



**EDUCACIÓN DEL ADULTO Y COMPETITIVIDAD
EN COLOMBIA, 1994-2018**

LILIANA CAMACHO MORENO

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN**

BOGOTÁ, D.C., 2020

**EDUCACIÓN DEL ADULTO Y COMPETITIVIDAD
EN COLOMBIA, 1994-2018**

LILIANA CAMACHO MORENO

ABSALÓN JIMÉNEZ BECERRA
Director

Documento elaborado para optar al grado de Magíster en Educación

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN**

BOGOTÁ, D.C., 2020

| RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO, RAE | |
|---|---|
| <i>Tipo de documento</i> | Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación |
| <i>Título</i> | <i>Educación del adulto y competitividad en Colombia, 1994-2018</i> |
| <i>Autor</i> | Liliana Camacho Moreno |
| <i>Palabras clave:</i> | Educación de adultos, Andragogía, Formación para el trabajo, Desarrollo Humano, Competitividad |
| <i>Referencia</i> | Camacho, Liliana (2020). <i>Educación del adulto y competitividad en Colombia, 1994-2018</i> . Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación de la UDFJC. |
| <i>Fuentes</i> | <p>Bibliografía</p> <p>Acero, A., Hidalgo, M., Jiménez, L. (2018). Procesos de Aprendizaje Adulto en contextos de educación no formal. <i>Universitas Psychologica</i>, 17 (2), pp. 1-10</p> <p>Alcalá, A. (2010). <i>Andragogía, ciencia y arte de la educación de personas adultas</i>. Caracas: Ediciones Especiales de la Dirección de Investigaciones y Posgrado. Universidad Nacional Abierta</p> <p>Alighiero, M. (1987). <i>Historia de la Educación. Del 1500 a nuestros días</i>. Vol. 2. México: Siglo XXI Editores.</p> <p>Álvarez, A. (2011). <i>Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?</i> Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio</p> <p>Bautista, M., González, G. (2019). <i>Docencia rural en Colombia. Educar para la paz en medio del conflicto armado</i>. Bogotá, D.C.: Fundación Compartir</p> <p>BLAA (s.f). Biblioteca Luis Ángel Arango. La UNESCO incorporó la Colección Documental de Radio Sutatenza al “Registro Regional de Memoria del Mundo”. Bogotá, D.C.: Banco de la República. Recuperado de:</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>https://www.banrepcultural.org/noticias/la-unesco-incorporo-la-coleccion-documental-de-radio-sutatenza-al-registro-regional-de</p> <p>Boyd, R. D. (1980). <i>Redefining the Discipline of Adult Education</i>. San Francisco (EUA): Jossey -Bass</p> <p>Brembeck, C. (1976). Los usos estratégicos de la educación formal y no formal. En C. S. Brembeck y T. J. Thompson (eds.), <i>Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación intercultural de alternativas no formales</i> (pp. 85-99). Buenos Aires: Editorial Guadalupe</p> <p>Burton, W. H. (1963). <i>Basic Principles in a Good Teaching Learning Situation. Readings in Human Learning</i>. Nueva York: L.D. and Alice Crow (eds.). McKay</p> <p>Castillo Silva, F. (2018). Andragogía, andragógos y sus aportaciones. En <i>Voces de la Educación</i>, 3(6), pp. 64-76</p> <p>Cirigliano. G. (1982). La educación abierta. En L, García. (Ed), <i>La educación no formal, una prioridad de futuro</i>. Madrid: Fundación Santillana. (pp. 53-60)</p> <p>Coombs, P. (1971). <i>La crisis mundial de la educación</i>. Barcelona: Editorial Península</p> <p>Coombs, Ph., Ahmed, M. (1974). <i>La lucha contra la pobreza rural</i>. Madrid: Editorial Tecnos S.A.</p> <p>Dewey, J. (1918). <i>Las escuelas del mañana</i>. Madrid: Editorial Sucesores de Hernando</p> <p>Echeverry, A., Gómez, L. (Nov-Dic. 1988). Hacia una Pedagogía para el nivel informal y la formación profesional de adultos. <i>Cuaderno 4. Separata Senanoticias</i></p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>Freire, P. (2005). La concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión. En Freire, P. <i>Pedagogía del oprimido</i>. (pp. 75-102). México: Siglo XXI Editores</p> <p>Freire, P. (1996). <i>Política y Educación</i>. México: Siglo XXI Editores</p> <p>Gros, B. (2001). Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza. En J. Trilla. (Ed.). <i>El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI</i> (pp. 229-248) Barcelona: Editorial Graó</p> <p>Quantay, R. (2016). Herramientas para trabajar en educación de adultos. <i>Revista del Cisen Tramas/Maepova</i>.</p> <p>Haggard, E. A. (1963). <i>Learning Process of Change</i>. Nueva York, Nueva York: L. D. and Alice Crow (eds.). McKay</p> <p>Jiménez, A. (2004). El estado del arte en la investigación en Ciencias Sociales. En <i>La práctica investigativa en Ciencias Sociales</i>. Bogotá: UPN.</p> <p>Jiménez, A. (2004). Algunos elementos para la investigación en historia. En <i>La práctica investigativa en Ciencias Sociales</i>. Bogotá: UPN.</p> <p>Jiménez, A. (2013). Carlo Ginzburg: reflexiones sobre el método indiciario. En <i>Revista Esfera</i>. Vol.1</p> <p>Jiménez, A. (2005). <i>Una lectura a Paulo Freire en el actual contexto urbano. Una mirada desde la licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital</i>. Inédito, documento de trabajo</p> <p>Knowles, M. et al. (2010). <i>Andragogía. El aprendizaje de los adultos</i>. Editorial Alfaomega</p> <p>Ludjowski, R. (1972). <i>Andragogía o educación del adulto</i>. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica Agencia para el desarrollo Internacional (AID)</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>Maldonado, M. (2008). <i>Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica</i>. Bogotá: Editorial Magisterio</p> <p>Martínez, A. (1994). <i>Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia</i>. Bogotá: Tercer Milenio, Foro Nacional por Colombia</p> <p>Martínez, A., Noguera, C., Castro J. (1994). <i>Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia</i>. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio</p> <p>Martínez, O. (2010). <i>La educación de jóvenes y adultos en Colombia: más allá de la alfabetización</i>. Bogotá: Editorial Magisterio</p> <p>Menin, O. (2003). <i>Psicología de la educación del adulto</i>. Rosario: Editorial Homo Sapiens</p> <p>Palladino, E. (1980). <i>Educación de adultos</i>. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas</p> <p>Pastor, M. (Sep.-Dic 2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. En <i>Revista Española de Pedagogía</i>. Vol. 220. pp. 525-544.</p> <p>Posada, J. (1993). Jerome Bruner y la Educación de Adultos.</p> <p>Royero, L. E. (2016). <i>La educación de adultos. Una visión panorámica de la andragogía en Colombia</i>. Edición Corporación Proyecto Ser Humano</p> <p>Ruíz, C., Palacio, I. (1995). <i>Pauperismo y Educación. Siglos XVIII y XIX. Apuntes para una historia de la educación social en España</i>. Valencia: Universidad de Valencia</p> <p>Sarramona, J. (1989). <i>Fundamentos de Educación</i>. Barcelona: CEAC</p> <p>Sequeda, M. (1987) La Educación de adultos en Colombia. En <i>Revista Educación y Cultura</i>. Núm. 12. Bogotá: Fecode, pp. 33-47.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>Tamayo, L. (2007). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. En Revista <i>Latinoamericana de Estudios Educativos</i>. Vol. 3, pp. 65-76</p> <p>Torres, A., Cuevas, C., Naranjo, J. (1996). <i>Discursos, prácticas y actores de educación popular en Colombia durante la década de los ochenta</i>. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional</p> <p>Trilla, J. (1993). <i>La educación fuera de la Escuela</i>. Barcelona: Editorial Ariel</p> <p>Trilla, J. (2008). A educação não formal. En J. Trilla, E. Ghanem. (Ed.), <i>Educação Formal e Não Formal: Pontos e Contrapontos</i> (pp.1-128). São Paulo: Editorial Summus</p> <p>Trilla, J. (1993). <i>La educación fuera de la Escuela</i>. Barcelona: Editorial Ariel</p> <p>Vásquez, G. (1998) La educación no formal y otros conceptos próximos. En Sarramona, J., Vásquez y Colom, A. J. (Eds.). <i>Educación no formal</i> (pp. 11-25). Barcelona: Ariel</p> <p>Documentos</p> <p>Acción Cultural Popular. <i>Nuestra Historia</i>. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.fundacionacpo.org/nuestra-historia/</p> <p>Decreto 114 de 1996. (18 de enero de 1996). <i>Diario Oficial de la República de Colombia</i>. Bogotá, D.C.</p> <p>Decreto 3011 de 1997. (29 de diciembre de 1997). <i>Diario Oficial de la República de Colombia</i>, Bogotá, D.C.</p> <p>Decreto 4909 de 2009. (18 de diciembre de 2009). <i>Diario Oficial de la República de Colombia</i>, Bogotá, D.C.</p> <p>Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015. (26 de mayo de 2015). <i>Diario Oficial de la República de Colombia</i>, Bogotá, D.C.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (Septiembre de 2019). <i>Boletín Técnico Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH)</i>. Módulo de Formación para el Trabajo. (Abril-junio de 2019). Recuperado: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/formacion/GEIH_FormacionTrabajo_abr_jun19.pdf</p> <p>Departamento Nacional de Planeación. (1983). <i>Plan de Desarrollo 1983-1986. Política Social Mayores Oportunidades para la superación humana</i>. Recuperado de: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Betancur_Polit_social.pdf</p> <p>Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, M., Champion Ward, F. (1973) <i>Aprender a ser. La educación del futuro</i>. Nueva York: UNESCO.</p> <p>History Chanel. (Productor). (2012). <i>La Edad Media. Ciudades, Mercaderes y Artesanos</i>. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?time_continue=3113&v=UfrU6jw93Pk&feature=emb_logo</p> <p>Ley 1064 de 2006. (26 de julio de 2006). <i>Diario Oficial de la República de Colombia</i>. Bogotá, D.C.</p> <p>Ley 115 de 1994. (8 de febrero de 1994). <i>Diario Oficial de la República de Colombia</i>. Bogotá, D.C.</p> <p>Ley 1651 de 2013. (12 de Julio de 2013). <i>Diario Oficial de la República de Colombia</i>. Bogotá, D.C.</p> <p>Ministerio de Educación. (2017). <i>Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia</i> (Primera versión). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-371724_recurso.pdf</p> |
|--|---|

| | |
|--------------------------|--|
| | <p>Servicio Nacional de Aprendizaje. (2012). <i>SENA, 55 años</i>. Bogotá: SENA. Recurso Audiovisual. Repositorio Memoria Institucional URI: https://hdl.handle.net/11404/2788</p> <p>UNESCO. (2015). <i>La educación para todos. 2000-2015</i> (Primera edición). Recuperado de: http://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2015/05/EPT2015.compressed.pdf</p> <p>UNESCO. (2017). <i>Tercer informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos</i>. pp. 29-30</p> <p>UNESCO. (s.f). Institute for Lifelong Learning. Alemania. Global Report-GRALE: https://uil.unesco.org/adult-education/global-report</p> <p>Uribe. D. (2019). Programa Radial No. 13. Radio Educativa. Radio Sutatenza. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=GnOgmiQ7Puk&t=202s</p> |
| <p><i>Contenidos</i></p> | <p>La educación de adultos en el contexto nacional, regional e internacional, es el resultado de un proceso de entendimiento, donde la educación va más allá de los primeros años de vida e incluso la adolescencia. Así, educar sujetos en la edad adulta constituye un reto significativo, teniendo en cuenta las características personales y sociales del individuo, así como su experiencia laboral. En tal razón se hace necesario el abordaje de tres conceptos clave para entender la trascendencia de la educación de adultos. El primero a saber, es entender que el proceso de formación de adultos no se lleva a cabo bajo prácticas pedagógicas, sino que, al estar condicionado por la experiencia, es la <i>andragogía</i> la que delimita la operación de las acciones educativas. El segundo aspecto a tener en cuenta, es que la educación para adultos se concibe como una formación a lo largo de la vida y para la vida; así, el sujeto se formará integralmente para</p> |

| | |
|----------------------------|--|
| | <p>desarrollarse en el contexto personal, social y laboral, y el tercer aspecto a evaluar, es la educación para el trabajo y el desarrollo humano, entendiendo esta práctica como la potencialización de la mano de obra, en función de la productividad del aparato económico del país y la competitividad. A modo de cierre, se presentan conclusiones sobre cómo abordamos cada uno de estos tres aspectos.</p> |
| <p><i>Conclusiones</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • El sistema educativo es un factor determinante en el desarrollo de una sociedad, y llevar la educación más allá de la escuela, ha marcado la expansión de las acciones de educación a lo largo y ancho del mundo moderno. • En el contexto nacional, local e internacional, la educación de adultos y el entendimiento del rol de este individuo en la sociedad, ha conllevado repensar la educación como un proceso constantemente inconcluso y que se lleva a lo largo de la vida. • En la actualidad, el sistema educativo colombiano continua enfocando en mayor proporción sus acciones sobre los procesos de alfabetización de la población adulta, quienes por diversas circunstancias de fuerza mayor han debido abandonar su proceso de escolarización. • Las estrategias de educación del adulto para garantizar un proceso efectivo y competitivo, deben orientarse desde tres aspectos clave: la cobertura de todo el territorio nacional, la efectividad de las acciones de formación, entendidas desde el método, y la atención de las necesidades insatisfechas de la población. |

CONTENIDO

| | |
|---|-----|
| RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO RAE..... | 3 |
| INTRODUCCIÓN | 12 |
| ESTADO DEL ARTE SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN COLOMBIA, UNA VISIÓN COMPARADA..... | 16 |
| CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS..... | 38 |
| CAPÍTULO 1. LA ANDRAGOGÍA | 40 |
| 1. La Andragogía | 40 |
| 1.1. Antecedentes históricos de la Andragogía | 41 |
| 1.2. Concepto | 43 |
| 1.3. El Modelo Andragógico | 48 |
| CAPÍTULO 2. UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN DE ADULTOS | 53 |
| 2.1 El papel del aprendizaje en la educación de adultos | 55 |
| 2.2 Contexto mundial de la educación de adultos | 63 |
| 2.3 De la educación popular a la educación del adulto, el modelo latinoamericano..... | 68 |
| 2.4 Entre radios y cartillas, el modelo revolucionario de la educación de adultos en Colombia | 72 |
| 2.5 Gestores locales, nacionales e internacionales (Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo, OIT, UNESCO) | 82 |
| 2.6 Aproximándonos a un concepto de Educación de Adultos | 85 |
| 2.7 Marco legal colombiano..... | 87 |
| CAPITULO 3. LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO: EL DESARROLLO HUMANO Y LA EDUCACIÓN INFORMAL | 92 |
| 3.1. Antecedentes | 94 |
| 3.2. Origen del Concepto de Educación No Formal y Educación Informal | 100 |
| 3.3. Marco legal colombiano..... | 104 |
| 3.4. Estrategia para la competitividad nacional y tecnificación de la mano de obra..... | 109 |
| CONCLUSIONES | 114 |
| BIBLIOGRAFÍA | 118 |

INTRODUCCIÓN

*Enseñar no es transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades para
su propia producción o construcción.*

Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*

Conocer el proceso evolutivo de la educación de adultos en Colombia, desde la última década del siglo XX hasta el año 2018, nos permite entender el origen y evolución de los procesos académicos y de formación que en la actualidad impactan de manera significativa a la población adulta de nuestro país y, por ende, el desarrollo de la nación.

La educación del adulto constituye un reto social, y lograr la competitividad en estos procesos demanda la interacción de múltiples criterios que permitan ejecutar, de manera efectiva, la formación de una población con características particulares, donde se distingue, entre otras, la experiencia como factor diferencial.

Entender el devenir de la educación del adulto constituye, desde el campo profesional, una oportunidad para entender, con mentalidad abierta, los procesos de formación actuales, y determinar aspectos técnicos críticos para tener en cuenta en el planteamiento de proyectos educativos orientados a la población adulta y, en esto, que se encuentren determinados por la competitividad y efectividad de los mismos.

Así, desde la óptica laboral, discernir las diferencias y los factores críticos de éxito en el proceso educativo de adultos, conlleva el desarrollo de acciones estructuradas que realmente respondan a las necesidades insatisfechas de la población adulta y de otras partes interesadas, como el aparato productivo de las empresas, con quienes, de manera frecuente en la acción cotidiana, el autor establece vínculo. En tal sentido, los efectos sociales que trae consigo la población adulta alfabetizada y formada para el trabajo, hacen que los procesos productivos avancen hacia la tecnificación y el avance productivo del país.

Efectivamente, con marcada preocupación por la educación materializada en la segunda mitad del siglo veinte en Colombia, la escuela dejó de ser la única institución que le permitía al individuo obtener conocimiento, en razón de que se abrieron nuevos espacios para la formación y potenciación de las competencias.

En este sentido, el desarrollo de este proyecto de investigación se alentó desde la perspectiva personal, de entender cómo pueden ejecutarse con mayor efectividad los procesos de formación en una población con características particulares, como la edad, la experiencia y un entorno laboral y social, significativamente dinámico, cumpliendo con la acción educadora y vinculando funcionalmente el logro del bienestar físico, mental y social del individuo.

Bajo esta mirada, el presente trabajo se aborda como referencia al periodo comprendido entre los años 1994 y 2018, teniendo en cuenta el significativo desempeño que han tenido los procesos educativos de los adultos en este tiempo. Sin embargo, a pesar de la evolución desde la *perspectiva andragógica*, se pueden observar marcadas brechas entre los objetivos planteados y el alcance de las metas trazadas, y el grado de satisfacción para la triada Escuela-Individuo-Sociedad/Estado.

La educación de los individuos en edad adulta, se encuentra marcada por la acción de deconstruir y de construir conocimientos. Esto les permite entender y desarrollarse efectivamente en el entorno que les circunda. Como medio para lograr la adaptación de las personas a una sociedad tecnológica y cambiante que cada vez demanda más y mejores capacidades para el desempeño de su función productiva y social, han surgido distintos tipos de instituciones del orden público y privado o mixto, que le han hecho una apuesta a los procesos de educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Así, cobra valor preguntarse, ¿cómo se ha vivido la experiencia de formación del adulto para la competitividad en Colombia, en el contexto de potencializar al individuo en su dimensión personal y técnica?

Para entender la dinámica de los modelos educativos y su impacto real a nivel social, y vislumbrar las expectativas en los años venideros, es fundamental en la acción investigativa cuestionarse, ¿cuál es el contexto histórico y teórico de la educación en el adulto en el ámbito internacional y local?, ¿cuáles son los principales cambios en los modelos de educación del adulto en Colombia y su abordaje en el periodo 1994-2018?, y ¿hacia dónde deben enfocarse las estrategias de educación del adulto para garantizar un proceso efectivo y competitivo? Este marco permite crear una postura crítica y un marco de soporte que permita el planteamiento de propuestas orientadas a la educación del individuo adulto.

En esencia, el interés fundamental en este proyecto se basa en comprender, desde la técnica, cómo debe concebirse un proceso de formación para adultos que realmente le aporte valor al individuo y dé respuesta efectiva y oportuna a las necesidades de las partes interesadas en éste.

La experiencia en el aula de formación, permite evidenciar que el sujeto adulto necesita conocer y entender, primero, las motivaciones que lo conducen a retomar su proceso de formación antes que éste se adhiera a él; por ende, si esa sinergia no se logra o el método de transmisión no es efectivo, la acción formadora, con frecuencia, se mueve en el rango de fallida o no significativamente efectiva.

De esta manera, en el transcurso de cuatro capítulos, se pretende describir la variedad de aspectos que intervienen en la educación de adultos para que este proceso sea funcional. El primer capítulo, contextualiza, frente a la andragogía como concepto fundamental, para entender desde la perspectiva psicológica, los alicientes que mueven al adulto a aprender nuevas cosas y a ejecutar el proceso de formación con juicio y adaptación al método, permitiéndole finalizar su proceso exitosamente.

El segundo capítulo permite identificar la educación de adultos y cómo ésta se ha constituido en una estrategia para la competitividad de las naciones y la importancia de que la educación se lleve a efecto a lo largo de la vida. Educar al adulto presenta retos distintos a

la formación del niño en su primera o segunda infancia; *de ahí que el insumo sea, en este caso, un ser humano con conocimientos previos y experiencia.*

Su acción formativa, entonces, debe llevarse hacia escenarios donde se le permita contextualizar, conceptualizar y aplicar, mediado este proceso por la potencialización de las competencias en las proyecciones *ser, saber hacer*. Así, hablar de educar a lo largo de la vida, implica comprender que se trata de un proceso dinámico y constante, que no se detiene sino hasta el deceso del sujeto.

El tercer capítulo aborda la educación de adultos bajo la perspectiva de la educación formal e informal, en el contexto colombiano, reconocida esta primera como *Educación para el trabajo para el desarrollo humano* (ETDH), estrategia generadora de mano de obra competente, que se articula con el aparato productivo del país, para la construcción de un escenario de competitividad regional y mundial.

La ETDH, en su visión integradora, busca vincular adultos competentes no sólo en la ejecución de una actividad técnica específica, como insumo para los procesos productivos, sino que, además, en su concepción, busca integrar a los procesos de formación, tanto a personas geográficamente ubicadas en las ciudades, como en los sectores rurales.

A modo de cierre de este proceso de investigación, y como cuarto capítulo, se han dispuesto las conclusiones que proponen una serie de planteamientos orientados al entendimiento de los procesos de formación de las personas en edad adulta y el planteamiento de propuestas con las cuales se desea aportar al fortalecimiento de las acciones de formación de este tipo de población que constituye el 68,2% de la población del país.

En virtud de lo anterior, y desde la perspectiva académica, este trabajo de grado es realizado para optar el título de Maestría en Educación con énfasis en Ciencias Sociales, Ética, Política y Educación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, institución líder en la formación e innovación en el campo educativo.

ESTADO DEL ARTE SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN COLOMBIA, UNA VISIÓN COMPARADA

Hablar fluidamente acerca de un tema sujeto de investigación, requiere de un ejercicio de contextualización y conceptualización que nos permita aproximarnos a otros autores que han hablado sobre temas iguales o similares a nuestro objeto de estudio.

La información que se consulta, y de la cual se dispone, puede estar representada en documentos o textos de diversos orígenes, como los científicos o los resultados de la actividad académica e investigativa. *El estado del arte* producido en cualquier tipo de investigación, representa el primer paso de acercamiento y apropiación a la realidad como tal, pues representa el primer insumo, y tal vez el más importante, para la iniciación de cualquier tipo de investigación (Jiménez, A., 2004).

Los estados del arte son elaborados con el objetivo fundamental de identificar el cúmulo de la información disponible que se encuentra útil en diversos textos e investigaciones que fueron hechos de manera previa a un interés investigativo específico. En general, los estados del arte representan la primera actividad de carácter investigativo y formativo por medio de la cual el estudiante se pregunta, de manera inicial, qué se ha dicho y cómo se ha dicho entorno a un problema de investigación.

A partir de la consulta de los recursos disponibles, se obtienen herramientas que facilitan el establecimiento de las hipótesis y, consecuentemente, fijan el punto de partida entorno a la viabilidad y pertinencia de la investigación; los problemas planteados deben ser escudriñados y resueltos a través del ejercicio investigativo, entendiendo que este proceso se encuentra mediado por el ejercicio de comprender y cotejar equitativamente los contextos históricos, culturales y epistémicos, toda vez que la respuesta al problema debe ser pertinente desde la perspectiva disciplinaria y socio-histórica e institucional.

El *estado del arte* es considerado un ejercicio de investigación sobre lo ya investigado, y marca el punto de partida para el inicio de nuevas reflexiones en torno a un tema y se convierten en marcos de referencia para cualquier tipo de investigación.

Con la elaboración de los estados del arte, el investigador, en su proceso de apropiación del conocimiento y contextualización del problema, logra, entre otros aspectos, contextualizar la información que equivale a determinar el problema, establecer límites y clasificar la información, pues define parámetros que facilitarán el análisis y la sistematización y, por último, categorizar la información o determinar las categorías que recuperan la información y sobre las cuales se forjan las bases funcionales sobre las que se fundamenta la interpretación del trabajo (Jiménez, A., 2004).

En el presente *estado del arte*, se pretende consolidar la información disponible, establecer un contexto y un marco de referencia acerca de la educación del adulto en Colombia, y definir cómo esta iniciativa potencializa al individuo en diversas áreas, que van desde lo social hasta lo productivo.

Para delimitar de manera acertada el eje de acción de este trabajo, el establecimiento del *Estado del Arte* se orienta en la relación existente entre la educación del adulto y la competitividad, en el periodo comprendido entre 1994 y 2018. Para ello, se utilizará como información relevante, los documentos representados en los diversos textos escritos, como libros, artículos, revistas y material audiovisual (audios, entrevistas, entre otros), en el cual se condensa información que puede ser de gran utilidad para fijar un punto de referencia sobre los abordajes previos realizados en torno al tema central de esta investigación.

La educación de adultos puede segmentarse desde tres perspectivas, referidas a partir del material disponible que se ha identificado. *La primera perspectiva, de índole netamente científica*, ampliamente influenciada por las corrientes psicológicas y el condicionamiento del aprendizaje del individuo ligado a la capacidad de éste para aprender; esto nos permite

identificar algunos autores que han estudiado el tema con aportes que permanecen en el tiempo.

