

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CIUDADANA DE LA  
CORPORACIÓN ESCUELA GALÁN DE LA MODALIDAD EDUCATIVA PARA EL  
TRABAJO Y DESARROLLO HUMANO -ETDH-. ESTUDIO DE CASO -EDUCACIÓN NO  
FORMAL E INFORMAL-.

Jorge Rodrigo Carrero Morales  
Código: 2016287516

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
ÉNFASIS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA  
BOGOTÁ  
2019

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CIUDADANA DE LA  
CORPORACIÓN ESCUELA GALÁN DE LA MODALIDAD EDUCATIVA PARA EL  
TRABAJO Y DESARROLLO HUMANO -ETDH-. ESTUDIO DE CASO -EDUCACIÓN NO  
FORMAL E INFORMAL-.

Jorge Rodrigo Carrero Morales  
Código: 2016287516

Trabajo de investigación presentado como requisito  
Para optar por el título de Magister en Educación  
Énfasis de Evaluación y Gestión Educación

Directora  
Doctora Libia Stella Niño Zafra  
Profesora Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
ÉNFASIS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA  
BOGOTÁ  
2019

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

**Directora de Tesis: Dra. Libia Stella Niño Zafra**

---

Jurado

---


Jurado

*Este trabajo, está dedicado a todos aquellos y aquellas que me han acompañado con sus palabras, conocimientos y afectos durante esta etapa de mi vida.*

*A mis padres, en especial a mi madre, quien siempre me ha venido animando, creyendo que puedo llegar más lejos en mi proyecto de vida.*

*A los tutores que han creído en la formación ciudadana no solo desde modalidades formales, sino también en las no formales e informales; porque gracias a ellos, se ha sembrado la semilla para el cuestionamiento de las estructuras sociales y la lucha por los derechos de todos los que lo necesitan.*

*A mi directora, la Doctora Libia Stella Niño Zafra, porque siempre me acompañó con sus orientaciones, creyó en mí y me llevó paso a paso a mejorar cada uno de los capítulos de este documento, del que me siento muy orgulloso, pues es el resultado de un proceso de mejoramiento continuo.*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</i>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación:</b>	<b>Página 1 de 15</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de Maestría de investigación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Evaluación del programa de formación ciudadana de la corporación escuela galán de la modalidad educativa para el trabajo y desarrollo humano -ETDH-. Estudio de caso -educación formal e informal-.
<b>Autor(es)</b>	Carrero Morales, Jorge Rodrigo
<b>Director</b>	Niño Zafra, Libia Stella
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 191 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	EVALUACIÓN DE PROGRAMAS; EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y DESARROLLO HUMANO; FORMACIÓN CIUDADANA; CORPORACIÓN ESCUELA GALÁN.

<b>2. Descripción</b>
<p>Tesis de grado para optar por el título de Magister en educación en la línea de Evaluación y Gestión Educativa. En esta tesis el autor desarrolla una investigación que tiene como finalidad “evaluar de manera crítica el programa de ciudadanía de la modalidad Educativa Informal, desarrollado por la Corporación Escuela Galán -CEG- en los últimos años, con el propósito de aportar a su cualificación y fortalecimiento”.</p> <p>Para ello, se fundamenta en una metodología cualitativa desde un enfoque hermenéutico y crítico, en el que se presenta una evaluación comprensiva, que, a partir de tres principios críticos (razonabilidad razonable, autointerés de la comunidad y la pluralidad de valores) de la evaluación de Kemmis, valora la calidad del programa de formación ciudadana desarrollado por esta entidad. Encontrando sus méritos y deficiencias; y a partir de dichas debilidades se elaboran propuestas de mejoramiento desde una perspectiva comunitaria, territorial y de desarrollo humano.</p> <p>En el documento, se establece la importancia de realizar procesos de evaluación de programas de formación ciudadana de la modalidad educativa informal, en este caso el programa diseñado y ejecutado por la Corporación Galán. Esto a partir de la necesidad de responder a las problemáticas planteadas en términos de políticas educativas, formación ciudadana y evaluación de programas.</p>

Las políticas educativas neoliberales, promovidas por los Organismos Multilaterales, que privilegian propuestas educativas que beneficien el libre mercado y la empresa, han venido promoviendo en nuestro país, una visión de educación como servicio y no como derecho que se ha integrado a las diferentes modalidades educativas (formal, no formal e informal), lo que ha traído como resultado constantes tensiones entre el campo educativo y el campo empresarial. En las que se presenta un contraste entre las intencionalidades de formación empresarial y las de una educación de ciudadanos.

De esta manera, se encuentra que estas políticas han afectado lo educativo, partiendo del hecho de que los términos con los que se designan las diferentes modalidades de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano -ETDH- y Educación Informal hacen parte de un lenguaje jurídico y administrativo, más no pedagógico, lo que los convierte en términos vagos y confusos a nivel educativo, al punto que la Corporación Galán ha tenido que realizar varios cambios en sus estatutos pasando de la ETDH para finalmente terminar en la modalidad educativa informal; además, el contraste entre las propuestas educativas y de mercado traen como consecuencias: a) políticas orientadas a la formación de ciudadanos de consumo, b) el énfasis en la educación para el trabajo en contraste con la educación integral para la formación de un ciudadano activo, crítico y territorial, c) la flexibilización de las modalidades educativas, desde las cuales se crean procesos de complementariedad desde una visión de venta de servicios educativos, en los que las modalidades ETDH e Informales aprovechan para vender sus programas a la Educación Formal con el fin de responder a los vacíos que presenta ésta en el diseño de programas de formación ciudadana.

La Corporación Galán, además de diseñar y ejecutar programas de formación ciudadana en la modalidad Informal, los oferta sus servicios educativos a instituciones de educación formal que lo requieran. En el estudio del programa que ha desarrollado la CEG se encontró lo siguiente:

A pesar de que el Estado ha promovido la formación de una ciudadanía liberal clásica (que concuerda con la propuesta ciudadana neoliberal), que no fomenta la educación para una ciudadanía activa y su relación con el mejoramiento del territorio. La Escuela Galán desarrolla un modelo de formación ciudadana comunitario en el que se encuentran rasgos de la propuesta de ciudadanía territorial, en los que se propone la construcción de un ciudadano ético, social que lidera y es capaz de construir con su comunidad, respuestas frente a las necesidades de sus territorios.

En el terreno evaluativo, el programa formativo de la CEG no tiene necesidad de responder a las evaluaciones estandarizadas que ejecuta el Estado siguiendo las orientaciones de Organismos Multilaterales. Sin embargo, se encuentra que esta Asociación realiza dos tipos de evaluación, entre los que se encuentran las evaluaciones estandarizadas y las evaluaciones formativas. Estas últimas llaman más la atención de la Corporación, ya que dice que las mismas responden de mejor manera a los aprendizajes en contexto que esperan que desarrollen sus aprendices; mientras que las evaluaciones propuestas por el Estado, aunque las encuentra rigurosas, de acuerdo con lo que dicen ellos, no son capaces de mostrar los cambios más importantes que producen los procesos educativos en los ciudadanos formados

### 3. Fuentes

- Álvarez, J. (2012). *Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje*. En Jarauta, B. Imberón, F. (Coord.) *Pensando en el futuro de la educación; una nueva escuela para el siglo XXII*. 139-158, Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Álvarez, J. (2015) *La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos*. Educación y cultura, volumen (III), p.10-17.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ariza, A (2007) *Democracias, ciudadanía y formación ciudadana. Una aproximación*. Revista de estudios sociales No.27 (pág. 150-163). Bogotá: Universidad de los Andes, ISSN 0123-885X
- Avendaño, E.; Gutiérrez, D.; Malagón, M. (2015) *Otra ciudadanía es posible. Análisis crítico al programa de competencias ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación*. Tesis de maestría. Bogotá: UPN.
- Buitrago, H. Y Cabrera, A. (2014) *Educación para el trabajo y desarrollo humano en los inicios del siglo XXI: inclusión social, emprendimiento y autogestión*. Tesis maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica
- Carrero, J. (2010) *El saber pedagógico en experiencias de formación democrática dirigido a jóvenes desde organizaciones no gubernamentales en Bogotá*. Monografía. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Concha, C. (2014) *Educación y aprendizaje a lo largo de la vida: desafíos para América Latina y el Caribe*. Apuntes educación y desarrollo post 2015, 2014-No 5. Santiago: UNESCO
- Chauz, E. Y Velázquez, A. "Educación para la paz en Colombia. La promesa de las competencias ciudadanas" en BOUVIER, V. (2014) *Colombia: la construcción de paz en tiempos de guerra*. Bogotá: Universidad del Rosario escuela de ciencias humanas.
- Convenio 827 -Secretaría de Educación Distrital, 579 -Instituto Distrital de Participación y Acción Comunal- Escuela Galán (2008) *Escuela de participación, derechos humanos y convivencia escolar*. En <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/8173/1/mepce.pdf>, recuperado el 19 de febrero de 2019.
- Dansocial, Suma Solidaria Y Escuela Galán (2005). *Herramientas pedagógicas en convivencia y seguridad*. Bogotá: Antropos.
- Corporación Escuela Galán (2004) *Carpeta*. Bogotá: Antropos.
- Corporación Escuela Galán-Daacd (2007) *Folder memoria escuela de formación política de juventud y consejeros*. Bogotá: Antropos.
- Corporación Escuela Galán, Fundación Smurfit Cartón de Colombia, Smurfit kappa Cartón de Colombia (S.F.) *Liderazgo y ciudadanía en tiempos de colegio: Manual para formadores año1*. Bogotá: Colombia.
- Corporación Escuela Galán, Fundación Smurfit Cartón de Colombia, Smurfit kappa Cartón de Colombia (S.F.) *Liderazgo y ciudadanía en tiempos de colegio: Manual para jóvenes líderes año1*. Bogotá: Colombia.
- Contreras, J. (S.F.) *Crisis de educación de la postguerra. El nacimiento de enunciados fundamentales para la educación*. Visto en <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/2850/2886> , recuperado 8 de septiembre de 2018
- Coombs, Ph., Prosser, R. Y Ahmed, M (1973a) *New Pahts to learning for rural children and youth* (International Council for Educational Development for UNICEF).

- Colom, A. (2005) *Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal*. Revista de educación. Educación no formal, Volumen No. 338 (p. 9-22). España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cortina, A. (1995) *La educación del hombre y del ciudadano*. Revista Iberoamericana de Educación No. 7, p. 41-63 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019483> , recuperado el 23 de octubre de 2018.
- Cortina, A. (1997) *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza
- Corte Suprema de Justicia (2016) *Sentencia por homicidio del precandidato Luis Carlos Galán*, se encuentra en <http://www.cortesuprema.gov.co/corte/index.php/2016/11/24/sentencia-por-homicidio-del-precandidato-luis-carlos-galan/> , recuperado el 8 de septiembre de 2018.
- Cristancho, J. (2010). *De las condiciones de posibilidad para vivir juntos en Colombia: Entre Tramas De Significaciones Que Sostienen El Conflicto Colombiano Y La Construcción Simbólica De Una Esfera Pública*. Revista Cuadernos De Filosofía Latinoamericana, Volumen 31 No. 102, p.115-123. Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- Díaz, R. (2005) *Currículo y evaluación en la universidad del modelo neoliberal*. En Revista opciones pedagógicas No.39. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Díez, E. (2006) *Evaluación de la cultura institucional en educación un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago de Chile: Arrayán
- Eglund, T. (1986) *Currículum as a political problem; changing educational conceptions with reference to citizenship*; Upsala studies in education 25 Acta Universitatis Upsaliensis, Stunetlitteratur Chartwell.Bratt Suecia.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fernández- Ballesteros, R. (1996) *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. España: Síntesis
- Flórez, R. (1996) *Educación ciudadana y gobierno escolar*. Bogotá: Gazeta Ltda.
- Fonseca, J. (2007) *Modelos cualitativos de evaluación*. Revista Educere, vol. 11, núm. 38, Julio-septiembre, pp. 427-432. Mérida: Universidad de los Andes.
- García, R. Y Serna, A. (2002) *Dimensiones críticas de lo ciudadano*. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.
- García Franco, J. (2012) Tesis *La evaluación de los colegios en el Distrito: ¿Una práctica por la eficiencia o por la formación?* Bogotá: UPN.
- García, Li. (S.F.) *Evaluación de programas educativos: modelos, técnicas e instrumentos, análisis de datos y elaboración de informes*. Universidad Nacional. Recuperado de [www.reds-cepalcala.org/.../EVALUACION/EVALUACION%20Y%20C](http://www.reds-cepalcala.org/.../EVALUACION/EVALUACION%20Y%20C). Mayo de 2015.
- Gómez, A. (2016) *Políticas educativas de calidad y evaluación estandarizada: apropiaciones de los docentes en la educación básica secundaria y media, experiencia en educación educativa del distrito*. Tesis maestría. Bogotá: UPN.
- Guba, E. Y Lincoln, Y (1994). "Competing Paradigms in Qualitative Research" En Denzin, N. y Lincoln, Y (eds.) *HandBook of Qualitative Research*. California; Sage Publications.
- Guevara, R. (2016). *El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?* Revista Folios, Volumen No. 44. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.



- Gutiérrez Tamayo, A. (2010). *El ciudadano territorial: propósito de la formación ciudadana*. En revista Uni-pluri/versiddad, Vol. 10, No.3. Medellín. Se encuentra en Versión Gutiérrez Tamayo, A Y Sánchez, L. (2011) *El ciudadano territorial, propósito de la educación geográfica*. En Revista geográfica de América Central número especial EGAL, II semestre 2011(p. 1-17). Costa Rica
- Gutiérrez Tamayo, A. (2012) *Formación ciudadana en perspectiva del potencial pedagógico de los estudios de territorio ciudadano territorial: fundamento de la democracia*. Tesis doctoral. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Digital. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current> , recuperado el 11 de octubre de 2018
- Herrera, M. y otros (2005). *La construcción de cultura política en Colombia “proyectos hegemónicos y resistencias culturales”*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- El modelo artístico de evaluación de Eliot W. Eisner*. En Ahumada, P. (ed) Modelos de evaluación y evaluación de programas (57-69). Valparaíso: UCV-REDUC.
- Ibañez, J. (1991) “El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica” en M. Latiesa (ed.) *El pluralismo metodológico en la investigación social*, Ensayos típicos (53-82). España: Universidad de Granada.
- Ibar, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona: Octaedro.
- Keeley, B. (2007) *Capital humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe. Percepciones de la OCDE*. México: Ediciones Castillo
- Krueger, R. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- López, I. (2010) *El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: Aplicación a un caso*. En revista Edetania 38 (Diciembre de 2010), 147-156. España: Universidad de Valencia
- Ley 75 de 1989*, encontrada en el Diario Oficial. AÑO CXXVI. N. 39114. 21, DICIEMBRE, 1989. p.2. se encuentra en <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1623150> , recuperado 17 de mayo de 2017.
- Ley General de Educación: Reforma Educativa Indicadores de Logros Curriculares (2003). Colombia: Imperio Ltda.
- Ley 1064 de 2006, se encuentra en [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104704\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104704_archivo_pdf.pdf) , recuperado el 8 de septiembre de 2018.
- López, D.; Imen, D.; Gallo, M.; Brito, G.; Mendoza, P.; Caruso, P. (2016) *Neoliberalismo y educación: análisis crítico de las metas 2021*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- London, S. Y Formichella, M. (2006) *El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la educación*. En revista Economía y sociedad, Volumen No. XI, número 17 (p.17-32), enero-junio. México: Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.
- Magendzo, A. (2004) *Formación ciudadana*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Magendzo, A. Y Arias, R. (2015) *Informe regional 2015: educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. En <https://es.slideshare.net/andresavila08/informe-regional-2015-educacin-ciudadana-y-formacin-docente-en-pases-de-amrica-latina> , recuperado el 28 de octubre de 2018.

- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- MEN (s.f.) La educación no formal. Tres términos: Educación Formal, No Formal e Informal. En [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-36469\\_archivo\\_pdf\\_documento\\_antecedentes.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-36469_archivo_pdf_documento_antecedentes.pdf) , recuperado el 4 de diciembre de 2017.
- MEN (s.f.) Glosario de términos, competencias generales específicas. En <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79394.html> , consultado el día 15 de julio de 2019.
- MEN (2004) Guía No. 6 Estándares básicos de competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Colombia: IPSA
- MEN (2011) Cartilla 1 y 2 *Programa de competencias ciudadanas*. Bogotá: Amado impresores.
- MEN (2014) *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación para el trabajo y el desarrollo humano*. Colombia: Biblioteca virtual del Ministerio de Educación, en <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-Superior/343616:Formacion-para-el-trabajo-y-el-desarrollo-humano> , recuperado el 4 de junio de 2018.
- Mejía, M. Y Restrepo, G. (1997), *Formación y Educación para la Democracia en Colombia apuntes para un estado del arte*. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luís Carlos Galán. Bogotá D.C.
- Mejía, M. (2007) *Educación (es) en la (s) globalización (es) I Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Desde abajo: Colombia.
- Mejía, J. Y Salazar, E. (2018) *Desafíos para la educación en el posconflicto*. Revista educación y cultura, La evaluación docente un balance necesario, No. 124, (p.65-69). Bogotá: Multiimpresos.
- Mesa, A. (2008) *La formación ciudadana en Colombia*. En revista Uni-Pluri/Versidad Vol. 8 No. 3 Suplemento. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Moreno, T. (2014) *Posturas Epistemológicas Frente a la Evaluación y sus implicaciones en el currículum*. En Revista perspectiva educacional, Volumen 53 No.1 (p. 3-18), Universidad Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/211/96>, recuperado el 13 de enero de 2019.
- Morales, M. (2009) *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas: educación no formal una propuesta para aprender*. Montevideo: MEC: Dirección de educación Unesco. ISBN: 978-9974-36-145-4
- Morín, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Santillana. En [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa) , recuperado el 4 de octubre de 2019.
- Niño, L. *Evaluación de proyectos y programas curriculares en la perspectiva crítica* (1997). Revista Opciones Pedagógicas No. 18. (pp. 43-55). Bogotá: Universidad Distrital.
- Niño, L. (1997) *Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular*. Revista Opciones Pedagógicas No. 18. (Pág. 16-41) Bogotá: Universidad Distrital.
- Niño, L; Tamayo, A.; Díaz, J; Gamma, A. (2014) *Estándares y evaluación: ¿Medición o formación?* Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Niño, L; Tamayo, A.; Díaz, J; Gamma, A. (2016) *Competencias y currículo problemáticas y tensiones en la escuela. 1ª*. Bogotá: Universidad Pedagógica.

- Pastor M. (1999) *Ámbitos de intervención en educación no formal. Una propuesta taxonómica*. Revista de Educación, Teor. Edu.11,1999 (p.183-215). Ediciones Universidad de Salamanca: España.
- Pastor M. (2001) *Orígenes del concepto de educación no formal*. Revista española de pedagogía año LIX, No. 220, septiembre-diciembre (p. 525-544) Universitat de les Illes Balears.
- Pacheco Muñoz, M. (S.F.) *Educación no formal: concepto básico en educación ambiental*, en <https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/noformal.pdf> , recuperado el 3 de diciembre de 2017
- Paramo, P. Compilador (2011) *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pacheco, J. Y Rodríguez A. (1994) *La educación no formal: ¿Baja calidad y pobreza?* Revista colombiana de educación, No.29, II semestre de 1994 (p.1-11) Universidad Pedagógica Nacional.
- Quiroz Posada R. Y Pulgarin Silva M. (Comp.) (2015). *Educación y ciudadanía hacia la configuración del campo de la formación ciudadana. Capítulo: Configuración Discursiva de la formación ciudadana: Hacia la constitución de los sujetos políticos*. Pineda Betancur A. y Pulgarín Silva M. Buenos Aires: Alfagrama.
- Quiroz Posada, R. Y Gómez, Nashiki (2011) Gutiérrez Tamayo A. *Ciudadanía territorial y formación ciudadana en: Formación ciudadana: una mirada desde Colombia y México*. Antioquia: CIB (centro de estudios biológicos)
- Quaas, C. (1990). *Modelos de evaluación de organizaciones educativas centradas en logros (Pedro Lafourcade)* en Ahumada, P. (ed) Modelos de evaluación y evaluación de programas (pp.39-48). Valparaíso: UCV-REDUC.
- Rey, D. (2014) *¿Cómo evolucionaron las reformas educativas en américa latina en los últimos 60 años? trasposición de políticas educativas: los casos de Argentina, Bolivia, Colombia y Chile*. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) Maestrando en Políticas y Administración de la Educación. En <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab057.pdf>, recuperado el 14 de febrero de 2018.
- Robles, B. (2011) *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico*. Cuicuilco, vol. 18, núm. 52, septiembre-diciembre, 2011 (p. 39-49). Red de revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004> , recuperado el 28 de mayo de 2019
- Rodríguez, J. (2016) *“Evaluación del programa tiempo escolar complementario en la educación básica secundaria: perspectiva crítica. Estudio de caso”*. Tesis maestría. Bogotá: UPN.
- Roux, F. (1990) Construir la paz en el vacío ético y social. En Mendoza, P. (Ed.), *En qué momento se jodió Colombia* (pp. 175-198) Bogotá, Colombia: Oveja Negra.
- Roux, F. (2018) *La audacia de la paz imperfecta*. Bogotá: Ariel
- Sentencia C-016 de 1993 Corte Constitucional, en <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/C-016-93.htm> , recuperado el 14 de febrero de 2018.
- Sandoval, A. (2016) *Concepciones y prácticas de los docentes de educación básica secundaria y media, sobre la evaluación a los estudiantes, según el decreto 1290 de 2009. Estudio de caso de un colegio distrital*. Tesis maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica.

- Sanfeliciano, A. (2018) *El socioconstructivismo en educación*. Consultado el día 23 de julio de 2019 en: <https://educacionygestion.com/socioconstructivismo-en-la-educacion/>
- Santana, P. et al (2002), “*Lo que dice la gente, lo que hace la gente*” *Sistematización de Experiencias Escuelas de Liderazgo Democrático 1994-2000*, Bogotá: Corporación Viva la Ciudadanía.
- Santos, M. (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Revista investigación en la escuela No.20, (pág.23-35). En [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/20/R20\\_2.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/20/R20_2.pdf) , recuperado el 23 de enero de 2019.
- Serrano, T. Y Pons, R. (2011) *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista electrónica de investigación -redie-, vol. 13 Núm 1. Consultado el día 23 de julio de 2019 en : <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>
- Solarte, L (2007) *Las evaluaciones de políticas públicas en el Estado Liberal*. Cali: Universidad del Valle.
- Stake, R. (1975a) *Program evaluation: particularly responsive evaluation*. Kalamazoo, Mich, Evaluation Center of western Michigan University.
- Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stake, R. (2013). Segunda edición. *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: Graó.
- Stephen, K. (1999). *Siete principios para evaluar un programa curricular*. Revista opciones pedagógicas No 18, páginas 16-41, Bogotá: Universidad Distrital
- Strauss A. Y Corbin J. (2012) *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D. Y Shinkfield, J. (1989) *Stake: el método evaluativo centrado en el cliente en: Systematic evaluation*. Barcelona: Paidós.
- Torres Santome, J. (2017) *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Torres Zambrano, G. (2018) *Evaluación formativa: oportunidad para el mejoramiento educativo*. Revista educación y cultura, La evaluación docente un balance necesario, No. 124, (p.10-20). Bogotá: Multiimpresos.
- Torres, J. Y Pinilla, A. (2005) *Las vías de la educación ciudadana en Colombia*. Revista Folios. Segunda época. Primer semestre de 2005. No. 21. Bogotá: UPN. pp. 47-64
- Urbina, F. (2013) *Notas para un <<diálogo de saberes>>* Consultado el día 29 de julio de 2019 en: [http://artesaniadescolombia.com.co/Documentos/Contenido/9067\\_notas\\_para\\_un\\_dialogo\\_de\\_saberes.pdf](http://artesaniadescolombia.com.co/Documentos/Contenido/9067_notas_para_un_dialogo_de_saberes.pdf)
- Vasilachis, I. (1992) *El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos*. En Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Forum Qualitative Sozialforschung. Volumen 10 (2) Art30, en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>, recuperado el 4 de febrero de 2018.
- Vasilachis, I.; Ameigeiras, A.; Chernobilsky, L.; Giménez, V.; Mallimaci, F.; Mendizabal, N.; Neiman, G.; Quaranta, G.; Soneira, A. (2009) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Publidisa.

Walker, H. (1990). *La evaluación iluminativa*. En Ahumada, P. (ed) Modelos de evaluación y evaluación de programas (49-56). Valparaíso: UCV-REDUC

Zubiria, J. (2002) *Tratado de pedagogía conceptual: los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fundación de pedagogía conceptual Alberto Merani.

#### 4. Contenidos

El presente documento se divide en ocho capítulos.

Capítulo 1. Políticas educativas aplicadas a la modalidad de la educación para el trabajo y el desarrollo humano en la educación no formal e informal. En este capítulo se hace una aproximación a las políticas educativas aplicadas a las modalidades Formal, No Formal (ahora entendida como ETDH) e Informal. Se parte del análisis del contexto histórico y conceptual de dichos términos haciendo énfasis en la comprensión de la educación No Formal e informal, y bajo una mirada crítica, se interpreta su concepto, el contexto específico en el cual se desarrolla, los matices discursivos entorno a esta modalidad y las implicaciones que conllevan expresiones tales como la “educación para toda la vida”, el “desarrollo del capital humano”, y la hoy llamada “educación para el trabajo” (Ley 1064 de 2006), que son conceptos que demarcan las intencionalidades del modelo neoliberal propuesto por los Organismos Multilaterales, los cuales han venido enfocándose en la formación de sujetos que respondan al mundo del trabajo, pero han descuidado la formación de personas que sean capaces de desarrollar sus dimensiones como seres humanos en los campos de la cultura, el conocimiento, la ciencia y la ciudadanía.

Capítulo 2. Formación ciudadana: de la ciudadanía clásica a la ciudadanía territorial. En este se encuentra dos apartados, en el primero de ellos se realiza una contextualización histórica del concepto “educación ciudadana”, la cual se origina en la antigua Grecia y presenta un desarrollo hasta la época contemporánea, luego, se señalan sus características, exclusiones (privilegios de un grupo minoritario sobre una mayoría) y puntos de controversia. El segundo apartado, se enfoca en exponer los paradigmas acerca de la ciudadanía, sus modalidades, las propuestas de formación ciudadana desde el ámbito de las competencias, esclareciendo las características, las tensiones y las diferencias que allí se encuentran; adicionalmente, se presenta una propuesta de formación ciudadana para Colombia que tiene en cuenta aspectos como la inclusión, participación activa, crítica y de territorio, elementos con los cuales se es capaz de plantear nuevos modelos de democracia y de derechos que hagan frente a la globalización neoliberal y a su propuesta de formar ciudadanos para el consumo.

Capítulo 3 Evaluación y Evaluación de Programas. Este capítulo presenta dos partes. En la primera, se hace una conceptualización de la evaluación en donde se explica el modelo tradicional y se exponen argumentos que permiten implementar una evaluación alternativa, diferente a la visión examinadora de los procesos de formación ciudadana que está relacionada con el servicio educativo para el Trabajo y el Desarrollo Humano y, por el contrario, potenciar la formación de un sujeto comprometido con la construcción de lo público y consciente de una cultura democrática. La segunda parte, presenta los modelos más influyentes en la evaluación de programas, resaltando el modelo de evaluación comprensiva de Robert Stake y los principios de evaluación crítica de Stephen Kemis. Con los aportes del primer autor se busca general una visión comprensiva del caso estudiado



de la Corporación Escuela Galán respecto de la formación, y con el segundo, se busca desarrollar elementos de análisis crítico que generen propuestas de mejoramiento para dicha experiencia.

Capítulo 4. La Corporación Escuela Galán: contexto histórico y modelo pedagógico. Aquí se presenta la contextualización y la caracterización pedagógica de la C.E.G. con las cuales se quiere tener más elementos que permitan hacer la evaluación del programa de formación ciudadana desde la modalidad Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano y Educación Informal. Es así entonces como se explican los antecedentes históricos y los momentos que ha pasado la entidad en el diseño y aplicación de diferentes discursos en formación ciudadana, del mismo modo, se analiza la misión, la visión, el modelo pedagógico, sus características y el proceso de evaluación desarrollado en dicha entidad.

Capítulo 5. El proceso de investigación en la evaluación del programa en Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano en formación ciudadana en la Escuela Galán. Este se encuentra dividido en dos partes. La primera explica las razones por las cuales esta investigación aplica el paradigma cualitativo desde un enfoque crítico hermenéutico a través de un método de estudio de caso; exponiendo de esta manera sus conceptos, rasgos fundamentales y el tipo población estudiada. En la segunda parte, se presentan las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información, los cuales fueron elaborados a partir del uso de tres de los siete principios de Kemmis, como son: la razonabilidad razonable, el autointerés de la comunidad y la pluralidad de valores. Estos principios fueron aplicados en la elaboración de las preguntas de las encuestas y las entrevistas semiestructuradas, permitiendo de esta manera una participación importante de la comunidad de integrantes y sirviendo para generar debates sobre las controversias encontradas y conocer a grandes rasgos como se fueron construyendo los acuerdos en la Corporación.

Capítulo 6. Aquí se presenta un ejercicio analítico, crítico y argumentativo de la evaluación de caso, realizada al programa de formación ciudadana de la Corporación Escuela Galán; cuyo proceso necesitó del uso de múltiples métodos de análisis que permitieron comprender y valorar la experiencia. De esta manera, se propusieron tres técnicas fundamentales para la recolección de datos: el análisis documental, desde el cual se conocieron los antecedentes del programa y se analizaron los mismos; la encuesta, instrumento fue elaborado utilizando tres principios de evaluación de Kemis, los cuales permitieron conocer las concepciones que presentan los integrantes de la Corporación entorno a las políticas, la evaluación y los procesos de formación en ciudadanía, encontrando las tensiones y puntos en común frente a estos temas, cuyos resultados fueron analizados a través de los procesos de descripción, interpretación, valoración y tematización propuestos por Eisner; posteriormente, se realizaron varias entrevistas semiestructuradas a los directivos, para las que fue necesario tomar para su análisis algunas técnicas de la investigación fundamentada, que fueron: la codificación abierta, axial, la técnica de la voltereta y el análisis párrafo a párrafo. La información obtenida fue triangulada con los resultados obtenidos de la revisión documental y a partir de esto se obtuvieron las temáticas o asertos propios del estudio de caso, con los cuales fue valorado el programa de formación ciudadana diseñado y aplicado por esta Corporación.

Capítulo 7. Propuestas de mejoramiento. En este capítulo se aborda una propuesta de formación ciudadana desde el paradigma comunitario, territorial y de desarrollo humano, que se construye a partir de los vacíos encontrados en la experiencia, y tiene como propósito, brindar algunas recomendaciones a la Corporación para continuar con el perfeccionamiento de su modelo de educación informal en ciudadanía, reconociendo sus méritos y dificultades. Para ello fueron diseñadas un grupo de recomendaciones para cada una de las categorías base de esta investigación: a) políticas educativas, b) formación ciudadana, c) Corporación Galán, d) evaluación y evaluación de programas. En estas categorías se hicieron recomendaciones tanto para el Estado como para la Corporación.

