevadas al pabellón, el cual se llamaba San Victorino. Transportaban la carga en sus costillas desde san Bernardino; hoy las cosechas son vendidas en Corabastos.

Anteriormente cada familia tenía un pedacito de tierra donde construía sus viviendas de bahareque, con techo de paja, extraída de las plantas de cebada y de trigo que allí también cultivaban.

A partir de mediados del siglo pasado, Bosa fue escogido por gobiernos y comunidades religiosas como lugar apto para la ubicación de centros educativos, los que inicialmente sólo permitieron el acceso a lo que podría llamarse la descendencia de la aristocracia criolla en decadencia.

Bosa ha sido escenario de encuentros cívicos, indígenas, religiosos, juveniles, comunales, departamentales y nacionales.

Según su guía urbanística, de los 283 barrios reconocidos, 26 son de estrato 1, en el estrato 2 se ubican 254 y en el estrato 3, solo hay uno: Villa del Río; de los barrios Asovivir y el Tanque, no se encuentra información sobre su estratificación, según documento del grupo de apoyo a la planificación.

El Perpetuo Socorro

Autoras:

Ana María Devia Tellez

María Himelda Calderón

Su nombre fue escogido en agradecimiento a la Virgen del Perpetuo Socorro, que se encuentra ubicada en la entrada principal del barrio, anteriormente llamado Barrio de la Pobreza, por lo desfavorecida que económicamente se encontraba su población; el barrio está ubicado en la Localidad 08 (Kennedy).

Los terrenos del barrio pertenecían a una finca de propiedad del señor Alejandro Botero Londoño, quién donó el terreno al “Plan Padrino”, que consistía en que personas de alto nivel económico, construían las casas, en lotes previamente divididos en 5 metros de frente por 12,60 metros de largo, luego buscaban familias de diferentes sitios de Bogotá que fueran de escasos recursos económicos y se las donaban. Uno de los primeros padrinos fue el señor Matías (cuyo apellido no fue posible conseguir), de origen norteamericano, quién donó varias casas.

Las primeras familias beneficiadas fueron las de:

Francisco Chivirí, Juan Díaz, Gloria Díaz y Paulina Quebraboya (única sobreviviente, quien, junto con los de la Junta de Acción Comunal ayudó a reconstruir esta historia).

Inicialmente el barrio no contaba con ningún servicio público y sus calles eran caminos de herradura. Luego los habitantes trajeron el agua hacía unas pilas, que ubicaron en varios sitios del barrio; después comenzaron a llegar otros servicios, con el esfuerzo de la comunidad, cuyos habitantes fueron los que más lucharon para mejorar la calidad de vida.

En la actualidad, el barrio tiene todos los servicios necesarios (agua, energía eléctrica, gas natural y alcantarillado), buen transporte y vías totalmente pavimentadas (al principio era necesario caminar varios Kms para conseguir transporte. Tiene una población aproximada de 7.000 habitantes, provistos de parroquia, defensa civil (desde 1962), Junta de Acción Comunal, CAI, pero sin posibilidades de Centro de Salud, ya que no cuenta con terrenos para ello.

La primera empresa de transporte que entró al barrio, fue Expreso Bogotano, en 1970, 10 años después de su fundación

El barrio fue fundado en 1960 y se inauguró el 30 de diciembre de 1961. No cuenta con ninguna empresa que permita esperanza de vinculación y desarrollos laborales para sus pobladores. Las casas inicialmente fueron viviendas construidas con paredes de ladrillo (sin pañetar), tejas de eternit, pisos en tierra, puertas y ventanas en madera, camas pegadas a la pared (hechas en tablas).

Villa del Río

Autores:

Olga Cristina Rodríguez
 Angie Viviana Sánchez
 Johanna Marcela Olaya
 Juan Miguel Cely Romero

Su nombre se debe a la Corporación de Ahorro y Vivienda “Las Villas” y Río porque por este sitio pasa el río Tunjuelito; es un nombre dado por el grupo de Luis Carlos Sarmiento Angulo, los constructores.

El barrio se encuentra ubicado en el sur de la capital, más exactamente en la Autopista Sur, vía a Soacha, al lado de Makro del sur. Se encuentra localizado en la localidad 07 (Bosa) y es vecino de los barrios Olarte y Nuevo Chile.

La historia de Villa del Río comienza con la compra de los terrenos que hoy ocupa, por parte de la organización LUIS CARLOS SARMIENTO ANGU-LO LTDA. al señor JOSÉ VELÁSQUEZ, mediante escritura pública número 1777 del 2 de abril de 1976, registrada el 16 de julio del mismo año. Hasta entonces, estos terrenos eran unas fincas dedicadas al cultivo y cuidado de ganado; lo único que existía era la fábrica de lubricantes de la Móvil de Colombia y la estación Móvil El Retén, donde se aprovisionaban de combustible los vehículos que se dirigían hacia Bosa Soacha y el resto de ciudades y poblaciones del sur del país.

Su aprobación urbanística se produce mediante la resolución No. 073 del 28 de octubre de 1977, emanada del departamento administrativo de Planeación Distrital; en diciembre de este mismo año la firma constructora (OLCSSAL) abre la venta de las primeras casas que serían financiadas por la Corporación de Ahorro y Vivienda “Las Villas”; tenían un valor de \$345.000, se separaban con \$10.000, se daba una cuota inicial de \$35.000 y su financiación era a 15 años con cuotas mensuales que oscilaban entre los 5 y 6 mil pesos, según el sistema que el comprador escogiera.

La Corporación de Ahorro y Vivienda “Las Villas”, financió a 15 años el 95% de las casas vendidas en Villa del Río a lo largo de 14 años. Durante este lapso el barrio fue creciendo progresivamente hasta completar la totalidad de 3.200 viviendas que hoy lo conforman. En la primera etapa se entregó a las familias viviendas unifamiliares, totalmente construidas y de dos pisos que fueron entregadas en diciembre de 1977.

El barrio pertenece al estrato 3, único en su género en la localidad de Bosa.

Cuenta con servicios públicos de: alumbrado, alcantarillado, agua, luz eléctrica, teléfono, antena parabólica y gas natural.

Su población es de 18.000 habitantes aproximadamente y tiene muchas posibilidades de desarrollo debido a las vías importantes que lo circundan (avenida Villavicencio, autopista sur); en sus cercanías hay fábricas, empresas y mega-almacenes muy conocidos: Makro, Alkosto, entre otros.

El nombre del barrio nació como resultado del apellido del dueño de la Hacienda “El Placer”, que fue una gran finca ganadera y agrícola de propiedad del señor Olarte, donde ahora se levanta el barrio. Según otros, se trataba de una propietaria, la señora María Olarte.

Barrio Olarte

autores:

Luz Estely Sánchez

Mary Luz Cardona Ospina

Mary Luz Rodríguez

Ana Ligia Rodríguez

Edgar Antonio Castellanos

Gloria Inés Navas de Bernal

Freddy Yunda Yunda

Deibi Yanid Durán Saéncz

Astrid David Gaviria

Linda Viviana Londoño F.

Yineth Paola García

José Lisímaco David G.

Mónica Velázquez

Martha Clavijo

Gloria Medina Chávez

Deyanira Obando

Jhon Darío Gaviria

Leonor Vera

Stella Pérez

Sandro Córdoba

Oswaldo Piraján

Willian Castañeda

María Eugenia Roa

Marlén Roa

Nataly Villarreal

Julieta Contreras

Este terreno fue comprado por urbanizadores, cuya razón social se denominaba: ASUCOL LTDA. En junio de 1976, empezaron a lotear y apartar lotes con 100 pesos; se vendieron 2.283 lotes.

Las vías principales fueron en un principio únicamente sardineles, las vías internas fueron peatonales; desde sus inicios tenía red de acueducto, muy pocos teléfonos y precarias redes de energía.

El barrio fue constituido en 1977, siendo habitado a partir 1978; se cree que su primer habitante fue el señor **Quintín Almanza**.

En cuanto a las empresas de transporte, la primera en prestar el servicio fue Ucolbus-Unión Colombiana de Buses, seguida por Expreso del País. Actualmente sirven al sector transportes Bermúdez y Transportes Sylvania, entre otros.

La primera industria fue General Electric, la segunda en empezar a funcionar fue Colinagro y Carboquímica; luego fueron instalados equipos de la empresa de energía, por último, Top Luz, Caterpillar (que perteneció a la General Electric) y CocaCola.

Se cuenta con un Centro de Salud y las enfermedades que más se tratan son de tipo respiratorio, en los menores y casos cardiovasculares en algunos adultos. También hay vacunación a menores, control prenatal, consulta externa, urgencias, control del niño sano, odontología, nutrición, terapia respiratoria y la posibilidad de ser remitidos a centros más especializados, para ser atendidos en otras ramas de la salud preventiva y curativa. Es el centro de salud que cubre a los barrios del sector, aunque también hay un policlínico privado.

El Centro de Salud “Pablo VI”, se empezó a construir en el año de 1987, terminándose dos años después, en 1989. En 1986 se inició la construcción formal de una escuela pública (“Rodrigo de Bastidas”), pero anteriormente esta ya funcionaba en un ranchito. En esa misma época fue construido el salón comunal y la iglesia; todo esto se construyó simultáneamente. Más reciente es el CAI, el cual vino a reforzar y mejorar la seguridad del barrio

La Junta de Acción Comunal, fue solicitada y creada por la comunidad y se dedica a realizar obras y programas sociales y deportivos; además, realizan asesorías comunitarias de acuerdo a las necesidades y los requerimientos en la búsqueda de solución a los problemas e inconvenientes que se presenten.

Además del CED “Rodrigo de Bastidas, cuya cobertura es insuficiente para la población infantil del sector, existen cinco instituciones educativas de carácter privado, las cuales prestan sus servicios en más de una jornada a la gran población de niños, niñas y adolescentes.

Tiene 16 HOBIS y dos FAMIS, para la atención a niños pequeños, muchas mujeres del barrio se desempeñan laboralmente en ellos.

Se calculan en el barrio aproximadamente entre 40.000 y 45.000 habitantes.

el CED “Rodrigo de Bastidas”³

“La formación integral como condición de posibilidad para la auténtica convivencia humana”

El CED “Rodrigo de Bastidas”, cuenta con las jornadas de la mañana, tarde y noche; en las jornadas del día sólo se atiende en Básica Primaria para los niños y niñas del sector; en la nocturna, funciona el bachillerato de jóvenes y adultos, desde hace más de una década.

Después de constituido el barrio se iniciaron las actividades escolares en una ramada adaptada para tal fin; luego de casi diez (10) años de solicitudes, se empieza su construcción en la dirección y sitio que funciona en la actualidad. En

1988, con el ánimo de combatir el analfabetismo, Secretaría de Educación inicia el programa de educación de adultos, con la modalidad de alfabetización, hecha por bachilleres que así cumplían con su trabajo de proyección social; ellos reunían a 3 ó 4 adultos por salón para alfabetizarlos, luego poco a poco la cantidad de participantes fue en aumento.

Con la socialización y disseminación de Centros de Educación de Adultos que genera la División de Educación Comunitaria en 1993, con el educador Germán Pilonieta Peñuela, como director y líder de esta gestión, gana mayor impulso y credibilidad este Centro; ahora el número de estudiantes por salón excede los 60, se vinculan maestros y por primera vez se empieza a soñar con la posibilidad de obtener el título de bachiller desde el mismo Centro, sin acudir a los exámenes del ICFES, cuya modalidad estaba instaurada.