En el año 1972, Jerome Bruner realizó importantes aportes a la concepción de la educación de adultos. Para Bruner (Posada, 1993, pp. 49-54), el aprendizaje en un individuo mayor es el resultado de una serie de procesos pedagógicos estructurados que pueden verse como una negociación con sentido, pues no se considera al individuo como un recipiente vacío.

Los adultos pueden no haber estudiado formalmente; es decir, bajo el modelo de la escuela tradicional. Sin embargo, lo más seguro es que ellos saben muchas cosas, pero lo saben de otra forma porque han adquirido el conocimiento a través de otros medios. El reto en la educación del adulto se constituye en llegar efectivamente a la persona; así lo resume Bruner:

...una actividad debe tener una estructura significativa para estimular una capacidad algo superior a la que el individuo posee y que será alcanzada mediante el ejercicio del esfuerzo (Bruner, 1972. Citado por Posada, 1993).

Bajo esta perspectiva, en el marco de la educación del adulto, cobran valor los aportes realizados por el autor Malcolm Knowles (2010), quien en el año de 1979, introdujo en los Estados Unidos el concepto de *andragogía*, llevando a efecto todo el despliegue a través de su obra, en la cual se aborda el aprendizaje del adulto como una actividad, con una marcada diferenciación entre la forma en que aprenden los adultos y la pedagogía.

Así mismo, orientó su acción a la atención de la educación del adulto como una necesidad que debe ser asumida con sentido de urgencia, al constituirse una población descuidada y poco estudiada en su forma de aprender. Los planteamientos de este autor dieron origen al *modelo andragógico*, el cual se encuentra definido y ampliamente estudiado

en su obra, en la que, además, agrega diversos recursos prácticos y ejercicios para la implementación del modelo.

En su proceso creativo, hacia el año 1984, fijó una serie de principios que le permitieron ampliar su teoría frente a la andragogía. De tal manera, en el año 1989, dio a conocer una obra que permitiera, desde una perspectiva autobiográfica, entender el rol determinante que juega el educador de personas adultas en tal proceso educativo. El aprendizaje de adultos, visto desde una única teoría, modelo o conjunto de principios, es cuestionado teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno.

El hombre aprende mientras persigue el logro de sus metas y proyectos; así, el aprendiz tiene el interés y la capacidad de asumir las responsabilidades de su propio aprendizaje. En el proceso de educación del adulto, existe un binomio inseparable: por un lado, se encuentra el adulto que necesita aprender y, por el otro, se encuentra el tutor en el proceso de aprendizaje del adulto

En el año 2003, Ovide Menin, en su libro, *Psicología de la educación del adulto*, planteó a lo largo de cinco capítulos, el aprendizaje del adulto mediante un enfoque integrador de los principios de la psicología, ambientados desde los principios de la V Conferencia Internacional de la Unesco celebrada en Hamburgo, Alemania. En este libro, se abordan los aprendizajes, la influencia del grupo y el papel diferenciador del tutor, quien como responsable de la educación, debe respetar, procesar y adecuarse a la realidad del individuo que aprende, orientando su acción desde el lenguaje, comportamiento, creencias, valores y posibilidades en las que se desarrolla la persona desde su acción cotidiana.

La segunda perspectiva está orientada, desde la educación de adultos, *como una estrategia para la competitividad de las naciones*. Ésta es liderada por la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, a través de su iniciativa CONFINTEA (CONFérence INTernationale sur l'Education des Adultes), Conferencia Internacional sobre

la Educación de Adultos. A la fecha, se han llevado a cabo seis ediciones de este evento; el primero fue realizado en la ciudad de Elsinore, en Dinamarca, en el año de 1949. mientras el último se realizó en el año de 2017, en la República de Corea (UNESCO, 2014).

En 1949, una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, los Estados miembros de la UNESCO se reunieron en Elsinore, Dinamarca, para discutir cómo el aprendizaje y la educación de adultos (Adult Learning and Education-ALE), podrían ayudar a promover la paz mundial y el entendimiento internacional. Esa reunión marcó el comienzo de un diálogo global duradero y fructífero sobre la ALE. Se convirtió en la primera de las seis Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos, conocida como CONFINTEA (UNESCO, 2014).

El *Informe global sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, GRALE (*Global Report on Adult Learning and Education*) (UNESCO, s.f.), ofrece información completa del estado del aprendizaje y la educación de adultos (ALE) en todo el mundo, en diversos idiomas. A la fecha, se han publicado tres informes: 2009, 2013, 2016. La próxima entrega del Informe se preveía para el año en curso (2019). Desde esos informes, se busca reposicionarse el poder del aprendizaje y la educación de los adultos como motor de cambio para la sociedad, ya que se contempla que el aprendizaje es un proceso que se realiza a lo largo de toda la vida del individuo.

Uno de los aspectos clave del *Informe global sobre el aprendizaje y la educación de adultos* (GRALE), es la preocupación por supervisar si los Estados Miembros de la UNESCO, están poniendo en práctica los compromisos internacionales sobre el aprendizaje y la educación de adultos (ALE).

Los informes combinan datos de encuestas, análisis de políticas y estudios de casos para proporcionar a los formuladores de políticas y profesionales, recomendaciones sólidas y ejemplos de buenas prácticas. Presentan pruebas sólidas, evidencias sobre el aprendizaje y la educación de adultos que puede ayudar a los países a enfrentar los desafíos actuales y futuros,

incluidos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, s.f.). Así, esta iniciativa ha permitido que los países sean cada vez más conscientes del giro que debe tener la proyección del adulto como eje central del desarrollo de las naciones.

La tercera perspectiva se fundamenta en el eje académico como medio para la educación y el aprendizaje del adulto. En este apartado, corresponde la acción a los entes de orden gubernamental, como el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación.

Como parte de los esfuerzos realizados por Gobierno Nacional, cobra gran importancia presentar apartes del texto referido en la página web del Ministerio de Educación Nacional, cuya base fue el Decreto 3011 (1997), mediante el cual se establecieron las normas para el ofrecimiento de la educación de adultos:

Desde el 2002 el Ministerio de Educación Nacional impulsó el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos iletrados, priorizando la intervención en jóvenes y adultos en situación de desplazamiento, mujeres cabeza de hogar, indígenas y afrocolombianas, no sólo para su alfabetización, sino para continuar sus estudios de básica. A este programa están vinculadas organizaciones internacionales como el Convenio Andrés Bello, la OEI, la UNESCO, la Agencia Española de Cooperación Internacional AECI, la Comunidad Autónoma de Madrid, la Comunidad de Andalucía y USAID, que apoyan técnica y financieramente a los proyectos en las distintas entidades territoriales y trabajan conjuntamente con el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación (MEN, s.f.).

Importantes aportes se encuentran referidos por Mario Sequeda Osorio (1987), en su artículo, “La educación de adultos en Colombia”, donde aborda la formación bajo una perspectiva crítica y orientada hacia la conceptualización de la educación en este tipo de población, como un proyecto de educación comunitaria. Ese proyecto se encuentra armonizado en las bases que se refieren, textualmente, a continuación:

La educación de adultos como proceso de dinamización sociocultural y pedagógica para aportar a la gestación, formación y consolidación de los sujetos populares implica para

los educadores de todo el país nuevos retos y posibilidades como trabajadores de la cultura y gestores del cambio social (Sequeda Osorio, 1987, pp. 33-47).

La educación del adulto carece de una estructuración en Colombia; no se dispone de una política pública donde se integre la superación y el desarrollo cultural y se propenda por la desarticulación con los planes de alfabetización. En tal sentido, es apremiante suplir la necesidad de generar bases teóricas y políticas sobre las cuales se cimiente una estructura que trace claramente las directrices de la educación del adulto y el desarrollo social como medio para lograr el avance del país.

Pensar en adultos que superan sus contextos sociales del medio en el que se desarrollan, demanda la garantía de condiciones financieras, administrativas, técnicas y políticas que hagan posible la puesta en marcha de un proyecto educativo estructurado y que tenga como objetivo fundamental hacer posibles las acciones que contribuyan a la superación educativa y cultural de la población adulta.

La educación de adultos en el mundo

Etimológicamente, el término *adulto* procede del verbo latino *adolescere*, que significa “crecer”, y la forma del participio pasado “adultum”; significa, por lo tanto “el que ha terminado de crecer o de desarrollarse, el crecido” (Ludojoski, 1972, p. 19). Según el lenguaje corriente, el adulto es la persona que se encuentra en el espacio-tiempo, entre la adolescencia y la vejez. El adulto, entre otras facultades, es un sujeto responsable de sí, capaz de autogestionarse y razonar, con madurez de su personalidad, dominio de sí mismo, seriedad y juicio; estas facultades se encuentran claramente influenciadas por lo que conocemos como la *experiencia*.

En China, Roma y Grecia, siglos atrás, se veía una especial preocupación por la capacidad y competencia de los adultos para desarrollar oficios públicos; en la Edad Media, la vida religiosa vivida con intensidad por la conquista de territorios y el auge de las

corporaciones de artesanos forjaron un camino de educación y competitividad para hombres y mujeres en diferentes áreas del saber, y la creciente preocupación por la preparación de los hombres bajo una serie de habilidades en los oficios, ambientados por reglas y principios de vida entre los cuales se destacaba el valor.

A principios del siglo XVIII, se advierten las primeras apariciones de la educación para adultos, entendidas como tal. La *Society for the Promotion of Christian Knowledge*, promovió la formación de bibliotecas en las parroquias de las aldeas inglesas con el objetivo de que las personas pudieran leer la Biblia. A finales de ese siglo, se creó en Francia el Conservatorio de Artes y Oficios; artesanos de todo el país, viajaron para perfeccionar sus artes, así como su vida social y personal.

En 1792, se creó el Plan Condorcet, el cual incluía un capítulo orientado específicamente a la educación de adultos. En el siglo XIX, se produjo un cambio notable y un auge destacado en la educación para adultos; las escuelas, cursos y conferencias para adultos, lograron masificarse en los países de Europa, especialmente en aquellos donde se vivía con mayor fervor la industrialización.

De acuerdo a registros históricos, en 1869 había cerca de 34.000 cursos nocturnos para adultos, con una cobertura de 800.000 personas. Éstos fueron los efectos de la Revolución Francesa y la Revolución Industrial de 1750, acontecida en Inglaterra, pues la mano de obra instruida era una necesidad latente (Palladino, 1980, p. 9 y ss.). Los avances tecnológicos de la época, consecuentemente, conllevaban una mayor preocupación de las personas por capacitarse tanto a nivel laboral como intelectual.

De esta manera, se podía optar por condiciones laborales y un posicionamiento social con mayores condiciones de dignidad, como un horario laboral de ocho horas y un día de descanso a la semana que, en muchos casos, las personas lo utilizaban para el mejoramiento personal, no distando esto de la realidad social actual. Así, la educación para el adulto iría

evolucionando con un enfoque más orientado a la capacitación profesional y a la cualificación técnica con fines laborales.

En esta dirección, hacia 1844, apareció en Dinamarca el primer colegio popular bajo la dirección de Grundtvit; mientras tanto, en la escuela inglesa se operaba con una orientación al cultivo superior de la inteligencia, bajo la premisa de Mansbridge, quien aducía que “la educación de adultos debe ocuparse en la vida, pero no en los medios de ganarla” (Palladino,1980).

A nivel mundial, durante el siglo XX, la educación del adulto ha cobrado notorio interés. En 1927, la asociación alemana Hohenrodter Bund, consciente de la importancia de la educación del adulto, creó en Kiel la Escuela Alemana para la Investigación de la Educación del Adulto; sus objetivos estaban fundamentados en la necesidad de la formación especializada de los educadores de adultos, la capacidad técnica y práctica, y los intercambios de diversos grupos profesionales y las organizaciones del trabajo.

Desde los años setenta, en los distintos informes presentados en torno al tema de educación, éste se constituía en un capítulo obligado para entender la dinámica del mundo frente a la población adulta en sus procesos de formación. Así, por ejemplo, de acuerdo a las brechas encontradas en el informe de la UNESCO (1973), denominado *Aprender a ser. La educación del futuro*, se señalaba que “las posibilidades de aprendizaje en la edad adulta están lejos de haber sido estudiadas de manera tan sistemática como las aptitudes de los niños y de los adolescentes” (UNESCO, 1973, p. 191).

Las acciones de educación a nivel mundial, se han orientado a la población de la primera y segunda infancia y población adolescente, partiendo de la premisa de que es en esta población en la que recae el futuro de las naciones y su desarrollo.

En el proceso evolutivo, aparece el modelo AEA -Aprendizaje y la Educación de Adultos, como un pilar para el desarrollo social e intelectual de los países. En Colombia,

según señala informe de la UNESCO (2017), denominado *Tercer Informe Mundial sobre el aprendizaje*, el término “educación de adultos” se refiere a las acciones y al proceso educativos organizados para atender específicamente las necesidades y el potencial de las personas que, debido a diversas circunstancias, no completaron algunos niveles de la educación pública a las edades previstas, o a personas que desean mejorar sus competencias, enriquecer su conocimiento y mejorar sus competencias técnicas y profesionales (UNESCO, 2017, p. 29 y ss.).

En este contexto, Colombia, aún en el siglo XXI, conceptúa la educación del adulto como un medio para alfabetizar, más que para lograr procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, que generen impacto social y colectivo en un país en vía de desarrollo.

Como punto de partida, es necesario definir el concepto de *teoría*. Se considera que una teoría se encarga de explicar un fenómeno y cómo éste se produce; las teorías pueden incluso ser tácitas (Torraco, 1997 p. 115). El concepto de teoría tiene, sin embargo, algunos opositores, como Skinner, quien sostiene que el resultado final de una investigación científica “es una descripción de una relación funcional demostrada por los datos”. Según Skinner, en la actualidad debemos centrarnos en un análisis más adecuado de los cambios que ocurren a medida que el alumno aprende (Feur & Gerber, et al., 2000).

Otros puntos de vista, como el de Robert Gagné (1970), advierten que el aprendizaje no se considera un fenómeno explicable a través de simples teorías del aprendizaje, pues no se considera un fenómeno manifiesto a través de simples teorías, a pesar del atractivo intelectual que éstas suponen. De igual manera, desde el marco de referencia, se indica en el libro de Knowles (2010), que una teoría es un sistema general de ideas, coherente y sólido, acerca de un conjunto de fenómenos.

Otro concepto indispensable de definir es qué es aprendizaje, y aquí cobra valor la diferenciación entre *educación* y *aprendizaje*. La *educación* se contempla como una actividad emprendida o iniciada por uno o más agentes con el objeto de producir cambios en el

conocimiento y las habilidades o las actitudes de los individuos, grupos o comunidades. En tanto que el *aprendizaje*, de acuerdo al planteamiento de Boyd (1980, p. 101), se entiende como el acto o proceso mediante el cual se adquiere un cambio de conducta, conocimiento, habilidad y actitudes.

Para Burton, el aprendizaje es un cambio en el individuo, producido por su interacción con el ambiente, que satisface una necesidad y lo hace más capaz de relacionarse con su entorno; a su vez, Haggard señala que el aprendizaje es el cambio de conducta que resulta de la experiencia (Feur & Gerber, et al., 2000). Otros autores describen el aprendizaje como un producto o resultado final, un proceso asociado al curso de una experiencia y una función debido a que impacta aspectos críticos del saber.

El aprendizaje en el ser humano se asocia a la capacidad de asumir cambios, moldear o controlar una situación. Bajo este concepto, se ponen en juego todas las habilidades adquiridas desde la cultura, en la cual se ha visto inmerso y en la que se desarrolla de manera libre y espontánea.

En general, la actividad del aprendizaje está estrechamente relacionada con adquirir capacidades, crecer y actualizar el potencial del individuo. Al respecto, Maslow considera que la meta del aprendizaje es la autoactualización, entendida ésta como el aprovechamiento cabal de dotes, capacidades, potenciales, etc. El crecimiento está determinado por el miedo y una actitud defensiva y por el gusto por crecer y el placer de estar seguro (Feur & Gerber, et al., 2000).

La educación de adultos en América Latina

La educación de adultos en América Latina está estrechamente ligada con la Educación Popular; ésta se legitimó a finales de los años setenta y principios de los años ochenta gracias a la confluencia entre un contexto polarizado política y socialmente y a la disponibilidad de

una serie de discursos, actores e instituciones, con lecturas afines de la realidad y de las vías para cambiarla (Torres et al., 1996, p. 18).

En América Latina, los desafíos y la competitividad que trajera consigo la modernización, hizo que cobrara importancia la educación de los adultos. Sin embargo, desde su concepción, en la década de 1950-1960, fue vista como una educación fundamental o de alfabetización funcional, en la cual se cubrían no sólo aspectos de instrucción básica, sino fundamentales para el desarrollo del hombre como ser social. En este particular concepto de educación, se encuentran concepciones como salud, economía, hogar, recreación, crecimiento personal y familiar, además nociones de la comunidad regional y nacional.

En Brasil, el modelo educativo del adulto (Movimiento de Educación de Base) partió de la influencia generada por el convenio suscrito entre el Gobierno y la Conferencia Episcopal, ya que a esta formación básica se le adicionaba un elemento adicional humanista, cristiano y reformista; así, el hombre debía ser más consciente de su dignidad tanto como de la transformación de la sociedad a través de su acción política (Torres et al., 1996, p. 19).

Bajo esta orientación, se buscó promover un ser humano más consciente, capaz de pensar y sentar posiciones críticas sobre su acción social, desde un entendimiento de la realidad que lo circunda, pues educarse en una sociedad mediada por el terror de la violencia, la desazón del subdesarrollo, se constituía en un acto liberador, donde participaban dos actores principales: el educador y el educando.

La educación popular se gestó, entonces, desde las organizaciones populares, donde se crearon espacios educativos, y en éstos, se advirtió la acción de los comités, las bibliotecas populares, los centros de formación, entre otros.

La educación de adultos, bajo la perspectiva de la educación popular, buscó integrar, de una manera más versátil, la realidad y la cotidianidad, pues ése era el medio donde se desarrollaba el individuo. Así, en el proceso educativo, son mutuamente responsables, tanto

los educadores como los educandos, y del entendimiento del contexto que rodea a la persona, depende, en gran medida, el abordaje efectivo en personas mayores-

Paulo Freire, en su libro *Política y Educación* (1996), destaca esta relación de valor entre dos actores principales, sobre los que afirma que,

Los educadores y las educadoras no pueden pensar únicamente en los procedimientos didácticos y los contenidos que se han de enseñar a los grupos populares. Los propios contenidos que se han de enseñar no pueden ser totalmente extraños a esa cotidianidad. Lo que ocurre en el medio popular, en las periferias de las ciudades, en el campo... (Freire, 1996, p. 31).

A partir de esto, se puede deducir que la educación popular persigue fundamentalmente su acción en la concientización de las personas y la capacidad para potenciar en ellas la motivación para el alcance de los objetivos propios, constituyéndose así el individuo como el vehículo en el logro de metas.

La educación de adultos, analizada bajo el lente de la educación popular, no omite la preparación técnico-profesional. Sin embargo, no se acepta como verdad universal la posición de neutralidad política frente a la educación de adultos. En este sentido, la educación popular de corte progresista, se concibe como un elemento que facilita la comprensión científica a partir de la crítica e influida, además, por la experiencia, la conciencia y la capacidad humana para soñar.

En América Latina, Argentina, también, constituye un referente en el marco de la educación para adultos. La formación de personas mayores ha atravesado períodos difíciles durante la vigencia de la Ley Federal de Educación. Rosa Evelia Guantay (2016), señala, en su artículo “Herramientas para trabajar en educación de adultos”, que

Durante los años 90 y hasta 2010, la modalidad se sostuvo con la experiencia y prácticas construidas por un colectivo docente, nacido y formado en los programas gestados en los 70

en la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) —interrumpido por el golpe de Estado— y en el Programa Nacional de Alfabetización, formulado cuando se restablece la democracia en la Argentina, en la década del 80. En el presente, este colectivo docente vive la potencialidad de recuperar aquella perspectiva crítica (Guantay, 2016, pp. 15-26).

Mirar la escuela desde la perspectiva de la educación popular, demanda entender la problematización del entorno, de quiénes somos, de cómo aprendemos y de cómo enseñamos, pues si bien el horizonte teórico es el mismo, la forma en que se vivencia el espacio de formación está mediado por la cultura y el lenguaje. Pensar en educar a una persona mayor, requiere entender que esta persona construirá su conocimiento sobre la experiencia, sobre la acción de los saberes previos que ha experimentado, y que será entonces necesario entender esto desde la construcción común del conocimiento.

La educación de adultos en Colombia

En el marco de la educación de adultos en Colombia, el individuo, que se considera el eje central de la investigación, así como las características de éste, merecen atención significativa. Definir quién es el adulto en el contexto local, nos permite entender la población objetivo; al referirnos a un adulto y tomando como referencia al Ministerio de Salud, se establece que la edad adulta es la que se encuentra entre el rango comprendido entre los veintisiete y los cincuenta y nueve años.

Por otra parte, en este contexto, cabe señalar que el aprendizaje en el adulto se encuentra condicionado por tres elementos considerados clave: el autoconcepto del individuo (esto significa como se percibe éste en la sociedad), su orientación al aprendizaje (la evaluación de la necesidad real del saber), y la disposición para aprender.

Desde la perspectiva gubernamental, la educación de adultos aparece como una solución a los problemas de abandono temprano y voluntario de la escuela, a la deserción temprana por múltiples causas o al no interés de vincularse en los primeros años de vida del individuo a los medios de escolarización.

En Colombia, se inicia la discusión de la educación del adulto a principios del siglo XX, cuando aparecen en el país los centros nocturnos de educación para adultos. En 1936, aparece el Servicio Social Voluntario, donde las mujeres que habían cursado al menos cuatro años de educación primaria, podían enseñar lectura y escritura a personas imposibilitadas para asistir a una escuela regular, y cuya edad estuviera entre los siete y veinte años.

Los procesos de educación de adultos en el territorio colombiano, fueron significativamente influenciados por la aparición de los medios masivos de comunicación; con el surgimiento, en el año de 1967, del Instituto Nacional de Radio y Televisión, INRAVISIÓN, se creó el Fondo de Capacitación Popular, organismo especializado en ofrecer educación masiva y acelerada a los adultos colombianos, utilizando los medios masivos de comunicación como una estrategia novedosa y de gran impacto a las comunidades más alejadas (Royero, 2016, p. 21).

Con el auge del desarrollo industrial, minero, petrolero y agrícola, y debido a los procesos migratorios, el país entró en la necesidad de garantizar el acceso a la educación a lo largo y ancho del territorio nacional, dando lugar a la aparición de escuelas orientadas específicamente a la alfabetización de los hijos de los trabajadores de estas actividades económicas, y quienes, debido a la demanda de mano de obra en diferentes regiones, debían emigrar. Estos sucesos han hecho que la escuela centre sus acciones en enseñar las operaciones básicas y las primeras letras como un medio para facilitar la comunicación, más allá de crear un verdadero conocimiento.

En el mes de septiembre de 1970, el Ministerio de Educación Nacional -MEN- presentó el programa denominado *La educación en Colombia 1960-1968*, enfocado en la educación de adultos, elaborado por la División de Educación de Adultos. En este documento se señala que la educación de adultos contempla las modalidades de: alfabetización, educación fundamental, educación primaria funcional, integración y desarrollo de la comunidad, educación media, entre otras (MEN, 1972).

En este mismo documento se identificaban las entidades que tenían a cargo este tipo de educación, entre ellas, las instituciones del orden oficial, como el MEN, a través de la División de Educación de Adultos y los programas, como Núcleos Escolares, Escuelas Vocaciones Agrícolas y la iniciativa Escuela Hogar. Así mismo, se vincularon a este proceso, entidades semioficiales, como la Federación Nacional de Cafeteros y el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, y entidades del orden privado, como el Minuto de Dios, la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad Javeriana.

La División de Educación de Adultos está compuesta por dos secciones: Educación Fundamental y Educación Ciudadana; su objetivo general consiste en establecer un servicio de educación continua y permanente.

En este informe de 1970, se destacó la promulgación de la Ley 378 de marzo de 1970, donde se estableció la Educación Primaria para Adultos y se definió el plan de estudios, compuesto por las asignaturas de lenguaje, matemáticas, sociales, ciencias naturales y formación religiosa. Además, se señaló de modo objetivo, que el Ministerio de Educación Nacional carecía de equipos, materiales audiovisuales y textos por falta de presupuesto. No obstante, la empresa privada suministró materiales de enseñanza a los adultos que asistían a los centros; algunas de estas empresas fueron Coltejer, Fabricato, Croydon, Compañía Colombiana de Tabaco y Centrales Eléctricas de Bogotá.

Para el quinquenio contemplado entre 1970 y 1975, el MEN, en el programa Plan Quinquenal de Educación del Adulto, planteó la designación de cien millones de pesos. Este valor dentro del informe se consideró insuficiente; por ello, se planteó como absolutamente necesaria la cooperación de organismos nacionales, como la UPN, el SENA e INRAVISION, así como otras dependencias gubernamentales, como el INCORA y FEDECAFÉ; las agencias internacionales, como UNESCO, CREFAL, OEA, FAO y la empresa privada nacional. En el informe contiene además, la lista de actividades a desarrollar en el primer año de Plan Quinquenal; es decir, el año 1970.

La educación de adultos, el caso SENA

A mediados del siglo XX, en Colombia, surgieron los establecimientos encaminados a la enseñanza secundaria para mayores de dieciséis años, así como el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, con una orientación hacia la formación integral y la cualificación de la mano de obra; ésta fue, para muchos adultos de la época, la oportunidad más contundente para formarse y ser competentes en un arte u oficio que, complementados con procesos de tecnificación, le permitían un acceso más exitoso al creciente mercado industrial y laboral de la época en el país.