Finalmente, el capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones. Refiere algunas reflexiones y conclusiones al proceso desarrollado sobre la evaluación externa e independiente de programas de la Corporación Escuela Galán, a la luz de lo expuesto en los capítulos precedentes. Se señalan algunas propuestas y retos que permiten conocer y comprender el campo educativo informal en formación ciudadana, el cual no presenta investigaciones y comprender la importancia que tienen estos procesos en la formación de sujetos ético-políticos, con el fin de contribuir al mejoramiento del proceso formativo en ciudadanía a través del fortalecimiento de los procesos reflexivos y evaluativos por parte de sus integrantes.

## 5. Metodología

La presente investigación se encuentra situada dentro del paradigma cualitativo, que busca, describir, comprender, interpretar el programa de formación ciudadana que ejecuta la Corporación Escuela Galán, desde la modalidad de educación informal en la ciudad de Bogotá desde el año 2004 hasta el día de hoy. Para esto, fue utilizado el enfoque crítico hermenéutico, cuyo propósito se centró en la comprensión e interpretación del mundo de sentidos y significados que creaban los actores (facilitadores, directores y estudiantes) del programa, a partir de sus experiencias relacionadas con el proceso de formación en el que participan.

Para esto, fue necesario partir de un enfoque cualitativo de estudio de caso, ya que este permitía tener una visión naturalista, holística y comprensiva de la realidad a evaluar, cuyo objeto fue el programa de formación ciudadana. El cual fue valorado a partir de la construcción de un esquema evaluativo en el que se seleccionaron algunos aspectos del modelo de evaluación de programas comprensivo o respondiente de Stake, que fue la base para construir los antecedentes del proceso y a partir de allí realizar un análisis documental, seguido de la aplicación de 3 de los siete principios de evaluación crítica de Kemmis, que añadieron una visión crítica y participativa frente al programa.

Adicional a lo anterior, para la recogida de datos y análisis de la información, fue necesario el uso de múltiples modelos evaluativos, métodos y técnicas de investigación que permitieron hallar las razones, sentimientos, creencias, sentidos y significados que dan los actores a la experiencia desarrollada. En consecuencia, se utilizó la propuesta evaluativa de Elliot Eisner, para el análisis de los cuestionarios, desde la descripción, interpretación, valoración y tematización; seguida del uso de algunos elementos de la teoría fundamentada para la interpretación de la entrevista, que fueron:

la codificación abierta, la axial, a las que se sumaron las técnicas de voltereta y análisis párrafo a párrafo.

Todo lo anterior, permitió hacer un cruce de información o triangulación que condujo a develar las fortalezas y debilidades del programa evaluado, realizando las respectivas recomendaciones y propuestas de mejoramiento a dicha Corporación.

## 6. Conclusiones

Refiere algunas reflexiones y conclusiones al proceso desarrollado sobre la evaluación externa e independiente de programas de la Corporación Escuela Galán, a partir del análisis de la información obtenida en relación con las políticas educativas en ETDH y Educación Informal, formación ciudadana, y la evaluación y evaluación de programas, tomadas como referente para la evaluación del programa de formación ciudadana que desarrolla dicha Corporación, esto desde una perspectiva crítica que permitió comprender el diseño e implementación de este tipo de programa y desde allí, señalar algunas propuestas que permiten contribuir al mejoramiento del proceso formativo en ciudadanía a través del fortalecimiento de los procesos de sistematización y evaluación de la población por parte de quienes la integran, en pro de la formación de una ciudadanía heterogénea, comunitaria y territorial.

De esta manera, la evaluación del programa de formación ciudadana de la Corporación Galán dejó las siguientes conclusiones en las tres categorías principales planteadas: a) Políticas Educativas, b) Formación ciudadana y c) evaluación y evaluación de programas.

### Políticas educativas

Al hacer estudios de políticas a nivel educativo, las investigaciones tienden a centrarse en la educación formal, dando muy poca importancia a los estudios de otras modalidades educativas como la ETDH y la Educación Informal. Esto hoy en día se convierte en un problema, ya que la educación vista y promovida desde los Organismos Multilaterales desarrolla una propuesta neoliberal de educación, que no solo enfoca sus orientaciones al campo educativo formal, sino que ve a la educación como un sistema de servicios educativos (complementarios: Formales, No Formales e Informales), mediante los cuales naturaliza su discurso y prácticas en pro de la formación de un sujeto que sirva a las necesidades del mercado. Lo anterior, ha traído diferentes consecuencias a nivel de discursos y prácticas, como:

1. En el campo del lenguaje educativo, se ha venido elaborando una transposición de conceptos del campo administrativo y económico al terreno de la educación, de este modo, se implantan conceptos como el de capital humano, competencias, educación para el trabajo, entre otros, que con el paso del tiempo se convierten en el lenguaje en común para todas las instituciones educativas tanto públicas como privadas que prestan sus servicios en las diferentes modalidades de educación. Este lenguaje se enfoca en la formación de sujetos para el trabajo y descuida la formación integral del sujeto en desarrollo humano y ciudadanía, trayendo como consecuencias la formación de ciudadanías pasivas, que desconocen sus derechos y deberes con el Estado y con la sociedad, con baja participación y escasos conocimientos de lo que es ser ciudadano.

Adicional a lo anterior, los términos con los que se designan las modalidades ETDH y Educación Informal, son ambiguos, ya que estos se crearon a partir de términos jurídicos-administrativos y no pedagógicos; trayendo



como resultado para la Corporación Galán, la dificultad para ubicar sus programas formativos en una modalidad educativa determinada, pasando en un primer momento de proponer una formación en ETDH a un segundo momento en el que tiene que cambiar su objeto de trabajo a la modalidad Informal, ya que en la primera no alcanzaba a cumplir con los requisitos que designaba la misma a nivel administrativo.

2. La formación de sujetos egoístas, con baja participación a nivel político y social, que presentan actitudes individualistas y de consumo mercantil en las que se promueve el gozo individual y la indiferencia social, promoviendo de esta manera la atomización social, que mantiene el vacío social que nos señala Roux (1990) en el que se crean percepciones y comportamientos de desconfianza hacia el otro que no permiten la construcción de lasos sociales que beneficien la construcción pública y colectiva; generando de esta manera un círculo vicioso que impide construir soluciones grupales y de política pública que respondan a las necesidades de las poblaciones en sus territorios

3. Se presentan vacíos en la normatividad sobre Educación Informal, en la medida que esta solo les exige a las instituciones que desarrollan programas desde esta modalidad unos mínimos sanitarios y de infraestructura. Lo que significa que sus procesos no tiene el deber de garantizar unos mínimos como los de una planta docente permanente, así como tampoco un currículo estable y de alta calidad; adicional a esto, el Estado no se preocupa por evaluarlos.

4. Aunque el programa de formación ciudadana desarrollado por la Corporación Galán se encuentre en la modalidad educativa informal, ello no significa que los proyectos educativos desarrollados tengan una duración menor a 160 horas; se encuentran casos de proyectos de larga duración, que responden a tiempos superiores a los dos años. Lo que significa que la duración de estos programas depende más del patrocinador y no de un tiempo en específico que establece la norma. se recomienda al Estado que cree una normatividad que permita llenar estos vacíos en la educación ciudadana desde la educación informal, garantizando de esta manera que no sea solo el financiador del programa quién determine si el proyecto educativo continúa por su calidad, sino que sea el Estado, quién le garantice a la nación y de manera indirecta al financiador que el proyecto cumple con las condiciones educativas requeridas para el fin formativo, y que sus currículos contemplan no solo visiones que promuevan el trabajo, sino también, la democracia, la ciudadanía, las ciencia, la tecnología, el ambiente, entre otros.

5. La educación ETDH e informal se convierten en procesos estructurados con altos niveles de formación y dejan de ser entendidas como modalidades educativas con bajos niveles de reconocimiento académico y enfocadas únicamente a la población vulnerable.

#### Formación ciudadana

En este apartado se encontró que la formación ciudadana propuesta por el Estado privilegia el modelo de ciudadanía liberal clásico, que se basa en la participación de los individuos a través del voto electoral y forma a los ciudadanos en procesos de educación cívica, valores, democracia, patriotismo, derechos humanos y multiculturalidad; basados en una visión de derechos civiles y políticos; que responde a la propuesta ciudadana neoliberal, pero que queda corta en la formación de una ciudadanía que reconozca e integre al otro como legítimo interlocutor, generando de esta manera lazos de confianza a través del diálogo, la deliberación, y proponiendo el conocimiento y desarrollo del territorio; desde el cual se puede potencializar la construcción de

identidades individuales y colectivas en el mismo, de manera que, las comunidades tengan la capacidad de crear soluciones que respondan a sus contextos sociales, económicos, políticos y geográficos que beneficien a todos los ciudadanos y no a un grupo en particular.

Por el contrario, el modelo de formación ciudadana de la Corporación Galán encontrado en la investigación, se construye a partir de concepciones socio-constructivistas y críticas, que utiliza para su aplicación el diálogo de saberes y el aprendizaje por proyectos. Este modelo se plantea desde un paradigma comunitario con rasgos de la propuesta territorial, en la medida que promueve una ciudadanía activa, que va más allá de lo electoral y propone relaciones de participación entre las comunidades e instituciones de manera que éstas sean capaces de reflejar los intereses de las comunidades, potenciando a su vez el conocimiento de los contextos territoriales a través del desarrollo de proyectos educativos que respondan a las necesidades de los habitantes que viven en esos espacios geográficos.

Como propuesta de mejoramiento, se propone a la Corporación desarrollar sus procesos formativos no solo con líderes sociales o políticos, sino con distintas personas de la comunidad, manteniendo una propuesta de formación desde la diversidad, que contemple la formación ciudadana heterogénea que pueda responder a la cultura y necesidades de los grupos poblacionales a los que pertenecen. Esta ciudadanía puede basarse en propuestas del Desarrollo Humano y la implementación completa de la propuesta de ciudadanía territorial desarrollada por Gutiérrez Tamayo.

EL Estado Colombiano promueve una formación ciudadana relacionada con un tipo de democracia que, aunque habla de participación no la gestiona. De esta manera al educar a los ciudadanos, no se genera en ellos lazos de pertenencia al Estado, a una sociedad o un grupo; por el contrario, mantiene la formación de ciudadanos individualizados que no construyen en colectivo y por lo tanto mantienen los vacíos éticos y sociales señalados por Francisco de Roux.

#### Evaluación y evaluación de programas

Los resultados encontrados en la evaluación del programa de formación ciudadana de la Corporación Galán, a partir de una evaluación externa e independiente; permitieron llegar a hallazgos importantes como:

1. El interés por realizar evaluación de sus procesos formativos. La CEG, al ser una propuesta educativa informal -no requiere ser evaluada por el Estado-, sin embargo, desarrolla procesos evaluativos de tipo cuantitativo y cualitativo. En el primero elabora simulaciones de pruebas tipo saber con las que asume desde una visión técnica los logros alcanzados; en la segunda realiza una evaluación de tipo cualitativo que se enfoca en el diálogo con los estudiantes y en la búsqueda de los alcances obtenidos a partir de las transformaciones de prácticas e imaginarios de los ciudadanos evidenciados en el proceso.

El tener esta posibilidad de no responder obligatoriamente a las evaluaciones cuantitativas del MEN, le permite a la Escuela Galán, general procesos de reflexión de su práctica evaluativa, la cual se encuentra situada en su mayoría en un proceso valorativo que se acerca a la evaluación formativa, ya que la CEG no busca la clasificación sino el mejoramiento continuo de aprendizajes. De esta manera se entiende la evaluación como una actividad crítica que implica generar procesos de

conocimiento recíproco tanto de quien enseña como quien aprende. El facilitador guía el aprendizaje y a la vez aprende del aprendiz.

2. El ser una institución de carácter informal le permite a la CEG tener una visión crítica sobre las evaluaciones por competencias, las cuales, aunque entienden como rigurosas, también las encuentran con debilidades para conocer los cambios producidos por las experiencias en el desarrollo de proyectos comunitarios.

3. Los instrumentos evaluativos utilizados por la CEG a diferencia de la educación formal, no se enfocan en el examen, de hecho, éste es un instrumento menos utilizado para valorar los procesos formativos, que en la CEG son en su mayoría de carácter comprensivo e interpretativo. Por esto, no se encuentra una visión instrumentalizada de la evaluación en la que se pretenda la selección, la discriminación y el control de los saberes obtenidos que sirvan para procesos de rendición de cuentas; por el contrario, se presenta una evaluación más cercana a lo formativo, ya que en ella se valora más el proceso desarrollado por el aprendiz en la aplicación de su proyecto comunitario.

4. Se sugiere a la CEG que se sistematice y evalúe sus procesos desde miradas externas que les permitan conocer, criticar y proponer mejoras a sus procesos formativos en ciudadanía, generando mejoras a sus propuestas evaluativas formativas.

5. Dentro de los retos está el mantener información de los actores directos e indirectos de sus procesos, ya que en el caso evaluado, no se logró dar cuenta de las voces de los estudiantes, y tampoco se tuvo información acerca de las comunidades de apoyo local -CAL-; todo esto necesario para un próximo proceso evaluativo.