Entre 1993 y el año 1999, funcionó como CEDA (Centro de Educación de Adultos), en la jornada nocturna, dependiendo para dar el grado de bachiller del CEDID Simón Bolívar, ubicado en la localidad 19, el cual acreditaba a todos los CEDAS de Bogotá (uno por localidad), previa aprobación de los respectivos exámenes que cada tres meses (para aprobar un nivel), practicaba el equipo de evaluación de la División ya mencionada.

A partir de 1998, se termina el convenio con el CEDID y se empieza la transición generalizada para que estos CEDAS se terminen e inicien un período de CED nocturnos adjuntos, en este caso, a las jornadas nocturnas de Centros Educativos ya existentes; se inicia además la transición para implantar el decreto 3011/97, el cual regula la educación de adultos para todo el país.

A partir del año 2000 el CED “Rodrigo de Bastidas” funciona administrativamente adjunto al colegio “Fernando Mazuera Villegas” J.N., de Bosa, aunque continúa en el barrio Olarte. Se espera que en un futuro no lejano entre a formar parte del CED “Nuevo Chile”, por su cercanía, pertenencia al mismo sector geográfico y por las ventajas que ello ofrece para el desarrollo de la educación de jóvenes, adultos y adolescentes de esta área de Bogotá.

Vale la pena anotar que el CED ha perdurado en virtud del compromiso de los participantes, especialmente del grupo de estudiantes jóvenes y adultos de ambos sexos quienes, por un lado, en cada período escolar aumentan en cantidad y motivaciones. Por otro lado, gracias al sentido de responsabilidad, entrega y convicción como educadores de personas adultas del profesorado (un grupo de seis entre maestras y maestros, de tiempo completo), quienes no han escatimado esfuerzos y han asumido en más de un año lectivo, desarrollar clases durante

³ Sobre la historia del CED en su jornada nocturna se escribe una ligera reseña, sin profundizar en aspectos que podrían resultar de interés, por las dificultades habidas en cuanto a recabar información por los estudiantes responsables para tal fin. Circunstancias y tensiones institucionales no lo posibilitaron.

toda la jornada sin descanso alguno, hasta que Secretaría de Educación cubriese las vacantes. Con razón afirman los estudiantes “la mayor fortaleza del CED, es que sus docentes, estudiantes y directivos se encuentran unidos para que él salga adelante, se pueda proyectar y algún día no muy lejano resalte como uno de los colegios nocturnos mejores de Bogotá.” O también como lo expresa una integrante del ciclo 1, cuando dice: “que nuestros maestros y maestras sigan siendo nuestros mejores amigos, como lo han sido hasta ahora porque así podremos continuar nuestros estudios y que el día de mañana podamos tener en ellos buenos amigos, con un respeto muy grande”; o en la manifestación de una adolescente, quien al ser preguntada sobre qué espera de su colegio responde: “queremos seguir contando con la responsabilidad de los profesores, así como nos la han brindado hasta hoy”

Los jóvenes y adultos participantes del proceso educativo, a quienes el país y el mundo debe una enorme deuda social -la de su crecimiento humano, en la actualidad esperan junto con el profesorado que a partir de 2002, se les transfiera a la jornada nocturna del CED “Nuevo Chile”, ubicado a tres cuadras y poseedor de la organización e infraestructura necesarias para el desarrollo educativo en esta modalidad.

Barrio Nuevo Chile

Autores:

Alex Zarate.	Jeimmy Sanabria.	Miryam Bermúdez F.
Carlos Rojas.	Johanna Acosta R.	Neitty Luz Vega.
Carlos Solano.	Leidy Alejandra Huérfano.	Oscar Bolívar Castillo
Celmira Guerrero.	Leonardo Torres.	Rosalba Niño.
Cristian Camilo Huérfano.	Lisandro Sánchez.	Stella Rojas.
Diana Carolina Cruz.	Luisa María.	Víctor Moreno.
Ginny Carranza	Luz Amanda Aristizabal.	Wilmar Barragán V.
Janeth López M.	Luz Marina Velandia.	Yamile Díaz G.

Los primeros pobladores llegaron el sábado 14 de febrero de 1971 a un potrero donde se sentía mucha paz; de ahí nació el nombre de “el mar de la tranquilidad”, como llamaron inicialmente a este barrio; todo el día estuvieron trabajando hasta terminar las 6 primeras casas de paroi, para igual número de familias. Así comienza la historia en acción del barrio que hoy se conoce con el nombre de Nuevo Chile.

Ese mismo día comenzaron los problemas, ya que llegaron las autoridades llevándose los detenidos para la Comisaria de Kennedy y la Escuela General Santander a donde fueron transportados por el ejército a la madrugada. Al regresar encontraron todo destruido y sin tener dónde dormir, pero encontraron la solidaridad de algunos trabajadores y de los habitantes de la invasión del barrio Policarpa.

En marzo del mismo año, llegó un camión cargado de madera y esterilla para comenzar a reconstruir y construir viviendas; ahí mismo nació la idea de hacer un puente para comunicarse con Kennedy, a través del río Tunjuelito.

El 13 de julio llegaron más familias; hacia las cinco de la tarde llegó la policía reuniendo a la gente en un cerco y fueron conducidos a la Alcaldía de Bosa. Los dirigentes fueron llevados en Jeeps del F2 a otros barrios para dispersarlos, pero ellos no obedecieron y regresaron al lugar donde habían decidido vivir.

La policía de Bosa ofreció \$500.00 a cada familia para que se fueran, pero la gente se negó, pues no tenían otro lugar donde vivir. Las dificultades más los fortalecían y decidieron cambiar el nombre del barrio por "Nuevo Chile". Ocho días después devolvieron a los detenidos al predio, ya eran 29 familias.

El 22 de julio llamaron a todos a una asamblea para formar una junta directiva y comunicar el permiso de hacer letrinas a la orilla del río y formar el pozo para almacenar agua, creando comisiones de vigilancia y solidaridad. El 11 de agosto a las diez de la noche llegó la policía a quitar los palos y a dañar el puente que habían hecho sobre el río.

El 14 de septiembre fueron a la Alcaldía de Bosa y allí les ratificaron que los estudiantes de arquitectura de la Universidad Nacional iban a levantar calles y carreteras y a dividir el terreno en lotes de 7 x 14 mts.

El agua era traída en un burro del barrio el Socorro; había una laguna natural y hasta allí llegaban las mujeres para lavar la ropa.

En mayo de 1972 celebraban el primer aniversario y con los fondos recogidos compraron tuberías y mangueras para trasladar agua, completaron estos materiales con otros que el acueducto había donado para comenzar a instalar el alcantarillado.

La gente que tenía más recursos empezó a construir las casas en ladrillo y la Junta, asesorada por el comité ejecutivo de Pro-vivienda adelantaba gestiones para conseguir el servicio de energía y otros.

El 25 de julio de 1975 fue celebrado en grande la inauguración de la energía eléctrica en el barrio.

En junio de 1978 se comenzó a construir el colegio, orgullo de la comunidad y beneficio para el sector.

Las seis primeras familias que llegaron al barrio fueron las de:

-.Luis García -.Carlos Manrique -.Pastora Pacheco

-.Julián Cortés -.Ituriel Cortés -.Luis Rodríguez

En 1998 se creó el grupo de danza folclórica “Jitoma” que representó al barrio en lugares como: Girardot, Villeta, Fusa y en el primer festival de cultura popular de Bogotá; obtuvo el primer lugar con la danza “el matrimonio Guambiano”, actualmente existe el proyecto de continuar este grupo.

Aunque existen problemas en relación con pequeños grupos de pandillas, algunos problemas de drogas, esto es superable y aún quedan cosas por hacer: terminar la obra del salón cultural, donde se pueden celebrar misas, fiestas, asambleas y cualquier clase de eventos que la comunidad necesite.

Su Centro Educativo, requiere del apoyo de todos los habitantes incluyendo los barrios aledaños que también se sirven de él.,

Con letra del señor Luis Rodríguez y música del trío Pinedad y Escamilla, se compuso un himno para el barrio, el cual canta y resalta la gesta de su formación y el empuje de sus habitantes.

CED “nuevo chile”⁴

Educación para el trabajo, la democracia y el desarrollo integral humano

El CED “Nuevo Chile”, es una institución de naturaleza oficial, carácter mixto, que imparte educación académica en calendario A, con dos jornadas una en la Mañana, con un horario de 6:45 a.m. a 12:15 p.m. y otra en la tarde, con un horario de 12:30 p.m. a 6:15 p.m.. En la primera se ofrecen los niveles de educación: preescolar, Básica y Media, solo el grado 10°, con proyección al grado 11 y en la segunda jornada se ofrecen los niveles de educación: preescolar, Básica y Media Vocacional. Aprobación de estudios: Res. No 7453 de Nov. 13 de 1998 (grados 0 a 9°), Res. No 1651 de Mayo 16 de 2000 (grados 10° y 11°). Con 1.143 estudiantes en la jornada de la mañana y 1.131, en la tarde y 92 educadores, 46 en cada jornada. Se encuentra ubicado en la Calle 55 sur No 75-01. TELEFONOS: 782 47 75 780 63 07 FAX: 782 47 76

El Centro se creó desde el día 12 de Junio de 1973, con el nombre de escuela El placer, que posteriormente fue demolida, pero con el trabajo comunitario se levantó, primero construyeron 4 aulas, posteriormente el I.C.C.E (antiguo Instituto de Construcciones Escolares) dotó la escuela de 5 aulas más, completaron luego 12 salones y se le dió el nombre de Escuela Distrital “Nuevo Chile”, nombre que también lleva el barrio, en recuerdo del magnicidio ocurrido en Chile, por la muerte del presidente Salvador Allende.

Más tarde, en asamblea se decidió por el nombre de Centro Educativo Distrital, sugerido para todos los colegios distritales por la Secretaría de Educación y por medio del acuerdo No. 002 de 1996 del Consejo de Bogotá se formaliza la creación del bachillerato hasta grado once.

En el año de 1997 se demolió la escuela y se construyó el nuevo colegio en sus etapas dos y tres, en la cual quedaron construidas: 3 aulas de preescolar independientes, 10 aulas de básica primaria y 14 aulas para básica secundaria, para un total de 27 aulas, biblioteca, aula de sistemas, un salón para profesores y dos canchas múltiples. Durante el año de 1999 se inició la construcción de otra etapa, la de oficinas de Rectoría, coordinaciones, orientación, trabajo social, consultorios médico y odontológico, aula de informática, sala de profesores, laboratorios de Química, Física y Biología, aula de danzas y aula de música.

La justificación de su PEI, preve una sociedad que ve imperioso el desarrollo sostenible y la preservación de un medio ambiente digno para las futuras generaciones, la necesidad de una comunidad que aprenda a decidir en grupo y a desarrollar una democracia participativa con hechos que sean evidentes, para que los grupos menos favorecidos tengan la oportunidad de sentirse partícipes en las importantes decisiones institucionales y del país; ve una sociedad colombiana donde existen aún grandes brechas entre los que tienen y los que no poseen ni los más mínimas necesidades básicas satisfechas, donde se observan altos índices de desempleo, aumento de la violencia, maltrato infantil, incremento de la drogadicción de los jóvenes, creación de pandillas y adolescentes sin proyecciones de vida auténtica, en un país que se pasa de la euforia total al desconcierto y la frustración.