Colombia, hacia 1957, atravesaba por una serie de cambios significativos, habiendo finalizado el gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla, y comenzaban nuevamente a tomar fuerza los partidos políticos liberal y conservador a partir del llamado Frente Nacional.

Los medios impresos de información de la época, volvían a rotar, y la radio se posicionaba como la herramienta de información para todo tipo de usuarios, letrados y analfabetos. Rodolfo Martínez Tono, abogado y economista cartagenero, en su tesis de grado, concibió una idea en pro de la población laboral colombiana, la cual se basaba en la formación profesional en el marco de una política de empleo, cuyo objetivo central era crear una organización descentralizada del Estado y con financiación autónoma (SENA, 2012).

La preparación del proyecto Decreto ley que llevaría a efecto tal propuesta, en compañía de los sindicatos, representantes de los gremios económicos y el gobierno, llevó cerca de seis años de trabajo. Este proyecto fue presentado en la OIT, mientras Martínez Tono realizaba, por medio de una beca, un estudio de todas las entidades que existían en la posguerra europea. Siendo el director del proyecto de grado el señor Francis Blanchard, quien posteriormente fuera director de la División de Formación de la Organización Internacional del Trabajo -OIT-, se interesó por la idea y colaboró para afinar detalles de éste.

El Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se creó y ofreció, desde sus orígenes, instrucción calificada al talento humano para enfrentar los retos propios de una industria en crecimiento; por ello, su influencia, desde el principio, fue notoria y arrancó con toda la fuerza de las instituciones del país.

El SENA, con apoyo y credibilidad no sólo en los trabajadores, sino en los gremios, el gobierno, las asociaciones y los sindicatos se transformó en muy poco tiempo en el organismo piloto de la Organización Internacional del Trabajo. La visión expansionista fue significativa, y esto favoreció la creación de centros de formación en todas las regiones del país y, como lo indicaba el doctor Martínez Tono en algunas entrevistas, esto constituía un golpe al subdesarrollo (SENA, 2012).

En los inicios, los trabajadores empezaban su formación al finalizar su horario laboral, cuyas jornadas se extendían hasta la madrugada con un solo fin: capacitar, tecnificar y profesionalizar la clase obrera colombiana. Cada centro del SENA, que iba surgiendo, nacía con el apoyo y liderazgo de un país que era líder en su respectivo sector. En Colombia, fue clave la cooperación brindada por países como Japón, Italia, Alemania, Inglaterra y Suiza, por señalar algunos países patrocinadores.

El SENA se creó oficialmente mediante Decreto 118 de 1957, del veintiuno de junio de ese mismo año y oficializado a través del *Diario oficial* (24 de julio de 1957) número 29.441. Inicialmente, los instructores del SENA fueron pagados con una partida asignada por el Ministerio de Trabajo, cuyo modelo, con los años, fue cambiando hasta hacer que los principales beneficiarios de la mano de obra calificada entraran a hacer sostenible esta institución, pionera en estrategias orientadas al progreso, el desarrollo social y económico del país (SENA, 2012).

El modelo diferenciador del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se halla en una escucha activa y respuesta oportuna, y a la medida de las necesidades latentes de la sociedad colombiana. Como lo señalan Adiel Echeverry y Luz Gómez (1988), en su artículo “Hacia

una pedagogía para el nivel informal y la formación profesional de adultos”, el modelo de formación se complementa con el principio de *aprender haciendo*. Allí exponen, de manera amplia, haciendo igualmente referencia al SENA, en el departamento de Caldas, cómo el modelo de educación para adultos cobró cada vez más fuerza en el país hasta convertirse en un referente de educación para el trabajo (Echeverry & Gómez, 1988, pp. 1-28).

En la actualidad, el SENA se financia de acuerdo a las directrices dadas por el artículo 30 de la Ley 119 de 1994; el porcentaje a pagar se debe calcular sobre los pagos que se efectúen, como retribución por concepto de salarios; es decir, sobre el valor total de la respectiva nómina, las entidades públicas y departamentales aportarán el 0,5% en tanto que los empleadores particulares pertenecientes al sector privado, establecimientos públicos, empresas industriales y comerciales del Estado y sociedades de economía mixta, realizan un aporte del 2%.

El SENA enmarca su gestión en el reconocimiento de las características socioeconómicas del país; por ende, a través de sus cursos técnicos, evolucionaron en un primer momento hacia la educación del adulto, y esto desencadenaría la generación de empleo y el desarrollo comunitario.

La educación, a través de la modalidad establecida en el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, permite no sólo hablar de técnica, sino de educación permanente, educación a lo largo de la vida, que se enfatiza en el proceso transformador solidario y responsable de la vida y del trabajo.

El SENA se origina como facilitador de Programas de Promoción Popular (P.P.P) y gestor de la formación en empresa, fundamentado en la revolución industrial, la ciencia y la tecnología. La relación de la educación con el trabajo es determinante en la relación del hombre con la sociedad, el progreso de ésta, el avance de las empresas y el desarrollo de su aprendizaje (Echeverry & Gómez, 1988, p. 9).

Las acciones del Gobierno Nacional se han enfocado a lo largo de los años a privilegiar los procesos de alfabetización de los adultos localizados a lo largo y ancho del territorio nacional, con estrategias que buscan proporcionar herramientas que le faciliten al individuo la lectura, la escritura y la realización de operaciones básicas, permitiéndole esto sobrevivir en una sociedad comercial. Sin embargo, estas iniciativas dejan excluidas las necesidades puntuales de acuerdo a la idiosincrasia de los territorios y la realidad del aparato productivo local.

Bajo esta perspectiva, los procesos de alfabetización en extraedad pueden constituirse en un correctivo efectivo, pero no se ha realizado un abordaje de la causa raíz que deriva en el abandono en los primeros años de vida de los procesos de escolarización en algunas zonas del país, especialmente, en el sector rural y donde la realidad social se encuentra marcada por el conflicto social y la demanda de mano de obra en labores de agricultura.

Los territorios con mayor necesidad de presencia del aparato escolar son los lugares ubicados en las zonas más apartadas y con acceso condicionado por la geografía colombiana y las condiciones de seguridad. En estos espacios, el desplazamiento de la mano de obra formadora se ha visto condicionado por el conflicto armado interno, por la limitación en la cantidad de recursos disponibles para ofrecer sitios de formación dignos y por la priorización del trabajo sobre la educación que realizan las familias como único medio de sostenimiento.

En algunas zonas del país, el problema del acceso a la educación llega a ser tan marcado que los niños, desde sus primeros años de vida y viendo como una alternativa productiva generacional, se vinculan desde sus primeros años de vida a la participación de actividades laborales en cultivos ilícitos, aspecto que favorece la no vinculación o el abandono escolar, pues el sujeto se convierte en proveedor.

La educación en Colombia, constituye un medio para el mejoramiento de las capacidades de las personas; supone esto tecnificación de la mano de obra disponible a través de procesos de cualificación. Sin embargo, las condiciones de acceso a la información y la

formación se encuentran condicionadas por la capacidad tecnológica del país; así, el acceso a la formación en algunos municipios del país se restringe a iniciativas de grupos sociales, pero no a acciones lideradas por el Gobierno Nacional con una cobertura garantizada y disponibilidad de recursos suficientes en calidad y cantidad.

La educación de adultos en el país, si bien debe tomar como base la formación de competencias básicas, como lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas, debe orientarse a aumentar las capacidades del individuo, ejecutando acciones desde la realidad de los territorios y enfocando acciones a las necesidades latentes, evidenciadas desde las actividades productivas de la zona; esto es, escuchando y atendiendo los requisitos de tecnificación del aparato productivo y potencializando las habilidades de los individuos.

Esas habilidades se favorecerían desde una visión orientada hacia la creatividad, la innovación y el mejoramiento de los procesos, partiendo de acciones como la asociación y la apertura a nuevos mercados, pues esto hará que el sujeto se sienta condicionado a asumir el reto del cambio cultural y del entorno que se debe fortalecer desde los primeros años de vida, esto es, su educación.

Las acciones de educación de adultos respectivamente, deben diseñarse con el objetivo de realmente suplir las necesidades insatisfechas de los actores sociales. Por ello, la voz del Estado, del aparato productivo y del individuo, como sujeto de experiencia, deben ser atendidas; no se debe centrar la formación de sujetos por cumplir con un número en la gestión estadística del país, pues el real interés debe estar centrado en acciones articuladas desde la escuela, con procesos fortalecidos y encaminados en suplir las necesidades del habitante moderno a lo largo de la vida, y reposicionando constantemente la premisa de cómo la educación permite el logro de las expectativas productivas individuales, sociales y del país.

Como se ha insistido más arriba, la formación debe fundamentarse en las necesidades específicas de la región. Desde el inicio de su formación, los individuos deben saber y entender el impacto real de los procesos educativos en su proyección social y laboral, y cómo

esta articulación responde no sólo a sus necesidades, sino a las necesidades de un entorno cambiante, con demanda constante de su tecnificación.

Los procesos de educación del adulto no deben seguir centrándose en la alfabetización. Es necesario entender la realidad social, cómo piensa el individuo y cómo satisfacer realmente sus necesidades de escolarización y educación para y a lo largo de la vida, partiendo de entender los territorios, su economía y sin perder de vista al hombre como eje del proceso.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El método de investigación seleccionado para el desarrollo de este trabajo de investigación, está soportado en la lógica de investigación en historia (Jiménez, 2004). Este proceso surte las etapas de problematización, la definición del problema a investigar, el establecimiento de fuentes, el planteamiento de hipótesis y el desarrollo de diálogos investigativos, a través de los cuales surgen disertaciones en la actividad de cotejo de las fuentes y los datos empíricos.

Se determinan como *fuentes primarias* los materiales históricos escritos, manuscritos o impresos que aporten documentos públicos de carácter político, económico, jurídico y estadístico; así mismo, el material bibliográfico y otros documentos.

El método para análisis de la información seleccionado es el *cualitativo hermenéutico*. En éste, mediante un análisis de cada uno de los documentos obtenidos de las diferentes fuentes, como bibliotecas, documentos institucionales, legales, entre otros, el investigador, en su rol de historiador, realiza el planteamiento de hipótesis, afirmaciones, preguntas y establece relaciones de causalidad para llegar a conclusiones finales.

Con base en la información recogida, se pueden identificar los vacíos en los hechos ocurridos o acontecimientos, surgiendo así la necesidad de trabajar bajo *indicios*. Consecuentemente, “el término indicio proviene del latín *indictum*, que significa ‘signo aparente y probable’ de que existe alguna cosa, y, a su vez, es sinónimo de señal, muestra o indicación” (Jiménez, 2013, pp. 21-28). Por lo demás, los indicios pueden estar estrechamente ligados o contribuir al descubrimiento de hechos que se encuentran ocultos.

Así, basados en la condición cualitativa de la investigación, se adopta el método indiciario, el cual tiene por objeto el estudio de casos, situaciones y documentos individuales. A través de éste, los datos pueden ser examinados mediante operaciones intelectuales, como

el análisis, las comparaciones y clasificaciones por parte de quien se encarga de la tarea de investigar.

La investigación histórica no tiene carácter inmutable, pues más adelante, en el tiempo, el mismo asunto puede ser abordado con la consulta de otras fuentes por otro historiador. Esto determina que, tanto conclusiones y apreciaciones sobre un tema objeto de estudio, están permeadas por el historiador y su contexto sobre el cual se establece el diálogo investigativo.

CAPÍTULO 1.

LA ANDRAGOGÍA

1.La Andragogía

Enseñar constituye una de las actividades que socialmente se consideran más gratificantes. Al enseñar, la persona es capaz de transmitir a otros y dejar en ellos su legado de conocimiento. La persona que se ocupa de instruir deja una huella social imborrable y construye, junto con sus estudiantes, los lazos para el futuro con cada uno de los actores que intervienen en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje.

El hombre inicia su proceso de aprendizaje en el seno de la familia que lo concibe, y la enseñanza de las primeras letras y las operaciones básicas marcan el inicio de la acción formadora formal en el individuo. Sin embargo, hoy en día, entendemos que la educación del sujeto va desde el momento de su nacimiento hasta su muerte, pues el individuo no deja de aprender durante todo su proceso de crecimiento y desarrollo.

La *andragogía*, como corriente educativa orientada a la formación del adulto, plantea una diversidad de planteamientos operativos que deben ser tenidos en cuenta con el fin de lograr que el aprendizaje en el adulto sea realmente significativo e impacte la vida del sujeto. Los procesos educativos para personas adultas, se encuentran mediados por diferentes intereses a los que mueven al niño a aprender.

Así, por ejemplo, al hablar de un individuo con experiencia derivada de sus años de vida, es imprescindible que la formación sea integral y que le permita a la persona formarse en la dimensión de su ejercicio como ciudadano, miembro de una ciudad o comunidad y actor principal del espacio geográfico, y fortalecer su cuerpo, su espíritu y su mente. De ahí que la formación en la edad adulta, deba ser el resultado de un proceso estructurado y que vaya más allá de la alfabetización; es decir, de enseñarle únicamente al individuo a leer y a escribir.

Esto conlleva que las personas, en su edad adulta, deben ser capaces de ser conscientes de sus experiencias y evaluarlas.

La praxis andragógica fundamenta sus acciones en la dignidad humana y en ver cómo la persona que aprende es más competitiva en los campos propios de su desarrollo. Como es de esperarse, el modelo andragógico dista significativamente del proceso pedagógico, donde el actor por excelencia deja de ser el *profesor* y se constituye así, entonces, la figura del *formador* o del *instructor*, quien se encarga del proceso de orientación y aprendizaje, en un ambiente enriquecido por el intercambio de ideas, la deconstrucción y la construcción, así como la participación en la que *aprender haciendo* constituye parte esencial en el proceso de conceptualizar, contextualizar y aplicar el conocimiento en el medio en el que se desenvuelve.

1.1. Antecedentes históricos de la andragogía

El ser humano es un sujeto de cambios constantes; desde su llegada al mundo, inicia un proceso de aprendizaje que desarrolla y fortalece a lo largo de su vida; parte esencial de ese conocimiento lo obtiene por la constante interacción con el mundo que lo rodea y la cultura que le acoge. El proceso de educar genera un impacto en la construcción social y cultural de un país y es un proceso que no se limita con exclusividad a la escuela.

Con especial atención, se ha estudiado el aprendizaje en el niño y su capacidad para vincular nuevos conceptos en su proceso de desarrollo y entendimiento del entorno. Sin embargo, la necesidad latente de educar al hombre en su edad adulta ha sido una cuestión que ha despertado gran interés, pues este sujeto, a diferencia del niño, propone retos distintos de formación debido, entre otros factores, a su experiencia.

Así, desde esta mirada, el aprendizaje del adulto debe atenderse desde varias perspectivas, entre las cuales traemos a colación particularmente tres:

—la *científica*, ampliamente influenciada por las corrientes psicológicas y el condicionamiento del aprendizaje del individuo en los distintos momentos de la vida y mediada por sus habilidades comunicativas y psicológicas.

—la perspectiva *académica*, liderada y materializada por las iniciativas del Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Trabajo y otras entidades nacionales de carácter público, orientadas desde la alfabetización hasta la cualificación para el trabajo.

—y una tercera perspectiva, la *competitividad*, liderada por organismos internacionales que fijan su campo de acción en la potencialización de las naciones entre ellas destaca la UNESCO a través de su iniciativa CONFINTEA (Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos).

A finales del siglo XIX, exactamente en el año 1883, aparece por primera vez en la historia el concepto de *andragogía*, de la mano del profesor alemán Alexander Kapp. El uso de este término se utilizaba para hacer referencia a la teoría educativa del filósofo griego, Platón, y algunos años después el psicólogo y pedagogo alemán, Johan Friedrich Herbart, se opuso a su empleo, ejerciendo influencia para que éste desapareciera por casi un siglo.¹ El desuso del término, sin embargo, no marca una desaparición definitiva de éste y de sus planteamientos; sería cuestión de años para que reapareciera en la escena educativa europea.

¹. En 1921, Eugene Rosenstock, maestro de la Academia de Trabajadores de Frankfort, retomó el término en un informe donde expuso que la educación de adultos requería de maestros especializados. Se creyó entonces, hasta 1962, que el autor del término había sido Rosenstock. Heinrich Hanselmann, psiquiatra suizo, utilizó el término en un libro publicado en el año 1951, donde se abordaban los tratamientos no médicos o la reeducación de los adultos. En 1956, M. Ogrizovick formuló una tesis denominada *Penological Andragogy*, y en 1959, lo empleó en un libro titulado, *Problems of Andragogy*. Así, en las universidades de Budapest, Hungría y Yugoslavia, pronto se comenzaron a ofrecer doctorados sobre la educación para adultos. En 1957, el profesor alemán, Franz Poggeler, publicó su obra denominada *Andragogía: Naturaleza, posibilidades y límites de la educación de adultos*. En Holanda, el término se utilizó por el profesor T.T. Ten Have, en una serie de conferencias que realizó en el año 1954, y en 1959 publicó el *Boceto de la ciencia de la andragogía*. Desde el año 1966, la Universidad de Ámsterdam ofrece doctorados para andragógos, y en 1970 se establece el primer Departamento de Ciencias Pedagógicas y Andragógicas de la Facultad de Ciencias Sociales de esta misma universidad.

En 1969, el yugoslavo Dusan Savicevic habló por primera vez de *andragogía* en Estados Unidos; su discurso tuvo eco y años más tarde, en 1979, el norteamericano Malcolm Knowles, introdujo de manera contundente en Estados Unidos una definición de ésta, y en esto, la noción de que los adultos aprenden de manera distinta a los niños, tejiendo un concepto particular de en el aprendizaje de los adultos (Sánchez Domenech, 2015).

1.2. Concepto

En el marco de la educación de adultos en Colombia, el individuo que se considera el eje central de la investigación, así como las características de éste, definir quién es un adulto en el contexto local, nos permite entender la población objetivo; de manera que, al referirnos a un adulto y tomando como referencia al Ministerio de Salud, se establece que la edad adulta es la que se encuentra entre el rango comprendido entre los veintisiete y los cincuenta y nueve años de edad.

Etimológicamente, el término *adulto* procede del verbo latino *adolescere*, que significa “crecer”, y la forma del participio pasado, *adultum*; significa, por lo tanto, “el que ha terminado de crecer o de desarrollarse, el crecido” (Ludojoski, 1972, p. 19). Según el lenguaje corriente, el adulto es la persona que se encuentra en el espacio-tiempo, entre la adolescencia y la vejez.

El adulto, entre otras facultades, es un sujeto responsable de sí, capaz de autogestionarse y razonar, con madurez de su personalidad, dominio de sí mismo, seriedad y juicio; estas facultades se encuentran claramente influenciadas por lo que conocemos como la *experiencia*.

De acuerdo a la OMS, un adulto es una persona que se encuentra entre los 20 y los 60 años de edad. Ludojoski, en su libro, *Andragogía o educación del adulto* (1972), señala al adulto como

heredero de su infancia, salido de la adolescencia, y en camino a la vejez, el adulto es un ser en 'desarrollo histórico', en quien continúa o debería continuar la individualización de su ser y su personalidad (Ludojoski,1972).

Esta definición, nos acerca desde la educación y el ser a comprender al individuo como objeto central del proyecto educativo de adultos y, aún más, a observar que la educación es un proceso continuo y inacabado, de ininterrumpida y permanente constancia.

Así, Knowles define la andragogía como,

un conjunto de principios sobre el aprendizaje de adultos que se aplica a todas las situaciones de tal aprendizaje, esto incluye el modo en que se organizan y operan los programas, en cómo capacitan los profesores de adultos y cómo los aprendices reciben ayuda para aprender (Knowles et al., 2010).

Esta teoría fue expuesta posteriormente al conocimiento de la obra del yugoslavo Savicevic, bajo esta perspectiva la andragogía debe ser analizada con un espectro más amplio entendiendo como parte funcional de la educación no solo al adulto que se educa sino al sujeto que se encarga de la labor de educar al adulto (Sánchez Domenech, 2015).

En 1984 Knowles presentó a la luz pública una serie de principios que le permitieron ampliar su teoría frente a la andragogía, y en el año 1989, dio a conocer una obra que permitía, desde una perspectiva autobiográfica, entender el rol determinante que juega el educador de personas adultas (Knowles et al., 2010).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el concepto de *andragogía* fue abordado en varios países, especialmente de Europa. En Holanda, por ejemplo, se construyó una perspectiva particular que contemplaba la andragogía como una triada de conceptos clave y complementarios entre sí y de igual importancia; el primero de ellos es *la andragogía propiamente dicha y entendida como cualquier actividad guiada intencional y*

profesionalmente, y cuya meta sea un cambio en las personas adultas (Sánchez Domenech, 2015, p. 540).

El segundo elemento de la triada es el concepto de la palabra *andragógico*, y éste se define como las bases de los sistemas ideológicos y metodológicos que gobiernan el proceso actual de la andragogía (Sánchez Domenech, 2015, p. 92 y ss).

El tercer concepto de la triada es la *andragología*, que se refiere propiamente al estudio científico, tanto de la andragogía como de lo andragógico. Es así como bajo la perspectiva holandesa, el aprendizaje del adulto no se segmenta únicamente a la actividad de enseñar al adulto, sino que vincula la importancia de la ideología y el método así como el abordaje del horizonte científico de este proceso.

A partir de 1980, el concepto de andragogía se globaliza, extendiéndose por Francia, Inglaterra y Canadá, y orienta su acción a la atención de la educación del adulto como una necesidad que debe ser asumida con sentido de urgencia al tratarse ésta de una población descuidada y poco estudiada en su forma de aprender.

El aprendizaje de adultos, visto desde una única teoría, modelo o conjunto de principios, es cuestionado teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno. El hombre aprende mientras persigue el logro de sus metas y proyectos; así, el aprendiz tiene el interés y la capacidad de asumir las responsabilidades de su propio aprendizaje.

En el proceso de educación del adulto, existe un binomio inseparable: por un lado, se encuentra el adulto que necesita aprender y, por el otro, se encuentra el tutor en el proceso de aprendizaje del adulto. Éste último cumple un papel más orientado de la acción del instruir que de la enseñanza desde el desconocimiento total.

Con la fundación de la American Association for Adult Education, en 1926, la andragogía se observa bajo dos corrientes de investigación: la primera, con una índole

netamente científica; y la segunda, analizada bajo la perspectiva artística o intuitiva/reflexiva. Bajo estas dos ópticas, se diferencian resultados particulares que se van fortaleciendo o desvirtuando con el paso de los años (Knowles et al., 2010).

En la corriente de la perspectiva artística, el adulto obtiene los conocimientos mediante la intuición y el análisis de la experiencia. En este sentido, para Eduard Lindeman,

la educación de adultos es un proceso por el cual los alumnos cobran conciencia de sus experiencias más importantes. El reconocimiento de la importancia nos lleva a la evaluación. Los significados a la experiencia cuando sabemos lo que sucede y qué importancia tiene ese suceso en nuestra personalidad (Knowles et al., 2010).

Así, de manera constante, el adulto debe evaluar si ha aprendido qué ha aprendido y en qué medida; aún más, cómo esos nuevos saberes lo transforman y, a su vez, modifican en el entorno del cual depende y hace parte.

Félix Adam (1987), andragogo latinoamericano, establece las diferencias entre la pedagogía y la andragogía en su obra *Andragogía y docencia universitaria*. Con ello, marca una serie de diferencias entre el modelo pedagógico y el modelo andragógico, en razón de que éste último tiene que ver con el arte de instruir y educar permanentemente al hombre, en cualquier período de su desarrollo psicobiológico y en función de su vida natural, ergológica y social (Adam, 1987).

Para Félix Adam (1987), la andragogía es la ciencia y el arte de la educación de los adultos. Aún más, ésta, junto con la pedagogía, constituyen en sí mismas, prácticas respaldadas por principios básicos específicos en la organización de las experiencias educativas del desarrollo humano, las cuales se encuentran vinculadas en la base de una definición común del objeto que estudian, esto es, los seres humanos en el proceso educativo, y de los propósitos que persiguen en relación con un estudiante específico; es decir, adulto o niño (Adam, 1987).

En el ejercicio pedagógico, se tiene una relación netamente vertical, la cual se fundamenta en la *enseñanza-aprendizaje*, en tanto que en el ejercicio andragógico el fundamento está en la centrado en la *orientación-aprendizaje*, un método horizontal que permite que el aprendizaje se construya entre el facilitador y el adulto.

En este caso, un facilitador se encarga de orientar, más allá de proveer todas las soluciones a los cuestionamientos; y crea, desde la toma de decisiones participativa, la posibilidad de generar una mayor participación del sujeto, a la vez que permite que éste fortalezca su independencia y responsabilidad. Este proceso se encuentra mediado por actividades de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación (evaluación unidireccional), siendo la primera y la segunda actividad las que más van a aportar y a lograr niveles de conciencia.

El investigador andragogo, Manuel Castro Pereira, es un referente latinoamericano destacado en esta tarea; éste, definió la andragogía como “...una de las Ciencias de la Educación que tiene por finalidad facilitar los procesos de aprendizaje en el adulto a lo largo de toda su vida” (Castro, 1987). Castro Pereira reconoció cuatro actores principales en la gestión andragógica:

—el *participante adulto*, como centro del proceso y proveedor de conocimientos y experiencias;

—el *andragogo*, quien es el poseedor del saber disciplinar, educativo, didáctico y profesional;

—*el grupo*, como agente dinamizador del aprendizaje,

—y el *ambiente* de enseñanza, clasificado a su vez en tres tipos: el *inmediato*, que se conoce como “actividad educativa”; el *mediato*, que se refiere a los apoyos de la institución hacia la actividad educativa (infraestructura, recursos humanos, tecnológicos y de servicio),

y como tercer ambiente, el *social*, en cuyo entorno cada uno de ellos dispone de cualidades particulares (Castillo Silva, 2018, pp. 64-76).