<b>Elaborado por:</b>	Carrero Morales, Jorge Rodrigo
<b>Revisado por:</b>	Niño Zafra, Libia Stella

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	05	12	2019
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>23</b>
<hr/>	
<b><u>1. POLÍTICAS EDUCATIVAS APLICADAS A LA MODALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y PARA EL DESARROLLO HUMANO EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL E INFORMAL</u></b>	<b>30</b>
<hr/>	
1.1. CONTEXTO HISTÓRICO Y CONCEPTUAL DE LAS MODALIDADES EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL	31
1.2. ÁMBITO NACIONAL	37
<hr/>	
<b><u>2. FORMACIÓN CIUDADANÍA: DE LA CIUDADANÍA CLÁSICA A LA CIUDADANÍA TERRITORIAL</u></b>	<b>43</b>
<hr/>	
2.1. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA CIUDADANÍA	43
2.2. PARADIGMAS EN CIUDADANÍA	46
2.3. MODELOS DE FORMACIÓN CIUDADANA	48
2.4. LA CIUDADANÍA TERRITORIAL COMO POSIBILIDAD	56
<hr/>	
<b><u>3. EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS</u></b>	<b>59</b>
<hr/>	
3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN	60
3.2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	64
3.2.1. EVALUACIÓN COMPRENSIVA O RESPONDENTE	72
<hr/>	
<b><u>4. LA CORPORACIÓN ESCUELA GALÁN-CEG-: CONTEXTO HISTÓRICO Y MODELO PEDAGÓGICO</u></b>	<b>81</b>
<hr/>	
4.1. CONTEXTOS	81
4.2. MODELO PEDAGÓGICO	85
<hr/>	
<b><u>5. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EN EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y DESARROLLO HUMANO EN FORMACIÓN CIUDADANA, DE LA CORPORACIÓN ESCUELA GALÁN (CEG)</u></b>	<b>92</b>
<hr/>	
5.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	96
<hr/>	
<b><u>6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</u></b>	<b>101</b>
<hr/>	
<b><u>7. RECONOCIENDO LO HECHO Y SUPERANDO LAS DIFICULTADES EN FORMACIÓN CIUDADANA</u></b>	<b>133</b>
<hr/>	

**8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES** **139**

---

<b>8.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS.</b>	<b>139</b>
<b>8.2. FORMACIÓN CIUDADANA.</b>	<b>143</b>
<b>8.3. EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.</b>	<b>146</b>
<b>8.3.1. EVALUACIÓN.</b>	<b>146</b>
<b>8.3.2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS</b>	<b>146</b>

**9. REFERENCIAS** **151**

---

**ANEXOS** **158**

---

<b>ANEXO 1. CERTIFICADOS DE CARGOS DIRECTIVOS, GERENCIALES Y DE CONTROL.</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO 2. CERTIFICADO DE FUNDADORES.</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO 3. ESTATUTOS DE LA ENTIDAD</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO 3.1. ESTATUTOS 2005</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO 3.2. ESTATUTOS 2018</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO 4. FORMATOS DE ENCUESTAS A TALLERISTAS</b>	<b>164</b>

**INSTRUMENTO NO. 1 ENCUESTA DIRIGIDA A TALLERISTAS** **164**

---

<b>ANEXO 5. CARTA DE PRESENTACIÓN DIRIGIDA A LA CORPORACIÓN ESCUELA GALÁN.</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO 6. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA REALIZADA A DIRECTIVOS DE LA CORPORACIÓN ESCUELA GALÁN 2019.</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO 7. FORMATOS DE REGISTRO DE EVALUACIÓN DEL FORMADOR.</b>	<b>189</b>
<b>ANEXO 7.1. RELATORÍA DEL FORMADOR Y MATRIZ FODA</b>	<b>189</b>
<b>ANEXO 7.2. CUADRO DE REGISTRO DE SESIONES.</b>	<b>190</b>
<b>ANEXO 7.3. REGISTRO DE SESIÓN DILIGENCIADO.</b>	<b>191</b>

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1: Línea del tiempo de la CEG.....	83
Ilustración 2: Modelo pedagógico CEG.....	86

Tablas de datos

<i>Tabla 1 Educación formal y no formal</i> .....	34
Tabla 2: Enfoques evaluativos tradicionales (Modificado).....	68
Tabla 3: Principales distinciones entre la evaluación preordenada y la evaluación respondente. .	76
<i>Tabla 4: Matriz descriptiva de técnicas e instrumentos de investigación.</i> .....	97
Tabla 5 Apuestas curriculares de la CEG 2009-2019, elaboración propia. ....	131

## Gráficos de encuestas

Gráfico 1. Relación CEG y Ministerio de Educación. Elaboración propia.....	118
<i>Gráfico 2 Planteamientos en discusión. Elaboración propia. ....</i>	<i>119</i>
<i>Gráfico 3. Instrumentos de evaluación. Elaboración propia.....</i>	<i>125</i>

## INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación está estrechamente vinculada a los procesos de evaluación y a las innumerables propuestas de cambios implementados a través de las políticas educativas que terminan afectando a una y a otra. Teniendo en cuenta esta problemática actual, el presente trabajo, desarrollado como parte de la Maestría en Educación, Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, aborda el tema con el fin de realizar una “Evaluación del Programa de Formación Ciudadana de la Corporación Escuela Galán de la Modalidad Educativa para el Trabajo y Desarrollo Humano - ETDH-. Estudio de Caso -Educación No Formal e Informal”.

La modalidad educativa en mención surge en el año 1967 bajo el nombre de Educación No Formal en Williamsburg Virginia (USA), lugar donde se celebró la conferencia sobre “la crisis mundial de la educación” y en el que se propuso la creación de las modalidades educativas Formal, No Formal e Informal. Desde esta fecha la Educación No Formal ha venido siendo promovida por organizaciones multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y más tarde por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), aceptada y aplicada en países en vía de desarrollo, mediante imposiciones de carácter económico que implican cambios normativos, en donde la educación ha pasado de ser un derecho para convertirse en un servicio, es decir, es vista como un producto dentro de un contexto de sistema de mercado.

Es así como para el caso de Colombia, a partir de la Ley General de Educación, (Ley 115 de 1994), la educación deja de asumirse como un derecho y se inscribe normativamente como “servicio educativo”, que bien puede ser formal, no formal e informal. Desde ese momento se inicia la implementación de políticas de servicios educativos que, en cuanto a los términos implicados - no formal e informal-, presentan dificultades en sus procesos de diferenciación, pues los convierten en términos vagos y confusos que responden más a clasificaciones administrativas, jurídicas, que pedagógicas.

La implementación del servicio Educativo No formal en Colombia tuvo en sus inicios un enfoque que se dirigió, como dice Pacheco y Rodríguez (1994), a poblaciones que se encontraban en situación de pobreza y marginalidad. A partir de la creación de la Ley 1064 de 2006 cambia el nombre de Educación No Formal a Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano y con esto, adquiere mayor reconocimiento, así se profundiza su carácter normativo y presupuestal desde el cual se impulsa la ejecución de diferentes tipos de programas que responden a los intereses de sus principales promotores, los empresarios.

El Decreto Reglamentario 4904 de 2009 implementa los programas de formación tanto laborales como académicos de la Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano, ETDH, y a partir de la ejecución de estos programas se crean empresas educativas que venden sus servicios a través de

paquetes académicos que complementan la educación formal, prestando sus servicios a nivel nacional e internacional. Es el caso de los proyectos de formación en cultura, deporte y ciudadanía que imparten diferentes instituciones de Educación No Formal en colegios y universidades, a través de la compra de dichos productos, que dejan de lado los contextos curriculares y los Proyectos Educativos Institucionales, para responder solo a necesidades administrativas y de mercado.

Indudablemente, la educación vista desde el terreno de lo mercantil presenta varias dificultades, puesto que, en este contexto, frente a los términos de servicio, cliente, oferta, demanda, el beneficio personal prima en detrimento de lo colectivo, así como de los derechos y deberes del ciudadano. De esta manera, las demandas empresariales inciden en la educación haciendo requerimientos específicos en cuanto a formación a lo largo de la vida, en competencias ciudadanas y pro-capital humano, entre otros aspectos. Es entonces como a través de diferentes discursos se promueve, desde la educación inicial, el individualismo, la competencia y los procesos de selección por aptitudes, todo ello como parte de las políticas neoliberales que, para el caso colombiano, es aún más delicado, puesto que existe la dicotomía entre un discurso democrático y una práctica autoritaria, es decir, el derecho impuesto por la fuerza, negando el acceso a todo aquel que se encuentre excluido del sistema de poder.

Por otra parte, dichas políticas de mercantilización de la educación, conllevan como característica a la flexibilidad de los procesos educativos y la poca duración de éstos, máxime cuando se trata de formación de ciudadanos ético-políticos que pueden llegar a contribuir al mejoramiento de sus contextos locales y nacionales, a partir de la apropiación de saberes, actitudes, prácticas y valores ciudadanos.

Esta flexibilidad se ve reflejada también en la intensidad horaria otorgada a cursos, diplomados o programas, con un mínimo de 160 horas, lo cual lleva a preguntarse acerca de la apropiación de saberes, conocimientos y habilidades que puedan ser garantizados en corto tiempo, aún si son tomados bajo modalidad educativa complementaria.

La Escuela Galán, objeto de este estudio, ha desarrollado procesos de formación en ciudadanía y ha asumido todas las problemáticas anteriormente mencionadas en relación con ETDH, es decir, a modo de síntesis: a) la visión de la educación como servicio y no derecho, b) vaguedad y confusión conceptual, c) contraste entre las intencionalidades de formación empresarial y las de una sociedad democrática y equitativa, d) escasez de tiempo para el desarrollo de programas de formación.

Teniendo en cuenta las diferentes versiones de formación ciudadana, que van desde la ciudadanía clásica hasta modelos que crean una interacción continua del sujeto en su relación con el Estado, y de acuerdo con Gutiérrez Tamayo (2012), Colombia ha centrado los procesos de formación ciudadana en una propuesta de ciudadanía liberal clásica, desde la que se forma en educación cívica, educación en valores, democracia, multiculturalidad, patriotismo, derechos humanos, y en suma, los derechos civiles, políticos y sociales tradicionales útiles al proyecto político vigente, el cual no promueve la participación activa de la ciudadanía y su relación con el mejoramiento del territorio.



Es así como en la explicación que hace De Roux (1990) acerca de los vacíos que han llevado a que los colombianos presenten una situación permanente de conflicto y convivencia ciudadana, se encuentran entre otras causas, el relacionado con lo ético y en segundo término, el vacío de lo social.

Con respecto al vacío de lo ético, se encuentra su origen en la iglesia católica, pues se enfocó en el cumplimiento de la moral católica, independientemente de si ésta correspondía con la norma o no. Lo importante para la iglesia era formar buenos católicos y eso no coincidía necesariamente con formar buenos ciudadanos.

En consecuencia, el resultado obtenido fue la falta de conciencia sobre la importancia de la norma, la cual presenta poco valor para los mismos ciudadanos, llevando a una situación en la que se entienden las leyes más como un deber ser, que como una posibilidad de realización. De igual manera, la falta de reconocimiento y apropiación de una visión de derechos y deberes, lleva a una situación de anomia social, en la que cada quién impone sus reglas y, por lo tanto, no hay reconocimiento de las leyes del Estado.

Según Francisco de Roux (1990), (2018), el vacío ético, que también llama vacío espiritual, se fundamenta en la falta de reconocimiento del otro y su dignidad como ser humano, “Solamente si nosotros, creyentes o no creyentes, asumimos juntos este valor absoluto e innegociable del ser humano, el cual nos exige respeto total, podremos convocarnos a ser consistentes y construir la Colombia incluyente, capaz de garantizarnos las condiciones para vivir la grandeza de nuestra dignidad” (Roux; 2018, p.82).

En síntesis, el vacío ético se constituye como un problema de formación ciudadana en la medida en que no se hizo un proceso de transición que cambiara la visión de un individuo, que seguía el dogma de la iglesia a partir de un imaginario del pecado, a un ciudadano moderno, que reflexiona y práctica unos valores que responden a la construcción de derechos y deberes ciudadanos dentro del Estado.

El segundo aspecto, el vacío social, promovió el miedo al prójimo, la indiferencia, la atomización de la sociedad, la desconfianza, la ausencia de comunidad y la pérdida de la solidaridad, lo que trae como consecuencia el individualismo, la falta de construcción de proyectos comunitarios, la desconfianza y ausencia de formación ciudadana en convivencia.

De acuerdo con Cristancho (2010), el conflicto en Colombia obedece a una construcción cultural, que se sustenta en dos elementos, a saber, de un lado, las tramas simbólicas que lo sustentan y, de otro, las debilidades en la construcción de una esfera pública.

Del primer elemento, explica que las tramas simbólicas, son construcciones culturales, que llevan a presentar una visión maniquea acerca del otro como legítimo interlocutor; bajo las apreciaciones de “bueno-malo” o “amigo-enemigo”. Partiendo de estas percepciones, se da una fragmentación de subjetividades que niega la posibilidad de que se logre coexistir con el otro, de por sí, sujeto en su diferencia. Cristancho, afirma que “Estos elementos son suficientes para señalar que en Colombia hay construcciones simbólicas que no cohesionan a las personas. Por el contrario,

las dividen. Estas tramas de sentido sustentan el conflicto, lo alimentan y parecen perpetuarlo” (Cristancho, 2010, p.120).

De manera complementaria, aparece el segundo elemento -la debilidad en la construcción de la esfera pública- como lo cita el autor antes mencionado: “La cuestión de vivir juntos tiene que ver, entonces, con una trama simbólica: por un lado, el comprenderse semejante a otros; por otro, comprenderse en un mundo compartido, en un mundo común que cohesiona la unidad. Este mundo compartido es una construcción simbólica subjetiva pero también intersubjetiva” (2010, p.10)

En consecuencia, las tensiones encontradas en formación ciudadana llevan a plantearse algunos cuestionamientos sobre el papel que ha representado esta problemática en los programas de la Corporación Escuela Galán en estos procesos desde la modalidad ETDH. Es por esto que se cree que una evaluación de dicho programa permitiría profundizar en sus aportes y limitaciones, particularmente en aquello que se refiere a las siguientes problemáticas:

a) El programa formativo de la Corporación Escuela Galán pertenece a una modalidad educativa informal y para el trabajo y desarrollo humano por lo que una evaluación a partir de la perspectiva crítica de Kemmis permite profundizar en sus virtudes y defectos.

b) Desde el nivel internacional se imponen políticas basadas en un proyecto neoliberal que propone evaluaciones estandarizadas para el tema de las competencias ciudadanas, que parten de la existencia de un ciudadano ideal, descontextualizado, que sigue unos preceptos morales que no han sido apropiados por la población y no han partido de unos acuerdos comunitarios acerca de la convivencia. De esta manera, esta evaluación es planteada para un contexto que no se vive en nuestro país, que se mantiene en la evaluación de comportamientos bajo una mirada neo-conductistas que buscan la comprobación y verificación de estándares que no corresponden a las realidades vivenciadas y construidas en los territorios.

c) La evaluación de las competencias ciudadanas, como expone Mesa (2008), aunque de cierta manera indagan lo que el estudiante sabe sobre ciudadanía y detectan las posibles respuestas que el mismo podría emitir frente a ciertas situaciones particulares, no evalúan lo que los estudiantes harían en los espacios que aprenden poniendo en práctica los conceptos de ciudadanía. Luego, los resultados obtenidos de dichas evaluaciones no dicen mucho acerca de la verdadera aplicación que hacen los estudiantes de los conocimientos o competencias adquiridas en su vida cotidiana.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta tesis pretende responder a la pregunta general: ¿Para qué evaluar y qué aspectos evaluar en la modalidad Educativa para el Trabajo y Desarrollo Humano -ETDH- (Educación No Formal e Informal), en ciudadanía, desarrollado por la Corporación Escuela Galán, en los últimos 10 años?

Además de la anterior pregunta, han surgido otras más específicas, que han servido de orientación a esta investigación:

- ¿Cuáles son las concepciones y tendencias pedagógicas que predominan en la modalidad Educativa para el Trabajo y Desarrollo Humano -ETDH- (Educación no formal e Informal)?

- ¿Cómo caracterizar el programa educativo de la Corporación Escuela Galán dentro de los programas educativos de Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano y formación ciudadana?
- ¿Es posible evaluar, desde la mirada crítica de Kemmis y el modelo de evaluación comprensiva, a la Corporación Escuela Galán?

En esa medida, el proyecto de investigación se propone como objetivo general “evaluar de manera crítica el programa de ciudadanía de la modalidad Educativa para el Trabajo y Desarrollo Humano -ETDH- (antes, llamado de educación no formal), desarrollado por la Corporación Escuela Galán en los últimos años, con el propósito de aportar a su cualificación y fortalecimiento”.

Con el ánimo de dar mayor precisión a los propósitos de esta investigación, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Conceptualizar y analizar las políticas de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano -ETDH- a nivel internacional, nacional y particularmente en la Corporación Escuela Galán, con el fin de establecer la relación con las orientaciones planteadas en sus lineamientos pedagógicos.
- Caracterizar el programa curricular de la Corporación Escuela Galán en formación en ciudadanía, con el propósito de comprender sus orientaciones conceptuales y prácticas acerca de la Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano –ETDH-
- Valorar e interpretar los planteamientos de la Corporación Galán como parte de otras alternativas de formación en ciudadanía territorial.
- Sistematizar la información sobre la evaluación crítica al programa de formación para el Trabajo y Desarrollo Humano -ETDH-, para generar reflexiones en torno a la ciudadanía territorial.