Por ello se hace necesario elaborar un Proyecto Educativo que busque cerrar la brecha entre los más pobres y los más ricos, que demuestre que la educación pública es muy importante y puede proyectar jóvenes y niñas con una concepción productiva de la vida, con altas competencias en cuanto al desarrollo de la lógico-matemática, altos procesos de lecto - escritura, autogestores e investigadores, personas cívicas, y con deseos de solucionar los conflictos en grupo y con un amplio

⁴Indagó sobre esta institución la estudiante MARÍA YURANY MORA, CICLO 4. B., su informante fue el mismo rector, el señor licenciado CARLOS EDUARDO GALÁN, quien junto con quienes lo antecedieron y con la comunidad ha cooperado en la gestión de este propósito educativo para el sector.

conocimiento de los derechos humanos, como necesidades más urgentes de la comunidad en donde se encuentra el colegio

La MISION INSTITUCIONAL: propone mediante el trabajo colectivo de toda la comunidad educativa y con la asesoría inicial del SENA y la Secretaría de Educación, educar alumnos en forma integral, capaces de ser autónomos, críticos y analíticos, que respeten los valores humanos, que tomen conciencia individual y colectiva que les lleve a transformar su entorno; para esto se formarán bachilleres en áreas básicas como:

Gestión Empresarial

Auxiliares en Química

Manejo y control del medio ambiente

Procesamiento de alimentos (Lácteos, frutas y encurtidos)

La VISION INSTITUCIONAL: es la proyección del Centro Educativo en la localidad 07 -Bosa-, mediante procesos de autogestión, manejo y solución de conflictos, educación para la generación de la pequeña empresa, educación en valores humanos; promoción de estudiantes para el sector comercial e industrial, para la conciliación entre teoría y práctica, para la búsqueda constante de la excelencia y por último el avance de una democracia participativa que conlleve a la paz y la felicidad.

Por lo anterior, sus OBJETIVOS, tienen que ver con:

Promover la participación permanente de todos los estamentos de la comunidad educativa en la construcción del P.E.I.

Mejorar la calidad de la educación de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de competencias básicas, como el aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir juntos, aprender a conocer y aprender a hacer

Incentivar procesos de pensamiento lógico - matemático, analítico y crítico, mediante el incremento de actividades y proyectos de lecto - escritura, matemáticas, educación en valores y participación democrática.

Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana.

Formar alumnos con capacidad de liderazgo que puedan conformar grupos de interés, organizaciones de acción social, deportiva o cultural, recreación dirigida y educación para el uso creativo del tiempo libre.

Organizar la participación democrática a través del Gobierno Escolar.

Propiciar espacios de participación colectiva en actividades deportivas, lúdicas, artísticas y culturales.

Preparar alumnos que sean capaces de gestionar actividades productivas, para que ingresen al mercado laboral o para que sigan en el nivel técnico, tecnológico o universitario.

Propiciar espacios de participación para el manejo de los medios de comunicación y aplicación de la tecnología de "Internet" en los procesos pedagógicos y en las áreas básicas que ofrece la institución.

Para lograrlos, entiende sus PRINCIPIOS como leyes generales y universales que orientan las relaciones humanas institucionales y el mejoramiento personal, los mismos que requieren ser fomentados en la labor pedagógica. Plantean los siguientes principios rectores en la comunidad educativa, para que sean de obligatorio cumplimiento.

- La Igualdad
- La Equidad
- La Autonomía
- El Autocontrol
- La ética
- La Transparencia
- La Celeridad
- La Autogestión

Sus VALORES guías, hacen énfasis en méritos de tipo práctico y no teórico, porque ven necesario clarificar posiciones ante el grupo de estudiantes, en el sentido de vivenciar los valores y no predicarlos, buscan la coherencia en lo cotidiano, trabajan por desarrollar altos niveles de moralidad, en el sentido de que sus estudiantes respondan a principios universales frente a su comportamiento y no a simples reglas o condiciones coercitivas. Tienen en cuenta que enseñar con el ejemplo, con base en:

- La responsabilidad ante todo
- La tolerancia
- La honestidad
- El respeto por sí mismo y por el otro
- La búsqueda de la excelencia
- La justicia y
- La paz interior

En general el CED "Nuevo Chile", es una institución joven, con mucho porvenir, ubicada en un sector altamente poblado y necesitado de la mejor educación

posible. Por lo tanto debe expandir sus tareas y cobertura de acuerdo con los requerimientos de la comunidad local, la que siempre ha estado presente y participante en cada una de sus consecuciones.

Se espera que luego de leer este capítulo se asegure aún mas la convicción de que la mejor manera de enseñar a vivir, a aprender, a ser, a hacer y cooperar en la formación de una persona es conociéndola cada día más: comprendiendo su historia, su idiosincrasia, sus sentimientos, sus concepciones y cosmovisiones sobre el mundo, sus formas de razonar, sus intereses, su manera de construirse y dar sentido a su existencia, así como lo que ama, apasiona y desmotiva; sus afectos y sus odios; sus miedos y temores; sus capacidades e incompetencias, sus esperanzas y desesperanzas, para entender hacia a dónde se dirige, los rumbos que le son esquivos, cuáles son sus características, qué momentos vive, qué acompañamientos, apoyos y estímulos conviene desplegar, para efectivamente ayudarle a transformarse, ayudarle a vivir y trascender.

ANEXOS

ANEXO 1

Lectura No.1 el Bambú

¿Alguna vez has ido de pesca? En algunas ocasiones se usan cañas de pescar hechas de bambú. El bambú pertenece a la familia de las gramíneas, como el pasto, el carrizo y la caña de azúcar. Pero esta planta crece muchísimo y sus tallos llegan a ser muy gruesos. En los lugares húmedos y cálidos el bambú puede llegar a unos 20 metros de altura. Por cierto, los retoños tiernos del bambú son comestibles. Cuando el bambú es grueso y grande se puede utilizar en los andamios de las construcciones. También puede emplearse para conducir agua, como si fueran tubos. Las hojas sirven de forraje para el ganado. También se puede hacer papel con el bambú.

Responde:

1) ¿El bambú es de la familia de plantas que:

- a- Los pinos.
- b- Los nopales y magueyes.
- c- El pasto y la caña de azúcar.

2) ¿El bambú puede llegar a crecer hasta:

- a- Más o menos unos 2 metros.
- b- Alrededor de los 25 metros.
- c- Cerca de 40 metros.

- 3) ¿El follaje del bambú:
- a- No tiene ningún uso de provecho.
 - b- Tiene un uso variado.
 - c- Es de un hermoso color rojo.
- 4) ¿La lectura también podría titularse:
- a- Una caña gigante.
 - b- Forraje para el ganado.
 - c- Las gramíneas.
- 5) De 4 razones por las cuales escogió ese título
- a.
 - b.
 - c.
 - d.
- 6) Escribir aspectos de interés sobre el bambú. (Algo no dicho en el texto leído)

Respuestas correctas

1. a. 2.b. 3. b.
4. Cualquier opción es aceptable, todo depende de la coherencia en las razones que se exprese. Pero la respuesta más acertada es la a.

ANEXO 2

Lectura No. 2 La Basura: ¡Vale Oro!

¿Sabías que la basura que tiras puede ser valiosa? Los papeles, los cartones, las cascaras de frutas y de verduras pueden ser una fuentes de energía. Sí, están hechas de compuestos orgánicos que han recogido energía del sol: pueden quemarse y producir electricidad. Hay muy pocos lugares en que se recicle la basura para producir electricidad. En la mayoría de las poblaciones la basura se recoge y se amontona en algún lugar. Sin embargo, se podría sacar mejor provecho de la basura. Pocas ciudades se han ocupado de sacar provecho de la basura que recolectan. Por ejemplo, en algunas poblaciones, se pide que los ciudadanos separen sus desechos: en un lugar, los que son

metálicos; en otro, los que son de plástico; en lugar especial, el vidrio; en otro, los papeles y por fin los desechos orgánicos. ¿Por qué esta división? Porque si están separados será fácil él llevarlos a las plantas recicladoras. Lo metálico es todo reciclable: principalmente si son compuestos de fierro, de cobre y de aluminio. El vidrio es también reciclable: se pueden hacer nuevos objetos de vidrio. Con el papel se puede volver a hacer papel o transformarlo en cartón. Con lo orgánico se puede hacer un abono, de gran calidad para las plantas, que se llama “composta”.

Responde:

- 1) ¿Por qué afirmamos que la basura vale oro?
 - a- se pueden encontrar cosas valiosas perdidas en ella
 - b- está llena de material que se puede reciclar
 - c- porque las gentes son muy descuidadas

- 2) ¿Cómo podría producir dinero la basura para el municipio, en vez de gastos de recolección?
 - a- vendiendo los materiales a las plantas recicladoras
 - b- pidiendo a los ciudadanos que tiren menos basura
 - c- teniendo menos camiones recolectores de basura

- 3) ¿Por qué es una buena idea pedir que se separe la basura desde la casa?
 - a- se producen menos malos olores por descomposición
 - b- los niños harían un trabajo muy útil en la casa
 - c- sería más fácil llevar los desechos a las plantas recicladoras

- 4) ¿Qué provecho podríamos sacar de esta lectura?
 - a- no hay que producir tanta basura
 - b- podemos sacar provecho hasta de los desperdicios
 - c- es bueno rellenar barrancas con la basura

- 5) ¿Cuál sería otro nombre para esta lectura?

- 6) ¿Qué significa? (sin mirar en el diccionario)
 - a- Energía solar: _____
 - b- Plásticos: _____
 - c- Desechable: _____
 - d- Compuestos: _____

- e- Reciclable: _____

- f- Metálico: _____

7) Escriba una composición corta sobre el reciclaje en Bogotá

Respuestas correctas

1.a. 2.a. 3.c. 4. B.

Relaciones Familiares 1

ANEXO 3

NOMBRE: _____

EDAD: _____

CICLO: _____

FECHA: _____

- 1) Hacer una historia de su familia.
- 2) Hacer el diagrama de la historia de su familia.

Instrucciones específicas:

- a) Tener en cuenta 3 generaciones de su familia, al escribir la historia.
- b) Si usted es padre o madre, o sea, si tiene descendencia (hijos o hijas) ésta constituye la 3ª generación.
- c) Si usted no tiene, usted hará parte de la 3ª generación
- d) En el diagrama, los hombres van dentro de un cuadro y las mujeres dentro de un círculo.
- e) La relación de pareja debe representarse con una línea horizontal.
- f) La relación hijo o hija debe señalarse con una línea vertical.

ANEXO 4**Relaciones familiares 2**

NOMBRE: _____

EDAD: _____

CICLO: _____

FECHA: _____

1. Responda:

“Yo soy primo de Estrella. Estrella es mi _____”.

“Yo soy el padre de José, José es mi _____”.

“Yo soy tío de Armando. Armando es mi _____”.

“Yo soy hermano de Mario. Mario es mi _____”.

“Yo soy hermano de Yolanda. Yolanda es mi _____”.

“Yo soy nieto de Luis. Luis es mi _____”.

“Yo soy la nieta de Luis. Luis es mi _____”.

2. Aquí tienes un cuento. Anota los nombres que aparecen en el cuento, dentro del diagrama.

Silvia y Claudia son mellizas. Una tarde salieron a jugar y se alejaron de su casa. Cuando volvió del mercado, Beatriz su madre, vio que las niñas no estaban. Enseguida corrió a llamar a su marido, Armando, y le contó lo que pasaba. Armando llamó a sus hermanos Manuel y Néstor, pidiendo ayuda. Néstor dijo a su mujer, María, que trajera a sus hijos Eduardo y Daniel, y los dejara con los vecinos y le ayudara en la búsqueda. Al llegar la noche, alguien propuso buscar en la casa de los abuelos, Luis y Ana y las encontraron sanas y salvas.