En el año 1998, surgió la iniciativa de la unificación del concepto de andragogía por parte de Adolfo Alcalá (2010); en su texto (*Andragogía, ciencia y arte de la educación de personas adultas*), aborda los múltiples conceptos preexistentes y, a través del cruce de variables comunes entre sí, propone una definición integradora:

La andragogía es la ciencia y el arte que, siendo parte de la Antropogogía y estando inmersa en la Educación Permanente, se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de Participación y Horizontalidad, cuyo proceso al ser orientado con características sinérgicas por el facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad de lograr su autorrealización (Alcalá, 2010).

1.3. El Modelo Andragógico

El proceso de aprendizaje en los niños, como en los adultos, se encuentra condicionado por una necesidad de entender el mundo que lo rodea y en el cual se desarrolla de manera cotidiana. El *modelo andragógico* propuesto por Malcolm Knowles fundamenta sus bases en premisas distintas a las que se fundamenta el modelo pedagógico.

El *modelo andragógico* se encuentra estructurado desde seis elementos clave, que se unen sinérgicamente entre sí, cohesionándose en función de lograr que el adulto aprenda de manera sistemática. En esencia, son los siguientes:

El primer elemento se orienta desde la necesidad del saber; es decir, en admitir que los adultos necesitan entender por qué deben aprender algo antes de hacerlo; es así como la labor del maestro del adulto debe consistir, primero, en que el adulto sea consciente de la necesidad del por qué debe aprender.

El segundo elemento en el modelo lo constituye el autoconcepto del adulto como alumno. Desde esta perspectiva, se busca entender que la educación en el adulto, a diferencia que en el niño, es un proceso de aprendizaje que puede ser autodirigido. El individuo, bajo este concepto, no se desempeña de manera adecuada cuando se le impone la voluntad de alguien más o cuando se le impone realizar alguna actividad. Por tanto, se hace necesario que tenga claridad del rol que estaría desempeñando.

La deserción de los procesos de formación del adulto, de manera congruente, en muchos casos obedece al direccionamiento inadecuado de los procesos de formación: cuando al adulto le es cercenada la capacidad de pensar y autogestionarse, con frecuencia, decide tomar el camino de la “libertad” que lo retira de manera inmediata de lo que se concibe en los métodos tradicionales de formación.

Para lograr un proceso realmente integrador, es necesario vincular a la discusión *el tercer elemento dentro del modelo andragógico, y es aquí donde aparece la experiencia* como un factor diferenciador: el adulto no sólo tiene más edad que el niño o el joven, sino que este sujeto dispone más de *experiencias diferenciadoras* por su cantidad y calidad. Los grupos de adultos en formación se caracterizan por la heterogeneidad de saberes derivados de la práctica; así, cobra valor que la enseñanza, para este tipo de población, debe estar pensada desde la necesidad individual y las estrategias que conlleven un proceso exitoso de formación, como acción, transformación y reacción.

Entendido esto, es necesario apuntar hacia la labor del educador de adultos como una tarea que conlleva una responsabilidad significativa; esto es, encontrar una cantidad de elementos integradores que le permitan, a través de la experimentación, la simulación, la solución de problemas y el estudio de casos, entre otros, poder aproximarse al conocimiento. Por ende, un modelo de inducción difícilmente sería efectivo bajo la mirada crítica de un adulto.

Los procesos de formación para este tipo de sujetos, deben alinearse con el fortalecimiento de sus habilidades blandas, las que le permitirán entender y ver el mundo de manera distinta, a la vez que proyectarlo como acción en pro y para que el cambio sea efectivamente posible.

Los adultos viven, a diferencia de los niños, la experiencia; para un infante, la experiencia es lo que está sucediendo de manera continua, en tanto que, para la población adulta, la experiencia marca el ser, en el hoy y en el ahora.

El cuarto elemento contemplado desde el modelo andragógico se centra en la disposición para aprender. Los adultos se motivan a aprender cuando son conscientes que, a través de lo que aprendan, pueden solucionar las situaciones del día a día que la vida les plantea. La disposición para aprender, con frecuencia, la encontramos ligada a la responsabilidad y los valores de convivencia. En proporción, las personas adultas están más dispuestas a aprender cuando se encuentran conscientemente listos o preparados para hacerlo y cuando logran entender que, con sus acciones, derivarán mejores condiciones para su existencia (Knowles et al., 2010).

Efectivamente, la disposición para aprender no llega siempre por sí sola; es una tarea del binomio adulto-formador, vinculando a las prácticas educativas y estrategias adecuadas de estimulación y de inducción a modelos que demanden un desempeño superior; con frecuencia, se logra pasar de una disposición teórica y obligatoria a una real y basada en la convicción.

Durante el proceso de educación del adulto, desde la andragogía, cobra especial valor la actividad de la contextualización, la conceptualización y la aplicación en escenarios reales o simulados.

Como quinto elemento, tenemos la orientación al aprendizaje. Esta disposición es vital para el logro de un proceso exitoso, pues los adultos se motivan a aprender en la medida en

que identifican que el aprendizaje les ayudará con su desempeño y la solución a los problemas que cotidianamente la vida les plantea, y que deben ser atendidos bajo una red tejida con valores, habilidades, aptitudes, actitudes y talentos.

En concordancia con lo anterior, educar al adulto supone ir más allá de la teoría: cuando un adulto sabe leer y escribir, las acciones se orientarán a que escriba más y mejor, y no a inducir en la habilidad gramatical desde la regla y el uso de vocales y consonantes, por ejemplo.

El sexto y último elemento constitutivo del modelo andragógico, centra sus esfuerzos en la motivación. Desde esta perspectiva, pueden contemplarse agentes motivadores internos y externos que le permiten crecer más a nivel intelectual y desarrollarse.

Las barreras que surgen en la cotidianidad, la presión del tiempo, el caos de las ciudades derivado de vidas agitadas, hace que, en algunas ocasiones, se convierta en el caldo de cultivo perfecto para promover la deserción; en otras palabras, las limitaciones que enfrentan las personas en el mundo actual, ponen en riesgo la estabilidad del sistema.

La motivación intrínseca, al igual que la extrínseca, debe llevar al individuo a moverse en función del logro de los objetivos trazados en su plan de vida. Así, estos *seis elementos* estructurados y abordados de manera sinérgica, proponen un modelo exitoso para alcanzar un adulto efectivamente educado y formado para enfrentar la dinámica de un mundo en constante cambio.

Colombia, progresivamente, ha vinculado al desarrollo de sus procesos formativos en programas formales y programas de educación para el trabajo y desarrollo humano, orientados a la población adulta, el concepto de *andragogía*.

La estructuración de los contenidos programáticos, como parte de un modelo soportado en un marco teórico y una metodología que se apalancan en material especialmente diseñado

para facilitar la acción educativa de la población adulta, favorecen la aprehensión de este individuo a la acción de formación flexibilizada y atractiva, facilitando así la disminución de la deserción de los ambientes de formación (o de aprendizaje).

De esta manera, con el desarrollo de un modelo educativo, capaz de garantizar la administración eficiente y la concreción de sus expectativas a través del logro de aprendizajes validados por un sistema evaluativo robusto, pero dinámico, el individuo recibe de personal con experiencia, reconocimiento y especializado, los saberes que le permitirán articularse con el aparato formativo en otros niveles o el músculo productivo de la ciudad y del país, teniendo como fundamento la competitividad.

CAPÍTULO 2.

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Cuando se habla de educación, con frecuencia suelen asociarse conceptos como primera o segunda infancia; adolescencia, pedagogía, prácticas de enseñanzas y aprendizaje. Sin embargo, desde hace más de medio siglo, viene posicionándose la postura de cómo entender en un mundo cada vez más dinámico el concepto de *educación de adultos*. En el presente, el sujeto que aprende ha cambiado y no se condiciona a su naturaleza de infante.

Nos encontramos posicionados en un entorno ampliamente influenciado por la tecnología, las comunicaciones y el conocimiento, razón por la cual cada vez cobra más fuerza el hecho de que las personas en edad adulta puedan obtener saberes que van más allá de los procesos de alfabetización.

Las personas en edad adulta están jugando un papel fundamental en la dinámica de las nuevas generaciones que, en la actualidad, requieren mayor capacidad de adaptación a un entorno marcado por la máquina y la tecnología. De allí que adaptarse se constituye en el medio más efectivo para poder sobrevivir en este ambiente, a la vez que es el lugar donde se pone de manifiesto que la experiencia es el factor fundamental en el proceso de inmersión en el cambio de los adultos en el proceso educativo.

Aprender en la edad adulta es la respuesta a varios estímulos entre los que se encuentran, con mayor frecuencia, necesidades particulares de aprendizaje, de proyectar las demandas de su ser a diferentes niveles y desarrollarse mejor en los campos de acción con los cuales los adultos se ven abocados a interactuar día tras día.

La adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas se llevan en el individuo adulto desde la convicción de suplir una o varias necesidades; sin embargo, este proceso se caracteriza por no realizarse desde la obligación, sino que, por el contrario, parte del entender

que el proceso del cual hará parte, es una fase flexible, dinámica y organizada, en pro de su propio beneficio.

A partir de 1970, el mundo ha experimentado una serie de cambios en su proceso de aprendizaje, y la aparición de la conexión con el sujeto en edad adulta abre una amplia brecha para la gestión a nivel local, regional y mundial. Así, aparecen de un lado, las propuestas de organismos internacionales orientadas a la cualificación del adulto en función de la competitividad; las propuestas de alfabetización de personas en extraedad que por alguna razón no han podido ingresar a los procesos de escolarización durante su niñez y, por último, la formación para el trabajo —tema que se abordará en el próximo capítulo—; todas estas propuestas se han abordado con un pie en el planteamiento ético, otro en el político, pero con un común denominador: las prácticas incluyentes.

La educación para adultos facilita la interacción en ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales, favoreciendo con esto la participación y el desarrollo de comunidades que giran entorno del aprendizaje como un movimiento colectivo. Las acciones de educación para la edad adulta, fijan su atención en la deconstrucción de conceptos y la construcción de nuevos saberes, *desde la experiencia y la experimentación*, siendo esta última el medio que facilita reaprender y exponer al sujeto a entender un contexto, apropiarlo conceptualmente y estar en la capacidad de —a través de una interpretación mediada por la influencia de un tutor o instructor—, ser capaz de traducirlo y aplicarlo en un determinado contexto.

Así, la educación de adultos guarda un estrecho vínculo con la educación popular, pues su raíz se encuentra fundamentada en lograr un nivel de conciencia que le permita al individuo forjarse posiciones críticas sobre su pensamiento y su quehacer social.

Estas premisas nos convocan hoy día a pensar en una educación de adultos capaz de superar las barreras del proceso enseñanza-aprendizaje, y llevar este modelo al nivel de formar a lo largo de la vida y para la vida, yendo más allá de enseñar a leer, escribir, y realizar operaciones aritméticas básicas. No quiere decir esto que se desvirtúe su importancia; por lo

contrario, pues se presume esta educación como la base o el punto de partida de tal proceso educativo.

El saber humano difícilmente puede llegar a ser reemplazado por la máquina, en razón de que los procesos mentales de raciocinio son la habilidad que hacen al sujeto humano un mundo de capacidades indescifrable y potencial ilimitado. De allí entonces la necesidad de estimular y potenciar estas capacidades que se expresan en la inagotable necesidad de aprender de los seres humanos.

Como elemento intermedio, entre el sujeto-humano y el saber, se encuentra el proceso de aprendizaje, el cual influye de manera significativa. Así, el sujeto, entendido como receptor, y el saber, entendido como emisor, requieren para su interacción de un canal, cuya analogía podemos asociar con el aprendizaje.

2.1 El papel del aprendizaje en la educación de adultos

Estrechamente ligado al concepto de educación, se encuentra otro elemento que guarda relación y que es indispensable definir; este es el *aprendizaje*, el cual cobra valor en la diferenciación entre educación y aprendizaje. La educación se contempla como una actividad emprendida o iniciada por uno o más agentes, con el objeto de producir cambios en el conocimiento, las habilidades o las actitudes de los individuos, grupos o comunidades.

De acuerdo con los planteamientos de Rober Dean Boyd (1980), el aprendizaje se entiende como el acto o proceso por el que se adquiere un cambio de conducta, conocimiento, habilidad y actitudes; en ese contexto, el aprendizaje sugiere el cambio de un estado, la modificación directa de una condición (Boyd, 1980).

Para William Burton (1963), el aprendizaje es un cambio en el individuo, producido por su interacción con el ambiente, que satisface una necesidad y lo hace más capaz de relacionarse con su entorno, para esta perspectiva el entorno juega un papel determinante en

la sucesión de cambios que ocurren dejando al descubierto la interacción permeable del individuo con su entorno (Burton, 1963).

Por su parte, Ernest Haggard, señala que el aprendizaje es el cambio de conducta que resulta de la experiencia; este planteamiento integra un nuevo elemento a las miradas del concepto, pues asocia la capacidad de aprender a la exposición de una práctica, a la vivencia de un escenario, igual o similar (Haggard, 1963).

Otros autores describen el aprendizaje como un producto o resultado final, un proceso asociado al curso de una experiencia y una función debido a que impacta aspectos críticos del saber. El aprendizaje en el ser humano se asocia a la capacidad de asumir cambios, moldear o controlar una situación; bajo este concepto, se ponen en juego todas las habilidades adquiridas desde la cultura en la cual se ha visto inmerso y en el cual se desarrolla el sujeto de manera libre y espontánea.

En general la actividad del aprendizaje está estrechamente relacionada con adquirir capacidades, crecer y actualizar el potencial del individuo. Abraham Maslow (1991), en su *jerarquía de necesidades básicas*, considera que la meta del aprendizaje es la *autoactualización* entendido éste como el aprovechamiento cabal de dotes, capacidades, potenciales, etc. En otras palabras, “el crecimiento está determinado por el miedo y una actitud defensiva y por el gusto por crecer y el placer de estar seguro” (Maslow, 1991). Así, en sintonía con su planteamiento, aprender se encuentra vinculado estrechamente con la *necesidad de seguridad*.

Bien sea el aprendizaje como medio o como fin, es un factor determinante en el modelamiento del ser humano, su conducta y sus costumbres. En general, la acción de aprender del individuo subyace en la necesidad de desarrollarse de manera integral.

Varias han sido las corrientes que han permeado la actividad de aprender del ser humano, impactando éstas en la forma de operar las actividades de enseñar y el método para

apropiar conocimientos. Resulta interesante hablar de la educación conductista en la segunda mitad del siglo XX, como una corriente que tuvo gran influencia, desde la psicología, en la forma de entender, de aprender el sujeto.

En esta dirección, Burrhus Frederic Skinner, es considerado como un referente en función del uso de la psicología en los procesos de aprendizaje, en la segunda mitad del siglo XX. Por esta razón, su incidencia en los procesos educativos cobra gran valor; si bien sus teorías han perdido valor, en los últimos años muchas de las prácticas educativas se han visto influenciadas por los aprendizajes conductuales (Gros, 2001, pp. 229-248).

Begoña Gros Salvat, en el libro, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (2001), se refiere al conductismo en los siguientes términos:

El conductismo defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulo-respuesta. Consideran que el origen del conocimiento son las sensaciones, por lo que ninguna idea puede ser concebida como tal si previamente no ha sido captada por los sentidos (Gros, 2001, pp. 229-248).

Bajo esta perspectiva, las ideas por sí solas no tienen ningún valor asociado, pero la reunión de las ideas sí llega a formar lo que el mundo identifica como conocimiento. Así, para lograr aprender, es necesario que se establezcan asociaciones entre los distintos estímulos a los cuales se enfrenta el sujeto, mediante, por ejemplo, la semejanza que reconoce la lógica operante del conductismo en la generación de conocimiento.

La teoría conductista, bajo la perspectiva de Skinner, considera que el ambiente es la fuente de moldeamiento individual más importante. Así, bajo este principio, un recién nacido es una *tábula rasa* sobre la cual se escribe la experiencia. En el modelo conductista, cobra valor entonces la obtención de datos como evidencia objetiva.

A partir de 1920, el conductismo se arraigó en los procesos clínicos y escolares mediante la difusión de la obra de Skinner. Aun así, ésta se encuentra antecedida por los aportes del psicólogo estadounidense John Watson, quien llevó el campo psicológico al científico, empleando elementos, como ensayos de laboratorio para el análisis de modificaciones de la conducta.

En su concepción, para Skinner, las formas de comportamiento humano pueden analizarse y ser caracterizadas como una respuesta ante un estímulo donde éstas se pueden medir y observar. Así mismo, influyen estos aportes de manera significativa, el estudio del aprendizaje en humanos, en la primera y segunda infancia, hasta el proceso de la adolescencia (Gros, 2001).

Los avances en los estudios de Skinner, derivaron lo que conocemos en la actualidad como *tecnología de la enseñanza* o *diseño instructivo*, el cual tiene por objeto la planificación de los procesos de enseñanza que deben realizarse para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje.

A pesar de los cambios constantes en los modelos de aprendizaje, la escuela y la educación se vieron sumidas en una fuerte crisis derivada de pugnas políticas y las luchas por el poder. Estos eventos harían que tambaleara la educación donde el momento social, político y económico no favorecía la actividad de enseñar. En este sentido, la crisis de la educación como tal, es dinámica y demanda soluciones dinámicas, como tal se aprecia en el libro de Phillip Coombs, *La crisis mundial de la educación* (1971), en el que se marca un estado de emergencia de la educación y se postula un nuevo concepto de educabilidad, en razón de una mejor respuesta a las necesidades que plantean el hombre y el mundo de hoy.

La salida de esta encrucijada está asociada con poner en práctica una concepción más global de la educación y de la enseñanza, en función de mejorar la eficacia y el rendimiento del sistema y, por ende, mejorando la calidad. Surge en este contexto, como eje central de las decisiones, la *tecnología educativa* y el *diseño instruccional*.

El diseño instructivo define los aprendizajes que el sujeto debe alcanzar, y en función de ellos se trazan los objetivos. Sin embargo, es preciso establecer la secuencia instructiva lógica de contenidos, actividades, métodos y evaluación, pues este planteamiento debe estar dado desde una visión integral, donde el individuo interactúa activamente con el mundo que lo circunda y puede aprender haciendo, ensayando y experimentando.

En general, la corriente conductista se asocia con la premisa de que siempre debe existir un resultado observable, una modificación de la respuesta inicial; bajo este modelo, el objetivo se fundamenta en la plena transmisión de conocimientos y, por ende, los conocimientos aprendidos son los mismos conocimientos transmitidos.

El aprendizaje se constituye en un medio para lograr un mejor desarrollo de las personas en el contexto personal, social y laboral. Sin embargo, el aprendizaje por sí solo no cambia vidas, puesto que depende del cambio en la relación estrecha entre el deseo por cambiar y el interés particular del individuo.

Aprender, en la modernidad, implica la ampliación de horizontes para el ser humano; el sujeto, como unidad de cambio, define el modo y hasta dónde quiere lograr cambios en su vida a todo nivel por medio del conocimiento. De ahí que múltiples formas de aprendizaje cobran valor en la actualidad; por ejemplo, la presencialidad se complementa ahora con la virtualidad y, a su vez, métodos mixtos han hecho que la educación y el aprendizaje se lleve más allá de la escuela o el ambiente de formación tangible donde la interacción física con el maestro era característica.

La *tecnología educativa*, aportante de método, facilita la educación en adultos, ya que se concibe como una serie estructurada de acciones para lograr el aprendizaje con objetivos claramente definidos en el tiempo y acciones estructuradas para lograr que el conocimiento se apropie de manera efectiva; por su parte, el *diseño instruccional* permite determinar las estrategias más pertinentes de acuerdo al grupo etario y a su nivel de experiencia.

La acción de aprender en la edad adulta, demanda más allá de la disponibilidad de una amplia y variada oferta de métodos, donde el conocimiento esté mediado por estrategias y actividades que le permitan al individuo crear a partir de las bases conceptuales y de su experiencia. Así, aprender para el sujeto adulto constituye una actividad retadora, que exige constante innovación y en la que el sujeto maestro pierda su condición de transmisor de la información y se convierta en un medio para llegar a conocimiento, cuestionarlo, reformarlo y ponerlo en el contexto del individuo.

Quien asume el proceso de educar al sujeto en la edad adulta, debe entenderse como el agente facilitador del cambio, un mediador entre el saber y el apropiarse para transformar y poner en práctica el conocimiento. La educación pasa, entonces, de ser un elemento meramente de transmisión de conceptos a un ejercicio donde se cuestiona y se entretiene la experiencia para obtener como resultado un conocimiento práctico, aplicado a la solución de un problema o el planteamiento de una nueva hipótesis; aquí se de-construye para construir, se rompe el paradigma para solucionarlo o dar vida a uno nuevo.

La tecnología educativa como método, sumada al diseño instruccional, constituyen una pieza clave para la estructuración de procesos de formación para la edad adulta, debido a que integran la experiencia y el quehacer desde la práctica del ser, el saber y el hacer proyectando el sujeto en todas sus dimensiones.

Alberto Martínez Boom, en su libro, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina* (2004), señala, en contexto que,

De acuerdo con el balance de los discursos que circularon en América Latina, la tecnología instruccional significa una forma sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de instrucción en términos de objetivos específicos, basados en las investigaciones sobre el aprendizaje y la comunicación humanas, empleando una combinación de recursos y materiales, con el objeto de obtener una instrucción más efectiva (Martínez Boom, 2004).

Como se advierte, esto permite concebir el proceso educativo desde una visión planificada y estructurada, en función de logro del objetivo para la cual fue creada.

El territorio latinoamericano, objeto de constante cambio social y político, demanda una educación flexible, igual a su dinámica continental; cambios en los modelos de gobierno. Efectivamente, la migración de personas, los intercambios culturales constantes y el mundo sumido entre guerras y desarrollos tecnológicos, impactan el modelo educativo y las demandas particulares del sujeto, influenciado por su entorno cambiante.

Para Martínez Boom (2004), el centro de la crítica está dirigido tanto a la *organización escolar* (ineficacia e improductividad) como a la *enseñanza* (programas y métodos tradicionales y obsoletos). Estas dos variables influyen directamente en la alta o baja calidad de la educación; por tanto, entrar a intervenir los dos niveles es completamente necesario. Sin embargo, bajo este paradigma educativo —para el autor en particular—, el sistema instruccional no actúa como un conjunto aislado de elementos, en razón de que posee una racionalidad propia, pero articulada dentro de un sistema más amplio en el cual interactúa (Martínez Boom, 2004).

Por otra parte, la interacción fija los límites de la dependencia jerárquica, mientras el sistema instruccional posee una tecnología propia. Cabe anotar que la planificación no desaparece en la tecnología educativa; lo que sucede es que se articula dentro de la noción global de sistema, un modelo ampliamente estudiado desde las vertientes productivas y la secuenciación de tareas (Martínez et al., 1994).

Vale la pena preguntarnos si en el siglo XXI, el conductismo realmente aporta en los procesos educativos, y la mejor respuesta aparentemente es no. Estamos sumidos en un mundo de intercambio tecnológico permanente, donde la presencia del facilitador del conocimiento no es la constante, donde la transferencia de los aprendizajes se hace a través de otros medios distintos al cara cara, y donde, con frecuencia, el ejercicio de la memoria se

pone en tela de juicio. En la actualidad, hay concesos sobre cómo se produce el aprendizaje y las condiciones mínimas necesarias para aprender, entendiendo que esta actividad es un proceso que se lleva a lo largo de la vida.

Luis Alfonso Tamayo Valencia, en su artículo “Tendencias de la pedagogía en Colombia” (2007), señala que,

En Colombia las políticas educativas en lo regulativo (formación) y en lo instruccional (conocimiento), se han alimentado del conductismo, la eficiencia, el rendimiento, las habilidades fragmentadas y su énfasis en los métodos de aprendizaje no han permitido un acceso, ni mucho menos un posicionamiento frente a estos nuevos dispositivos (Tamayo, 2007, pp. 65-76).

Se hace imperante y necesaria, entonces, la creación y el fortalecimiento de nuevas líneas formas de aprendizaje, como el constructivismo, aspecto del cual no nos ocuparemos, pero que pone a prueba, en mayor medida, entender que hay nuevas maneras de aprender, sobre todo si tenemos en cuenta que el aprendizaje dejó de ser un privilegio para la niñez y la adolescencia y se constituye en un derecho para la población adulta, la cual, en un contexto de enseñanza tradicional, no le basta para satisfacer sus intereses particulares, que van más allá de tener un transmisor de conocimientos.

Por el contrario, se necesita de quien lo lleve a potencializar sus nuevos conocimientos y experiencias a través de la práctica, y la demanda de nuevas fórmulas de enseñanza está a la orden del día.

El adulto, difícilmente, aprende a través de la repetición; para su caso, debe lograr asociar un estímulo con una manera de proceder en las diferentes situaciones que le plantea la vida y su contexto personal, laboral, familiar, etc. En este sentido, la aprehensión de conocimiento ocurre de modo diferente, a diferencia del niño, que se predispone como aprendiz a la generalización de la conducta aprendida ante el mismo estímulo o alguno similar que actúa sobre él.

El mundo del trabajo ha sido un espacio donde el aprendizaje ha tenido cabida, desde su aparición, como sustento social y como medio para lograr obtener beneficios económicos desde la constitución de las sociedades. Así, la actividad de producir bienes o servicios juega un rol fundamental, y en cuyo camino evolutivo, el hombre se especializa en la realización de una actividad útil para la sociedad en la cual interactúa.