Así pues, en este trabajo se realiza una evaluación de estudio de caso, a partir de la investigación cualitativa con enfoque crítico- hermenéutico, en el cual se toman algunos aspectos de la llamada evaluación comprensiva o respondiente de programas de Stake. Adicionalmente, se abordan tres de los siete principios de evaluación crítica de Kemmis que permiten la comprensión de la experiencia encontrada en la Corporación Escuela Galán, apoyados en una triangulación y análisis de datos elaborados a partir de técnicas, como la revisión documental, la elaboración y aplicación de cuestionarios y entrevistas; dirigidos a integrantes del cuerpo directivo, talleristas y estudiantes de la institución.

Para alcanzar los objetivos propuestos, el presente documento se divide en ocho capítulos. Los tres primeros corresponden a los fundamentos teóricos, conceptuales y críticos de la investigación en el marco de temas como las políticas en Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano, la formación ciudadana y los modelos de evaluación enfocados al modelo de evaluación comprensiva o respondiente; el capítulo cuarto hace parte de lo que Stake (2013) denomina como *antecedentes de la investigación* y por último, se presentan los capítulos correspondientes a los análisis, propuestas y conclusiones encontradas en la evaluación del caso estudiado en la C.E.G. A continuación se presenta una síntesis de los aspectos tratados en cada uno de ellos:

Capítulo 1. Políticas educativas aplicadas a la modalidad de la educación para el trabajo y para el desarrollo humano en la educación no formal e informal. En este capítulo se hace una aproximación a las políticas educativas aplicadas a las modalidades Formal, No Formal e Informal. Se parte del análisis del contexto histórico y conceptual de dichos términos haciendo énfasis en la comprensión de la educación No Formal, y bajo una mirada crítica, se interpreta su concepto, el contexto específico en el cual se desarrolla, los matices discursivos entorno a esta modalidad y las implicaciones que conllevan expresiones tales como la “educación para toda la vida”, el “desarrollo del capital humano” y la hoy llamada “educación para el trabajo” (Ley 1064 de 2006); posteriormente, se muestra cómo las políticas internacionales han venido siendo transferidas de forma eficaz a la legislación colombiana, desde las orientaciones dadas por los organismos multinacionales, los cuales siguen los planteamientos propuestos por el modelo neoliberal.

Capítulo 2. Formación ciudadana: de la ciudadanía clásica a la ciudadanía territorial. En este se encuentra dos apartados, en el primero de ellos se realiza una contextualización histórica del concepto “educación ciudadana”, la cual se origina en la antigua Grecia y presenta un desarrollo hasta la época contemporánea, luego, se señalan sus características, exclusiones y puntos de controversia. El segundo apartado, se enfoca en exponer los paradigmas acerca de la ciudadanía, sus modalidades, las propuestas de formación ciudadana desde el ámbito de las competencias, esclareciendo las características, las tensiones y las diferencias que allí se encuentran; adicionalmente, se presenta una propuesta de formación ciudadana para Colombia que tiene en cuenta aspectos como la inclusión, participación activa, crítica y de territorio, elementos con los cuales se es capaz de plantear nuevos modelos de democracia y de derechos que hagan frente a la globalización neoliberal y a su propuesta de formar ciudadanos para el consumo.

Capítulo 3 Evaluación y Evaluación de Programas. Este capítulo presenta dos partes. En la primera, se hace una conceptualización de la evaluación en donde se explica el modelo tradicional y se exponen argumentos que permiten implementar una evaluación alternativa, diferente a la visión examinadora de los procesos de formación ciudadana que está relacionada con el servicio educativo para el Trabajo y el Desarrollo Humano y, por el contrario, potenciar la formación de un sujeto comprometido con la construcción de lo público y consciente de una cultura democrática. La segunda parte, presenta los modelos más influyentes en la evaluación de programas, resaltando el modelo de evaluación comprensiva de Robert Stake y los principios de evaluación crítica de Stephen Kemis. Con los aportes del primer autor se busca general una visión comprensiva del caso estudiado de la Corporación Escuela Galán respecto de la formación, y con el segundo, se busca desarrollar elementos de análisis crítico que generen propuestas de mejoramiento para dicha experiencia.

Capítulo 4. La Corporación Escuela Galán: contexto histórico y modelo pedagógico. Aquí se presenta la contextualización y la caracterización pedagógica de la C.E.G. con las cuales se quiere tener más elementos que permitan hacer la evaluación del programa de formación ciudadana desde la modalidad Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano. Es así entonces como se explican los antecedentes históricos y las etapas por las cuales ha pasado la Corporación, del mismo modo, se analiza la misión, la visión, el modelo pedagógico, sus características y el proceso de evaluación desarrollado en dicha entidad.

Capítulo 5. El proceso de investigación en la evaluación del programa en Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano en formación ciudadana en la Escuela Galán. Este capítulo corresponde a la metodología desarrollada en el presente trabajo, para lo cual se dividió el capítulo en dos partes, a saber: en la primera, se explica el enfoque investigativo, sus rasgos fundamentales, el método de estudio de caso, el tipo población, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información; en la segunda parte, se presentan los resultados de la aplicación de los instrumentos de indagación y los análisis de la información obtenida a través de los datos estudiados.

Capítulo 6. Análisis de la información. Aquí se presenta un ejercicio analítico y argumentativo de la evaluación de caso, realizada al programa de formación ciudadana de la Corporación Escuela Galán; para ello fue necesario el uso de los referentes teóricos y críticos que fueron sistematizados en los capítulos de conceptualización, para que a partir de allí se desarrollara el proceso de descripción, interpretación, valoración y tematización del mismo.

Capítulo 7. Reconociendo lo hecho y superando las dificultades. En este capítulo se aborda una propuesta de formación ciudadana desde el paradigma comunitario, territorial y de desarrollo humano, que se construye a partir de los vacíos encontrados en la experiencia, y tiene como propósito, brindar algunas recomendaciones a la Corporación para continuar con el perfeccionamiento de su modelo de educación informal en ciudadanía, reconociendo sus méritos y dificultades. Para ello fueron diseñadas un grupo de recomendaciones para cada una de las categorías base de esta investigación: a) políticas educativas, b) formación ciudadana, c) Corporación Galán, d) evaluación y evaluación de programas. En estas categorías se hicieron recomendaciones tanto para el Estado como para la Corporación.

Finalmente, el capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones. Refiere algunas reflexiones y conclusiones al proceso desarrollado sobre la evaluación externa e independiente de programas de la Corporación Escuela Galán, a la luz de lo expuesto en los capítulos precedentes. Se señalan algunas propuestas y retos que permiten contribuir al mejoramiento del proceso formativo en ciudadanía a través del fortalecimiento de los procesos de sistematización y evaluación de la población por parte de quienes la integran y forman la comunidad autocrítica, en pro de la formación de una ciudadanía heterogénea, comunitaria y territorial.

## **1. POLÍTICAS EDUCATIVAS APLICADAS A LA MODALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y PARA EL DESARROLLO HUMANO EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL E INFORMAL**

El presente capítulo aborda la educación desde las modalidades denominadas Formal, No Formal e Informal. En primer lugar, se hará un análisis del contexto histórico y conceptual de dichos términos haciendo énfasis en la comprensión de la educación No Formal, y bajo una mirada crítica, se interpretará su concepto, el contexto específico en el cual se desarrolla, los matices discursivos entorno a ella y las implicaciones de expresiones tales como la “educación para toda la vida”, el “desarrollo del capital humano” y la hoy llamada “educación para el trabajo” (Ley 1064 de 2006)<sup>1</sup>.

En segundo lugar, se mostrará cómo las políticas internacionales han venido siendo transferidas de forma eficaz a la legislación colombiana, bajo las orientaciones dadas por los organismos multilaterales, los cuales siguen los planteamientos propuestos por el modelo neoliberal. “...la educación ha sido asumida como un instrumento de subordinación de los individuos a los más altos intereses económicos y políticos de la sociedad, en su conjunto hegemónizada por el Estado” (Flórez, 1996, p.17).

Hablar de educación, como dice Flórez (1996), es entender que ésta no es un proceso de formación neutral y desinteresada, sino que ha sido en muchos casos instrumentalizada por los agentes económicos y políticos del Estado. En el caso de Latinoamérica, el Estado no es el único agente que la ha instrumentalizado, también lo han hecho los organismos multilaterales (BM, BID, OCDE, Unesco).

Según Rey (2014), desde los años 60 los organismos multilaterales han venido desarrollando toda una estructura de subordinación de los Estados a los más altos intereses del mercado. Esta subordinación ha sido propuesta por estos mismos organismos a través de la transposición de políticas educativas de corte neoliberal a los países que se ven beneficiados por su ayuda financiera. Muestra de ello fueron las reformas propuestas por programas como la Alianza para el Progreso, el Consenso de Washington y las llamadas Metas Educativas 2021, desde donde se condicionaron los préstamos financieros a los países subdesarrollados, al cumplimiento de reformas políticas en el campo educativo, entre otros. La aplicación de estas reformas ha implicado, en el terreno práctico, cambios en la normatividad, en los currículos y hasta en las formas de educar.

Dichas reformas, plasmadas en paquetes normativos, que según Mejía (2007), López, Imen, Gallo, Mendoza y Caruzo (2016), hacen parte de discursos hegemónicos neoliberales que se sustentan en la teoría del libre mercado, el desarrollo del capital humano, la educación para toda la vida, y la educación para el trabajo, entre otros. Todo lo anterior, como parte de ese discurso que no tiene en cuenta los intereses del individuo como ciudadano, más bien, los intereses del mercado.

---

<sup>1</sup> Nombre con el que actualmente se conoce la educación no formal, ahora llamada en Colombia como Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano.



A continuación se presenta el contexto histórico de las modalidades educativas mencionadas anteriormente, haciendo especial énfasis en el servicio educativo de Educación No Formal, ahora llamada Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

### **1.1. Contexto Histórico y Conceptual de las Modalidades Educativas en el Ámbito Internacional**

De acuerdo con Contreras (s.f.), la segunda guerra mundial dejó como consecuencia cambios científicos y tecnológicos que no tuvieron una respuesta inmediata en el terreno educativo y que llevaron a que algunos expertos y organizaciones de nivel internacional plantearan alternativas a lo que llamaron la “Crisis Mundial de la Educación”. Según el autor, ésta fue producida por factores como: a) el rezago de los sistemas educativos frente a los adelantos científicos y técnicos desarrollados en la época de la postguerra; b) los contenidos de la enseñanza de la época eran atrasados y no respondían a los requerimientos de la nueva sociedad.

Por tal razón, en el año de 1967 en Williamsburg Virginia (USA) se celebró la “Conferencia sobre la Crisis Mundial de la Educación”, la cual, parafraseando a J. Trilla (1993, pp.17 y ss. citado por Colom, 2005, p. 10), parte de un documento elaborado bajo la supervisión de Philip Coombs, quién dirigía la oficina de planeación de Educación de la Unesco y quien más tarde escribiría un libro sobre las memorias de aquel congreso, que se tituló “La Crisis Mundial de la Educación”.

En dicho libro, Coombs plantea una serie de alternativas frente a la problemática de los sistemas educativos convencionales -Educación Formal- y además sostiene “...que la educación formal es incapaz de abarcar, cualitativa y cuantitativamente las necesidades de formación de las sociedades y que la educación no formal debería formar parte importante del esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país” (Pacheco, s.f. p.3). A partir de este momento, se empezaría a hablar de una nueva modalidad educativa entendida como Educación No Formal, la cual debería entenderse como otro tipo fundamental de la formación, planteado como un sistema complementario a la escuela, pero que estaría por fuera de la misma.

Además de la modalidad educativa anteriormente presentada, en la primera obra de Coombs, de acuerdo con Pastor (2001:525), el autor hablaría de manera indistinta de dos términos nuevos en educación: *educación no formal e informal* y que según esta misma autora (Pastor; 2001:526), fue hasta el año de 1973, cuando varios analistas de la Unesco entre los que se encontraban Philip. H. Coombs, Roy C. Prosser y Manzoor Ahmed, harían la primera diferenciación entre las nuevas modalidades educativas de Educación Formal, No Formal e Informal, entendiendo los conceptos de la siguiente manera:

Educación informal tiene aquí el sentido de 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...En general la educación informal carece de organización y frecuentemente de sistema; sin embargo, representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona, comprendiendo incluso, el de una persona altamente “escolarizada” ... (La educación formal) es, naturalmente, el “sistema educativo” altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se

extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad... (La educación no formal) comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. (Coombs p.27 citado por Pastor, 2001, p. 528)

Así pues, la Educación Informal, se entendería como un proceso sin ninguna clase de institucionalización, organización, ni sistema, pero como un desarrollo permanente, a largo de la vida; mientras que las otras modalidades, una, la Educación Formal, sería comprendida como el sistema institucionalizado, jerárquicamente estructurado y graduado, y la otra, la Educación No Formal, se enmarcaría como una actividad que está por fuera del sistema oficial, pero que posee una estructura organizada y sistemática.

Partiendo del análisis de Pastor se entiende que los conceptos de las modalidades educativas propuestos por Coombs, fueron aceptados por la Unesco. “Vemos, pues, que básicamente en los documentos de la UNESCO se adopta como propia la propuesta de conceptualización de Coombs, Prosser y Ahmed y sus seguidores” (Pastor, 2001, p. 537).

A pesar de la diferenciación realizada por Coombs, Prosser y Ahmed (1973), los conceptos de Educación Formal, No Formal e Informal se mantienen en constante desarrollo y aún siguen siendo confusos y ambiguos. Como dice Pacheco (s.f.) “Los términos que designan las modalidades educativas son en general para toda la comunidad educativa, confusos, el mismo Coombs ya señalaba sus limitaciones y han sido numerosos los intentos por delimitar, ampliar o corregir el sentido de los términos: educación formal, no formal e informal.” (p.4)

De tal manera que, algunos autores que han seguido la propuesta de Coombs han tratado de establecer diferencias entre los conceptos, sus características, criterios y ámbitos de aplicación; y otros autores han planteado entender dichas modalidades a partir de su continuidad y complementariedad en cuanto a su estructura educativa (Colom, 2005). Las discusiones son continuas, al punto que desde el grupo que discrimina las modalidades, de manera constante se hace una revisión a los criterios de diferenciación, en los que en algunos casos hay coincidencias y en otros rechazos.

Es el caso de Pacheco (s.f.), quien rechaza el criterio de diferenciación a partir de la “intencionalidad” de las modalidades de Educación Formal, No Formal e Informal, ya que encuentra que todo proceso humano parte de una intencionalidad y no de acciones neutras. En algunos casos el propósito es más explícito que implícito, pero al educar o transmitir siempre se encuentra una intención (p. 6).

Otro criterio de diferenciación es el institucional. En éste, autores como Colom (2005) y Samarrona (1989, citado por Pacheco, s.f., p.8) señalan que la diferencia entre las modalidades de Educación No Formal y Formal se da a nivel legal, al punto que depende de un Estado y su gobierno el declarar que una modalidad sea inscrita como formal o no formal.



Pacheco (s.f.) coincide con Colom (2005) y Pastor (1999) en que las modalidades de educación formal y no formal son procesos organizados, coordinados, sistemáticos y estructurados, diferentes a la educación informal en la que estas características no están demarcadas.

Contraria a la posición de diferenciación o discriminación de las modalidades de educación formal, no formal e informal, surge la posición de continuidad y de complementariedad que plantea Colom (2005), quién argumenta que en el mundo actual las modalidades formales y no formales se han venido combinando y que hoy en día, estos tipos de educación comparten escenarios de formación, organización y métodos pedagógicos, entre otros.

Sin embargo, señala el mismo autor que la diferencia entre las modalidades formal y no formal, se dan más en términos jurídicos que pedagógicos. Como dice Colom (2005, p.11, citando a Colom et al 2001), “Personalmente he venido defendiendo que la diferencia más determinante que se da entre educación formal y no formal es, sorprendentemente, de carácter jurídico y no pedagógico.”