3. Haga el correspondiente diagrama: Marlén se caso con Luis en 1990, quedó viuda en el /91, en 1996 ya era madre de Víctor, Natalia y Cindy, quienes son gemelas. Fernando el padre de estos tres niños vive feliz con ellos y los lleva de paseo todos los fines de semana donde Carmen y Pedro, o donde Pedrito y Concepción, los hermanos menores de Fernando, quienes viven en el centro por que estudian el la universidad.

4. ¿Quién dice?:

1. B es mi mujer: _____.
2. D es mi hija pero no soy su padre: _____.
3. E es mi hermana pero yo no soy hermana: _____.
4. J es nieta mía y la de A: _____.
5. H es mi primo y también primo de K: _____.
6. H, I, J, K y L, son mis sobrinos: _____.

5. ¿Cuál es la relación?

- | | |
|------|---|
| 1. G | F |
| 2. F | A |
| 3. A | H |
| 4. H | G |
| 5. E | I |

6. Cómo se sintió ejecutando este trabajo:

ANEXO 4

Relaciones familiares 2 patrón de corrección

NOMBRE: _____

EDAD: _____

CICLO: _____

FECHA: _____

1. Responda:

“Yo soy primo de Estrella. Estrella es mi PRIMA”.

“Yo soy el padre de José, José es mi HIJO”.

“Yo soy tío de Armando. Armando es mi SOBRI-
NO”.

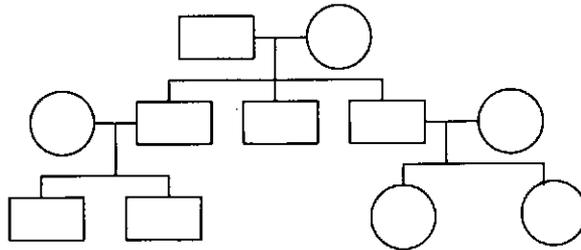
“Yo soy hermano de Mario. Mario es mi HERMANO”.

“Yo soy hermano de Yolanda. Yolanda es mi HERMANA”.

“Yo soy nieto de Luis. Luis es mi ABUELO”.

“Yo soy la nieta de Luis. Luis es mi ABUELO”.

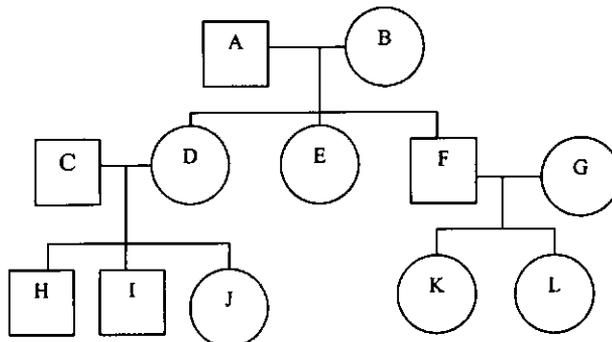
2. Aquí tienes un cuento. Anota los nombres que aparecen en el cuento, dentro del diagrama.



Silvia y Claudia son mellizas. Una tarde salieron a jugar y se alejaron de su casa. Cuando volvió del mercado Beatriz, su madre, vio que las niñas no estaban. Enseguida corrió a llamar a su marido, Armando, y le contó lo que pasaba. Armando llamó a sus hermanos Manuel y Néstor, pidiendo ayuda. Néstor dijo a su mujer, María, que trajera a sus hijos Eduardo y Daniel, y los dejara con los vecinos y le ayudara en la búsqueda. Al llegar la noche, alguien propuso buscar en la casa de los abuelos, Luis y Ana y las encontraron sanas y salvas.

3. Haga el correspondiente diagrama: Marlén se caso con Luis en 1990, quedó viuda en el /91, en 1996 ya era madre de Víctor, Natalia y Cindy, quienes son gemelas. Fernando el padre de estos tres niños vive feliz con ellos y los lleva de paseo todos los fines de semana donde Carmen y Pedro, o donde Pedrito y Concepción, los hermanos menores de Fernando, quienes viven en el centro por que estudian en la universidad.

4 Quién dice



1. B es mi mujer: A .
2. D es mi hija pero no soy su padre: B .
3. E es mi hermana pero yo no soy hermano: F .
4. J es nieta mía y la de A: B .
5. H es mi primo y también primo de K: L .
7. H,I, J, K y L, son mis sobrinos: E .

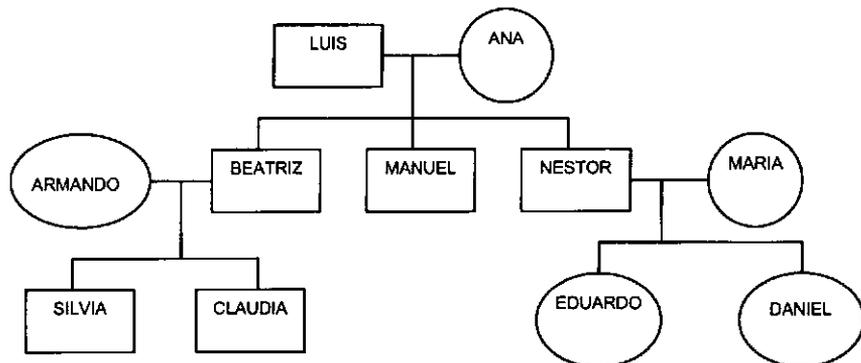
4. ¿Cuál es la relación

1. G — ESPOSA DE → F
2. F — HIJO DE → A
3. A — ABUELO DE → H
4. H — SOBRINO DE → G
5. E — TIA DE → I

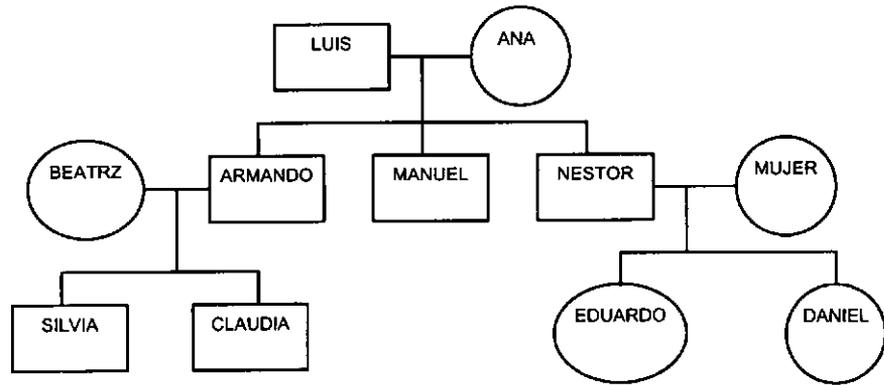
ANEXO 6

Errores en respuestas: preguntas 2 , 3 y 4 relaciones familiares 2

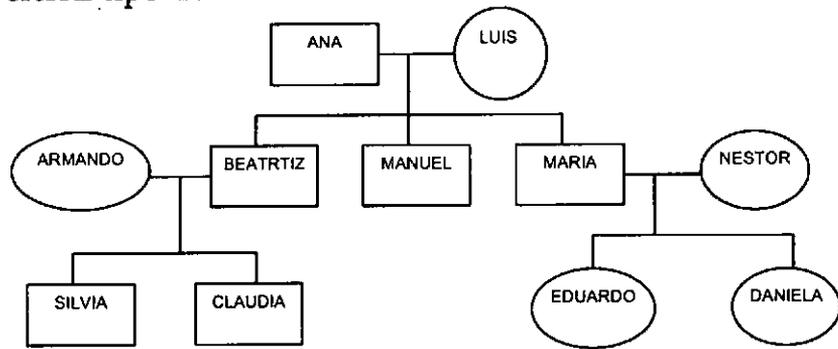
2.



Error por inversión tipo X

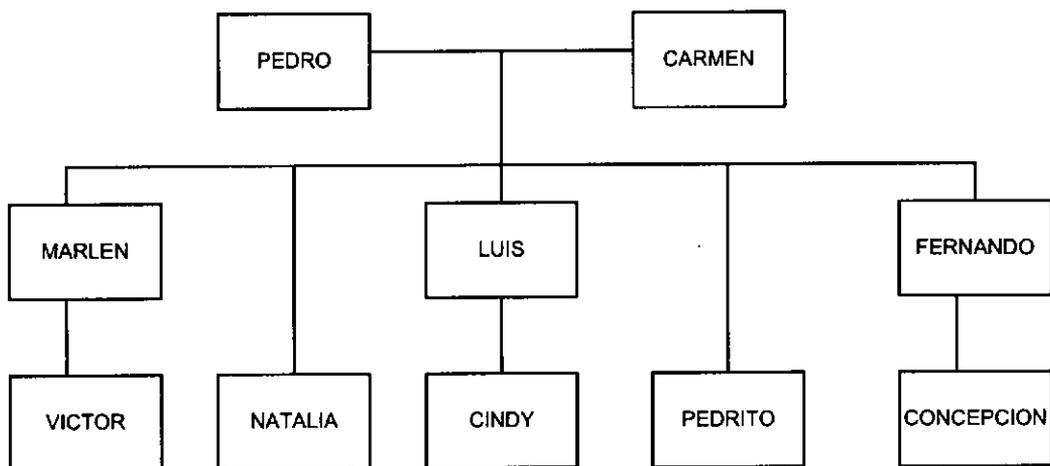


Error por inversión tipo Y.

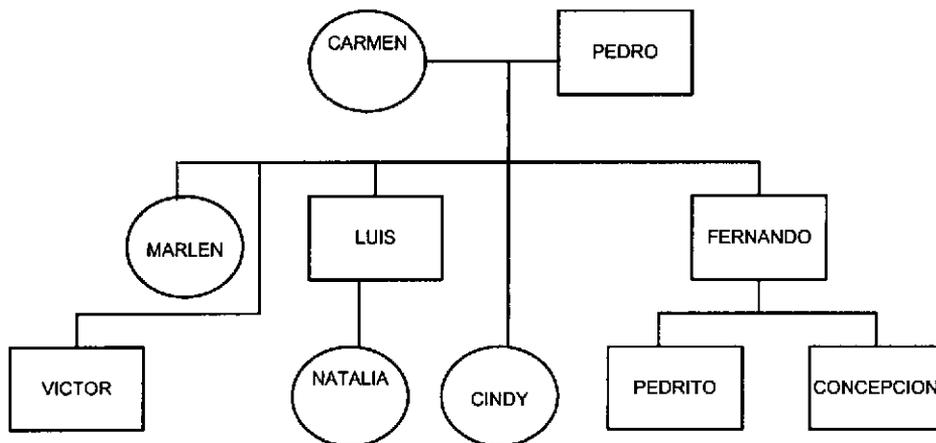


Error por inversión tipo Z.

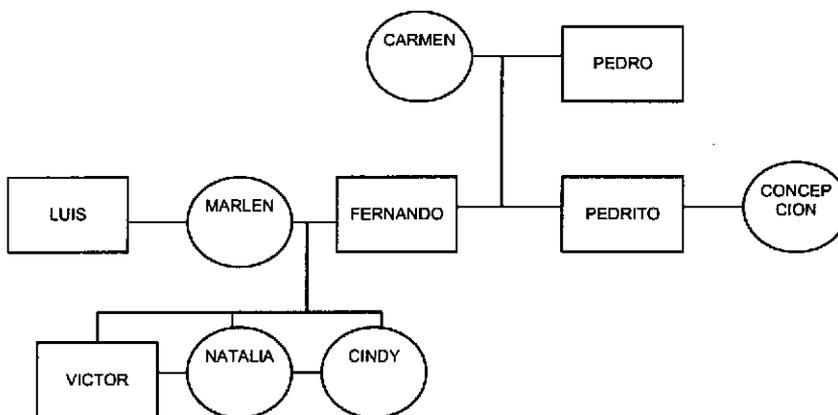
3.