2.2 Contexto mundial de la educación de adultos

Con los primeros hombres, la tecnificación de las tareas cobra valor. Es bien conocido que en el principio de la humanidad, por ejemplo, los hombres se dedicaban a actividades como la pesca y la caza; luego, con la necesidad de conquistar nuevos territorios, vendría la guerra y la necesidad de prepararse para ésta, preparando las armas, en tanto que las mujeres dedicaban su tiempo a la crianza de los hijos y las actividades de agricultura, tareas que de algún modo podían desarrollar en simultáneo.

En la Edad Media, los gremios o comités controlaban la actividad artesanal y controlaban los precios evitando la competencia, la falsificación y facilitando el acceso a las materias primas. Por esta razón, es común encontrar en las ciudades de los países europeos, por ejemplo, calles que lleven el nombre de un arte o un oficio: calle de los herreros o calle de los orfebres (History Chanel, 2012).

Los horarios de trabajo se modificaban de acuerdo a las estaciones, y tenían acceso a participar como aprendices todos aquellos individuos que demostraran interés por hacerlo; se solía eximir a los mendigos, quienes con frecuencia no les interesaba aprender, pues preferían vivir de la caridad, en razón, muchas veces, de que sus defectos físicos les impedía realizar alguna actividad productiva (History Chanel, 2012).

El trabajo artesanal se realizaba en pequeños talleres, cuyo propietario era el individuo denominado *maestro artesano*. El artesano habitaba una casa, que era al mismo tiempo taller

y vivienda, y que se abría al exterior para exponer y vender sus productos. Esta casa se ubicaba en las calles donde se reunían los demás artesanos dedicados a la misma actividad; para este caso, al existir una regulación de precios, la variable sobre la cual se decía a quién comprarle, era la técnica utilizada a partir de la calidad de sus productos.

Estos gremios o comités, agrupaban maestros y aprendices, siendo éstos últimos las personas con más bajo nivel de experiencia y conocimiento en el arte u oficio. Frente a esto, los maestros se comprometían a enseñar, en tanto que los aprendices se comprometían a obedecer ilimitadamente a su maestro en todo lo que le asignase como función.

Esta responsabilidad podía extenderse, incluso, hasta la tarea de ayudar en las labores domésticas a la mujer de la casa. El tiempo que tardaba el aprendiz en lograr la habilidad, eran varios años, y se formaban quienes debían llevar un sustento a casa. El proceso de instrucción podía iniciar en la niñez e ir avanzando, con frecuencia, hasta la edad adulta, garantizando que la técnica era efectivamente dominada por los antiguos aprendices (History Chanel, 2012).

En China, Roma y Grecia, se presenta una especial preocupación por la capacidad y competencia de los adultos para desarrollar oficios públicos. En la Edad Media, la vida religiosa era vivida con intensidad. A la vez, la conquista de territorios y el auge de las corporaciones de artesanos, forjaron un camino de educación y competitividad para hombres y mujeres en diferentes áreas del saber, en la medida en que se hacía creciente preocupación por la preparación de los hombres bajo una serie de habilidades en los oficios, ambientados por reglas y principios de vida, entre los cuales se destacaba el valor (History Chanel, 2012).

Los siglos XV, XVI y XVII, tienen una marcada característica en los procesos de instrucción para el trabajo. El aprendizaje, mediado por el taller artesanal, fue una de las maneras en que se materializó y tomó forma la educación de los menos favorecidos, pero de los más interesados por salir de la pobreza en Europa.

En estos siglos, se marca la necesidad buscar cómo instruir a los destinados a ejercer el poder y cómo a los destinados a producir. La pobreza condiciona el progreso durante este periodo; sin embargo, comienza a llevarse la formación más allá de las necesidades culturales, y aparece una instrucción útil para la vida y para el trabajo con alcance sobre subalternos y productores.

En el siglo XIV, se propendió por la habilidad básica de la lectura, con el fin de que cada individuo pudiera leer la Biblia y la interpretarla sin la mediación del clero. En las ciudades europeas, los artesanos y pobres se asociaron a los campesinos para difundir un sistema de instrucción popular, donde todos los niños pudieran aprender a leer y escribir, y ser lo más hábiles posible en un oficio o actividad.

En el siglo XV, el luteranismo jugó un papel fundamental en la consolidación de un nuevo sistema eclesiástico y de instrucción de los hombres no destinados a los estudios, sino al trabajo; sin embargo, para esta corriente religiosa, tiene el mismo valor el trabajo productivo que el trabajo intelectual.

El reposicionamiento de los modelos educativos tradicionales los realiza el clero, quien institucionaliza las escuelas, apareciendo así la orden jesuita, en el siglo XVI, que se enfocará en la formación en letras, matemáticas, literatura, entre muchos otros temas. En todo caso, quienes tenían acceso a esta formación, ocasionalmente visitaban las tiendas de los artesanos, orfebres, alquimistas, joyeros y herreros, generando una gran curiosidad por los materiales utilizados y la forma en que ejercían su labor (Alighiero, 1987).

Con el paso de los años, una ocupación que mantiene inmersos a una gran mayoría y es común a todos hombres y mujeres, es la agricultura. Además de ésta, cada hombre o mujer aprendía un oficio o arte, según su propia inclinación, siendo más proclives a escoger el arte u oficio del padre, y dedicaban a esta actividad el tiempo restante, una vez se habían ejecutado las labores agrícolas. El trabajo se encontraba estrechamente ligado a la obtención de bienes, servicios y medios que facilitarían la vida y posicionamiento social.

Sin embargo, éste no podía desligarse fácilmente del acto de aprender y la labor de enseñar; de esta manera, la relación instrucción y trabajo, asumía por primera vez el carácter no de moralidad, sino de verdadera y propia búsqueda de la adquisición de una habilidad operativa (Alighiero, 1987). En este sentido, en escuela se constituye como un espacio donde puede haber un intercambio de saber; el maestro se consolida desde el poder del conocimiento, y el alumno o aprendiz se asocia a un sujeto en constante formación, en y para la vida.

En Inglaterra, hacia principios del siglo XVII, las escuelas y los colegios tomaron rumbos diferentes; había una clara diferenciación entre los hijos de los pobres y los hijos de los ricos; a los primeros, basados en la ley de pobres, deberían asistir a las escuelas del trabajo, para que se preparen en actividades vinculadas con la industria del país, textil lanera; para este caso particular, de esta manera se escondería un problema social (Alighiero, 1987).

En Francia, el modelo sugería buscar para los más pequeños, procesos de formación que les hiciera buenos hombres y no supeditar al castigo el rendimiento escolar. Montaigne señaló así, que sería mejor buscar a alguien que le enseñara buenas costumbres y le infundiera buenos hábitos a los alumnos, en lugar de castigarlos con la fusta.

A finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII, en España, se había llegado a considerar al pobre en relación no sólo con la privación de propiedad y la carencia de medios para vivir, sino también, en cuanto a su peligrosidad, en función del orden público. En el siglo XVIII, se puso énfasis en su tratamiento, en su integración social y política, a través del trabajo, con un objetivo específico: eliminar la ociosidad y educar para las ocupaciones productivas, como señala Cándido Ruíz e Irene Palacio en su libro, *Pauperismo y Educación siglos XVIII y XIX Apuntes para una historia de la educación social en España* (1995).

A principios del siglo XVIII, se advierten las primeras apariciones de la educación para adultos, entendidas como tal. La *Society for the Promotion of Christian Knowledge*, empezó

a promover la formación de bibliotecas en las parroquias de las aldeas inglesas, con el objetivo de que las personas pudieran leer la Biblia. A finales de siglo, se creó, en Francia, el Conservatorio de Artes y Oficios; artesanos de todo el país, viajaban para perfeccionar sus artes, así como su vida social y personal (Ruiz & Palacio, 1995).

En 1792, se creó el Plan Condorcet, el cual incluyó un capítulo orientado específicamente a la educación de adultos. En el siglo XIX, se produjo un cambio notable y un auge destacado en la educación para adultos: las escuelas, cursos y conferencias para adultos, lograron masificarse en los países de Europa, especialmente en aquellos donde se vivía con mayor fervor la industrialización (Ruiz & Palacio, 1995).

De acuerdo con registros históricos, en 1869 había cerca de 34.000 cursos nocturnos para adultos, con una cobertura de 800.000 personas. Éstos fueron los efectos de la Revolución Francesa y la Revolución Industrial de 1750, acaecida en Inglaterra, pues la mano de obra instruida era una necesidad latente (Palladino, 1980, p. 10 y ss).

Los avances tecnológicos de la época, consecuentemente conllevaban una mayor preocupación de las personas por capacitarse, tanto a nivel laboral como intelectual; de esta manera, se podía optar por condiciones laborales y un posicionamiento social, con mayores condiciones de dignidad, como un horario laboral de ocho horas y un día de descanso a la semana que, en muchos casos, las personas lo utilizaban para el mejoramiento personal, no distando esto de la realidad social actual. Así, la educación para el adulto iría evolucionando con un enfoque más orientado a la capacitación profesional y a la cualificación técnica con fines laborales.

Hacia 1844, surgió en Dinamarca, el primer colegio popular, bajo la dirección de Grundtvit; mientras tanto, en la escuela inglesa se operaba con una orientación al cultivo superior de la inteligencia y la premisa de Mansbridge, quien concebía la idea de que “la educación de adultos debe ocuparse en la vida, pero no en los medios de ganarla” (Palladino, 1980, p. 10).

En el plano mundial, se ha abordado la educación del adulto en el siglo XX de manera constante. En 1927, la Asociación Alemana Hohenrodter Bund, consciente de la importancia de la educación del adulto, creó en Kiel la Escuela Alemana para la Investigación de la Educación del Adulto. Sus objetivos estaban fundamentados en la necesidad de la formación especializada de los educadores de adultos, la capacidad técnica y práctica, los intercambios de diversos grupos profesionales y las organizaciones del trabajo. Estos esfuerzos se constituyeron en el punto de partida para llevar la escuela más allá de los primeros años de vida y darle un sentido más social, enfocado hacia las necesidades de la sociedad adulta.

2.3 De la educación popular a la educación del adulto. El modelo latinoamericano

Como se ha dicho más arriba, la educación de adultos en América Latina está estrechamente ligada con la Educación Popular. La educación popular se legitimó a finales de los años setenta y principios de los años ochenta por la confluencia entre un contexto polarizado política y socialmente y la disponibilidad de una serie de discursos, actores e instituciones con lecturas afines de la realidad y de las vías para cambiarla (Torres et al, 1996, p. 18).

En América Latina, los desafíos y la competitividad que trae consigo la modernización, hizo que cobrara importancia la educación de los adultos. Sin embargo, desde su concepción en la década de 1950-1960, fue vista como una educación fundamental o de alfabetización funcional, en la cual se cubrían no sólo aspectos de instrucción básica, sino elementos fundamentales para el desarrollo del hombre como ser social; entre ellos se encuentran conceptos como salud, economía, hogar, recreación, crecimiento personal y familiar, de la comunidad regional y nacional.

En Brasil, el modelo educativo del adulto (Movimiento de Educación de Base), tuvo influencia directa del convenio suscrito entre el Gobierno y la Conferencia Episcopal, en razón de que a esta formación básica se le adicionó un elemento adicional humanista,

cristiano y reformista. Así, el hombre debe ser más consciente de su dignidad como de la transformación de la sociedad a través de su acción política (Torres et al, 1996, p. 19).

Bajo esta orientación, se promovió el surgimiento de un ser humano más consciente, capaz de pensar y sentar posiciones críticas sobre su acción social, desde un entendimiento de la realidad que lo circunda, en razón de que educarse en una sociedad mediada por el terror de la violencia, la desazón del subdesarrollo se constituye en un acto liberador, donde participan dos actores principales: el educador y el educando. La educación popular se gestó, entonces, desde las organizaciones populares, donde se crearon espacios educativos; dentro de ellos, se encuentran comités, bibliotecas populares, centros de formación, entre muchos otros.

Hablar de la capacidad para replantearse un nuevo mundo por parte del educando en la escuela, demanda necesariamente hablar de Paulo Freire (2005), quien es considerado un referente obligatorio cuando hablamos de enseñanza, métodos, escuela y educadores. Vale la pena conocer el planteamiento de Freire frente al proceso educativo. Así, Freire considera que no se puede segmentar la enseñanza a la función de repetir ni pensar, pues el educando, quien se educa, debe poder plantearse las palabras del mundo que lo rodea de manera crítica, para elaborar su discurso y argumentarlo a la luz de lo que sabe y puede decir con sus propias palabras.

La educación debe ser el medio para pensar una nueva sociedad, entenderla y ser consciente de su dinámica. Así, Freire señala en una de sus más afamadas obras, la *Pedagogía del oprimido* (2005), que

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda (Freire, 2005, pp. 75-102).

De ahí entonces, que la labor del educador, según Freire, vaya más allá de llenar de saberes a los educandos, pues se hace demandante la necesidad de promover la capacidad de pensar, aunque se considere un acto auténticamente peligroso.

La educación de adultos, bajo la perspectiva de la educación popular, busca integrar de una manera más versátil la realidad y la cotidianidad, pues éste es el medio donde se desarrolla el individuo. En el proceso educativo son mutuamente responsables, tanto los educadores como los educandos, y del entendimiento del contexto que rodea a la persona depende en gran medida el abordaje efectivo en personas mayores.

De igual manera, Paulo Freire, en el libro, *Política y educación* (1996), destaca esta relación de valor entre dos actores principales:

Los educadores y las educadoras no pueden pensar únicamente en los procedimientos didácticos y los contenidos que se han de enseñar a los grupos populares. Los propios contenidos que se han de enseñar no pueden ser totalmente extraños a esa cotidianidad. Lo que ocurre en el medio popular, en las periferias de las ciudades, en el campo... (Freire, 1996, p. 31).

La educación popular persigue y fundamenta su acción en la concientización de las personas y la capacidad para potenciar en ellas la motivación para el alcance de los objetivos propios, constituyéndose así el individuo en el vehículo propio en el logro de metas.

En la educación de adultos, analizada bajo la lente de la educación popular, no se omite la preparación técnico-profesional. Sin embargo, no se acepta como verdad universal la posición política de neutralidad frente a la educación de adultos. Por lo anterior, la educación popular de corte progresista, se concibe como un elemento que facilita la comprensión científica a partir de la crítica e influida por la experiencia, la conciencia y la capacidad humana para soñar.

Por ello mismo, en Brasil se puede identificar una marcada orientación del modelo de educación del adulto hacia una formación, con dos actores clave que, sinérgicamente, interactúan: *educador-educando* y *educando-educador*, y cuya tarea e interacción, facilita el crecimiento mutuo y la cooperación en el logro del conocimiento.

Bajo la perspectiva brasilera, los hombres se educan en comunión con el mundo como elemento mediador y objeto, del cual el sujeto difícilmente puede desprenderse. Paulo Freire (Jiménez Becerra, 1996), hace aportes significativos a la educación de adultos a través de su método de alfabetización para población adulta, denominado *Palabras generadoras*, el cual parte del conocimiento del contexto y del entorno que rodea al individuo como eje para el soporte de los nuevos conocimientos, las letras y los números.

El constructivismo, bajo la visión de Freire, demuestra que todas las personas pueden aprender y que todas saben algo; así mismo, que cada sujeto es responsable de la construcción de su conocimiento y de la redefinición de lo que ha aprendido. En concordancia con esto, es un sujeto quien aprende a través de su propia acción transformadora; es el sujeto mismo quien construye sus categorías de pensamiento, organiza su mundo y lo transforma, en función de dar una respuesta efectiva y oportuna a sus necesidades y de la sociedad que lo contiene (Jiménez Becerra, 1996).

En las reflexiones académicas de Absalón Jiménez Becerra (2005), se pone de manifiesto que Freire, en su propuesta, rescata, particularmente,

La relación democrática que establece entre el profesor y el alumno, la relación sujeto-sujeto que debe prevalecer en toda propuesta educativa. En segundo lugar, la manera como el docente debe desarrollar una cualidad importante como observador para partir de los conocimientos previos de los estudiantes y de la manera como éstos significan la realidad por medio del lenguaje. Como tercero, la manera de codificar esa realidad y problematizarla para convertirla en conocimiento construido colectivamente (Jiménez Becerra, 1996).

Así, amparados bajo esta visión, podemos concluir que la acción educativa en la edad adulta debe orientarse desde la comunidad, el *aprender haciendo* y la relación directa de aprendizaje con las cosas que rodean al individuo.

Argentina, igualmente, constituye un referente en el marco de la educación para adultos, más cuando la formación de personas mayores ha atravesado períodos difíciles durante la vigencia de la Ley Federal de Educación. Rosa Evelia Guantay (2016), señala, en su artículo, “Herramientas para trabajar en educación de adultos”, que

Durante los años 90 y hasta 2010, la modalidad se sostuvo con la experiencia y prácticas construidas por un colectivo docente, nacido y formado en los programas gestados en los 70 en la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) —interrumpido por el golpe de Estado— y en el Programa Nacional de Alfabetización, formulado cuando se restablece la democracia en la Argentina, en la década del 80. En el presente, este colectivo docente vive la potencialidad de recuperar aquella perspectiva crítica (Guantay, 2016, pp. 15-26).

Mirar la escuela, desde la perspectiva de la educación popular, demanda entender la problematización del entorno, de quiénes somos, de cómo aprendemos y de cómo enseñamos, pues si bien el horizonte teórico es el mismo, la forma en que se vivencia el espacio de formación está mediado por la cultura y el lenguaje. Pensar en educar a una persona mayor requiere entender que esta persona construirá su conocimiento sobre la *experiencia*, sobre la acción de los *saberes previos* que ha experimentado y que será entonces entender esto desde la construcción común del conocimiento.

2.4 Entre radios y cartillas. El modelo revolucionario de la educación de adultos en Colombia

En el marco de la educación de adultos en Colombia, el individuo que se considera el eje central de la investigación, así como las características de éste, definir quién es un adulto en el contexto local, nos permite entender la población objetivo. Así, al referirnos a un adulto, tomando como referencia la definición que establece el Ministerio de Salud, se establece que

la edad adulta es la que se encuentra entre el rango comprendido entre los veintisiete y los cincuenta y nueve años (Minsalud, s.f.).

Por otra parte, en contexto, cabe señalar que el aprendizaje en el adulto se encuentra condicionado por tres elementos considerados clave: el *autoconcepto del individuo* (esto significa cómo se ve el individuo en la sociedad); su *orientación al aprendizaje* (la evaluación de la necesidad real del saber) y la *disposición para aprender*.

Desde la perspectiva gubernamental, la educación de adultos aparece como una solución a los problemas de abandono temprano y voluntario de la escuela, a la deserción temprana por múltiples causas, o al no interés de vincularse en los primeros años de vida del individuo a los medios de escolarización.

A principios del siglo XX, cuando aparecieron en el país los centros nocturnos de educación para adultos, se inició en Colombia la discusión sobre la educación del adulto. En 1936, apareció el Servicio Social Voluntario, donde las mujeres que habían cursado al menos cuatro años de educación primaria podían enseñar lectura y escritura a personas imposibilitadas para asistir a una escuela regular y cuya edad estuviera entre los siete y veinte años.

De igual manera, los procesos de educación de adultos en el territorio colombiano, fueron significativamente influenciados por la aparición de los medios masivos de comunicación; con el surgimiento, en el año de 1967, del Instituto Nacional de Radio y Televisión, INRAVISIÓN, se creó el Fondo de Capacitación Popular, organismo especializado en ofrecer educación masiva y acelerada a los adultos colombianos, utilizando los medios masivos de comunicación como una estrategia novedosa y de gran impacto a las comunidades más alejadas (Royero, 2016, p. 21).

Con el auge del desarrollo industrial, minero, petrolero y agrícola, y debido a los procesos migratorios, el país entró en la necesidad de garantizar el acceso a la educación a lo

largo y ancho del territorio nacional, dando lugar esto a la aparición de escuelas orientadas específicamente a la alfabetización de los hijos de los trabajadores de estas actividades económicas y quienes, debido a la demanda de mano de obra en diferentes regiones, debían emigrar. Estos sucesos conllevaron que la escuela centrara sus acciones en enseñar las operaciones básicas y las primeras letras como un medio para facilitar la comunicación, más allá de crear un verdadero conocimiento.

En el mes de septiembre de 1970, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, presentó un documento denominado *La educación en Colombia 1960-1968. Educación de adultos*, elaborado por la División de Educación de Adultos del Ministerio; en este documento se señalaba que la educación de adultos contemplaba las modalidades de: alfabetización, educación fundamental, educación primaria funcional, integración y desarrollo de la comunidad, además de educación media, entre otras (MEN, 1972).

En este mismo documento, se identificaban las entidades que tenían a cargo este tipo de educación; entre ellas, se encontraban instituciones del orden oficial, como el MEN, a través de la División de Educación de Adultos y los programas, como Núcleos Escolares, Escuelas Vocaciones Agrícolas y la iniciativa Escuela Hogar. Otras instituciones, también, se hallaban vinculadas a este proceso, en esta caso, entidades semioficiales, como la Federación Nacional de Cafeteros y el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, y entidades del orden privado, como la Corporación Minuto de Dios, la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad Javeriana (MEN, 1972).

La División de Educación de Adultos se hallaba compuesta por dos secciones: Educación Fundamental y Educación Ciudadana, y cuyo objetivo general consistía en establecer un servicio de educación continua y permanente.

En este informe, se destacaba la promulgación de la Ley 378 (marzo de 1970), donde se establecía la Educación Primaria para Adultos y se definía su plan de estudios, compuesto por las asignaturas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y

formación religiosa. Además, se señalaba enfáticamente, que el Ministerio de Educación Nacional carecía de equipos, materiales audiovisuales y textos, por falta de presupuesto.

No obstante, la empresa privada suministraba materiales de enseñanza a los adultos que asistían a los centros de estudio; entre las empresas patrocinadoras, se encontraban Coltejer, Fabricato, Croydon, la Compañía Colombiana de Tabaco y Centrales Eléctricas de Bogotá.

Para el quinquenio contemplado entre 1970 y 1975, el MEN planteó la designación de cien millones de pesos para el Plan Quinquenal de Educación del Adulto; este valor, dentro del informe, se consideraba insuficiente. Por ello, se planteó como absolutamente necesaria la cooperación de organismos nacionales, como la UPN, el SENA e INRAVISION, así como otras dependencias gubernamentales, como el INCORA y FEDECAFÉ, además de agencias internacionales, como UNESCO, CREFAL, OEA, FAO y la empresa privada nacional. El informe contiene además, la lista de actividades a desarrollar en el primer año de Plan Quinquenal, es decir el año 1970.

En Colombia, existen dos sucesos que marcan la historia de la educación de adultos: el primero, se asocia con la cobertura de las necesidades educativas de la población adulta en el territorio a través de la radio, y el segundo, es la creación y entrada en funcionamiento del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), como principal actor en la educación de la población adulta en el marco laboral.

Nos convoca fijar las características de cada uno de estos dos sucesos, debido al impacto y a la trascendencia que, incluso en la actualidad, representan para la sociedad.

En el año 1947, el señor José Joaquín Salcedo Guarín fue ordenado sacerdote y, en su condición de religioso, llegó al municipio de Sutatenza, en el departamento de Boyacá. Preocupado por brindar nuevas oportunidades al campesinado colombiano, fundó una rudimentaria emisora que buscaba llevar a los radioescuchas programas de música y doctrina cristiana. Debido a la naturaleza de la población, en su mayoría dedicada al campo y al agro,

consideró pertinente complementar su acción cultural con elementos de gran pertinencia para la vida campesina, naciendo así las escuelas radiofónicas (*El Tiempo*, 28 de octubre 2008).

Se trató de una iniciativa, cuya función se orientó a mejorar la vida del trabajador del campo, en cinco ejes principales: salud, alfabetismo, aritmética, economía y trabajo, y espiritualidad. Con esto, las escuelas radiofónicas hicieron parte de la organización que fundara el 23 de agosto de 1947, monseñor José Joaquín Salcedo, y que llevó por nombre ACPO (Asociación Cultural Popular).

Las Escuelas Radiofónicas contribuyeron a la dignificación de la vida del campesino, sin apartarlo de su parcela e incrementando sus conocimientos de agricultura y ganadería, todo ello orientado a propiciar la educación fundamental integral (ACPO, s.f.). Sin embargo, las acciones de multiplicación de la información iniciadas por la ACPO, en 1947, no pararon allí; su gestión se llevó a otros medios masivos de comunicación apareciendo así el 29 de junio de 1958 la primera edición del periódico *El Campesino*. Este periódico llegaría a tener, incluso, mayor circulación que *El Tiempo* o *El Espectador*. Efectivamente, bibliotecas y dos editoriales (Andes y 2000), hacían parte de esta acción; el único canal masivo en el cual no se buscó figurar, fue en el espacio televisivo.

En 1949, con una tecnología precaria, la emisora emitió su primera transmisión; en 1960, se utilizó por primera vez un transmisor de 50 kilovatios, ampliando su rango de acción en kilómetros y el logro más significativo se alcanzó en 1978, un desarrollo con un equipo de 580 kilovatios. Para el año 1978, Radio Sutatenza había dejado de ser una radio veredal y poseía una cadena de emisoras ubicadas en Cali, Barranquilla, Medellín, Magangué y Bogotá; la potencia para esta época, era de 600 kilovatios (*El Tiempo*, 28 de octubre 2008).