La Educación Formal es una modalidad que concluye en titulaciones que se otorgan a partir del reconocimiento que hacen los Estados a través de las leyes que éstos se encargan de promulgar y que hacen parte de sistemas educativos reglados; sin embargo, señala que hoy en día, esta diferencia entre un sistema reglado y uno no reglado, no se puede tomar como un elemento que sirva para definirlos, ya que existen casos de enseñanzas no regladas -no formales- que se imparten desde los niveles básicos hasta los universitarios.

Ahora bien, esta transformación de las modalidades educativas formal y no formal se funde en una mezcla (compartida por el autor de esta tesis de grado) entre sistemas rígidos y flexibles, que tiene su origen en la necesidad de obtención de nuevos conocimientos y aprendizajes que partan de las necesidades de la sociedad, la cual desde antes de los 70 (Crisis Mundial de la Educación), ha venido buscando la complementariedad entre los modelos enunciados anteriormente. De acuerdo con Colom (2005):

...La complejidad social, el desarrollo incesante de la innovación tecnológica, la necesidad de nuevos conocimientos que a su vez pronto quedan obsoletos ha hecho que la sociedad actual requiera de formas más flexibles y constantes de educación: requiere de escuelas para después de la escuela. Ésta es la razón de la educación no formal. Su surgimiento pues, no requería análisis discriminatorios, sino poner en evidencia la necesidad de una continuidad y permanencia estable entre la educación formal y la educación no formal. Un estudio adecuado del fenómeno de la no formalidad educativa tendría que basarse entonces en la continuidad y complementariedad entre la escuela oficial -educación no formal- y los procesos educativos que se dan en los ámbitos más diversos de la sociedad. (p. 12)

Continuando con esta línea de análisis desde la continuidad y la complementariedad, para Colom (2005, p.20) “...las pedagogías de ambas educaciones -formal y no formal- nos ofertan continuidad y prolongación de términos, de conceptos y de estructuras, es decir, de teoría curricular; en cambio, las prácticas de ambas educaciones se nos presentan con diverso formato...”. Ello deja claro que ambos tipos de educación se desarrollaron de una forma muy cercana a nivel

pedagógico; sin embargo, las prácticas realizadas por la educación no formal se muestran más flexibles y se adaptan de una mejor manera a las necesidades de innovación educativas.

Con el ánimo de ampliar más las características de la complementariedad, para el caso de España, el autor aplica 30 criterios que se encuentran ubicados en cuatro ámbitos fundamentales, a saber: a) ámbito del profesor, b) ámbito del alumnado, c) ámbito de la institución y d) ámbito físico, los cuales resume en la siguiente tabla

#### Complementariedad en la educación formal y no formal

EDUCACIÓN FORMAL	Puntos fuertes	EDUCACIÓN NO FORMAL
<b>ÁMBITO DEL PROFESORADO</b>		
Formación inicial y permanente Formación en planificación y programación. Métodos, estrategias y procedimientos. Evaluación y control		Mayores niveles de especialización. Uso de los medios. Métodos y estrategias más específicas y novedosas
<b>ÁMBITO DEL ALUMNADO</b>		
Contenidos y resultados del aprendizaje. Relación convivencial más intensa. Maduración. Integración en valores amplios		Acciones y procedimientos. Convivencia más equilibrada. Comportamiento. Desarrollo de valores específicos.
<b>ÁMBITO DE LA INSTITUCIÓN</b>		
Más económica. Mayor cohesión.  Tutorías. Corresponsabilidad.		Administración menos burocratizada. Mayores niveles de adaptación y flexibilidad. Utilización de otros servicios Imagen exterior. Cooperación externa.
<b>ÁMBITO FISICO</b>		
Edificios especializados. Espacios diferenciados.		Espacios multivariados. Espacios especializados. Material, instituciones. Tecnológicas.

Tabla 1 Educación formal y no formal  
Fuente: Colom (2005, p. 21)

Colombia ha adoptado los términos de *educación formal, no formal e informal* y con ello se ha visto envuelta en la misma confusión y ambigüedad que se han encontrado a nivel mundial. Así, la diferencia entre los conceptos de Educación Formal y No Formal, señalada en un documento titulado “La Educación No Formal. Tres términos: Educación formal, no formal e informal” (s.f.), que según Sentencia C-016 de 1993, la educación no formal “...se trata de un concepto administrativo, no educativo, que designa un conjunto de diversas actividades de capacitación e información típicamente ofrecidas a sectores populares de la sociedad que se caracteriza por algún grado de heterogeneidad y dispersión.” (p.8) De esta manera nos encontramos nuevamente, con

que la diferencia entre estos tipos de educación no se enmarca en términos pedagógicos o educativos, sino en términos administrativos.

Las modalidades educativas de Educación Formal, No Formal e Informal, según Contreras (s.f.), en sus inicios no fueron entendidas como una política mundial; fue hasta 1971 que por iniciativa de la Unesco, se integró la comisión de expertos denominada “Aprender a ser. La educación del futuro”, encargada de realizar un estudio sobre el desarrollo de la educación; “A partir de este documento, se puede observar como la comunidad internacional pretende determinar lineamientos comunes para enfrentar los grandes retos de la educación a nivel mundial.” (Contreras, s.f., p.10).

De esta manera, la Unesco propondrá una nueva visión de la educación a partir de estas modalidades educativas la cual fundamenta en un sistema eficiente que incluye 7 principios, de los cuales Contreras (s.f.) rescata 4, a saber:

- a) Principio de diferencias individuales: reconoce la diferencia entre actitudes, formas de estudiar del estudiante y comprensión del conocimiento.
- b) Principio de la autoconstrucción: un estudiante que haya tenido un buen proceso de orientación y tenga en sus manos el material de enseñanza, podrá llevar su propio proceso educativo.
- c) Principio de combinación entre la energía humana y los recursos físicos: permite la inserción de nuevas tecnologías al aula de clase a través de un maestro capacitado para ello.
- d) Principio de la economía de escala: busca reducir el costo de materiales educativos de acuerdo a las necesidades existentes.

Dichos principios relacionaban las diferentes modalidades de Educación No Formal e Informal con la educación para la vida. Así, la escuela dejaría de ser el centro de la educación para convertirse en parte de un sistema que debía finalizar en principios de autoconstrucción permitiendo al individuo, por curiosidad, buscar su propio aprendizaje. De esta manera las personas aprenderían de manera permanente.

Es así como los conceptos de Coombs (1993), sobre los tipos de educación servirían de base para realizar la fundamentación de la propuesta de educación para toda la vida o aprendizaje para la vida, puesto que la escuela dejaba de ser el único centro de formación para convertirse en una parte del engranaje educativo, cuyo fin radica en que el sujeto presente una capacidad de adaptación constante a las necesidades que le plantea la sociedad y resuelva los problemas con los que éste se encuentre; esto lo consigue a través de una formación flexible y permanente.

De esta manera se observa cómo los organismos internacionales han continuado en esta línea de acción sobre los aprendizajes a lo largo de la vida. A continuación se mencionan algunas de sus contribuciones:

Para Concha (2014, p.1) “El aporte de la UNESCO al desarrollo del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida ha sido central. Desde los años 60 en la conferencia de Montreal (1960), se propone que el fundamento básico de la educación es el aprendizaje continuo en sus vidas; luego, en la conferencia de Tokio (1972) se incorpora la expresión ‘aprendizaje a lo largo de la vida’”. A partir de dichas reuniones, se van a realizar conferencias como la de Nairobi (1976), Hamburgo,

(1997) fortalecidas con el Informe de Delors en 1996 y que sumadas a la sistematización que realiza la Unesco (2009), servirán para profundizar las políticas y estrategias que pretenden que esta teoría sea un marco fundamental de formación para el ser humano.

Continuando con esta política es como se dará cabida a la formación en aprendizajes no rígidos, sino flexibles para la educación, y con ello se fortalecerá los tipos de educación no formal e informal. “Esto implica superar la lógica de grados y edades por la lógica de las necesidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, favoreciendo las transiciones entre tipos de escuelas, ramas de formación y tipos de enseñanza, y el reconocimiento de competencias adquiridas en contextos de educación no convencional e informal” (Concha, 2014, p.2)

Según el autor citado anteriormente, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), prioriza esta formación para toda la vida, enfocándola “...en dar relevancia a las competencias y cualificaciones vinculadas a la empleabilidad” (Concha, 2014, p. 5). De manera tal, que esta organización se enfocará en proponer orientaciones a los países en cuanto a programas de formación para el trabajo de carácter permanente. En este sentido estarían muy relacionadas con la propuesta de formación para el Capital Humano que, según Keeley (2007) se entiende como “...los conocimientos, habilidades, competencias y atributos incorporados en los individuos y que facilitan la creación de bienestar personal, social y económico” (p. 31)

De igual modo, dice el autor, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE<sup>2</sup>), “...asocia la educación permanente a una condición necesaria para alcanzar el éxito individual en el mercado del trabajo y en el bienestar social, y también lo considera una base para la democracia y la ciudadanía” (Concha, 2014, p. 4). De esto se infiere que la OCDE, piensa que la educación permanente influye no solo en el éxito laboral del individuo, sino también, en los procesos de formación democrática y ciudadana.

Ahora bien, es necesario aclarar que a veces estos organismos utilizan indistintamente los términos *educación para toda la vida* y *educación permanente*; es así como Concha (2014) explica que la educación para la vida es aquella que integra tanto conocimientos, destrezas y competencias personales cívicas, sociales, que buscan la realización personal, la inclusión social, el empleo, la construcción de una ciudadanía activa, a través de un amplio espectro de aprendizajes formales, no formales e informales.

Es necesario recalcar, que la Educación No Formal desde el ámbito internacional ha jugado un papel fundamental al promover la *educación permanente* o *de por vida*, a partir de un sistema educativo que no solo contempla el aprendizaje en la escuela, sino fuera de ella, a través de instituciones y servicios no formales e informales. En cuanto a las intencionalidades de formación, se encuentran relacionadas éstas en mayor medida con procesos de formación para el capital humano y para el trabajo; sin embargo, organizaciones como la OCDE, integran la formación laboral y la formación ciudadana. Desde esta perspectiva cabe hacer una propuesta en cuanto a la formación de una ciudadanía activa, como parte del sostenimiento y fortalecimiento del sistema democrático.

---

<sup>2</sup> En adelante OCDE.

## 1.2. **Ámbito Nacional**

Como se ha venido explicando, en Latinoamérica se han aplicado reformas en el campo educativo, que como lo dice Mejía (2007) han refundado la escuela, "...el capitalismo globalizado refunda su escuela: 122 nuevas leyes de educación en el mundo, 25 de ellas en América Latina." (p.85). Esto ha traído como resultado cambios continuos en las políticas que otrora dirigían los países y que hoy en día, son resultado de la ejecución de políticas orientadas por los organismos internacionales.

El caso colombiano es muestra de estas reformas, ya que, para la década del 90, como producto de los lineamientos internacionales, el Estado colombiano, crea la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. Esta Ley precisa en el artículo 1º, que "La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes" (p.1).

A partir de dicho artículo, ya se logra detectar que hay un compromiso por la educación continua o permanente, de la que no solamente se encarga a la Educación Formal, sino que abarca los demás servicios de la estructura educativa, conocidos como Educación No Formal y Educación Informal. Tal como se afirma en el artículo 12 de la misma ley, en donde queda claro que se trata de la atención del servicio: "El servicio público educativo se atenderá por niveles y grados educativos secuenciados, de igual manera mediante la educación no formal y a través de acciones educativas informales teniendo en cuenta los principios de integralidad y complementación". De esta manera, se integran las tres modalidades: Educación Formal, No formal e Informal, desarrolladas desde finales de los años 60 por la Unesco a partir de lo ya explicada "Crisis Mundial de la Educación".

A continuación se expondrá la concepción que de estas tres modalidades tiene en la Ley 115:

En el artículo 10º la Educación Formal, aparece como "...aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos" (p.3); su objetivo, según literal c del artículo 11º es "...desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente" (p.3)

Por Educación No Formal, se entiende en el artículo 36, "...la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin ejecución al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta ley" (p.27).

Finalmente, la Educación Informal, se considera 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" (p. 28).

Al analizar esta conceptualización, se observa que la Educación Formal, se diferencia de la No Formal, en cuanto que ésta última no está sujeta a pautas curriculares progresivas -niveles y grados- que conduzcan a títulos, y se entendería como una educación complementaria que puede

desarrollarse en aspectos académicos o laborales que no estén sujetos al sistema de niveles y grados determinados por el artículo 11. Ello da entender, que la diferencia entre estos dos tipos de educación, como ya se había expuesto anteriormente, se basa más en términos administrativos que pedagógicos.

Por otra parte, la Educación Informal se entendería como una modalidad educativa no estructurada, ni sistematizada; sin embargo, en la aplicación de dichos criterios, se encuentran casos como el de cursos y diplomados que imparten Universidades que tienen una duración de menos de 160 horas (Decreto 114 de 1996, Artículo 9), lo que jurídicamente significaría que hacen parte de la educación informal.

Como esta investigación se centra en un estudio de caso, desde la modalidad Educativa Para el Trabajo y Desarrollo Humano, antes, educación no formal, se profundizará un poco más en esta modalidad.

Según el MEN, “En 1994 la Ley 115 o Ley General de Educación dio los primeros lineamientos acerca de la necesidad de un sistema de acreditación de la entonces llamada Educación No Formal.” (MEN, 2014, p.7). Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende que esta modalidad educativa empieza un camino que busca el reconocimiento en el mundo educativo colombiano, ya que, para épocas precedentes, este tipo de educación se entendía como una acción relacionada con la formación de personas en países subdesarrollados, enfocada en los adultos y el campesinado.

Desde el punto de vista investigativo, parafraseando a Buitrago y Cabrera (2014), esta temática era entendida como un tema marginal, ya que se considera como un adiestramiento y no como una modalidad educativa. Lo anterior, queda demostrado con la poca información hallada sobre el tema en nuestro país, y que en muchos casos, se encuentra en trabajos con datos incompletos que carecen de autor o fecha.

Dentro de los pocos estudios que se conocen sobre esta temática, Pacheco y Rodríguez (s.f.), para el año de 1993 encuentran en esta modalidad no formal, una gran oportunidad de formación flexible, de bajos costos, periodos cortos, menores exigencias de acceso, con mayores posibilidades de actualización y adaptación a los cambios que genera la sociedad; pero que para aquella época presentaba una baja calidad educativa de parte de las instituciones que la implementaban; sus usuarios en general eran personas marginadas de la educación formal, sumado a ello, se presentaba un desconocimiento y poca credibilidad acerca de las mismas.

Ahora bien, después de que se empezó a implementar la Ley 115 de 1994, sale a la luz el Decreto 114 de 1996, el cual reglamenta la modalidad educativa de Educación No Formal, otorgándole como fin la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones, lo cual denota un mayor reconocimiento por parte del Estado. De esta manera, la modalidad tenía que cumplir con una serie de requisitos para poder funcionar. Ello significó un primer paso a la búsqueda de su mejoramiento, puesto que como se venía entendiendo, esta modalidad presentaba una gran marginalidad y desconocimiento. Al Estado reglamentarla y hacerla parte del servicio educativo, no solo le reconoce importancia, sino que además le da la característica de ser una educación reglada, al igual que la formal.