Incomprensión total, problema al incluir en clase



Confusión por tendencia a lo concreto y no abstraer relaciones



Comprensión plena. En este ejemplo se representa las dos relaciones de Marlen, pero se diferencia con ruptura la de Luis.

4.

1. B es mi mujer: ESPOSO
2. D es mi hija pero no soy su padre: PADRASTRO
3. E es mi hermana pero yo no soy hermana: HERMANASTRA

Tendencia a lo concreto y vivencia familiar conflictiva, la misma que se permea en las representaciones

1. B es mi mujer: EL HOMBRE
2. D es mi hija pero no soy su padre: HIJASTRA
3. E es mi hermana pero yo no soy hermana: HERMANASTRA

Aquí vemos cómo la realidad de la vida permea la construcción de conocimientos.

ANEXO 7

Seguimiento de instrucciones

NOMBRE: _____

EDAD: _____

CICLO: _____

FECHA: _____

- 1) En el centro de la hoja dibuje un cuadrado mediano.
- 2) Del vértice superior derecho del cuadrado saque una línea horizontal corta.
- 3) Dibuje un círculo más pequeño que el cuadrado de tal manera que su arco inferior toque el lado superior del cuadrado por el centro.
- 4) De cada vértice inferior del cuadrado saque una línea vertical mediana.
- 5) Dibuje un punto en el centro del cuadrado.
- 6) Trace una diagonal que una el vértice superior izquierdo del cuadrado con el punto del centro.
- 7) Dibuje una pequeña cruz que parta del punto superior extremo del círculo y se dirija hacia arriba.
- 8) Dibuje un triángulo sobre el círculo de tal manera que las 2 figuras se toquen en sus puntos medios extremos y la dirección del triángulo sea hacia arriba.
- 9) En el centro del círculo dibuje una o.
- 10) Haga una rayita vertical entre la o y el arco superior del círculo.
- 11) A lado y lado de la rayita vertical dibuje 2 bolitas.

ANEXO 8

Acto cultural

objetivos:

Leer diferentes comportamientos del grupo de estudiantes y socializar el proyecto.

Organización:

De acuerdo a los grupor y comisiones previstas:

Programa:

Buenas noches compañeros y compañeras del C.E.D. Rodrigo de Bastidas, nos reunimos en esta noche con motivo de socializar el proyecto Potenciación de procesos cognoscitivos y competencias lectoras y con motivo del Amor y Amistad, hemos querido integrar al colegio. Con los siguientes desempeños.

1. Serenata. (de los maestros para los estudiantes, con mucho amor).
2. Dramatización “Cuando era joven” a cargo de primaria
3. Remembranzas: nuestros barrios “el Chile”. “el Olarte”
4. Fashion show a cargo de ciclo 4-B
5. Baile de la champeta 2-B.
6. Fonomímica a cargo del ciclo 6A
7. Baile “tango” a cargo de ciclo 4-C.
8. Fonomímica “Laura en América” ciclo 3-A.
9. Punto sorpresa “Música”.
10. Baile “San juanero”.

Agradecemos a los profesores, alumnos y demás compañeros el habernos acompañado y compartir este rato agradable.

Indicaciones para el grupo de estudiantes

1. Llegada al colegio 6:30 e ingresar a sus salones, allí los organiza su director de curso.

2. 6:45 - 7:00 P.M salida al salón cultural Chile y organización allá.

El comité de recepción se encargará de entregar boletas, acompañar a los alumnos al salón comunal y allá ubicarlos; al ingresar al salón comunal recepción de boletas.

Los alumnos con permiso, llegar directamente al salón cultural

3. Realización acto cultural 7:00 - 9:00 P.M.

4. 9:00 P.M Distribución de refrigerios.

5. 9:30 - 10:30 el cuerpo habla a través de la danza.

6. 10:30 - 10:45 Despedida.

Sin maletas, sin cuadernos, sin acompañantes y sin bebidas alcohólicas ni cigarrillos y dispuestos al comportamiento respetuoso y a disfrutar.

ANEXO 9

Convivencia de integración

Objetivos:

Vivencia de espacio afectivos y de estética social.

Lectura de manifestaciones y comportamientos (observaciones)

Actividades:

Canciones:

HIMNO A LA ALEGRÍA

Escucha hermano la canción de la alegría,
el canto alegre del que espera un nuevo día;
ven canta, sueña cantando, vive soñando el nuevo sol,
en que los hombres volverán a ser hermanos (bis).

Si en tu camino solo encuentras la tristeza
y el llanto amargo que la soledad completa.
Ven canta, sueña cantando, vive soñando el nuevo sol,
en que los hombres volverán a ser hermanos (bis).

Si es que no encuentras la alegría en esta tierra,
búscala hermano más allá de las estrellas.
Ven canta, sueña cantando, vive soñando el nuevo sol
en que los hombres volverán a ser hermanos (bis).

DIGAN LO QUE DIGAN

Más dicho que dolor hay en el mundo,
más besos y caricias que espinas en el mar;
hay mundo más azul que nubes negras
Y es mucho más la luz que la oscuridad.

Son muchos, muchos más, los que perdonan,
que aquellos que pretenden a todos condenar,
los hombres tienen paz y se enamoran
Y luchan por el bien no por el mal.

Digan lo que digan, digan lo que digan,
digan lo que digan los demás.

Hay mucho, mucho más amor que odio,
más besos y caricias que mala voluntad,
Los hombres tienen fe en la otra vida,
Y buscan lo que es bello y nada más.
Digan lo que digan ...

VIVA LA GENTE

Viva la gente, ay donde quiera que va
viva la gente lo que me gusta más.
Con más gente a favor de gente,
en cada pueblo y nación
Habría menos gente difícil y más gente con corazón (bis).

Esta mañana de paseo, con la gente me encontré:
al lechero, al panadero, al policía saludé,
detrás de cada ventana y puerta reconocí
a mucha gente que antes ni siquiera la ví.
Viva la gente ay donde quiera que va...

LA AMISTAD

Si una buena amistad tienes tú
alaba Dios pues la amistad es un bien,
ser amigo es hacer al amigo todo el bien;
qué bueno es saber amar.
La amistad viene de Dios y a Dios debe volver;
que bueno es saber amar.

Una buena amistad, es más fuerte que la muerte,
y cuando uno esta lejos, la amistad se va volviendo más fuerte,
la amistad es en la vida una canción,
la amistad hace reír el corazón.
Ser amigo es hacer al amigo todo el bien,
qué bueno es saber amar.
La amistad viene de Dios y a Dios debe volver;
Qué bueno es saber amar.

EL CAMINO DE LA VIDA

De prisa como el viento van pasando los días y las noches de la infancia,
Un ángel nos depara sus cuidados, mientras los años tejen las distancias
Después llegan los años juveniles, los libros los amigos y el colegio,
El alma ya depara sus perfiles, y empieza el corazón de pronto a cultivar un
sueño.
Y brotan como un manantial las mieles del primer amor,
El alma ya quiere volar y vuela tras una ilusión,
y aprendemos que el dolor y la alegría son a esencia permanente de la vida.

y luego cuando somos dos unidos tras un ideal formamos un nido de amor
refugio que se llama hogar;
emprendemos otra etapa del camino, un hombre, una mujer,
unidos por la fé y la esperanza.

Los frutos de la unión que Dios bendijo,
alegran el hogar con su presencia,
a quien se quiere más sino a los hijos, son la prolongación de la existencia;
después tantos esfuerzos y desvelos para que no les falte nunca nada,
para que cuando crezcan lleguen lejos
y puedan alcanzar esa felicidad tan anhelada.
Y luego cuando ellos se van, algunos sin decir adios, el frío de la soledad
golpea nuestro corazón
es por eso amor mío que te pido, como le pido a Dios,
si llego a la vejez que estés conmigo

ANEXO 10

Lectura No 3. Historia de la verdad

La verdad existía, era limpia, pura y transparente, razón por la cual pocos la veían, un día en los jardines del Olimpo, se encontró con la duda, caballero apuesto, inquieto, emprendedor, un poco obeso y de piernas cortas, quien tan pronto pudo verla quedó prendado de su hermosura, dudando poseerla, Cupido que andaba dando vueltas y disparando flechas a la loca, medio despistado, sin ver a la verdad, le atinó al corazón, entonces ella quedó prendada de alguna actitud suspicaz de la duda.

Pasaron pocos días y la verdad y la duda bajo el hechizo de Cupido contrajeron matrimonio, fueron felices pero la duda de todo dudaba y poco a poco la verdad fue entristeciéndose y pasaba todo el tiempo sola.....

Un día conoció a la mentira, ágil, suspicaz, atrevida y casi sin darse cuenta ... la verdad...se hizo su amante, le contaba cuentos increíbles que parecían verdades y esto la divertía muchísimo, pero cualquier tarde cuando se encontraban en el delicioso himeneo, sorpresivamente llegó la duda que de todo sospechaba ¡y los encontró!

Sorprendida la verdad y perpleja la mentira, voló ágil a la ventana para escapar y proteger su vida, pero terca, tozuda y pérfida como toda mentira, volvióse a la verdad, delante de la duda y exclamó: “volveré por ti”. La duda entonces desconfiada, superficial, hiriente y sospechosa, picó en pedacitos a la verdad y los regó por todo el universo, para que nunca nadie más pudiera poseerla entera.

Desde entonces... Todos tenemos en nuestro interior, ¡un pedacito de verdad, algo de mentira y mucho de duda!

Guía de trabajo

1. Determine y caracterice los personajes de la historia

Personaje	Sexo	Características
a.	_____	_____
b.	_____	_____
c.	_____	_____
d.	_____	_____

2. Qué es la verdad?

.

3. Qué significa tener un pedacito de verdad? Un pedacito de mentira?

.

4.Cuál es valor de la duda?

.

5. Cuál es la importancia de la mentira y qué papel juega en la búsqueda de la verdad?

.

6. Mentira en este contexto es sinónimo de:_____y de _____

7. Mencione dos títulos que puedan asimilarse al sentido del texto, argumente su escogencia

a- _____

porque

.

porque

.

8. Expresar su apreciación sobre el texto leído

.

9. Encontrar sinónimos y antónimos adecuados a las siguientes expresiones:

Expresiones:	Sinónimos	Antónimos
Jardines del Olimpo	_____	_____
Existir	_____	_____
Limpia	_____	_____
Sospechar	_____	_____
Emprendedor	_____	_____

ANEXO 11

Guía para entrevista a estudiantes (por estudiantes)

Objetivo: Conocer más cercanamente a algunos estudiantes y su pensamiento con respecto a la educación de jóvenes y adultos

NOMBRE:

EDAD:

CICLO:

¿Por qué estudia en la noche?

Antigüedad en esta institución (cursos que ha hecho aquí)

¿Por qué estudia aquí?

¿Qué es lo que más le gusta de estudiar aquí?

¿Y lo que más le disgusta?

¿Prefiere que sus compañeros y compañeras sean solo adultos?, por qué?

¿Adolescentes?, ¿Por qué?

¿Qué es la educación de adultos para usted?

¿Qué espera de este colegio?

¿Qué espera de sus maestros y maestras?

¿Qué espera de sus compañeros y compañeras?

¿Qué sugerencias le hace al colegio?

¿Tiene hijos? o hijas? Cuántos/ cuántas?

¿Vive con el padre/ madre de sus hijos?

¿Cómo es su relación marital? (si tiene). ¿El estudiar aquí le ha mejorado o empeorado su relación marital?

¿Dónde hace las tareas?

¿Dedica tiempo en su casa para trabajos académicos? . Si lo dedica, ¿de cuánto tiempo dispone?