Radio Sutatenza se convirtió en la cadena de emisoras de América Latina más grande dedicada a la educación rural; con 19 horas de transmisión diarias ininterrumpidas, se lograría la consolidación así, de las escuelas radiofónicas. Este modelo de educación popular, creado por la Acción Cultural Popular (ACPO), fue probado y se implementó en veinticuatro países;

sus métodos y principios ayudaron a gestar las más grandes reformas educativas de la segunda mitad del siglo XX y, aún a la fecha de hoy, sirven como uno de los referentes más importantes a nivel mundial, sobre casos exitosos de la educación de adultos.

Los aprendizajes de los adultos, a través de los medios radiales, permitían en su masificación un proceso de mayor intimidad del educando; en este contexto radial, la edad y la apariencia serían lo de menos. Alejandro Álvarez, en su libro, *Los medios de comunicación y la sociedad educadora* (2011), conceptúa que,

en las ciudades las personas estaban solas, aisladas, y se diluían en el fenómeno de la masa. La educación que se daba en las ciudades a través de los medios de comunicación, era anónima, a diferencia de lo que hacía la escuela, la familia o la Iglesia (Álvarez, 2011).

Este escenario de anonimato en el que vivía la gran mayoría de la población rural colombiana, fue posiblemente lo que alentó al campesino común a motivarse por aprender de cuestiones básicas y técnicas, útiles para su vida y su trabajo.

La iniciativa de la ACPO con Radio Sutatenza y el periódico *El Campesino*, sería calificada por el también sacerdote Camilo Torres, como un medio anticomunista e instigador del odio y la violencia (Maldonado, 2008). El milagro educativo y político de Radio Sutatenza atrajo a la jerarquía eclesiástica, a empresarios nacionales y multinacionales, organismos multilaterales y a los distintos gobiernos del Frente Nacional (Maldonado, 2008, p. 52). Sin embargo, más allá de las interpretaciones políticas, se encuentra una amplia población beneficiada, representada en hombres y mujeres que salieron del analfabetismo a través de este nuevo modelo de formación, para el cual no se requería más que disposición para aprender y dedicación de tiempo, alternando su formación con los procesos productivos.

Se estima que la población campesina colombiana, para 1947, correspondía al 61,3% del total de la población, de acuerdo al censo de 1951 (Bautista & González, 2019). Radio

Sutatenza encontró un medio eficiente para llegar a las zonas de difícil acceso, donde la mano del gobierno, incluso, no había alcanzado a llegar con los procesos básicos de alfabetización.

La posibilidad de educarse fuera del hogar se convirtió en una realidad con el radio transistor; los equipos radiales para el hogar podían adquirirse en las sedes de la Caja Agraria, en los diferentes municipios rurales, haciendo de la educación una realidad posible. Ahora sería más fácil, donde fuera el jornal, sacar una porción de tiempo para aprender; la edad no iba a importar, aun cuando esta iniciativa tenía una audiencia en su mayoría adulta (Uribe, 2019).

En 1994, Alberto Martínez Boom (1994) elaboró un análisis del funcionamiento de la tecnología educativa; en éste, señaló que el esquema de radio instructivo era el siguiente: Cursos de radio; Escuelas campesinas; Cartillas básicas; Libros de la biblioteca del campesino; Semanario *El Campesino* y Módulos de instrucción. Las cartillas que proporcionaban el contenido básico del programa de educación de ACPO, eran seis, y su distribución en forma de colecciones comenzó en 1962 (Martínez, 1994).

Con la llegada de la tecnología de la televisión, la radio fue poco a poco relegándose. El interés por la educación pasaría a un segundo plano; los concursos con animadores, donde regalaban unos cuantos trastos a los ganadores, las novelas mexicanas y el fútbol, marcarían el inicio del fin de los taquilleros programas educativos radiales (Martínez, 1994).

En 1989, el negocio de la ACPO había crecido tanto que le gobierno retiró sus auxilios y, debido a su avanzada edad, Salcedo Guarín debió vender su cadena de emisoras a Caracol. El cambio de cultura iría más allá de lo educativo, pues el consumo de bebidas gaseosas en cambio de la chicha; el desplazamiento del tabaco artesanal por el industrial y la pérdida del monopolio de la Iglesia católica, modificaron los mercados y los intereses de los adultos.

Este exitoso modelo de educación, de impacto internacional, tuvo eco no sólo durante sus emisiones formativas. El 1 de noviembre de 2017, la UNESCO, a través del Comité

Regional para América Latina y el Caribe del Programa Memoria del Mundo, anunció que la Colección Documental de Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular (ACPO), de la Biblioteca Luis Ángel Arango, fue incluida en el Registro Regional de Memoria del Mundo. La designación reconoció el valor patrimonial de la Colección y su importancia para la concreción de una memoria mundial común (BLAA, s.f.).

A la fecha, se conserva el registro de un millón quinientos mil horas de transmisión radial; mil seiscientas treinta y cinco ediciones del periódico *El Campesino*; centenas de *Cartillas de educación básica*, y un millón trescientos mil cartas de las experiencias de comunicación, entre los campesinos y las personas, quienes lideraban los procesos de alfabetización en cada una de las regiones.

La ACPO, a través de Radio Sutatenza, generó casi un millón y medio de horas de emisión de programas culturales y educativos; editó cerca de 7 millones de cartillas, 5 millones de libros y 76 millones de ejemplares de su periódico *El Campesino*; de sus acciones formativas y sus iniciativas de desarrollo social, se han beneficiado más de 4 millones de campesinos. La ACPO ha llegado a más de 1.000 municipios (BLAA, s.f.).

A mediados del siglo XX, en Colombia, surgieron los establecimientos encaminados a la enseñanza secundaria para mayores de dieciséis años, y apareció el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, con una orientación a la formación integral y la cualificación de la mano de obra. Ésta es, para muchos adultos de la época, la oportunidad más contundente para formarse y ser competentes en un arte u oficio que, complementados con los procesos de tecnificación, le permitirían un acceso más exitoso al creciente mercado industrial y laboral de la época en el país.

Colombia, hacia 1957, atravesaba por una serie de cambios significativos, habiendo finalizado el gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla. Comenzaban nuevamente a tomar fuerza los partidos políticos liberal y conservador, particularmente con el surgimiento del

Frente Nacional, y se daba paso a un clima diferente del que había existido años atrás, durante los tiempos de la violencia política.

Los medios impresos de información, volvían a rotar la información de la época y la radio se posicionaba como la herramienta de información para todo tipo de usuarios, letrados y analfabetos. Rodolfo Martínez Tono (2012), abogado y economista cartagenero, concibió la idea en pro de la población laboral colombiana en su tesis de grado, basada en la formación profesional en el marco de una política de empleo, cuyo objetivo central era crear una organización descentralizada del Estado y con financiación autónoma.

Esta tarea, la de preparar el proyecto decreto ley, en compañía de los sindicatos, representantes de los gremios económicos y el gobierno, le llevó cerca de seis años. El proyecto fue presentado en la OIT, mientras Martínez Tono realizaba, por medio de una beca, un estudio de todas las entidades que existían en la posguerra europea. Siendo el director del proyecto de grado, el señor Francis Blanchard, quien posteriormente fuera director de la División de Formación de la Organización Internacional del Trabajo -OIT-, se interesó por la idea y colaboró para afinar detalles de éste (SENA, 2012).

El Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se creó y ofreció, desde sus orígenes, instrucción calificada al talento humano para enfrentar los retos propios de una industria en crecimiento. Por ello, su influencia, desde el principio, fue notoria y arrancó con toda la fuerza de las instituciones del país.

El SENA, con apoyo y credibilidad no sólo en los trabajadores, sino de los gremios, el gobierno, las asociaciones y los sindicatos, se transformó en muy poco tiempo en el organismo piloto de la Organización Internacional del Trabajo. La visión expansionista fue significativa, lo que favoreció la creación de centros de formación en todas las regiones del país y, como lo indicaba el doctor Martínez Tono, en algunas entrevistas, esto constituía un golpe al subdesarrollo (SENA, 2012).

En los inicios, los trabajadores se formaban al finalizar su horario laboral; estas jornadas se extendían hasta la madrugada, con un solo fin: capacitar, tecnificar y profesionalizar la clase obrera colombiana. Cada centro del SENA que iba surgiendo, nacía con el apoyo y liderazgo de un país que era líder en su respectivo sector. En Colombia, la clave constituyó en la cooperación brindada por países como Japón, Italia, Alemania, Inglaterra y Suiza, por señalar algunos.

El SENA se creó oficialmente, mediante Decreto 118 de 1957 del veintiuno de junio de ese mismo año, y oficializado a través del *Diario oficial* número 29.441 (24 de julio de 1957).

Inicialmente, los instructores del SENA fueron pagados con una partida asignada por el Ministerio de Trabajo, modelo que con los años fue cambiando hasta hacer que los principales beneficiarios de la mano de obra calificada, entraran a hacer sostenible esta institución, pionera en estrategias orientadas al progreso, el desarrollo social y económico del país (SENA, 2012).

El modelo diferenciador del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, esta en una escucha activa y respuesta oportuna, y en la medida de las necesidades latentes de la sociedad colombiana. El modelo de formación se complementa con el principio de *aprender haciendo*, como lo señala Adiel Echeverry y Luz Gómez (1988) en su artículo “Hacia una pedagogía para el nivel informal y la formación profesional de adultos”, donde exponen de manera amplia, cómo el modelo de educación para adultos cobró cada vez más fuerza en el país, poniendo como ejemplo el caso del Sena en el departamento de Caldas (Echeverry & Gómez, 1988, pp. 1-28).

En la actualidad, el SENA se financia de acuerdo a las directrices dadas por el artículo 30 de la Ley 119 de 1994; el porcentaje a pagar se debe calcular sobre los pagos que se efectúen como retribución por concepto de salarios; es decir, sobre el valor total de la respectiva nómina. Según esto, las entidades públicas y departamentales aportarán el 0,5%, en tanto que los empleadores particulares pertenecientes al sector privado, establecimientos

públicos, empresas industriales y comerciales del Estado y sociedades de economía mixta, realizarían un aporte del 2%.

El SENA enmarca su gestión en el reconocimiento de las características socioeconómicas del país; por ende, a través de sus cursos técnicos, evolucionaron en un primer momento hacia la educación del adulto, y esto desencadenaría la generación de empleo y el desarrollo comunitario (SENA, 2012).

La educación, a través de la modalidad establecida en el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, permite no sólo hablar de técnica, sino de educación permanente, educación a lo largo de la vida. Así, se enfatiza en el proceso transformador solidario y responsable de la vida y del trabajo.

El SENA se originó como facilitador de Programas de Promoción Popular (PPP) y gestor de la formación en empresas, fundamentado en la revolución industrial, la ciencia y la tecnología. La relación de la educación con el trabajo, ha sido determinante en la relación del hombre con la sociedad y el progreso de ésta, y en ello, el avance de las empresas y el desarrollo de su aprendizaje (Echeverry & Gómez, 1988, pp. 1-28).

2.5 Gestores locales, nacionales e internacionales (Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo, OIT, UNESCO)

La educación para adultos se ha orientado como una estrategia para la competitividad. En este sentido, la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, a través de su iniciativa CONFINTEA (CONFérence INTernationale sur l'Education des Adultes), Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, considera que, a la fecha, se han llevado a cabo seis ediciones de este evento: el primero fue realizado en la ciudad de Elsinore, en Dinamarca en el año de 1949, mientras el último se realizó en el año de 2017, en la República de Corea.

En 1949, en plena Guerra Fría, los Estados miembros de la UNESCO se reunieron en Elsinore, Dinamarca, para discutir cómo el aprendizaje y la educación de adultos (Adult Learning and Education -ALE), podrían ayudar a promover la paz mundial y el entendimiento internacional. Esa reunión marcó el comienzo de un diálogo global duradero y fructífero sobre ALE. Se convirtió en la primera de las seis Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos, conocida como CONFINTEA (UNESCO, 2014).

El *Informe global sobre el aprendizaje y la educación de adultos* (GRALE) —Global Report on Adult Learning and Education— (UNESCO, s.f.), ofrece información completa del estado del aprendizaje y la educación de adultos (ALE) en todo el mundo, en diversos idiomas. A la fecha, se han publicado tres informes: 2009, 2013, 2016. La última entrega del Informe se presentó en el año 2019. Desde estos informes, se busca reposicionar el poder del aprendizaje y la educación de los adultos como motor de cambio para la sociedad, ya que se contempla que el aprendizaje es un proceso que se realiza a lo largo de toda la vida del individuo (UNESCO, s.f.).

A la vez, el *Informe global sobre el aprendizaje y la educación de adultos* -GRALE- supervisa si los Estados Miembros de la UNESCO están poniendo en práctica sus compromisos internacionales sobre el aprendizaje y la educación de adultos (ALE).

Los informes combinan datos de encuestas, análisis de políticas y estudios de casos para proporcionar a los formuladores de políticas y profesionales recomendaciones sólidas y ejemplos de buenas prácticas. Presentan pruebas sólidas evidencias sobre el aprendizaje y la educación de adultos puede ayudar a los países a enfrentar los desafíos actuales y futuros, incluidos los Objetivos de Desarrollo Sostenible, así esta iniciativa ha permitido que los países sean cada vez más conscientes del giro que debe tener la proyección del adulto como eje central del desarrollo de las naciones (UNESCO, s.f.).

En el proceso evolutivo de la educación de adultos, aparece el modelo AEA —Aprendizaje y la Educación de Adultos—, como un pilar para el desarrollo social e intelectual

de los países. En Colombia, según señala la UNESCO, en su informe de 2017 denominado *Tercer informe mundial sobre el aprendizaje*, los términos *educación de adultos*, hace referencia a las acciones y procesos educativos organizados para atender específicamente las necesidades y el potencial de las personas que, debido a diversas circunstancias, no completaron algunos niveles de la educación pública a las edades previstas o a personas que desean mejorar sus competencias, enriquecer su conocimiento y mejorar sus competencias técnicas y profesionales (UNESCO, 2017, p. 29 y ss.).

En este contexto, Colombia aun en el siglo XXI, conceptúa la educación del adulto como un medio para alfabetizar, más que para lograr procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, que generen impacto social y colectivo en un país en vías de desarrollo.

Desde los años setenta, donde en los distintos informes presentados en torno al tema de educación, es un capítulo obligado entender la dinámica del mundo frente a la población adulta en sus procesos de formación. Así, por ejemplo, de acuerdo a las brechas encontradas en el informe de la UNESCO (1973), denominado *Aprender a ser. La educación del futuro*, se señala que “las posibilidades de aprendizaje en la edad adulta están lejos de haber sido estudiadas de manera tan sistemática como las aptitudes de los niños y de los adolescentes” (UNESCO, 1973, p. 191).

De esto se deduce que, aun cuando las acciones de educación nivel mundial se han orientado a la población de la primera y segunda infancia, la población adolescente e incluso el adulto joven, es en esta población, la adulta, en quien recae el futuro de las naciones y su desarrollo.

La Conferencia Internacional de Educación de Adultos, CONFINTEA VI, tuvo lugar en Belém do Pará (Brasil) el 4 de diciembre de 2009. Allí se fijó como marco de acción, aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. En esta reunión, los 156 Estados Miembros de la UNESCO, acordaron que se debían orientar acciones para lograr que el aprendizaje se constituyera en un asunto de toda la vida:

El aprendizaje a lo largo de toda la vida cumple una función crítica en la manera de abordar los problemas y los retos mundiales de la educación. El aprendizaje a lo largo de toda la vida “de la cuna a la tumba” es un marco filosófico y conceptual, y un principio organizativo de todas las formas de educación, basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos, es global y parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en el conocimiento. Reafirmamos los cuatro pilares del aprendizaje recomendados por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, a saber: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Martínez, 2010).

Este marco de referencia nos abre una perspectiva que demanda la proyección integral del adulto en formación, donde el proceso de acompañamiento, por parte del docente o del instructor (educador), debe fundamentarse en la habilidad del sujeto para establecer relaciones, apropiárselas y ponerlas en función de la resolución de problemas que le plantea el medio de lo circunda.

2.6 Aproximándonos a un concepto de *Educación de Adultos*

Varios son los conceptos que se han expuesto acerca de la educación del adulto. En este sentido, corresponde como campo de acción de este trabajo de investigación, identificarlos y lograr un diálogo que genere tensión entre ellos y permita obtener un concepto particular, que soporte el proceso argumentativo, entendiendo que los conceptos varían de acuerdo al punto de vista, en este caso, si es de origen gubernamental, del campo científico o de la praxis como tal.

En el año 1972, Jerome Bruner realizó importantes aportes a la concepción de la educación de adultos. Para Bruner, el aprendizaje en un individuo mayor era el “resultado de una serie de procesos pedagógicos estructurados y que pueden verse como una negociación con sentido pues no se considera al individuo como un recipiente vacío” (Posada, 1993, pp. 49-54).

Así, los adultos podían no haber estudiado formalmente; es decir, bajo el modelo de la *escuela tradicional*. Sin embargo, lo más seguro era que éstos sabían muchas más cosas, que otros miembros, más jóvenes, de las sociedad, pero lo sabían de otra forma, porque habían adquirido el conocimiento a través de otros medios (Posada, 1993).

Se hacía claro, entonces, que el reto en la educación del adulto lo constituía la meta de llegar efectivamente a la persona, como así lo resumía Bruner: "...una actividad debe tener una estructura significativa para estimular una capacidad de algo superior a lo que el individuo posee y que será alcanzada mediante el ejercicio del esfuerzo" (Bruner, 1972).

En el año 2003, el autor Ovide Menim, en su libro, *Psicología de la educación del adulto* (2003), se encaminaba, a lo largo de cinco capítulos, en cómo abordar del aprendizaje del adulto desde un enfoque integrador de los principios de la psicología y ambientados desde los principios de la V Conferencia Internacional de la Unesco, celebrada en Hamburgo, Alemania.

En este libro, se abordan los aprendizajes, la influencia del grupo y el papel diferenciador del tutor, quien, como responsable de la educación, debe respetar, procesar y adecuarse a la realidad del individuo que aprende, orientando su acción desde el lenguaje, comportamiento, creencias, valores y posibilidades, en las que se desarrolla la persona desde su acción cotidiana (Menim, 2003).

Mario Sequeda Osorio, en su artículo, "La educación de adultos en Colombia" (1987), aborda la formación del adulto bajo una perspectiva crítica y orientada hacia la conceptualización de la educación en este tipo de población, como un proyecto de educación comunitaria. Ese proyecto se encuentra armonizado en las bases que se refieren textualmente, a continuación:

La educación de adultos como proceso de dinamización sociocultural y pedagógica para aportar a la gestación, formación y consolidación de los sujetos populares implica para

los educadores de todo el país nuevos retos y posibilidades como trabajadores de la cultura y gestores del cambio social (Sequeda, 1987, pp. 33-47).

En general, la educación de adultos es posible entenderla como la interacción de la triada *sujeto, aprendizaje y facilitador*, en función del mejoramiento de las actitudes y aptitudes del sujeto adulto para que éste pueda desarrollarse de manera proactiva en las dimensiones: *ser, hacer y saber*, aportando al contexto en que se encuentra inmerso, lo circunda y al que, con sus acciones, puede impactar.

2.7 Marco legal colombiano

La educación de las personas adultas se contempla en la Ley 115 de 1994, en el Título III, capítulo 2, artículo 50, y se define como,

Aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios (Diario Oficial, 8 de febrero de 1994).

Así, a partir de este concepto, podemos identificar que la variable *extraedad* es el factor determinante en este tipo de educación.

Aún más, la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, se fija como objetivos específicos en la educación de adultos: Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos, erradicar el analfabetismo; actualizar los conocimientos, según el nivel de educación, y desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria.

En los artículos 52, 53 y 54 de La Ley 115 de 1994, se fija, así mismo, el alcance de la validación. El derecho a la educación de la población adulta adquiere así su expresión, cuando hace parte de los programas semipresenciales para la educación de adultos, conocidos en la actualidad como educación para el trabajo y el desarrollo humano, denominación

recibida en la Ley 1064 de 2006, publicada en el *Diario Oficial* (26 de julio de 2006) y los procesos orientados a la educación no formal para adultos, enmarcando éstos en una gestión coordinada entre instituciones del orden público y privado, con especial cobertura en zonas alejadas o de difícil acceso.

El 26 de mayo de 2015, el Ministerio de Educación creó el Decreto Único Reglamentario para el Sector Educación, mediante Decreto 1075 de 2015, y como parte de una política pública gubernamental, orientada a la simplificación y compilación orgánica del sistema nacional regulatorio, asimiló el Decreto 3011 de 1997.

El 8 de julio de 2004, se emitió la Directiva Ministerial 14 de 2004, por medio de la cual se establecieron orientaciones para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos. El alcance de este documento tendría impacto sobre la continuidad y fortalecimiento de los diferentes programas de educación formal de adultos que se estén implementando en las entidades territoriales.

La Circular 07 de 2008, emitida el 29 de febrero de este mismo año, brindó orientaciones para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media para jóvenes y adultos.

En el marco de la cobertura posterior al conflicto armado, el Ministerio de Educación Nacional, el 5 de septiembre de 2008, emitió la Circular 15, por medio de la cual proporcionó orientaciones para la prestación del servicio educativo a adultos desmovilizados de grupos al margen de la ley. Esta circular tiene alcance particular sobre personas que se desmovilizan de manera individual o colectiva y son mayores de 18 años, los cuales se vinculan al programa de reintegración que ejecuta el Gobierno Nacional a través de la Alta Consejería para la Reintegración Social y Económica (ACR).

En la actualidad, la educación de adultos es el resultado de un proceso evolutivo donde han influido y convergido diversas variables, desde aspectos del orden social, político,

interinstitucional, educativo hasta el económico, que han permeado el concepto y han hecho sus aportes respectivos en función de la mejora de los procesos de formación orientado a personas en edad adulta.

Sin embargo, aún hay un camino extenso por recorrer. Los métodos deben ser afinados en función de las condiciones dinámicas y cambiantes que supone un mundo condicionado por la tecnología y el desarrollo. Igualmente, se hace necesario repensar la educación del adulto más allá de los procesos de alfabetización y orientarlos hacia la proyección integral del ser humano en sus habilidades del ser, el saber y el hacer.

Las distintas partes interesadas en los procesos de educación de adultos deben establecer compromisos reales con el mejoramiento de los métodos; esto implica un trabajo mancomunado de las instituciones, la escuela, el músculo productivo del país y la sociedad, en función de que esa educación satisfaga las necesidades de las personas, pero también de los grupos de interés.

De las buenas experiencias debe conservarse memoria; ello implica que estrategias como las propuestas por instituciones como SENA o ACPO, puedan replicarse o potencializarse bajo una óptica neutral que busque el beneficio de la población en edad adulta en el país, la cual se encuentra en cerca de los 33.000.000 millones de personas, de acuerdo al último censo realizado en nuestro país, y quienes representan el 68.2% del total de la población colombiana, según los resultados parciales presentados por el Departamento Nacional de Estadística, DANE, a la fecha de la realización de esta investigación.

Las acciones encaminadas en la educación de la población adulta, deben ser incluyentes, vinculando a personas de todos los géneros y orientaciones sexuales, con el objeto de permitir el mejoramiento, la competitividad y la productividad integral del país.

A su vez, las instituciones de educación superior deben desarrollar estrategias tendientes a generar mayor visibilidad en procesos de educación de adultos, pues queda en evidencia, a

través de las estadísticas presentadas, por ejemplo, por la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (enero-junio de 2019), el bajo nivel de producción y participación de Colombia en los procesos de investigación y producción científica en el tema de Educación de Adultos.

La Educación de Adulto se consolida como un esfuerzo de múltiples sectores entre los que se destacan organismos internacionales, acciones sociales e instituciones gubernamentales, entre otros. En virtud de esto, se pueden determinar tres campos de acción clave para la gestión:

El primero, orientado a garantizar acciones que lleven a aumentar los procesos de escolarización en la primera y segunda infancia, así como durante la adolescencia, disminuyendo la cantidad de adultos analfabetos, pues esto redundará en canalizar acciones para la formación del sujeto en edad adulta, más allá de enseñar las operaciones básicas y las primeras letras.

En segundo lugar, debe fijarse una política actualizada sobre la educación de adultos como un medio para lograr procesos sistemáticos orientados a formar para la vida y el trabajo, de forma tal que la cualificación de la persona sea integral y le permita a ésta una proyección sinérgica en todos los aspectos de su vida, incluyendo en esto el crecimiento laboral, el aumento de la productividad y la construcción de una sociedad más equitativa.

En tercer lugar, urge para hablar de prácticas funcionales e incluyentes a todo nivel de educación de adultos, reconocer las necesidades insatisfechas de la población y la disponibilidad de los recursos.

En un mundo globalizado y condicionado por la influencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones, el analfabetismo tecnológico puede convertirse en una oportunidad si se delimita de manera adecuada y se diseñan acciones orientadas a su intervención, pensando en las demandas no cubiertas de los grupos de interés (sociedad,

individuo, empresas, agremiaciones, gobierno, etc.), o se puede convertir en una barrera si no se inicia de manera oportuna un reconocimiento y se definen estrategias que integren de las facilidades que supone estar conectado en red, con el mundo entero en tiempo real, con un acceso ilimitado a materiales educativos, mediado por la interacción humana y la disponibilidad de recursos audiovisuales.

Los cambios sociales, la dinámica generacional y la inquietud del sujeto por incurrir en nuevos territorios del saber, debe constituirse en un pretexto para repensar la educación de adultos con una visión más amplia e integradora, capaz de trascender las barreras físicas de los territorios y las tecnológicas.