Es así entonces, como por ejemplo en el artículo 4° de este mismo Decreto 114/1996, se plantea que la Educación No Formal podrá ofrecer programas de complementación, actualización o supletorios de duración variable, en los siguientes campos: 1. Laboral, 2. académico, 3. preparación para la validación de niveles y grados de la educación formal, 4. Participación ciudadana y comunitaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede entender que la Educación No Formal, adquiere una gran participación dentro del servicio educativo y que sus funciones desde entonces se han multiplicado y han empezado a tener mayor validez que en épocas anteriores, al punto que las funciones de complementariedad, frente a la educación Formal, la han llevado incluso a validar niveles y grados que antes ofrecía la Educación Formal, flexibilizando de esta manera, los puntos de demarcación de modalidades e integrándolas.

Con el paso del tiempo, los gobiernos nacionales siguieron impulsando esta modalidad educativa no formal, al punto que hay un momento histórico en el que se crea la Ley 1064 de 2006, la cual implementa un sistema de acreditación para dicha modalidad a través de un proceso de reglamentación de instituciones y programas, tal como se muestra a continuación:

-En el artículo 1°, cambia el nombre de la modalidad de Educación No Formal, aparecido tanto en la Ley General de Educación como en el decreto reglamentario 114 de 1996, por el de **Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano.** ”<sup>3</sup> (Diario Oficial 46341 de 2006)

- En el artículo 2°, se hace énfasis en que la Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano, ETDH, es parte integral del servicio educativo, factor esencial de las personas y componente dinamizador del trabajo de los técnicos laborales y expertos en artes y oficios. Por ello, plantea apoyos y estímulos para las instituciones y programas que desarrollan esta modalidad y no permite la discriminación de ésta (ya que en épocas anteriores dicha modalidad se entendía cómo marginal y sus servicios no eran reconocidos).

- En el artículo 3° se resalta que la misma ETDH queda comprendida en el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo<sup>4</sup> (SNFT), lo cual significa un paso trascendental para dicha modalidad educativa, pues en aquella época solo los programas de educación formal eran reconocidos dentro del SNFT; adicional a ello, se compromete con este sistema a reglamentar los requisitos y procedimientos que deberán cumplir las instituciones que se dediquen a desarrollar este tipo de programas.

De esta forma, la **ETDH** supera la falta de reconocimiento por parte de entidades públicas y privadas y se convierte en parte integral del servicio educativo, presentando validez en sus certificaciones, recibiendo apoyos subsidiados por parte del Estado y convirtiéndose en una modalidad flexible que se adapta a las necesidades que buscan los empresarios y finalmente, siendo un eslabón fundamental en la educación para toda la vida.

---

<sup>3</sup> Negritas y cursiva es mía.

<sup>4</sup> En adelante entendido como SNFT

Como se verá a continuación, al día de hoy esta modalidad educativa ha presentado un gran desarrollo a nivel normativo que busca asegurar su calidad y competitividad.

Por ejemplo, durante los gobiernos de Álvaro Uribe, (2006-2010) y de Juan Manuel Santos (2010-2018), se desarrolló una serie de normas que permite continuar con el proceso de acreditación de la modalidad ETDH; es así como aparece el Decreto 2020 de 2006 “Por medio del cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo - SCAFT”, del cual, para esta investigación se destacan los siguientes aspectos:

En primer lugar, inicia el perfeccionamiento de la oferta ETDH, al instaurar un sistema de calidad para este tipo de modalidad.

En segundo lugar, en el artículo 1.1. de dicho decreto se entiende la Formación para el Trabajo, como un

...proceso educativo formativo, organizado y sistemático, mediante el cual las personas adquieren y desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, específicas o transversales, relacionadas con uno o varios campos ocupacionales referidos en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, que le permite ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor de forma individual o colectiva. (Guía 29, p.32)

Además de que aquí se menciona que el proceso formativo para el trabajo se desarrolla cumpliendo la política mundial de la educación permanente o a lo largo de la vida, lo relaciona con los conceptos de desarrollo de competencias, las cuales hacen parte de una política internacional que, en este caso, fueron divididas en tres categorías: laborales, específicas y transversales. Ello muestra cómo esta política se va enfocando en la formación de los individuos.

En tercer lugar, entiende la calidad a partir de la norma técnica de calidad de formación para el trabajo, tal como lo describe en el numeral 1.7. De esta forma, se desarrolla a partir de unos criterios de cuantificación, los cuales deben dar como resultado beneficios óptimos para la comunidad.

En cuarto lugar, en el artículo 2° se define el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo, SCAFT, como “...el conjunto de mecanismos de promoción y aseguramiento de la calidad, orientados a certificar que la oferta de formación para el trabajo cuenta con los medios y la capacidad para ejecutar procesos formativos que respondan a los requerimientos del sector productivo y reúnen las condiciones para producir buenos resultados.” (Guía 29, 2008, p. 34). De este modo, la ETDH se convierte en una educación reglada que pretende el desarrollo de procesos de calidad que articulan la modalidad Educativa Formal con los requerimientos de la empresa o sector productivo y busca una evaluación de resultados.

Así mismo, el decreto 2888 de 2007, pretendió reglamentar la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrecen el sistema ETDH y estableció requisitos básicos para su funcionamiento. Años después esta reglamentación es derogada por el Decreto 4904 de



2009, por medio del cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del Servicio Educativo para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

Este decreto, entiende la ETDH como aquella que “...se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional”, y añade que ésta “comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un proyecto educativo y que estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal.” (Decreto 4904, 2009, p.1).

De lo anterior cabe resaltar que la ETDH: 1. Es producto de un proceso de constante desarrollo que viene desde la Ley 115 de 1994, en donde era denominada Educación No Formal; 2. Forma parte de múltiples campos entre los que se encuentra el académico, que encierra la formación ciudadana, los procesos de validación, los diplomados, entre otros y particularmente, el campo laboral, en el que se encuentra una multiplicidad de ofertas educativas; 3. Mantiene la idea de que esta modalidad hace parte de la educación permanente, propia de las políticas internacionales desde la Crisis Mundial de la Educación; 4. Presenta una estructura curricular -en este caso flexible- que la convierte en un tipo de educación muy estructurada con carácter adaptativo.

Además, este decreto autoriza la internacionalización de la oferta en el área de idiomas tal como lo afirma el numeral 5.9 de referencia internacional. Lo que indica que hay un proceso de internacionalización que permite la competencia desde diferentes lugares del mundo, siempre y cuando cumplan con un estándar, que para el caso particular del aprendizaje de las lenguas, es el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Para el año 2010, el documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social, Conpes 3674, define unos lineamientos de política para el fortalecimiento del Sistema de Formación de Capital Humano -SFCH<sup>5</sup>-. Este organismo realiza un estudio en nuestro país que tienen como fin definir una política de desarrollo del capital humano a través de formación de aprendizajes permanentes mediante la articulación de las diferentes modalidades educativas.

Adicionalmente, este Plan sugiere que para fortalecer la formación en competencias laborales se impulse la estrategia de la articulación de la educación media con la educación superior, el SENA y la educación para el trabajo y el desarrollo humano (ETDH). La intención es que dicha articulación permita transferir las prácticas propias del sector productivo a la formación de los jóvenes y que éstos, una vez graduados del nivel de educación básica y media, puedan continuar su formación ya sea a través de la vinculación a la educación superior (técnica, tecnológica y universitaria) o a la ETDH. (Conpes 3674, 2010, p.11)

Más adelante se expide el Decreto 1075 de 2015: “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del sector de educación” Libro 2, Parte 6 “Reglamentación de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano”.

---

<sup>5</sup> En adelante, el Sistema de Formación de Capital Humano se entenderá con la sigla SFCH

En conclusión, la Educación No Formal, hoy entendida en nuestro país como EDTH, es una modalidad educativa que hace parte de las políticas internacionales de formación permanente, la cual busca incorporar un modelo flexible de educación, que permita la innovación y la adaptación a cambios permanentes, que respondan al modelo productivo del país, desarrollando competencias laborales enmarcadas en el concepto de Capital Humano.

Tal como lo expresa Colom (2015), estos tipos de modalidades educativas, Formal y No Formal -entendida en Colombia como ETDH- se han venido mezclando al punto que ambos presentan relaciones de continuidad y complementariedad, y que son producto de políticas educativas gestadas a partir de lineamientos internacionales.

Así pues, al ser la ETDH parte de la estructura propuesta por los organismos multilaterales, se centra en un tipo de formación que busca que los individuos respondan a un mercado globalizado, flexible, focalizado en la formación de capital humano y no en el mejoramiento de las condiciones de vida del hombre mismo.

Sin embargo, se puede rescatar que el nombre que se le da a este tipo de formación contiene un elemento estratégico que se puede potenciar con el fin de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas que habitan nuestro territorio. Este elemento es el de Desarrollo Humano, el cual es entendido por Sen (1999) (citado por London y Formichella, 2006, p.19) como "...un proceso de expansión de capacidades de que disfrutan los individuos". De ello cabe preguntarse ¿qué se entiende por capacidades? y ¿si el desarrollo propuesto solo beneficia al individuo o al grupo social? La respuesta dada por London y Formichella (2006) es: a) las capacidades se entienden de forma directa e indirecta, la primera implica un enriquecimiento de su existir -calidad de vida-, la segunda tiene que ver con el actuar para mejorar la productividad del individuo; b) el desarrollo de las personas no se logra individualmente sino que se desarrolla en sociedad; c) estas capacidades parten de un marco de libertad que le permitan al individuo decidir sobre las mismas -la pobreza, la tiranía y la escasez, niegan la libertad-.

Habría que agregar en este análisis que un elemento fundamental de negación de la libertad dentro del concepto de Desarrollo Humano es la negación de la capacidad esencial de educarse, ya que sin ella, el individuo no tiene la opción de reclamar y defender sus derechos, carece de voz en política para hacer sus demandas sociales, económicas, culturales, de salud, entre otras. La modalidad ETDH puede permitir desde su enfoque de formación ciudadana desarrollar otra clase de individuos que en sociedad propongan un ambiente propicio para el fortalecimiento de sus capacidades como ciudadanos, todo esto en procura de un tipo de sujeto que no solo responda a las necesidades directas de producción del mercado, sino que presente modelos de desarrollo que permitan un aumento de sus capacidades y las de las personas que vivan con él, dando paso así, a la creación de mejores sistemas de gobierno en los que se dé cabida a un aumento de la participación del ciudadano en el desarrollo de políticas del Estado, partiendo de un modelo de democracia crítica que tenga en cuenta el análisis del territorio. Todo ello a partir de la formación de un ciudadano de territorio, tal y como se expone en el siguiente capítulo de formación ciudadana.

## **2. FORMACIÓN CIUDADANÍA: DE LA CIUDADANÍA CLÁSICA A LA CIUDADANÍA TERRITORIAL**

“...las conceptualizaciones referidas a la educación ciudadana no son universales, neutras, ni estáticas. Por el contrario, como dirían Giroux (1993) o Cortina (1999), poseen determinada intencionalidad ideológica que cambia con el tiempo y el espacio histórico-contextual”. (Magendzo y Arias, 2015, p.1)

Como se ha planteado en el primer capítulo, la educación es un proceso intencional que sigue los postulados trazados por políticas internacionales y nacionales, a través del desarrollo de marcos normativos que se instauran por medio de los currículos y programas escolares tanto en la educación formal como en los hoy llamados programas de ETDH. La Formación ciudadana o educación en ciudadanía, como lo plantean los autores de la cita inicial, es también un proceso intencional, que se produce y transforma con el tiempo en lugares y contextos históricos determinados.

El presente capítulo presenta varios apartados, a saber: en primer lugar, se realiza una contextualización histórica del concepto educación ciudadana, la cual se origina en la antigua Grecia y va hasta la época contemporánea, se señalan entonces, sus características, exclusiones y puntos de controversia. La segunda parte, se enfoca en exponer los paradigmas acerca de la ciudadanía, sus modalidades, las propuestas de formación ciudadana desde el ámbito de las competencias, dilucidando las características, las tensiones y las diferencias que allí se encuentran. Por último, se presentan algunas propuestas de formación ciudadana en Colombia que tienen en cuenta aspectos como la inclusión participativa, crítica y de territorio, capaz de plantear nuevos modelos de democracia y de derechos frente a la globalización neoliberal, por ello se propone, desde este punto de vista, la formación para una ciudadanía territorial.

Al analizar los conceptos de ciudadanía y de formación ciudadana, diferentes autores como Pineda y Pulgarín. (2015), Ariza (2007), Cortina (1997) y Flórez (1995), se remiten al contexto histórico ya que éste les brinda posibilidades para comprender e interpretar dichos conceptos. Múltiples acepciones, modelos e intencionalidades están enmarcados en contextos bien sea de exclusión o de inclusión, es decir, entornos que brindan posibilidades de desarrollo y formación, permitiendo que las personas que detentan derechos dentro del marco de sus territorios, los ejerzan, o que, por el contrario, los excluyen impidiéndoles hacer uso de ellos.

A continuación, se aborda el contexto histórico en el cual se muestra cómo se forma la dicotomía inclusión-exclusión, en cuestión de derechos ciudadanos.

### **2.1. Contexto histórico de la ciudadanía**

El concepto de ciudadano nace en la antigua Grecia como un estatus diferenciador y excluyente, que como lo explica Aguiló (2008) convierte en privilegiados a quienes lo poseen y crea condiciones de desigualdad y exclusión social en aquellos que no lo detentan. Autores como Cortina (1997) y Ariza (2007) coinciden en afirmar que:

a) La ciudadanía de la antigua Grecia era una categoría excluyente y no incluyente, ya que solo pertenecían a ella un grupo minoritario de personas que eran quienes la poseían al cumplir con requisitos relacionados con la riqueza, la propiedad, y el género, en el que todo varón que descendiera de atenienses y hubiera nacido en Atenas podía ser ciudadano. No la poseían así los esclavos, metecos, niños y mujeres.

b) Quienes eran considerados ciudadanos griegos eran libres e iguales y esta igualdad y libertad les daba a quienes la poseían la dignidad y el derecho a la participación política en la polis; eran categorías no universales sino particulares, que convertían al que la poseyera en ciudadano y al que se privaba de ella, en excluido. De acuerdo con Ariza (2007, p.152), esta igualdad entre ciudadanos se pudo entender en tres planos "...igualdad frente a la ley (isonomía), igualdad de palabra en la Asamblea (isegoría) e igualdad socioeconómica". De manera tal que el privilegio de ser ciudadano se concedía a quien ostentaba derechos y responsabilidades en la construcción de la polis griega que estaba centrada en la Ciudad-Estado. Además, daba el privilegio de ser igual a otros ciudadanos y llegar a alcanzar su libertad y dignidad al poder participar de los asuntos de la polis.

Como afirma Cortina (1997), al ciudadano "griego ideal"<sup>6</sup>, le gustaba participar en los asuntos de la polis, ya que esta era la esfera en la que él adquiriría dignidad y libertad. Esto cambiará el concepto de ciudadanía en la antigua Roma, ya que allí no se practicaba la democracia congregativa o directa; luego, no interesaba al Imperio Romano tanto la participación, como sí la protección de sus ciudadanos (Cfr. Cortina, 1997,47), transformando de esta manera la concepción del ciudadano político en la de ciudadano jurídico.

Así, Cortina resalta la diferencia de la noción de ciudadanía, por un lado, para la Antigua Roma, basada en la Ley, y por otro, para el civismo griego, basado en la participación, dentro de la concepción de democracia congregativa. Es de esta manera, como determinados tipos de individuos se convierten en sujetos de derechos desde la Ley Romana, pasando del hombre político en Grecia, *polites* griego, al hombre legal o *civis* latino. "La ciudadanía es entonces un estatuto jurídico, más que una exigencia de implicación política, una base para reclamar derechos, y no un vínculo que pide responsabilidades" (Cortina, 1997, p.47).