¿Quiere graduarse en esta institución? . Deme algunas razones

¿En qué trabaja Ud? Qué actividades laborales realiza?

¿Se siente satisfecho/ satisfecha en este centro?

ANEXO 12

Guía para entrevista a maestros/ as (por estudiantes)

Objetivo: Conocer en parte sus concepciones con respecto a la educación de jóvenes y adultos

NOMBRE:

EDAD:

PROFESIÓN:

ESPECIALIZACIÓN:

Antigüedad como maestro/ a.

Antigüedad en esta institución y área de trabajo.

¿Cuál es el proyecto pedagógico institucional (PEI) de este, CED?

¿Qué pretende este PEI, cuáles son sus objetivos?

¿Qué actividades educativas realiza con los estudiantes?

¿Qué es lo que más le gusta de esta institución?

¿Cree que sus estudiantes saben aprovechar esta oportunidad? ¿Por qué?

¿Para usted qué es la educación de adultos y jóvenes?

¿Usted participa en el proyecto de investigación que se realiza aquí?

¿Si participa, de qué manera participa o ha participado?

¿Participaría usted en un proyecto de investigación es este CED en el futuro? ¿por qué?

¿Qué mensaje quiere dejar para sus estudiantes?

ANEXO 13

Relaciones familiares 3

NOMBRE:

EDAD:

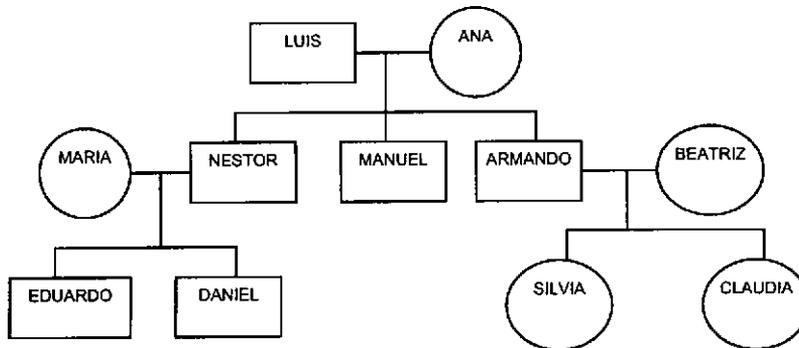
CICLO:

FECHA:

1) Señala las relaciones de acuerdo con el diagrama.

A.

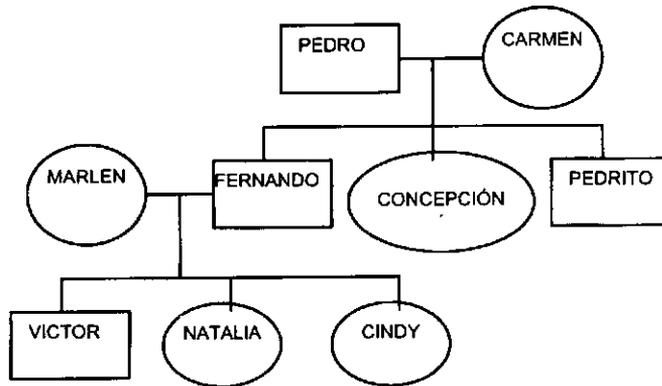
Ana _____ Luis
 Manuel _____ Beatriz
 Beatriz _____ Néstor
 Silvia _____ Ana
 Daniel _____ Silvia



B. Quién dice:

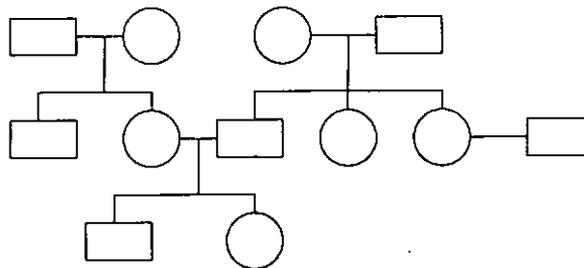
- Luis es mi suegro _____
- Manuel es mi hijo pero no soy su padre _____
- Tengo dos hermanos y soy soltero _____
- Tengo nueras pero no yernos _____
- Soy casado y tengo dos hijos _____
- Soy hijo pero no soy padre _____
- Tengo dos sobrinas _____
- Tengo cuñadas pero no esposa _____

2) Determina el parentesco, de acuerdo con la información del diagrama.



- Carmen es _____ de _____, de Pedrito y de _____; además es abuela de Cindy y _____, su único nieto es _____. Tiene una nuera: _____, la esposa de _____ y cuñada de _____.
- Natalia es hija de _____ y _____, sobrina de _____ y de _____, nieta de _____ y _____ y hermana de _____ y _____.
- Pedrito es _____ de Pedro, _____ de Concepción y _____ de Marlen.

3) Anota en este diagrama, los nombres que aparecen en la siguiente historia.

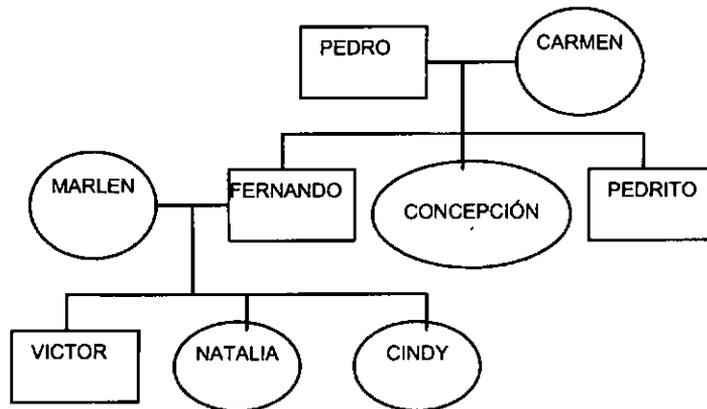


David el flamante abogado de AVIANCA y padre de Mara y Paco, decide viajar a Medellín con su esposa Dora, donde visitará a Milton y Sara, sus padres, quienes junto con Luz y Mary (casada), sus hijas, los van a recibir al aeropuerto. Dora aprovecha para pasar tardes enteras con Hernando, su hermano menor y para preparar la deliciosa bandeja paisa en la finca de sus padres: Mateo y Martha. David se divierte jugando al bolo con sus dos cuñados: Hernando y Hermes. Mara y Paco, la pasan fenomenal.

B. Quién dice:

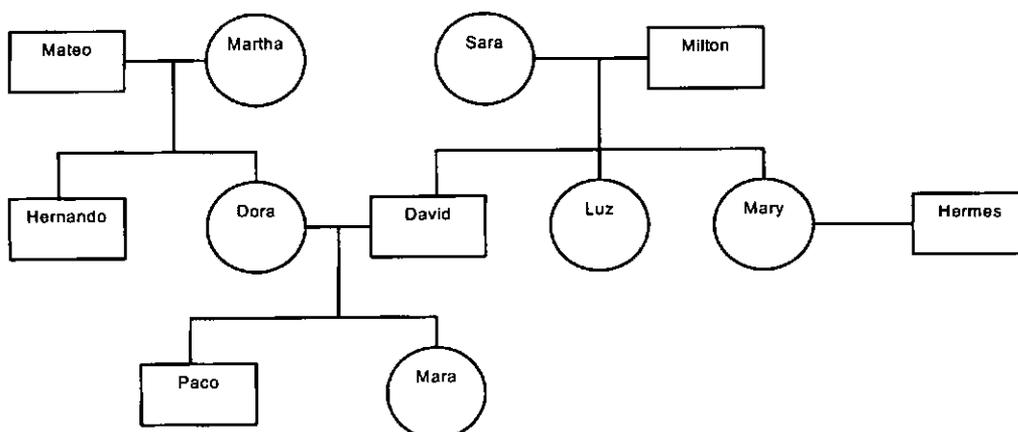
- Luis es mi suegro MARÍA Y BEATRIZ
- Manuel es mi hijo pero no soy su padre ANA
- Tengo dos hermanos y soy soltero MANUEL
- Tengo nueras pero no yernos ANA Y LUIS
- Soy casado y tengo dos hijos NESTOR
- Soy hijo pero no soy padre MANUEL (EDUARDO, DANIEL)
- Tengo dos sobrinas MANUEL Y NESTOR
- Tengo cuñadas pero no esposa MANUEL

2) Determina el parentesco, de acuerdo con la información del diagrama.



- Carmen es MADRE de FERNANDO, de Pedrito y de CONCEPCIÓN; además es abuela de Cindy y NATALIA, su único nieto es VICTOR. Tiene una nuera: MARLEN, la esposa de FERNANDO y cuñada de PEDRITO Y CONCEPCIÓN.
- Natalia es hija de MARLEN y FERNANDO, sobrina de PEDRITO y de CONCEPCIÓN, nieta de PEDRO y CARMEN y hermana de CINDY y VICTOR.
- Pedrito es HIJO de Pedro, HERMANO de Concepción y CUÑADO de Marlen.

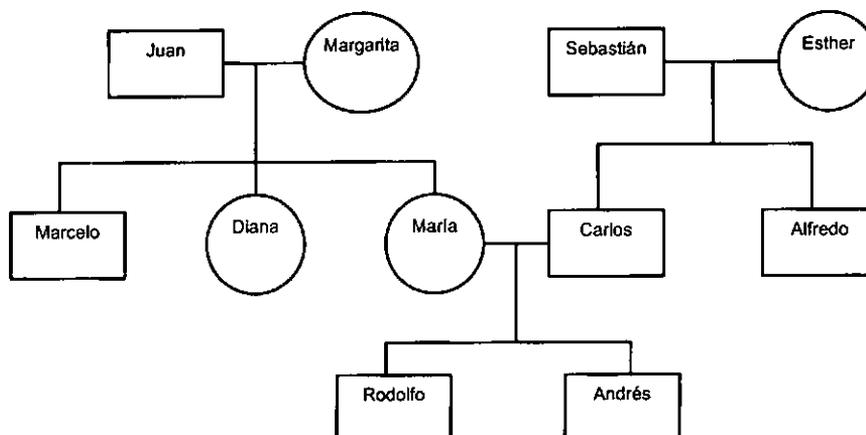
3) Anota en este diagrama, los nombres que aparecen en la siguiente historia,



David el flamante abogado de AVIANCA y padre de Mara y Paco, decide viajar a Medellín con su esposa Dora, donde visitará a Milton y Sara, sus padres, quienes junto con Luz y Mary (casada), sus hijas, los van a recibir al aeropuerto. Dora aprovecha para pasar tardes enteras con Hernando, su hermano menor y para preparar la deliciosa bandeja paisa en la finca de sus padres: Mateo y Martha. David se divierte jugando al bolo con sus dos cuñados: Hernando y Hermes. Mara y Paco, la pasan fenomenal.

4) Analiza esta composición familiar y represéntala en un diagrama.

- Juan y Margarita viven en Bogotá donde son visitados por el hijo de María su nieto mayor: Rodolfo. María es hermana de Marcelo y Diana e hija de Juan y Margarita. Diana está profundamente enamorada de Alfredo, hermano de su cuñado Carlos, el padre de sus únicos sobrinos. Marcelo el menor de los hermanos Prada, se la pasa jugando con Rodolfo y Andrés sus dos sobrinos, quienes además son mimados por Esther y Sebastián, sus abuelos paternos.



ANEXO 15

Conceptualización 1.

NOMBRE:

EDAD:

CICLO:

Observación: este debe ser un trabajo individual, en cada respuesta usted va a escribir su concepto, va a salir a relucir su pensamiento.