Educar a una persona con experiencia en diversos campos del saber, como el académico, el social y el laboral, debe encontrar en la asociación con el desarrollo tecnológico modelos que converjan con el interés del individuo y de la sociedad por un avance económico, social, educativo y la erradicación paulatina del rezago, la pobreza y la orientación hacia el retroceso del aparato productivo del país.

CAPITULO 3.

LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO: EL DESARROLLO HUMANO Y LA EDUCACIÓN INFORMAL

Este capítulo tiene como objetivo principal, reconocer el modelo de la Educación para el Trabajo, el Desarrollo Humano (ETDH) y la Educación Informal, su aporte en el marco de la Educación para Adultos y el papel determinante en el proceso de transformación productiva hacia la competitividad del país.

A lo largo de este capítulo, se pretende realizar una contextualización acerca del origen y consolidación de la educación para el trabajo y el desarrollo humano (educación no formal), y la educación informal como un medio a través del cual la sociedad incurre en prácticas educativas en espacios distintos a la escuela, y cómo se llevan en espacios no convencionales procesos de formación que van más allá de la alfabetización y la enseñanza de las operaciones básicas y con una clara orientación hacia la educación del adulto marcada por las necesidades de una sociedad cada vez más dinámica y cambiante.

De tal manera, abordaremos el contexto histórico, las aproximaciones conceptuales de distintos autores, orientados en definir la educación para el trabajo, el desarrollo humano y la educación informal en el marco de la educación para adultos. Así mismo, el marco legal aplicable en el territorio colombiano, propuesto desde la Ley General de Educación (1994) y la jurisprudencia, llegando finalmente a identificar cómo se ha determinado este modelo de educación como estrategia para la competitividad nacional y tecnificación de la mano de obra en el país.

Se pretende discutir el aporte del modelo educativo de ETDH y la Educación Informal, y defender el valor agregado de estas iniciativas en el logro del mejoramiento de las prácticas de Educación de Adultos y, a su vez, ésta como medio para el alcance de mejoramientos

sustanciales en la tecnificación de la mano de obra y los procesos productivos más competitivos.

Es importante señalar que la educación no formal evolucionó en Colombia a la par con la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, conservando la misma base conceptual. En simultáneo, surgió la Educación Informal, cuya atención se centra en brindar oportunidades para complementar, actualizar, perfeccionar, renovar o profundizar conocimientos, habilidades, técnicas y prácticas, y se caracteriza por la ausencia del registro ante las entidades y autoridades gubernamentales, siendo éste un criterio universalmente aceptado.

Educarse ha constituido en una actividad clave en la consolidación de las sociedades. El hombre, desde su aparición, tiene la necesidad de aprender y crear competencias para su vida. Inicialmente, buscó obtener habilidades para su supervivencia y la de los suyos, y posteriormente para la conquista, colonización y el asentamiento en nuevos territorios, consolidando con esto la función expansionista de su especie.

En general, el sujeto aprende mientras persigue el logro de sus metas y proyectos. En el proceso de educación, existe un binomio funcional: por un lado, se encuentra el sujeto que necesita aprender y, por el otro, se encuentra el tutor, docente o instructor, quien facilita el proceso de aprendizaje.

La escuela ha ido en constante evolución y con ello sus métodos y sus usuarios. En el principio, la escuela se pensó como una institución rígida, pero en la actualidad, debe ser entendida no sólo desde su función, sino desde el andamiaje que se erige detrás de ella, tanto a nivel administrativo como a nivel legislativo.

Hoy en día, en conjunto, la escuela opera con el maestro; este sujeto moderno debe estar en la capacidad de impartir nuevos saberes e inventar técnicas didácticas y pedagógicas, orientadas a la estimulación y mantenimiento del individuo. En la escuela, la continuidad

debe estar garantizada; el saber es una propiedad inherente al maestro. Sin embargo, éste tiene la capacidad de discernir que demanda más o menos de su saber, de acuerdo con las características de cada estudiante que tiene escolarizado. Así, la relación maestro-alumno, en alguna medida, es una relación social que no deja de ser desigual y se encuentra condicionada por el poder.

Al hablar de educar para el trabajo y el desarrollo humano, aparece en el contexto la figura del Estado, quien deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación como una herramienta para la gestión de los individuos que lo conforman.

Debido a la evolución del usuario y de sus necesidades puntuales de desarrollo, la educación debe ser reorientada para grupos poblacionales específicos, que necesitan complementar, actualizar y suplir conocimientos en aspectos prácticos de su vida diaria o laborales, surgiendo así lo que en un principio se conoce como *educación no formal*. Ésta se encuentra caracterizada por no tener una sujeción a los niveles y grados definidos, como los que se encuentran en el marco de la educación formal.

3.1. Antecedentes

Con el paso del tiempo, la educación se transforma para atender las necesidades insatisfechas de la población; la educación de las personas adultas, en su proceso evolutivo, ha debido lidiar con algunos problemas de orden político, institucional, financiero y pedagógico, lo que implica un constante reposicionamiento.

La educación no formal nace de las necesidades de suplir las brechas de desigualdad existentes y marcadas en el sector rural. En su afán de industrializar las ciudades, la fuerza de la educación en la década del sesenta en el siglo XX en Colombia, se centra en buscar en las grandes urbes un teórico equilibrio entre la igualdad de oportunidades y los dotes de aptitud y dirección.

Las sociedades, ahora industrializadas, cambian con rapidez, y la crisis en todos los sectores no se hace esperar. En el ámbito educativo se presenta, como principal dificultad del sistema de educación formal, la capacidad para satisfacer la demanda social de la educación; es decir, que bajo este contexto la expansión del aparato escolar no es el único recurso que debe desarrollarse para suplir las expectativas de formación y aprendizaje de una sociedad que crece exponencialmente, y cuyas necesidades son dinámicas y cambiantes debido a la modificación del músculo económico y social.

Como señalan Philip Coombs y Manzoor Ahmed (1974), en el informe del estudio realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE) y que fuera patrocinado por el Banco Mundial denominado *La lucha contra la pobreza rural*. Aseguran que, en estas condiciones, el sector más golpeado es el rural, teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales: *primero*, la escasa asignación de recursos educativos para estas zonas; *segundo*, la incompatibilidad entre lo que se está enseñando y lo que la gente necesita, y *tercero*, la política de escolarización forzada, omitiendo sistemáticamente las necesidades de niños y adultos fuera de la escuelas (Coombs & Ahmed, 1974).

Ciertamente, a pesar del paso del tiempo, estos aspectos, aún en la actualidad, marcan con mayor estigma el progreso de la educación en ambientes alejados de la ciudad; no se quiere decir con esto que situaciones similares no tienen cabida en la ciudad, aun cuando ocurran con frecuencia a menor escala.

Al igual que el papel determinante que juega la UNESCO en el fortalecimiento de los procesos de educación de adultos, existe en la evolución del concepto de educación no formal, un agente interesado en su surgimiento y consolidación de esta. El interés lo lidera el Banco Mundial con su preocupación por cuáles son los proyectos que son más prometedores y convendría ayudar para el desarrollo agrícola y rural, partiendo de la premisa de que todos los préstamos desembolsados hasta 1970, se han orientado a la consolidación de la educación formal.

La educación, sinónimo de aprendizaje, es concebida como un proceso que se extiende desde los primeros años y a lo largo de toda la vida; en ella, interviene una gran variedad de métodos y fuentes, así como actores sociales y culturales, que circundan el sujeto en su proceso de preparación para un desempeño familiar, laboral, social y personal.

En 1972, la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación (UNESCO, 1972), manifestó que la educación no podía considerarse como un proceso limitado en tiempo y espacio, confinado a las escuelas y medido por los años de asistencia a la misma, abriendo esto el escenario para la intervención y la participación de distintos actores en este proceso crítico para las sociedades modernas.

En lo referente a educación no formal y educación formal, existen diferencias. Al respecto, señala María Pastor (2001), en su artículo “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal”, que en ello, “otras diferencias claras que se destacan entre ambas son relativas a su patrocinio, a sus medidas institucionales y, con frecuencia, a sus objetivos educativos y a los grupos a los que atienden” (Pastor, 2001, pp. 525-544). Podemos entonces, considerar estos aspectos clave para su diferenciación y entendimiento desde las instituciones de cada una de ellas.

A su vez, Gonzalo Vásquez (1998), en el texto *La educación no formal y otros conceptos próximos*, aborda una red de relaciones de semejanzas y contraposiciones entre la educación no formal, la educación formal y la informal, segmentándolas en cuatro criterios: duración, universalidad, institución y estructuración.

Llama la atención destacar el planteamiento sobre la universalidad, donde se considera que el proceso educativo tiene alcance sobre todas las personas, hombre o mujer. Un planteamiento de manera indistinta, privilegiando en esto el acceso igualitario, el cual se alinea con las iniciativas de distintas organizaciones mundiales que reposicionan la educación como un derecho básico (Vásquez, 1998, pp. 11-25).

Entorno a esto, la UNESCO (2015), presentó el informe *La educación para todos 2000-2015: Logros y Desafíos*. En éste se presentan seis objetivos, entre los que se señalan —con importancia para esta investigación— tres de ellos: *competencia de jóvenes y adultos, alfabetización de adultos e igualdad de género*. Así, por ejemplo, en Bangladesh, las políticas gubernamentales han influido de manera significativa en la creación de centros de educación no formal, donde es más fácil llegar a niños no escolarizados, siendo más probable en este contexto, el acceso de las niñas a la educación primaria.

En cuanto a las competencias de adultos, se ha podido evidenciar que, bajo los modelos de educación no formal, se ha logrado de manera significativa el incremento y mantenimiento de competencias, facilitando esto la inclusión en la vida laboral, una gestión más productiva y socialmente más equitativa enmarcada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, enfocados en la gestión de la enseñanza y los derechos humanos, entre otros (UNESCO, 2015).

La escuela, constituida por excelencia como el eje central de la educación, no se considera una institución inmortal; es y será funcional en la formación de individuos, pero lo realmente esencial en cualquier sociedad, es la educación. Es importante entender la interacción dinámica entre todos los factores educativos que actúan sobre los individuos, teniendo en cuenta que cada uno de ellos, de diferente manera, aporta y produce efectos sobre quien se está educando.

En muchas sociedades no se contemplaba la acción de educar sin su institución más representativa, la escuela. Sin embargo, con el paso del tiempo, el valor de la instrucción, desde otras realidades derivadas del curso ordinario de la vida y los sucesos que de esta sobrevienen, adquiere valor no sólo para dejar de idealizar la escuela, sino para mejorar los procesos de enseñanza de ésta que tienen curso entre sus paredes (Dewey, 1918). Así, la educación ha dejado de ser exclusivamente una tarea de la escuela y, en otros escenarios, ha

sido posible la transmisión efectiva de conocimientos para las personas de los distintos niveles sociales en las diferentes fases de su vida.

La escuela y su estructura, algunas veces rígida para los procesos educativos, puede, en algunos momentos, disonar con los objetivos de la formación y resultar inapropiada, pues deja de ser garante del logro. Otros entornos, por el contrario, pueden ser funcionalmente más efectivos o complementar su acción. En general, a estas acciones apartadas de la margen de la escuela convencional e histórica, se les reconoce como los orígenes de la educación no formal.

La educación se comporta como una realidad compleja, dispersa, heterogénea y versátil, debido a la multitud de procesos que se encuentran asociados a ésta. Por tal razón, surge la imperante necesidad de parcelar el universo amplio de la educación; en concordancia con esto, hay tantos espacios de educación como clases de educandos (Trilla, 1993). Las acciones educativas, necesariamente, deben ajustarse a la realidad y necesidades del individuo; por ello, la escuela en la actualidad, demanda necesariamente una acción dinámica y adaptativa.

El universo educativo se encuentra conformado por lo que conocemos como educación formal; una educación institucionalizada, ejecutada bajo principios universales y con un carácter gradual, así como por la educación no formal y la educación informal, cada una de ellas representando un hemisferio del sistema de aprendizaje del individuo a lo largo de su vida.

La frontera de la educación, en su naturaleza formal o no formal, se asocia en su índole metodológica y estructural. Así, desde la óptica metodológica, en lo formal, los procedimientos se rompen en algunas determinaciones que caracterizan la escuela, perdiendo la radicalidad, la adhesión a las formas canónicas o convencionales.

En paralelo a esto, para hablar de educación no formal, algunos autores utilizan expresiones como *enseñanza no convencional* o educación abierta (Cirigliano, 1982, pp. 53-

60). En general, bajo esta perspectiva, existe una ruptura que genera diferencias con los procesos ordinarios de educación.

Los criterios para caracterizar la educación, según Trilla (1993), pueden variar en matices y terminología. Sin embargo, existen dos criterios universalmente aceptados, que cobran cada día más fuerza: el primero está asociado con la intencionalidad del agente y el segundo con el carácter metódico o sistemático del proceso:

El *primer razonamiento*, señala que todos los procesos intencionalmente educativos quedarían del lado de lo formal y no formal, en tanto que los no intencionales estarían del lado de lo informal (Trilla, 1993).

El *segundo razonamiento*, amplio y debatido, se asocia al proceso metodológico y sistemático de la acción de educar; mientras que la educación formal y no formal se analizarían desde la forma metódica, la educación informal se identificaría como asistémica; luego carecería de los elementos de secuencialidad o dependencia, pero permeada por los procesos sociales que le circundan, a la vez que por las realidades culturales (Trilla, 1993).

La actividad de aprender en el contexto no formal, se encuentra directamente influida por las condiciones en las que el individuo se ha visto obligado a vivir. Así, en los aprendices de condiciones sociolaborales desfavorables y con una trayectoria vital de riesgo psicosocial, según el estudio *Procesos de aprendizaje adulto en contextos de educación no formal* (Acero et al., 2018, pp. 1-10), se concluye que estas personas se benefician de un aprendizaje dirigido a la utilidad de los nuevos conocimientos, y centrado tanto en la experiencia concreta como en la interacción con otros.

Así, aprender bajo la modalidad formal o no formal, demanda el compromiso por el cambio y la orientación unilateral hacia el aprendizaje como factor clave para el éxito de acción formativa y, en tal sentido, el primero en estar convencido de que formarse traerá beneficios para sí y su entorno, debe ser el individuo mismo.

Bajo el criterio estructural, cabe señalar que la educación se entiende desde los procesos de enseñanza preescolar hasta los de índole universitario, con una distinción clara de asociación de lo administrativo y legal. Así, lo formal es lo que en cada país se define como formal y lo que da al margen del sistema educativo graduado y jerarquizado, será lo que se considere no formal (Sarramona, 1989). Para el caso colombiano, existe amplia normatividad y jurisprudencia que nos permite fijar la línea de separación entre estos dos modelos educativos, que pueden llegar bajo el criterio de estructuralidad a ser diferentes, pero complementarios entre sí.

3.2. Origen del Concepto de Educación No Formal y Educación Informal

La educación, de manera independiente a su naturaleza (formal, no formal o informal), ha sido pensada para aumentar y mejorar el proceso de aprendizaje informal de los sujetos. A lo largo y ancho del mundo, los países se encuentran preocupados por un aprendizaje completo, flexible, coherente, diverso y sensible a la realidad social, y se encuentra estrechamente ligado a las necesidades particulares locales, regionales y el logro del progreso nacional.

Varios son los conceptos que se han erigido en cuanto a la educación no formal y la educación informal; todos ellos permeados por la función, la estructura y la institucionalidad. Cabe señalar, con especial mención, los conceptos de Coombs y Ahmed (1974), expuestos como conceptos educativos fundamentales en el marco del informe denominado, *La lucha contra la pobreza rural*. Para los autores en mención, la educación no formal,

es toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como a niños (Coombs & Ahmed, 1974).

Como se aprecia, en esta definición se expone claramente la ausencia del proceso institucional de la escuela convencional, al considerarse como un sistema de enseñanza “fuera del marco del sistema oficial” (Coombs & Ahmed, 1974). Así, la educación informal, es considerada por estos referentes como,

un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente (Coombs & Ahmed, 1974).

Bajo este concepto, podemos decir que las actividades ordinarias en la vida de todas las personas constituyen una acción de educación informal: viajar, leer un libro o un periódico, ir a cine, al teatro o el simple hecho de interactuar con alguien que le enseñe algo a través de un medio presencial o virtual, teniendo en cuenta la evolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

La educación informal, carente de organización y, por ende, de método y sistema, representa en gran medida, la actividad formativa de la persona a lo largo de su vida, incluso, si ésta es una persona que se ha expuesto a actividades de formación a través de la educación formal. Esta educación es más próxima al individuo, a su quehacer en la sociedad y claramente está mediada por el uso del lenguaje del sujeto, quien en un intercambio permanente, puede aprender labores, artes y oficios para, posteriormente, transmitirlos en el proceso de intercambio cultural.

Es importante entender que, a pesar de que comparten una misma columna vertebral, la educación, bien sea formal, informal o no formal, y que parten de la base de que el sujeto es un objeto de aprendizaje, no se encuentran supeditadas entre sí. Para Jaume Trilla (2008), en su texto *Educação Formal e Não Formal: Pontos e Contrapontos*, destaca que no siempre existen conexiones orgánicas o explícitas entre la educación formal, informal y no formal. Sin embargo, a su juicio, pueden existir relaciones funcionales de distintas maneras. En este sentido, el autor contempla cinco relaciones: de complementariedad, de suplencia, de

substitución, de refuerzo y colaboración y de interferencia o contradicción (Trilla, 2008, pp.1-128).

La educación no formal, desde su finalidad, puede atender cualquier tipo de objetivo educativo que un individuo demande. A diferencia del comportamiento de la educación formal, en este tipo de educación suele asociarse la búsqueda de logros específicos, con frecuencias y delimitaciones en tiempos y sectores. Cada tipo de educación formal o no formal, posee elementos estructurales propios y específicos que determinan su respectiva idoneidad para contribuir al logro de sus objetivos (Brembeck, 1976, pp. 85-99).

La educación no formal, por ejemplo, suple necesidades inmediatas y próximas que requieran ser intervenidas en el corto plazo, dinamizando esto el hecho de aprender; pero el tiempo no es la única variable que debe atenderse, en razón de que también está la naturaleza del educando, que es menos homogénea, pues puede tratarse de público femenino y masculino, joven y adulto, etc. Así, desde el criterio estructural, de acuerdo con Trilla (1993), la educación no formal es

el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado (Trilla, 1993).

Bajo esta perspectiva, lo que ocurre es que este tipo de formación, al estar al margen de un sistema de enseñanza estructurado y articulado, se nutre de corrientes externas a él que facilitan la adopción de otras tendencias metodológicas, permeando la acción de enseñar y aprender, con situaciones y contextos modificados intencionalmente en su esencia, para ofrecer al participante una visión panorámica, pero distinta, a la que se le puede ofrecer desde los procesos estructurados a la luz de la formalidad.

Otro aspecto que, con frecuencia, se destaca en el proceso de educación no formal, es el hábito de los educadores y docentes que apoyan el proceso de formación desde su

experiencia, estatus profesional y de formación previa específica, en el área del saber que imparten; allí, su rol se encuentra asociado más a un facilitador del conocimiento, en condición de instructor, que de maestro.

En general, los contenidos de los programas no formales tienden a ser más funcionales y a tener un menor grado científico e intelectual, constituyéndolos en elementos más orientados hacia la práctica y, con frecuencia, incluyen contenidos de la cultura que circunda el ambiente formativo.

El método de la educación no formal se ampara en el uso de metodologías de participación activa, donde el uso de la memoria se modifica por la aproximación del sujeto a la búsqueda de soluciones a situaciones, a partir de razonamientos prácticos; esto promueve la desaparición de modelos estandarizados de pensamiento, influenciados por la flexibilidad en aspectos temporales y espaciales.

El acceso a la educación no formal, no se encuentra condicionada por grados o titulaciones previas; esto que facilita que su oferta y demanda permanezca constante en el tiempo. Al no existir prerrequisitos fijados, la experiencia juega un papel clave debido a que impacta positivamente en el rendimiento individual y colectivo, entendiendo que el rendimiento no es evaluado con exámenes convencionales o con una escala específica. El carácter evaluativo, casi nulo, y el uso de la experiencia como un medio para la ampliación del aprendizaje, se ha constituido en el principal nutriente de la educación de adultos, pues es un proceso mediado por la experiencia y que se puede desarrollar en las distintas etapas de la vida.

La propuesta educativa de la educación no formal, puede analizarse a la luz de la funcionalidad, desde tres criterios clave:

—primero, la *funcionalidad*; vista desde acciones orientadas a suplir, reforzar o compensar conocimientos en ambientes laborales y de perfeccionamiento para el trabajo y el

logro profesional, como una aproximación a los elementos culturales y el desempeño en el cambiante mundo social y personal;

—segundo criterio, *la población*; en ésta se pueden contemplar programas dirigidos a niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores o personas de la tercera edad y,

—último criterio, pero no menos importante, las *características de la población*; en éste se aprecia que la educación no formal vincula de manera efectiva a su desarrollo a personas con características físicas, psicológicas o sociales particulares.

3.3. Marco legal colombiano

El Estado juega un papel determinante en los procesos orientados a la cualificación y formación de los educadores que participan en las actividades de enseñanza; favorece la promoción docente; es un garante de la actualización de los recursos y métodos educativos sobre los cuales opera el sistema; propende por la innovación e investigación educativa en función del mejoramiento del método y el desarrollo de nuevos modelos.

Aún más, desde sus instituciones, el Estado facilita la orientación educativa y profesional en un asunto que se inicia desde los primeros años de vida y va hasta la adultez; diseña y desarrolla técnicas para la inspección y evaluación del proceso educativo, llevando consigo al mejoramiento continuo del sistema de educación y su calidad, establecido en el país, el cual se encuentra mediado por diversos tipos de educación.

Entendida como base fundamental de la investigación, la articulación de los referentes legales y reglamentarios, se presentan a continuación aquéllos que nos permiten definir el impacto institucional y estructural de la educación no formal, entendida como formación para el trabajo y el desarrollo humano, en el contexto colombiano, y la educación informal.

La Ley General de Educación, promulgada a través de la Ley 115 de 1994, en el capítulo II, artículo 36, aborda la Educación No Formal y la define como aquella “que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos” (Diario Oficial, 1994).

Como finalidad, la Ley 115 de 1994, promueve el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico; la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria.

Bajo estas directrices, la educación no formal busca hacer del individuo un sujeto integral, capaz de proyectarse a nivel social, laboral y capaz de establecer relaciones sostenibles y proactivas al interior de la comunidad en la cual se encuentra inmerso y sostiene una relación de intercambio permanente (Diario Oficial, 1994).

Así mismo, la Ley 115 de 1994, en su capítulo III, artículo 43, define la educación informal como,

todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados (Diario Oficial, 1994).

Este concepto se alinea con los planteamientos de Coombs (1971) en la década del setenta en el siglo XX, en cuya concepción considera que la educación informal supone un mayor grado de libertad en los métodos y medios para la obtención del conocimiento, favoreciendo esto la interacción social.

Con el paso del tiempo, los procesos de educación informal, de cara a la competitividad organizacional, han venido fortaleciéndose, teniendo en cuenta la necesidad de una mano de obra competitiva, capaz de incursionar en aspectos técnicos que pueden ser transmitidos, por ejemplo, desde la experiencia y por medio de la oralidad.

Desde la perspectiva de la institucionalidad, la Ley 115 de 1994 define que las instituciones de educación no formal pueden ofrecer programas de formación laboral en artes y oficios, actividades de formación académica y en materias conducentes a la validación de niveles y grados propios de la educación formal, para lo cual se realizarán procesos especiales de legislación.

A través de esta normativa, el Estado se compromete a garantizar el fomento y el apoyo a la educación no formal, adelantando acciones para que los ciudadanos ingresen a ella, y ejerciendo un control permanente con el fin de garantizar las condiciones de calidad de la misma, en tanto que la creación, organización y funcionamiento de programas y de establecimientos de educación no formal y la expedición de certificados de aptitud ocupacional, señala la Ley, se regirá por la reglamentación que para el efecto expida el Gobierno Nacional, siendo ésta una directriz del orden nacional.

El Decreto 114 de 1996 (Diario Oficial, 1996), reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal; centra sus acciones en definir los campos de acción: laboral, académico, preparación para la validación de niveles y grados propios de la educación formal y participación ciudadana y comunitaria.

A través de esta normativa, se promueve la competitividad local y nacional, fundamentada en la preparación del sujeto por medio de programas de formación en el campo laboral, orientados a desarrollar habilidades y destrezas que faciliten su integración con el aparato productivo del país, mediante la intervención en el desempeño de una actividad productiva, arte, empleo u oficio.

El 29 de diciembre de 1997 se oficializó la emisión del Decreto 3011 de 1997 (Diario Oficial, 1997), por medio del cual se establecieron las normas para el ofrecimiento de la educación de adultos, incluyendo en esta las modalidades formal, no formal e informal. Este decreto, en mayo 26 de 2015, entró a formar parte integral del Decreto Único Reglamentario (DUR) 1075 del Sector de Educación (Diario Oficial, 2015).

El 26 de julio de 2006, se expidió la Ley 1064 de 2006 (Diario Oficial, 2006), por medio de la cual se dictaban las normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, establecida como *educación no formal* en la Ley General de Educación; en el artículo primero de esta norma, se reemplazó la denominación de *educación no formal*, contenida en la Ley General de Educación Ley 115 de 1994 y en el Decreto Reglamentario 114 de 1996, por *educación para el trabajo y el desarrollo humano* (ETDH).

El Estado reconocía estas acciones como factor esencial del proceso educativo de la persona y componente dinamizador en la formación de técnicos laborales y expertos en las artes y oficios, y reposicionaba que esta formación hacía parte integral del servicio público educativo y no podía ser discriminada. En general, las instituciones deberían acogerse y acatar las directrices que el Gobierno Nacional fijara para su certificación y la calidad de sus procesos.