Instrucción: diga qué es, o sea, dé el concepto de:

A. Limón

B. Cucaracha

C. Cafeto

D. Manzana

E. Puente peatonal

F. Perro

G. Eucalipto

H. Casa

¿Diga quién es?

I. Una mujer

J. Un niño

ANEXO 16

Conceptualización 2.

NOMBRE:

EDAD:

CICLO:

Observación: este debe ser un trabajo individual, en cada respuesta usted va a escribir su concepto, va a salir a relucir su pensamiento.

Instrucción: diga qué entiende por (o sea, lo que lo preguntado es para Usted):

- A. Conocimiento.
- B. Sabiduría.
- C. Estudiante adulto/adulta
- D. Preguntar.
- E. Investigar.
- F. Leer.
- G. Escribir.
- H. Maestra/maestro.
- I. Profesora/profesor

ANEXO 17

Guía delectura sobre comportamientos en el barrio y en la institución

4. A. Leer el barrio (grupos de 4 integrantes): comportamientos, vestidos, actitudes, gestos, etc,etc..., de las personas en iglesia, parque, tienda, calle, supermercado, panadería, restaurantes, casa.

4. B. Leer la institución (grupos de 4 integrantes): entradas, salidas, descansos, deportes, partidos de balompié, clases (comportamientos, vestidos, actitudes, gestos, expresiones, etc,etc).

4. C. Leer actividades culturales: acto cultural, convivencia, jornada de teatro. Constituir grupos de 4 integrantes. Leer y describir los comportamientos, actitudes, gestos y expresiones de los y las participantes en estas actividades.

Todos los grupos de trabajo deben presentar el trabajo escrito de acuerdo a las normas de las que hemos hablado

Nota: para la realización de los trabajos, se hace necesario que cada subgrupo se reúna y se organice, conviene trabajar inicialmente en parejas de observadores, para que cada estudiante lea gestos, comportamientos, actitudes, etc (según lo dicho), e inmediatamente los describa en el papel, recuerden, deben estar equipados de papel y lápiz ; después de observar y leer todos los espacios y las personas, se organiza el trabajo para presentar; este será socializado posteriormente.

Anímense y trabajen con cuidado, esto es parte de nuestro libro

ANEXO 18

Guías para el análisis de canciones

4-A. Himno a la alegría

4-B. Canción: Digan lo que digan

4-C. Canción: El camino de la vida.

Para las canciones TRABAJAR EN TRIOS, utilizando el material que les entregué para la convivencia, deben leer varias veces y analizar la letra de la canción señalada, y :

- a. Decir que significa globalmente la canción.
- b. Señalar y enumerar enseñanzas y mensajes que deja.
- c. Determinar las intenciones de su autor.
- d. Formular 5 preguntas, alusivas al contenido de la canción y responderlas.
- e. Nombrar al autor, su nacionalidad, breve biografía y argumentar sobre algunos detalles relativos a la canción y al autor (sobre el autor es necesario consultar).
- f. Entonar la canción.
- g. Describir los escenarios que ella nombra o a los que alude.
- h. Enumerar motivos y ocasiones en los que entonar la canción sería pertinente.

ANEXO 19

Encuesta a estudiantes

Estimada/estimado estudiante, los datos que a continuación se le solicita son confidenciales, en ningún caso tienen fin diferente a ser utilizados en una investigación sobre procesos cognoscitivos y competencias lectoras en adolescentes y adultos que cursan su bachillerato en horario nocturno. El propósito de estos datos es fundamentalmente caracterizar en cuanto a rasgos demográficos, familiares, laborales y sociales al estudiante de este Centro Educativo Distrital.

Agradecemos su participación, sinceridad y aportes.

I. Datos demográficos

1. Nombres y apellidos _____ Ciclo _____
2. Fecha de nacimiento: Día _____ Mes _____ Año _____ Edad _____
3. Lugar de nacimiento _____ Departamento _____
4. Su lugar de nacimiento es: Vereda _____ Pueblo _____ Ciudad _____
5. Lugar donde reside ahora _____ Departamento _____
6. Cuánto tiempo hace que vive en Bogotá, o cerca de B/tá: Años: _____ Meses _____
7. Dirección _____ Teléfono _____
8. Barrio donde reside _____ Localidad _____
9. Vive en el mismo barrio donde se ubica el CED "Rodrigo de Bastidas: Sí _____ No _____
10. De su lugar de residencia al colegio debe tomar bus? _____ Cuánto tiempo necesita? _____
11. Llega al colegio de su trabajo? _____ Cuánto Tiempo necesita para llegar? _____
12. Si Ud. Vivía fuera de Bogotá por qué razones se vino? _____

13. Dónde vivía antes de residir en Bogotá: Lugar _____ Departamento _____

Datos de la vivienda

14. Usted vive en: (diga sí o no en cada alternativa)
Vivienda propia _____ Vivienda de sus padres _____
Vivienda de sus suegros _____ Vivienda de su compañero/a _____
Vivienda de otro pariente _____ Vivienda en arriendo _____
Vivienda cedida por alguien diferente _____ Vivienda tomada a la fuerza _____
Vivienda nueva _____ Vivienda vieja _____
Vivienda en mal estado _____ Vivienda en buen estado _____
Casa _____ Apartamento _____ Una habitación _____ Dos habitaciones _____
Habitación compartida: Con otra persona _____ Con dos personas _____ Con tres o más personas _____
15. ¿Cuál es el material predominante en su vivienda? (responda describiendo el material)

Paredes _____

Pisos _____

Techo _____

16. ¿La vivienda cuenta con servicio de? (marque una respuesta para cada servicio: Sí. No.)

Energía eléctrica -----

Acueducto -----

Alcantarillado -----

Gas natural conectado a red pública -----

Teléfono -----

Recolección de basuras -----

17. Cuántas personas en total conforman su hogar? _____ De estas son niñas/os _____

18. ¿Cuántos cuartos en total ocupa su hogar, incluyendo sala y comedor (No cuente cocina, baño, ni garaje) _____

19. ¿En su hogar tiene un lugar exclusivo para cocinar, independientemente de los dormitorios? (diga sí o no) _____

20. ¿Con qué combustible cocinan principalmente? (Marque solo una respuesta)

Electricidad -----

Gas -----

Petróleo, gasolina, Kerosene, cocinol, alcohol -----

Leña, madera, carbón vegetal -----

Carbón mineral -----

Material de desecho -----

No cocinan -----

21. ¿Cuántos grupos de personas que cocinan por separado hay en su vivienda? _____

22. En su vivienda comparte con otro grupo familiar: Cocina _____ Lavadero _____ Baño _____

Otro, cuál? _____

III. Datos sobre situación familiar

23. Estado civil: Soltero/a _____ Casado/a _____ (Matrimonio católico _____ Matrimonio civil _____)

Unión libre _____ Separado/a _____ Casado/a y unión libre _____ Viudo/a _____

24. Vive con: Padre y madre _____ Madre _____ Padre _____ Padre y madrastra _____

Madre y padrastro _____ Esposo/a o Compañero/a _____ Hijos/as _____

Otro familiar, cuál _____ Otra persona, cuál _____ Solo/a _____

25. Especifique como son sus relaciones con:

Su padre _____

Su madre _____

Su padrastro o madrastra _____

Sus hermanos y hermanas _____

Sus hermanastros/as _____

Sus hijos/hijas _____

Su Familia política _____

Sus vecinos _____

26. Cuántos hijos tiene _____ 27. Cuántas personas a cargo tiene _____

28. Es Ud. Cabeza de familia _____

29. ¿Cuántos hijos nacidos vivos ha tenido usted en toda su vida? _____

30. Si Ud. Es mujer ¿Cuántos embarazos ha tenido usted en toda su vida? _____

31. ¿Qué edad tenía usted cuando tuvo su primer hijo? _____

32. ¿Qué edad tenía usted cuando hizo pareja por primera vez? _____

33. ¿Esta o estuvo separada alguna vez? Sí _____ No _____ Cuántas veces? _____

34. Para cada una de las separaciones ¿Cuál fue el principal motivo? (Comience por la primera)

1.-----

2.-----

3.-----

4-----

35. Su compañero/a: Cuántos años tiene? _____Cuál es su escolaridad _____ Trabaja _____

36. Cuánto tiempo tiene la relación? _____ Su relación es: Estable _____ Inestable _____

IV. Datos sobre situación económica y laboral

37. Económicamente Ud. Depende de _____

38. Tiene trabajo remunerado? _____ Si su respuesta es afirmativa, señale donde: En una empresa oficial _____ En una empresa privada? _____ Particularmente? _____

39. Si trabaja en una empresa, su vinculación es: A término fijo? _____ A término indefinido? _____

Otro tipo de contratación _____Cuál _____

40. Su jornada de trabajo es de: 10 o más horas diarias _____ 8 a 9 horas diarias _____

4 a 6 horas diarias _____ Menos de 4 horas diarias _____

41. Ud. Trabaja: Todo el día _____ Medio día _____ Algunas horas semanales _____ Fines de semana _____ Algunos días cuando es solicitada/o _____ Otra forma _____Cuál? _____

42. Sus ingresos son (señale con una X)

Muy superiores al salario mínimo _____ Superiores al salario mínimo _____ Iguales al salario mínimo _____ Inferiores al salario mínimo _____ Muy inferiores al salario mínimo _____ Ud. Trabaja pero no recibe salario _____

43. Su salario le alcanza para satisfacer sus necesidades básicas _____ Cuáles no resuelve _____

44. Sus estudios los costea: Ud? _____ Su padre? _____ Su madre? _____ Otro/s? _____ Quién?, o quiénes _____

45. Si Ud. Siempre ha trabajado y ahora está desempleado/a, cuánto tiempo lleva buscando trabajo? _____

46.Cuál es el oficio que Ud. Realiza en su trabajo? _____

47. Qué profesión tiene? _____ o qué sabe hacer (explique) _____

V. Datos sobre participación social

48. ¿Está afiliado/a a alguna entidad de seguridad social en salud? (conteste sí o no) _____

Cuál: Sisben _____ Seguros Sociales _____ Una EPS _____ Otra forma,
cuál _____ No tiene protección en salud _____

49. Preferencias en salud: Automedicación _____ Atención médica _____ Acude a
curanderos _____

50. Pertenece Ud. A algún grupo: pastoral? _____ Cuál? _____
Deportivo _____

Cuál? _____ Comunitario? _____ Cuál _____

Otros _____ Cuáles _____

51. En qué actividades participa en su barrio? _____

52. Con qué actividades participa en su hogar _____

53. En qué actividades participa en su colegio _____

VI. Datos sobre el ser humano que es Ud.

Como persona humana qué aspira:

54. SER: _____

55. HACER: _____

56. TENER: _____

57. Quién es Ud. (autodefinase, dé un concepto sobre Ud.) _____

58. Para Ud. qué es la

familia? _____

59. Quiénes son los miembros de una familia? _____

60. Para qué sirve una familia? _____

61. Ud. Tiene familia? _____ Vive en familia? _____ Quiénes son su familia? _____

GRACIAS. SU PARTICIPACIÓN Y APORTES SON VALIOSOS

Bibliografía

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Perfil de los y las Estudiantes de los Programas de EPJA – UPN. 2000.

Baracaldo, M. H. (1996) Hacia la redefinición de la educación Básica de adultos. Seminario Técnico Regional sobre alternativas de Educación Básica de adultos. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. REDALF-UNESCO. Caracas.

CARDOSO, Fernando Henrique (1992). América Latina. Libertad y penuria. En: *El Correo de la UNESCO*. Noviembre de 1992. Año XLV. París.

CEPAL/UNESCO (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. CEPAL-UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.