Este cambio promovió la incursión de las personas con certificados de aptitud ocupacional a empleos públicos, en el nivel técnico. Así mismo, las personas certificadas bajo esta metodología de formación, podrían ser objeto de reconocimiento para la formación por ciclos propedéuticos por las Instituciones de Educación Superior y tendrían igual tratamiento que los programas técnicos y tecnológicos.

Un claro ejemplo de esto se encuentra en la creación de programas de formación por ciclos que ha liderado la Universidad Distrital con su sede Tecnológica, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, donde los estudiantes desarrollan su proceso de formación por ciclos, iniciando con cursos en tecnología, que tienen una duración de tres años, y puede ser

complementada con cinco semestres adicionales de formación, lo que le permitirá al estudiante optar su grado profesional.

En la actualidad, en la vinculación de personal para el ciclo propedéutico profesional, existe una afluencia significativa de tecnólogos de diferentes instituciones, que buscan aumentar sus competencias a través de la profesionalización.

Así, mediante el Decreto 4909 de 2009 (Diario Oficial, 2009), se reglamentó la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, entendido el objeto de éste como complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales, y conducir a la obtención de certificados de aptitud ocupacional.

En esta normatividad se aclaraba que la Educación para el trabajo y el desarrollo humano, están asociados a una formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona con currículos flexibles, sin sujeción al sistema y niveles propios de la educación formal. Este Decreto (Decreto 4909 de 2009) fue asimilado por el Decreto 1075 de 2015.

Como parte la orientación a la competitividad y su garantía de calidad en el modelo de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, surgió la Ley 1651 de 2013 (Diario Oficial, 2013), por medio de la cual se realizaron algunas modificaciones y adiciones a la Ley 115 de 1994, y se definieron disposiciones acerca de la ley de bilingüismo.

De esta manera, las instituciones de ETDH que decidieran ofrecer programas de idiomas deberían obtener la certificación en gestión de calidad, de la institución y del programa a ofertar; este proceso permitiría garantizar la competencia y aplicabilidad técnica a través de talento humano profesional.

3.4. Estrategia para la competitividad nacional y tecnificación de la mano de obra

La Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH) se ha constituido en una de las principales iniciativas del Gobierno Nacional para el mejoramiento y cualificación de la mano de obra disponible a nivel nacional. La dinámica de la economía ha ido en un proceso de constante evolución, demandando cada vez mayor diversidad de recursos para el desempeño de las personas adultas que se encuentran en edad productiva.

Para abordar los conceptos de competitividad nacional, desde la perspectiva de la tecnificación de la mano de obra, es necesario hacer saber que este proceso es el resultado de la articulación de tres actores fundamentales: el aparato productivo del país, el sector académico, representado por el Estado, y el individuo.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, en Colombia, comenzó a hablarse del desarrollo industrial y de la demanda de programas orientados al fortalecimiento del proletariado; las estrategias diseñadas por el Gobierno Nacional se reenfocaron hacia el fortalecimiento de otros aspectos, teniendo en cuenta que se venían ejecutando, de manera sistemática, acciones a nivel urbano y rural para atender las necesidades de lectura y escritura de la población, aún sin lograr la totalidad de la cobertura esperada, pero con un proceso ascendente gracias al uso de diversos mecanismos, como material impreso y el uso de la radio.

En los procesos de educación de adultos, como la educación de índole no formal e informal, indudablemente juega un rol determinante la población adulta. Su participación es determinante, como así se advierte en la *Declaración sobre la Educación de Adultos*, realizada por la UNESCO en 1997, donde se les considera como actores fundamentales en este proceso, a la vez que se contempla la multiculturalidad, el enfoque teórico y el enfoque práctico en los procesos de formación de la población adulta (MEN, 2017).

En 1975, se reconocieron las necesidades específicas de las empresas en el país, y se inició así una cruzada por llevar a otro nivel las competencias de quienes administraban e intervenían en las unidades productivas del territorio.

En 1976, tuvo lugar la reorganización del Ministerio de Educación Nacional a través del Decreto 008 del mismo año. Mediante la expedición de éste, tuvo origen la creación de la División de Educación no Formal, educación de adultos y el currículum, y educación a distancia. Dos años más tarde, en el año 1978, se establecieron las normas para el funcionamiento de las instituciones de educación no formal, que entrarían a operar en el país por medio del Decreto 1657 de este mismo año.

En 1982, se lanzó la Campaña Nacional de Instrucción, CAMINA, que tenía como propósito la coordinación de todas las acciones del sistema educativo no formal en el país. Este suceso marcó parte del origen, en Colombia, de la Educación No Formal —hoy en día reconocida como Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano—, y desde este año (1982), las acciones del Estado sobre la educación para el trabajo, han venido en un proceso de continuo crecimiento, estabilización, y no han cesado.

Este programa ha tenido como objetivo llegar a la población tradicionalmente excluida (adultos, ancianos y limitados) por la inequidad del sistema educativo nacional, y cuya meta de cobertura inicial era de cuatro millones de adultos (DNP, 1983). El programa también se ha fijado como objetivo, dignificar la experiencia de los adultos mayores, fomentando el uso creativo del tiempo libre, fortaleciendo, así mismo, estrategias para la transmisión de la sabiduría en beneficio de las personas más jóvenes de la sociedad.

El fortalecimiento de las instituciones de educación no formal, en sus orígenes —hoy en día ETDH—, tomó fuerza con la vinculación del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), entidad adscrita al Ministerio de Trabajo como principal gestor de la educación no escolar no formal, orientada al fortalecimiento del empleo y de la formación en empresa a través del Programa de Promoción Popular (PPP) (Echeverry & Gómez, 1988, pp. 1-28).

El programa, en esencia, tiene como objetivo fundamental, el logro de la promoción del hombre y su integración proactiva con el medio productivo, pues se considera que la relación de educación-trabajo, es necesaria para lograr mejores desarrollos del individuo en el medio productivo y, por ende, el progreso de la sociedad.

De acuerdo a los resultados presentados por la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH), Módulo de Formación para el Trabajo, la educación para el trabajo y el desarrollo humano tiene alcance sobre personas (hombres y mujeres) con edad igual o superior a los quince (15) años (DANE, 2019).

La población que asistió a cursos de formación para el trabajo, aumentó en el periodo abril-junio 2019. Con respecto al mismo periodo, en el año 2018, para el total nacional en el trimestre abril-junio 2019, la población de 15 años y más fue de 36.353 miles de personas; de éstas, el 10,3% asistió a cursos de formación para el trabajo, mientras que el 89,7% no asistió (DANE, 2019).

En el trimestre abril-junio 2018, estas proporciones se ubicaron en 9,7% y 90,3%, respectivamente. Por sexo, en el trimestre abril-junio 2019, el 10,9% de los hombres y el 9,7% de las mujeres de 15 años y más, asistieron a cursos de formación para el trabajo. En el mismo periodo del año anterior, estas proporciones se ubicaron en 10,6% y 8,9%, respectivamente. Este estudio contempla la formación para el trabajo como un proceso formativo no formal, mediante el cual las personas adquieren conocimientos, habilidades y destrezas para mejorar su empleabilidad, desempeño laboral o promoción en el actual empleo (DANE, 2019).

Cobra importante valor, debido al objetivo de este trabajo, conocer el comportamiento de la vinculación de adultos a los procesos de formación para el trabajo. Para el total nacional, en el trimestre abril-junio 2019 el 45,6% de las personas que asistieron a un curso de

formación para el trabajo en los últimos 24 meses se encontraban en el rango de edad de 25 a 40 años (DANE, 2019).

Por su parte, el 24,9% correspondió a la población de 41 a 54 años y el 21,3% a la de 15 a 24 años. En el trimestre abril - junio 2018, estas proporciones fueron 47,7%, 22,6% y 22,3%, respectivamente. Estos datos permiten concluir un descenso significativo en el rango de quince a cuarenta años (15-40) mientras hay un repunte en las edades entre cuarenta y uno a cincuenta y cinco años y más (41-55) (DANE, 2019).

Este estudio permite identificar también, que las personas que se vinculan con mayor frecuencia a los procesos de formación para el trabajo, son quienes se encuentran desocupados, que prefieren las acciones de formación con una duración hasta cuarenta horas y que hay una mayor concentración de personas que reciben esta formación en centros poblados y rurales. Así mismo, puede verse una tendencia en preferencia por los centros de formación privada, frente a los centros de formación pública y la preferencia en formación se orienta hacia la formación en servicios, industria, construcción e ingeniería.

Para el periodo 2019, se advierte un leve aumento en los procesos donde el individuo asume todo el costo del programa; cabe señalar que disminuye la participación en los procesos gratuitos. La inquietud por participar en las formaciones surge en su mayoría por el deseo de conseguir empleo y suplir una exigencia de la empresa.

Las personas que no asistieron a cursos en el periodo de referencia señalaron como causa principal la falta de recursos y el desconocimiento de la oferta.

El campo de la educación para el trabajo y el desarrollo humano (ETDH) y la educación informal, hacen parte de las acciones gubernamentales para fortalecimiento de las actividades productivas a nivel organizacional. Sin embargo, se requiere de una mayor diversificación de la oferta, teniendo en cuenta las necesidades cambiantes del mercado que requieren, entre

otras, de un aumento de la capacidad tecnológica y el uso de nuevas tecnologías en el proceso de formación.

El sector rural presenta un acceso condicionado a las iniciativas de educación para el trabajo y desarrollo humano, teniendo en cuenta las condiciones de acceso a redes de información y a servicios básicos, como luz y conectividad a internet, viéndose esto reflejado en la mínima tecnificación de actividades como la educación y la agricultura.

Por lo demás, se demanda del fortalecimiento y la presencia de las instituciones de educación superior como medios para el mejoramiento de las acciones de educación informal y ETDH en lugares apartados de la geografía colombiana, donde el acceso a este tipo de formación es mínima.

CONCLUSIONES

El sistema educativo es, sin lugar a dudas, un factor determinante para el desarrollo de una sociedad. Entender la educación como el resultado de un proceso donde interactúan varios actores, constituye un paso fundamental para la evolución. De manera que llevar la educación más allá de la escuela, ha marcado la expansión de las acciones de educación a lo largo y ancho del mundo moderno.

Condicionados por una dinámica constante de cambios, las sociedades han debido evolucionar hacia la segmentación de las acciones de formación, en función de la edad del individuo y las necesidades puntuales en cada una de ellas, siendo claramente particulares, debido al contexto que circunda al sujeto, como la experiencia, y en función de los conocimientos útiles en cada etapa de la vida.

Durante el desarrollo de este proceso de investigación, se ha podido identificar un campo de acción bastante fértil en lo relacionado con la gestión de la educación de adultos, desde el contexto local, regional y mundial. Sin embargo, vale la pena reflexionar acerca de cómo se pueden lograr mejores resultados de los alcanzados hasta el momento con la participación de los distintos sectores que conforman los grupos de interés del tema de educación para adultos.

A nivel general, se puede concluir que la educación de adultos es un esfuerzo de múltiples instituciones y de los gobiernos locales por mejorar las competencias y habilidades de su población, que sobrepasa los dieciocho años. Con una iniciativa fundamentada en la alfabetización, se ha virado hacia el fortalecimiento de la mano de obra y la capacidad para articular el sistema productivo del país en el camino hacia el logro de la competitividad, constituyendo la educación como un medio para lograrlo.

La vinculación de diversos medios de comunicación, como radio y la televisión, amplían el espectro de la educación de adultos para lograr una mayor cobertura y difusión de

las acciones de formación que en la actualidad no se dedican con exclusividad a los procesos de alfabetización y reconocimiento de las operaciones básicas.

A lo largo de este documento, se destaca que la educación de adultos tiene que repensarse en el marco tecnológico moderno y orientarse hacia el logro de una cobertura en los lugares recónditos de cada país. Para ello, el acceso a medios de comunicación, recursos tecnológicos y acceso a condiciones de alumbrado, deben ser garantizados a lo largo y ancho de los territorios nacionales.

Abre esto la puerta de entrada para concebir el proceso de educación, en especial de adultos, como una tarea mancomunada entre los diferentes actores sociales, los ministerios, y liderada por instituciones del orden gubernamental, a la vez que debe ser considerada como uno de los aspectos más críticos por éste y los gobiernos venideros, disponiendo para ello de directrices que articulen la triada *individuo, Estado, educación*.

Se considera un elemento particular, identificado en este proceso de investigación, la sincronía en el desarrollo del concepto de *educación de adultos*, desde tres perspectivas:

—la primera, de índole netamente científica, ampliamente influenciada por las corrientes psicológicas y el condicionamiento del aprendizaje del individuo,

—la segunda, orientada desde *la educación de adultos como una estrategia para la competitividad de las naciones* y la liderada por la UNESCO y el Banco Mundial y

—la tercera, *fundamentada en el eje académico* y soportada en las acciones de las entidades de educación de orden gubernamental, como el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación, para el caso local.

De acuerdo con los hallazgos frente a iniciativas lideradas por las instituciones de educación superior, que forman maestros o que en su oferta educativa contemplan carreras

en pregrado y acciones de formación posgraduales en el campo de la educación, sorprende el hecho de que no se identifiquen con facilidad y reconozcan iniciativas lideradas por la academia, especialmente en el sector público, orientadas al proceso de fortalecimiento de la educación de adultos.

En la actualidad, se distinguen acciones aisladas sobre la educación de adultos en la Universidad Pedagógica Nacional, con una incipiente y poco documentada articulación con la Red EPJA (Red de Educación para Jóvenes y Adultos), que se encuentra presente en otros países latinoamericanos.

Sin embargo, la interacción de los actores institucionales relacionados con la política pública, los colectivos sociales, las instituciones de orden público y privado, no son fácilmente rastreables, abriendo esto un campo de acción interesante para la construcción del saber y el conocimiento en acciones del orden social y académico, para, particularmente, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Maestría de Educación

Frente a cómo se ha vivido la experiencia de formación del adulto para la competitividad en Colombia, se pudo establecer que, a través del diseño de acciones de formación, influenciadas por el aparato productivo del país, se han podido diseñar soluciones que aportan a la tecnificación de la mano de obra en una o varias zonas de interés.

Este modelo se ha extendido, incluso, a la vinculación de las actividades pertenecientes del sector primario, como referentes para el mejoramiento de la formación de la mano de obra disponible, llevándola más allá de alfabetización, incluso, utilizando esta última sólo como un medio para alcanzar resultados más productivos con la tecnificación de los procesos y la intervención del adulto y su experiencia.

Las acciones de formación de adultos en regiones alejadas del país y marcadas bajo el estigma de la violencia social, de género y derivado de los conflictos internos, han logrado que las personas en el trabajo del campo y explotación de cultivos tecnificados, puedan hallar

una salida de sus operaciones con cultivos ilícitos o la ejecución de actividades al margen de la ley.

Los principales cambios en los modelos de educación del adulto en Colombia y su abordaje en el periodo 1994-2018, se encuentran marcados por la emisión normativa, aspecto que ha llevado a fortalecer las acciones de formación en el país. Así, con la aparición de la Ley General de Educación en el año 1994, la educación a lo largo de la vida llegó a concebirse como un derecho del individuo y una obligación del Estado.

La migración de una educación no formal hacia el modelo de educación para el trabajo y el desarrollo humano, demuestran el interés de los gobiernos nacional, departamentales y locales, por liderar acciones con instituciones de carácter privado en su mayoría, y algunas instituciones de orden público para fortalecer el aparato educativo, formador del individuo en edad adulta.

En general, las estrategias de educación del adulto para garantizar un proceso efectivo y competitivo, deben orientarse hacia suplir las necesidades de la población, teniendo en cuenta las características culturales, económicas y la idiosincrasia de los pueblos y de sus individuos; un sujeto debe desarrollarse en las perspectivas del conocimiento, pero debe estar en la capacidad de proyectarse en su entorno personal, familiar, social y laboral, y de manera integral.

Constituye parte de las acciones de la educación de adultos en el contexto nacional, entender las necesidades y establecer planes de acción para erradicar las limitaciones de acceso de la población adulta a los procesos de formación, garantizando la asignación de recursos suficientes en calidad y en cantidad necesarias, para poder llegar a tener adultos capaces de aportar al aparato productivo del país, mejorar la tecnificación de éste y hacerlo más competitivo.

Así, el primer esfuerzo, antes de fortalecer la educación del adulto, debería orientarse a la garantía del acceso y el mantenimiento del niño en la escuela ,en su primera y segunda infancia y su adolescencia, facilitando los medios de acceso a una escuela y los recursos suficientes para que se mantenga en ésta.

BIBLIOGRAFÍA

- Acero, C., Hidalgo, M., Jiménez, L. (2018). “Procesos de Aprendizaje Adulto en contextos de educación no formal”. En *Universitas Psychologica*. Vol. 17, núm. 2
- Adam, F. (1987). *Andragogía y Docencia Universitaria*. Caracas: Editorial Andragogic, FI-DEA
- Alcalá, A. (2010). *Andragogía, ciencia y arte de la educación de personas adultas*. Caracas: Ediciones Especiales de la Dirección de Investigaciones y Posgrado Universidad Nacional Abierta
- Alighiero, M. (1987). *Historia de la Educación. Del 1500 a nuestros días*. Vol. 2. México: Siglo XXI Editores
- Álvarez, A. (2011). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Bautista, M. , González, G. (2019). *Docencia Rural en Colombia. Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Bogotá: Fundación Compartir
- BLAA. (s.f.). (Biblioteca Luis Ángel Arango). “La UNESCO incorporó la Colección Documental de Radio Sutatenza al ‘Registro Regional de Memoria del Mundo’”. Bogotá, Colombia. Banco de la República. Recuperado de: <https://www.banrepcultural.org/noticias/la-unesco-incorporo-la-coleccion-documental-de-radio-sutatenza-al-registro-regional-de>
- Boyd, R. D. (1980). *Redefining the Discipline of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass

- Brembeck, C. (1976). "Los usos estratégicos de la educación formal y no formal". En C. S. Brembeck y T. J. Thompson. (Ed.) *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación intercultural de alternativas no formales*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe
- Burton, W. H. (1963). *Basic Principles in a Good Teaching Learning Situation. Readings in Human Learning*. Nueva York: L.D. and Alice Crow (eds.). McKay
- Castillo Silva, F. (2018). "Andragogía, andragógos y sus aportaciones". En Voces de la Educación. Vol. 3, núm. 6
- Cirigliano, G. (1982). "La educación abierta". En García, L. (Ed). *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana
- Coombs, Ph. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Editorial Península
- Coombs, Ph. & Ahmed, M. (1974). *La lucha contra la pobreza rural*. Madrid: Editorial Tecnos S.A.
- Dewey, J. (1918). *Las escuelas del mañana*. Madrid: Editorial Sucesores de Hernando
- Echeverry, A. & Gómez, L. (noviembre-diciembre de 1988). "Hacia una pedagogía para el nivel informal y la formación profesional de adultos". En *Cuaderno 4 Separata Senanoticias*.
- El Tiempo*. (28 de octubre 2008). "Días de radio... Sutatenza" Disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4629963>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores (cap. II: La concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión, pp. 75-102).

- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores
- Feur & Gerber, et al. (2000). *Andragogía y aprendizaje de adultos*. México: Ed. Trillas
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Gros, B. (2001). “Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza”. En Trilla, J. (Ed.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó
- Guantay, R. (2016). “Herramientas para trabajar en educación de adultos”. En *Revista del Cisen Tramas/Maepova*. Vol. 4, núm. 1
- Haggard, E. A. (1963). *Learning Process of Change*. Nueva York: L. D. and Alice Crow (eds.), McKay
- Jiménez, A. (2004). “El estado del arte en la investigación en Ciencias Sociales”. En: *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*. Bogotá: UPN.
- Jiménez, A. (2004). “Algunos elementos para la investigación en historia”. En: *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*. Bogotá: UPN.
- Jiménez, A. (2005). “Una lectura a Paulo Freire en el actual contexto urbano. Una mirada desde la licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital”. Inédito. Documento de trabajo.
- Jiménez, A. (2013). “Carlo Ginzburg: reflexiones sobre el método indiciario”. En *Revista Esfera*. Vol. 1

Knowles, M. et al. (2010). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Editorial Alfaomega.

Ludojoski, R. (1972). *Andragogía o educación del adulto*. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica Agencia para el desarrollo Internacional (AID).

Maldonado, M. (2008). *Pedagogías Críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá: Editorial Magisterio

Maslow, A. (1991). *Personalidad y motivación*. Madrid: Díaz de Santos

Martínez, A. et al. (1994). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Tercer Milenio, Foro Nacional por Colombia.

Martínez, A. , Noguera, C., Castro J. (1994). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio

Martínez, O. (2010). *La educación de jóvenes y adultos en Colombia: más allá de la alfabetización*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Menin, O. (2003). *Psicología de la Educación del Adulto*. Rosario: Editorial Homo Sapiens

Palladino, E. (1980). *Educación de adultos*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas

Pastor, M. (septiembre-diciembre de 2001). “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal”. En *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 220, pp. 525-544.

Posada, J. (1993). “Jerome Bruner y la educación de adultos. Proyecto principal de Educación”. En *Boletín* núm. 32, pp. 49-54

- Revista Interamericana de Educación de Adultos* (enero-junio de 2019). Año 41, núm. 1.
México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL
- Royero, L. E. (2016). *La educación de adultos. Una visión panorámica de la andragogía en Colombia*. Edición Corporación Proyecto Ser Humano.
- Ruíz, C., Palacio, I. (1995). *Pauperismo y educación. Siglos XVIII y XIX. Apuntes para una historia de la educación social en España*. Valencia: Universidad de Valencia
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. Barcelona: CEAC
- Sánchez Domenech, I. (2015). *La andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos*. Tesis doctoral. Elche: Universidad Cardenal Herrera-CEU Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología
- Sequeda, M. (1987). “La educación de adultos en Colombia”. En *Revista Educación y Cultura*. Núm. 12. Bogotá: FECODE
- Tamayo, L. (2007). “Tendencias de la pedagogía en Colombia”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 3, pp. 65-76
- Torres A., Cuevas, C., Naranjo J. (1996). *Discursos, prácticas y actores de e educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Editorial Ariel
- Trilla, J. (2008). “A educação não formal”. En Trilla & Ghanem. J. E. (Ed.). *Educação Formal e Não Formal: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Editorial Summus

Vásquez, G. (1998). “La educación no formal y otros conceptos próximos”. En Sarramona, J., Vásquez, G. y Colom, A. J. *Educación no formal*. Barcelona: Ariel

Documentos

Acción Cultural Popular. Nuestra Historia. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<https://www.fundacionacpo.org/nuestra-historia/>

DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019). Boletín Técnico Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) Módulo de Formación para el Trabajo Abril-Junio 2019 (septiembre de 2019). Recuperado:
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/formacion/GEIH_FormacionTrabajo_abr_jun19.pdf

Decreto 114 de 1996. *Diario Oficial de la República de Colombia*. (18 de enero de 1996). Bogotá, D.C., Colombia

Decreto 3011 de 1997. *Diario Oficial de la República de Colombia*. (29 de diciembre de 1997). Bogotá, D.C., Colombia

Decreto 4909 de 2009. *Diario Oficial de la República de Colombia*. (18 de diciembre de 2009). Bogotá, D.C., Colombia

Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015. *Diario Oficial de la República de Colombia*. (26 de mayo de 2015). Bogotá, D.C., Colombia

DNP, Departamento Nacional de Planeación. (1983). *Plan de Desarrollo 1983-1986. Política Social Mayores Oportunidades para la superación humana*. Recuperado de:
https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Betancur_Polit_social.pdf

History Chanel. (Productor). (2012). *La Edad Media. Ciudades, mercaderes y artesanos.*

Disponible en

https://www.youtube.com/watch?time_continue=3113&v=UfrU6jw93Pk&feature=emb_logo

Ley 1064 de 2006. *Diario Oficial de la República de Colombia.* (26 de julio de 2006).

Bogotá, D.C., Colombia

Ley 115 de 1994. *Diario Oficial de la República de Colombia.* (8 de febrero de 1994).

Bogotá, D.C., Colombia

Ley 1651 de 2013. *Diario Oficial de la República de Colombia.* (12 de Julio de 2013).

Bogotá, D.C., Colombia

Ministerio de Educación. (2017). *Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia* (primera versión). Recuperado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-371724_recurso.pdf

MEN, Oficina de Planeamiento Educativo. (1972). *La educación en Colombia, 1960-1968.*

Bogotá: MEN, DNP

(MEN, s.f.). *La promoción social.* Texto disponible en:

<https://www.iepromocionsocial.com/sedes/>

Minsalud (s.f.). “Envejecimiento y vejez”. Disponible en:

<https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Paginas/envejecimiento-vejez.aspx>

Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. (2012). *SENA, 55 años*. Bogotá: Recurso Audiovisual. Repositorio Memoria Institucional URI: <https://hdl.handle.net/11404/2788>

UNESCO. (2015). *La educación para todos 2000-2015*. Recuperado de: <http://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2015/05/EPT2015.compressed.pdf>

UNESCO. (2014). *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de CONFINTEA*. Brasilia: 2014.

UNESCO. (1973). (Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. & Champion Ward, F., investigadores). *Aprender a ser. La educación del future*.

UNESCO. (2017). *Tercer informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*.

UNESCO (s.f). Institute for Lifelong Learning. Alemania. Global Report-GRALE. Disponible en: <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report>

Uribe. D. (2019). “Programa Radial núm. 13. Radio Educativa. Radio Sutatenza”. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=GnOgmiQ7Puk&t=202s>