DEMO, Pedro (1984). Pobreza política (mimeo). Brasilia.

ECUADOR (1992). Consulta Nacional de Educación Siglo XXI. Consejo Nacional de Educación. UNICEF. Quito.

GAJARDO, Marcela (1983). Educación de Adultos en América Latina: problemas y tendencias (aportes para un debate). UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.

KAPLÚN, Mario (1992). A la Educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.

KAPLÚN, Mario ——— (1983). Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.

LATAPÍ, Pablo (1987). Una aproximación teórica para el análisis de las políticas de educación de adultos: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Vol. 10. N° 1 y 2; pp. 11 a 46. OEA-CREFAL. Pátzcuaro. México.

LATAPÍ, Pablo ——— (1985). Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina. En: Lecturas sobre educación de adultos en América Latina. Latapí, Pablo; Castillo, Alfonso (compiladores) CREFAL/UNESCO/OREALC Serie Retablo de Papel). Pátzcuaro. México.

Luis O. Londoño. (1991) El Analfabetismo funcional, un nuevo punto de partida. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

LOVISOLO, Hugo (1988). <<La educación de adultos entre dos modelos >>. Boletín de Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, n.º 16. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile

Lovisoló, Hugo. La Educación de Adultos entre dos Modelos. Centro de pesquisa e documentação da fundação Getulio Vargas. Mimeo S.F.

Martínez B. A., Álvarez A (1991). Del Plan de Apertura Educativa a la Lucha por la Educación Pública. En revista Educación y Cultura N° 23. Bogotá P.P. 5-14

MARTINIC, Sergio. (1984). Algunas características de análisis para la sistematización. Documento n.º 3 del Seminario sobre sistematización. CIDE-FLACSO, Talagante, Chile (mimeo).

Martinic, Sergio. (1984) Educación y Cambio Social. Ponencia presentada al Seminario Anual de Formación Cultura Escolar y Cambio Educativo. Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas. Santiago. Centro de Investigación y de Desarrollo de la Educación C.I.D.E

MEJÍA, Marco Raúl (1992). ¿Resucita el modelo de educación como formación de capital humano? La educación popular frente a la capacitación. En: *La Piragua*, Revista Latinoamericana de Educación y Política, n.º 4, 1er semestre 1992. CEAAL. Santiago, de Chile.

MEN. DECRETO NUMERO 3011 19 de DICIEMBRE DE 1997.

Peresson, T. Mario, Mariño, S. Germán, Cendales, G. Lola. (1983) Educación Popular Y Alfabetización En América Latina. Dimensión Educativa. Bogotá.

UNESCO-CEAAL. Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Los Aprendizajes Globales para el siglo XXI: Nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultos en América Latina. Brasilia, 22 al 24 de enero de 1997.

Revista EDUCACION Y CULTURA N° 23. Artículos Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Bogotá. 1991. P.P. 47-52.

RIVERO H., José. Educación de adultos en América Latina, desafíos de la equidad y la modernización. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 1995. P.P. 7-13.

RIVERO, José (1991). El desarrollo local y la práctica de educación de adultos. En: *Socialismo y participación*, n.º 29. Santiago de Chile.

Secretaría de Educación de Santa Fe de Bogotá División de Educación Comunitaria. Programa de Educación Formal Básica y Media de Jóvenes y Adultos. Santa Fe Bogotá D. C. Mayo de 1995.

Sequeda M. O. (1987) La educación de adultos en Colombia. *Revista Educación y Cultura* No 12 (P.P. 33- 37)

TEDESCO, Juan C. (1991^a). Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina. Colección Educación, n.º 1. Instituto Fronesis. Quito.

TEDESCO, Juan C. ———(1991b). Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, n.º 35, UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.

TOURAINÉ, Alain (1992). ¿Qué es la democracia?. En: *El Correo de la UNESCO*. Noviembre de 1992. Año XLV. París.

AVANZINI, G. *La Pedagogía desde el siglo XVI hasta nuestros días* (original en Francés, 1981). Fondo de Cultura Económica. México. 1997

AVILA, P.R. *Pedagogía y autoregulación cultural*. Antropos. Bogotá. 1991

BAQUERO, R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires. 1996

CARRETERO, M. *Constructivismo y Educación*. Progreso. Ciudad de México. 1997

CARRETERO, M. Et al. *Razonamiento y comprensión*. Editorial Trotta. Madrid. 1995

CASTORINA, J.A., FERREIRO, E. Et al. *Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós. Buenos Aires. 1996.

CLEBA. *Los talleres: aportes desde la reflexión en la experiencia*. Medellín. 1988

CORRAL, I.A., GUTIÉRREZ, M.F., HERRANZ, Y.M.P. *Psicología Evolutiva*. Tomo I. UNED. Madrid. 1997

DE ZUBIRÍA, M., DE ZUBIRÍA, J. *Fundamentos de pedagogía conceptual*, Plaza y Janés. Bogotá. 1987.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO. 1996

DUARTE, A. *Las formas de instrucción y el control sobre el pensamiento*. El griot. Bogotá. 1992.

EISNER, E.W. *Procesos Cognitivos y Curriculum* (original en inglés, 1982). Martínez Roca. Barcelona. 1987.

ELMAN, J.L. *Learning and development in neural networks: the importance of starting small*. *Cognition* 48 . 1993. Pp 71 -99.

GARCÍA M.J.A. *Desarrollo y conocimiento*. Siglo XXI. Madrid. 1991

GARCÍA M.J.A. _____. Introducción a la edición española. En: Rumelhart, D.E., GARCÍA M.J.A. *Conceptos Fundamentales de Psicología*. Alianza. Madrid. 1998.

GARCÍA, M. J. A., LACASA, P. *Concepciones teóricas en Psicología evolutiva (II): Piaget en los enfoques cognitivos actuales*. En: Corral, I. A., Gutiérrez, M. F., Herranz, I. M. P. *Psicología evolutiva*. Tomo I. UNED. Madrid. 1997

GARCÍA, M. J. A., CARRIEDO, L. N. *La adquisición del lenguaje*. En: Corral, I. A., Gutiérrez, M. F., Herranz, I. M. P. *Psicología evolutiva*. Tomo I. UNED. Madrid. 1997

GARCÍA, M. J. A., LACASA, P., HERRANZ, P. *Resolución de problemas y desarrollo*. En: García, M. J. A., Pardo de León P. *Psicología evolutiva*. Tomo II. UNED. Madrid. 1997

GARDNER, HOWARD. *La nueva ciencia de la mente*. Historia de la revolución cognitiva. Paidós. Barcelona. 1988

GARDNER, HOWARD _____ . *Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

GUTIÉRREZ, M. F. *Razonamiento: de la teoría a la instrucción*. Universidad Nacional de Educación a Distancia -UNED-. Madrid. 1995

HABERMAS, J., *Teoría de la Acción Comunicativa*, Edit. Tauros, Madrid, Tomos I y II, 1.987.

HABERMAS, J _____ *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*, Edit. Península, Barcelona, 1.996

HABERMAS, J _____ *Conocimiento e Interés*, Edit. Tauros, Madrid, 1.988

HOYOS, G., *Comunicación y Mundo de la Vida*, En: Revista Ideas y Valores, Nos. 71, 72, Bogotá, 1.986.

HOYOS, G., _____ *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en Ciencias Sociales: las ciencias de la discusión*. ICFES: ASCUN: Corcas editores Bogotá 1997

HOYOS GUILLERMO _____ *Ética para Ciudadanos*. Departamento de Filosofía, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Mimeo, s.f.

MAGENDZO, A. *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Impreandes. Bogota. S.F.

MARESCHAL, D. *Generative connectionist networks and constructivist cognitive development*. *Cognitive development*. 11. 571 – 603. 1996.

MARTÍNEZ B, J. M. *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Edit. Bruño. Madrid. 1994.

MARTÍNEZ B, J. M _____ *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental*. Editorial Bruño.

MARTÍNEZ, M. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Círculo de lectura alternativa. Bogotá (s.f.)

- MAYER, R.E. *El futuro de la psicología cognitiva*. Alianza Editorial. Madrid. 1985.
- MAYER, R.E. _____. *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Paidós. Barcelona. 1986
- MCCLELLAND, J.L. *Parallel distributed processing: implications for cognition and development*. (ilegibles los datos bibliográficos en las fotocopias).
- MCCLELLAND, J.L. _____. et al. *Introducción al procesamiento distribuido en paralelo*. (original en inglés, 1982). Alianza. Madrid. 1992.
- MONTEALEGRE, H. ROSALIA. *Vigotsky y la concepción del lenguaje*. Serie Cuadernos de trabajo. Universidad Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá. 1994.
- MORÍN, E. *Introducción al pensamiento complejo* (original en Francés, 1990). Gedisa. Barcelona. 1998.
- MORÍN, E. _____. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO: 1999
- NORMAN, D. *Perspectiva de la ciencia cognitiva*. Paidós. Barcelona. 1987
- NOT, L. (1979). *Las pedagogías del conocimiento*. Traducido del Francés. Fondo de Cultura Económica. Bogotá. 1994
- ODEN, C.G. *Concept, knowledge, and thought*. Ann. Rev Psychology. 1987. 38
- PALACIOS, J. *La educación en el siglo XX (I). La tradición renovadora*. Laboratorio Educativo. Caracas. 1991
- PALACIOS, J. _____. *La educación en el siglo XX (II). La crítica antiautoritaria*. 2ª edición. Laboratorio Educativo. Caracas. 1993
- PALACIOS, J. _____. *La educación en el siglo XX (III). La crítica radical*. Laboratorio Educativo. Caracas. 1991
- PEÑA, LUIS BERNARDO. *Las tecnologías de la mente*. En revista Educación y Cultura. No. 34. Santafé de Bogotá. S.F.
- PIAGET, J. *Autobiografía*. material en mimeo. S.f.
- PIAGET, J. _____. *El punto de vista de piaget*. Internacional Journal of psychology. Vol 3. No 4. 1968
- PIAGET, J. _____. *Biología y conocimiento*. Editorial Siglo XXI. Méjico 1975.
- RUMELHART, D.E., SMOLENSKY, P., MCCLELLAND, J.L., HINTON, G.E. *esquemas y procesos de pensamiento secuencial en los modelos PDP*. En SELTZ, C. Et al. *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. 5ª. Edición. Rialp. Madrid. 1971
- SOLSO, R. *Cognitive Psychology*. Boston: Allyn and Bacon. 1995

TOVAR C., ELSA. Construcción de conceptos en una población de maestros de Santafé de Bogotá. Tesis de grado Universidad Nacional de Colombia. 1994

TOVAR C., ELSA _____. A propósito del desarrollo del Pensamiento y la posibilidad comunicativa – una experiencia entre maestros de la División de Educación Comunitaria- Tesis de grado CINDE - Universidad Pedagógica Nacional. 1994

VYGOTSKI, L.S. *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Traducción de Silvia Furio. Editorial Crítica. Barcelona España. 1979.

VYGOTSKI, L.S. _____.(1934) *Lenguaje y pensamiento*. Traducción de Margarita Rotger. Editorial Pléyade. Buenos Aires. 1973

WINOGRAD, T. *¿Qué significa comprender el lenguaje?*. En Puente A. Paggioli, et al. *Psicología cognoscitiva* Mc. Grau Hill. Venezuela. 1987.

WOODS, P., “La Escuela por Dentro. *La Etnografía en la Investigación*, Edit. Paidós, Barcelona, 1.995.

YAROSHEVSKY. *La psicología en el siglo XXI*. Editorial Grijalbo. México 1979.

ZULETA, E. *Educación y democracia –un campo de combate-*. Tercer milenio. Bogotá. 1995.