Parafraseando a los autores Pineda y Pulgarín (2015, p.54), este estatus jurídico en la antigua Roma no se concedió de forma plena para todos, ya que los habitantes de los territorios originarios gozaban tanto de derechos civiles como políticos, mientras que ciertos habitantes de espacios cercanos a la polis, solo podían tener derechos civiles (reconocimiento del vínculo con Roma) y no derechos políticos (posibilidad de votar y ser elegidos); lo que en palabras de los autores, llevó a la creación de una ciudadanía de segunda clase, manteniendo de esta forma la dicotomía incluido-excluido, segregando así a la población a partir de la diferenciación política.

En la época moderna, Cortina (1997, p.49) el término de ciudadanía adquiere nociones de la ciudadanía clásica greco-romana, para desde allí crear un concepto propio. Es así como la idea de

---

<sup>6</sup> La autora habla de ideal o mito griego, ya que como ella misma lo afirma "...conviene recordar hasta qué punto el ciudadano ateniense, diseñado por Pericles y Aristóteles, no pasa de ser un ideal, desmentido por algunas observaciones del propio Aristóteles, y que sólo el tiempo ha convertido en un mito" (Cortina,1997,45)

ciudadanía legal se va integrando a la de Estado-Nación en la época moderna; luego, es el ciudadano de un Estado determinado quien ostenta la nacionalidad de ese país. En esos términos, surge el concepto de Estado de Derecho, el cual es garantizado por medio del imperio de la ley y depende de la fortaleza del Estado la buena protección de los miembros de su comunidad política. El ciudadano de esta época demanda derechos y actúa autónomamente, aunque no está obligado a participar. El concepto de ciudadanía se va a enmarcar entonces, en los derechos civiles y políticos y no va a reconocer otra clase de derechos, lo que mantendrá las condiciones de desigualdad y exclusión de los privilegiados económicamente frente a los desfavorecidos de la comunidad política. Se habla desde este momento de una ciudadanía desde los Estados, que es reconocida a nivel internacional y que desde la visión de Cortina (1997) debe tener un estatus mundial - ciudadanía mundial-.

En la anterior contextualización del concepto de ciudadanía, se ha mostrado, de manera breve, el desarrollo progresivo a nivel histórico que ha tenido esta categoría, en donde existen privilegios de los cuales gozan determinados individuos, en contraposición, a la situación de otras personas que han sido excluidas o despojadas de los mismos derechos frente al Estado. El ideal de lo que se considera como *ciudadano* poseedor de grandes beneficios, dista mucho de la práctica de la ciudadanía, en donde se observan sus límites, los cuales han llevado a que este concepto no se haya universalizado de forma real, lo cual nos lleva a afirmar que el ideal ciudadano no se ha realizado en su totalidad para todos los seres humanos.

Autores como García y Serna (2002, p.19), quienes citan a Bourdieu (1999, p.33ss y 2000) explican que el estatus de ciudadano se ha mantenido en crisis ya que se convierte en un privilegio del que no gozan todas las personas

En este sentido, la investidura de la ciudadanía como una esencia, ocultó el hecho de que ésta siempre había estado en crisis: irrealizada, parcialmente realizada o ilusoriamente realizada, dependiendo de la capacidad de los agentes para participar en los campos sociales posibilitados por la experiencias colectiva y pública, a su vez, campos posibilitadores de esa misma experiencia (p.19)

De esta manera, se puede afirmar que diferentes agentes individuales y colectivos, que han detentado el poder de los sistemas políticos, económicos y sociales, han venido presentando disputas y tensiones haciendo que el concepto de ciudadanía sea polisémico y con poca claridad a la hora de intentar una definición. Es así como estas tensiones se evidencian tanto en el campo teórico como en el práctico al presentarse múltiples términos relacionados con el concepto de ciudadanía tales como: ciudadano, democracia, sujeto, derechos humanos, participación, formación ciudadana, entre otros. En el campo teórico diferentes autores han tratado de agrupar dichos términos clasificándolos principalmente bajo las tendencias liberales y comunitaristas, como se verá más adelante.

En el marco de la concepción clásica la ciudadanía, según Magendzo (2004, p.14)

[Se]...define la ciudadanía como un status jurídico y político, mediante el cual, el ciudadano adquiere unos derechos como individuo (civiles, políticos, sociales) y unos deberes (impuestos,

tradicionalmente servicio militar, fidelidad...) respecto a una colectividad política, además de la facultad de actuar en la vida colectiva de un Estado

Según el autor, la ciudadanía clásica en la práctica se ancló a los derechos políticos y dejó de lado los derechos sociales y económicos. De esta manera esta ciudadanía se convierte en una ciudadanía pasiva que se centra en los derechos políticos - voto electoral para elegir cuerpos colegiados- y los deberes del individuo frente al Estado, en detrimento del desarrollo de los derechos sociales, económicos, culturales, ambientales u otros.

## 2.2 Paradigmas en ciudadanía

Diferentes autores han tratado de establecer puntos en común que caractericen a las teorías ciudadanas, para algunos, como es el caso de Gutiérrez (2011), son percepciones; Magendzo (2004) las entiende como paradigmas; para Pineda y Pulgarín (2015) se trata de enfoques de ciudadanía. A nuestro parecer, el término paradigma es el más adecuado puesto que encierra tanto las percepciones como los enfoques; por ello, a continuación, se presentan las principales características de lo que entenderemos por paradigmas de la ciudadanía relacionándolos con otros términos tales como: el sujeto ciudadano, la democracia, la política, la sociedad civil, entre otros.

**Paradigma liberal de ciudadanía.** Autores como Gutiérrez (2011), Magendzo (2004) y Pineda y Pulgarín (2015), concuerdan en que la ciudadanía liberal se basa en la defensa del ciudadano como individuo con preferencias frente al abuso de poder del Estado y de otras personas que pudieran afectarlo; de esta manera como dice Magendzo (2014, p.21) “Los derechos de los individuos tienen prioridad sobre cualquier consideración del bien”, de lo cual se desprende que este tipo de ciudadanía, no permita que el bien común pase por encima de los derechos individuales, garantizando así la plena autonomía para decidir sobre sus proyectos de vida.

Esta ciudadanía como afirman Pineda y Pulgarín (2015) se concibe desde de la autonomía individual, la libertad del individuo para decidir sobre el proyecto de vida que éste desea, la búsqueda de la justicia por encima del bien común, el concepto de Estado como mínimo y neutral frente a las concepciones de las personas; la pluralidad en esta concepción se entiende según Magendzo (2004,22) como “...la convivencia de doctrinas incompatibles” es una concepción en la que el individuo es el centro de todo.

A nivel político, esta ciudadanía se basa en ejercicio del derecho al voto para elegir representantes que gobiernen en un Estado de Derecho y en cuanto a los deberes, se refleja en el pago de impuestos, entre otros aspectos. Por lo anterior, el tipo de democracia que esta ciudadanía propone es la democracia representativa, con una participación que se manifiesta solo en la práctica electoral y que marca una fuerte diferenciación entre la sociedad civil y el Estado. Por ello, Ovejero (1993) citado por Gutiérrez (2011, p. 131) dice “El ciudadano liberal es egoísta, consumidor, paga impuestos y vota por la Ley y la política que más le convenga: es individualista, se comporta como consumidor de bienes públicos...tiene una baja participación y altas exigencias a la hora de demandar servicios”.

**Paradigma comunitarista.** Este paradigma según autores como Cortina (1997), Magendzo (2004), Pineda y Pulgarín (2015), es el resultado de la crítica frente a los extremos a los que lleva el individualismo liberal. De acuerdo con Pineda y Pulgarín (2015) el ciudadano liberal desconoce



que el hombre es social por naturaleza y por lo tanto presenta un vínculo entre individuo y comunidad.

De acuerdo con Gutiérrez (2011, p. 31), el paradigma comunitarista percibe al ciudadano a partir de las relaciones de identidad "...se identifica con un grupo, antes que con la totalidad social; es un ciudadano social, orgánico, pertenece a un grupo, su compromiso es con la comunidad, más que virtudes son valores los compartidos: no concibe la libertad individual, para el nada hay por fuera del interés colectivo al que se debe y en donde tiene razón de ser; asume deberes, mas no derechos".

Por su parte, Magendzo (2004, p. 23), dice que el comunitarismo plantea la participación en el Estado como fundamento, "Desde este enfoque el centro de la ciudadanía radica en la participación política, donde el ciudadano se compromete –más allá del voto- en la permanencia de la sociedad". En esta medida el ciudadano comunitario es un individuo que participa de manera constante en la creación de la política pública, ya que esta le da reconocimiento, sentido y pertenencia en la comunidad. En este caso, el Estado promueve la participación de los individuos en su mantenimiento y modificación en pro del interés general. "...un Estado no neutral frente a los valores y proyectos de vida de sus ciudadanos" (Magendzo, 2004, p. 23).

Como se observa, este modelo democrático es participativo, por lo tanto "...se va a entender como el régimen que expresa políticamente a la comunidad, la cual constituye el marco de desarrollo de las capacidades personales" (Magendzo, 2004, p. 24) , esta democracia va más allá del voto, ya que se va a presentar de manera permanente en las diferentes instancias de participación del Estado, las cuales pretenden la búsqueda del bien común para la sociedad, así, se entenderá como una democracia sustantiva.

En consecuencia, el ciudadano encontrará su desarrollo como persona a través del ejercicio participativo que buscará que las instituciones políticas sean reflejo de la identidad de los sujetos. Por tanto, su participación llevará a la libertad, ya que como dice Magendzo (2004, p.25) "...sólo se puede ser libre en el marco de pertenencia a una comunidad, porque sólo en este marco es posible desarrollar las capacidades propiamente humanas de cada sujeto". De esta manera, el ciudadano no sentirá que el bien común es impuesto desde afuera, sino que es construido con su aporte y consentimiento.

De igual manera, el término diversidad, parafraseando a Magendzo (2004, p.25) hace parte de cada sujeto el cual se ve reflejado o diferenciado a través de una subcultura. La participación política de estas diversidades va a generar autoconciencia en los individuos como sujetos que pertenecen a una comunidad que va a dotar de sentido la existencia individual, y desde allí va a promover y defender las instituciones políticas que ellos construyen.

En resumen, se puede decir que, para entender de manera global el concepto de ciudadano, hay que partir de unos paradigmas clásicos, el liberal y el comunitario, los cuales son antagónicos en cuanto a la visión de sujeto ciudadano, democracia, participación y Estado. Ahora bien, estas concepciones de ciudadanía han venido utilizando para su divulgación y consolidación el campo de la educación a través de currículos y programas de formación ciudadana que se desarrollan de acuerdo con una época, unas tendencias y unos sentidos orientados hacia un ciudadano. En esta

medida han surgido diferentes modelos de formación en ciudadanía, que como dice Magendzo (2014, p.31) se construyen en la parte teórica a partir de las nociones y sentidos de la ciudadanía, pero que en la práctica estos modelos se mezclan y no aparecen puros. A continuación, se presentan dichos modelos.

### **2.3. Modelos de formación ciudadana**

La disquisición ahora nos lleva a establecer una articulación entre la formación ciudadana y la educación en ciudadanía, tal y como lo proponen Pineda y Pulgarín (2015, p.77) quienes en su análisis plantean una problematización entre estos dos conceptos encontrando que:

La figura de problematización permite visualizar este planteamiento educativo-pedagógico, que indica que la problematización de la formación ciudadana se hace desde la reflexión de la educación y la formación, y no solo desde la educación, como lo hacen muchos analistas de las ciencias sociales y del campo educativo, pues queda incompleta la comprensión, en tanto no alcanza a relacionarlo con el sujeto político y el proyecto político...

Por lo anterior, se hace necesario hablar de modelos en formación ciudadana y educación ciudadana. Igualmente se considera importante aquí hacer una crítica al modelo de Formación en Competencias Ciudadanas propuesto por el gobierno de Colombia y plantear la Formación en una Ciudadanía Territorial.

Magendzo (2004, p. 24) cita a Eglund (1986) en cuanto a tres concepciones de educación política y ciudadana que se desarrollaron en Suecia durante y después de la segunda guerra mundial, de estas modalidades se destacan aquí los puntos más importantes:

- a) Educación patriarcal. Desarrollada durante la segunda guerra mundial. A partir de su enseñanza desde la asignatura de historia, este modelo sirve para mantener las estructuras sociales basadas en estratos, es decir, preparar individuos para el trabajo de acuerdo con su nivel económico. La formación ciudadana se centra en el ámbito constitucional-normativo y se encuentra relacionada estrechamente con la educación religiosa, la educación cívica y la historia. El énfasis se centra en el desarrollo individual en la democracia de tipo representativo a través del voto universal.
- b) Concepción científica-racional. Desarrollada durante y después de la segunda guerra mundial como crítica al modelo anterior. La asignatura de historia pasa de un formato clásico-político para buscar objetividad científica y por tanto neutralidad. Esta concepción busca incorporar el individuo al desarrollo tecnológico, es así como, a nivel político es reducida a acumular votos para elecciones. La democracia es vista como la forma de gobierno en la que se da la competencia entre diferentes élites que buscan el poder mediante el voto. Para este caso la educación pasa a ser regulada por el mercado. La educación cívica se centra en una educación comunitaria, basada en la tecnología y en la preparación para el trabajo. No es una educación problematizadora de la vida social.
- c) Concepción democrática. Surge a finales de la segunda guerra mundial y se presenta como crítica al modelo de educación científico-racional. Esta concepción pretende que el ciudadano ayude en la transformación y mejoramiento de la sociedad. Como ideales



políticos aparecen la democracia y la equidad, en donde debe prevalecer la participación; para ello, la educación debe brindar herramientas para que el ciudadano participe a nivel social, económico, político y cultural. La enseñanza de la ciudadanía se imparte desde todas las asignaturas, buscando desarrollar críticas frente a las interpretaciones homogéneas de los contenidos ciudadanos y las concepciones científico-racionales.

De igual manera, Magendzo (2004, p.37) propone la siguiente clasificación de modelos de formación ciudadana relacionados con los derechos humanos:

- a) Formación para la Ciudadanía Política. Sustentada en concepciones liberales. Se relaciona con la Educación Cívica, la cual busca la formación en una democracia representativa, por consiguiente, educa a las personas en el ejercicio de los derechos políticos que les permitan elegir y ser elegidos. En ella es muy importante las libertades individuales, las cuales facultan al individuo para elegir y construir sus propios valores tanto morales como políticos; también este tipo de formación profundiza en las restricciones a dichas libertades, en virtud de las libertades de otros.
- b) Formación para la Ciudadanía Social. Se trata de un nuevo concepto de ciudadanía que sobrepasa los derechos civiles y políticos e introduce los derechos económicos, sociales, culturales y medioambientales. Se exige desde este tipo de formación, capacitar en el ejercicio efectivo de los derechos humanos en su globalidad. Se afirma que si no se cumplen tanto derechos civiles y políticos como derechos económicos y sociales, no se puede mantener una sociedad democrática.
- c) Formación para la Ciudadanía Activa. Centra sus estudios en la capacitación para la participación ciudadana y el capital social. La participación desde esta perspectiva se ubica en el Desarrollo Humano, el cual se convierte tanto en medio como fin de la convivencia social basada en la democracia y la búsqueda del fortalecimiento de las capacidades de los individuos y la sociedad. Este tipo de formación está integrado por un conjunto de componentes éticos en donde la participación implica responsabilidades individuales y colectivas -responsabilizarse para con el otro-, de construcción social, de un proyecto social que lleva a su vez a la construcción de una identidad colectiva. Este último modelo de formación ciudadana se relaciona con el capital social, que es ese conjunto de redes, normas y confianza social que facilitan la coordinación y el apoyo mutuo.

Teniendo en cuenta lo anterior, Magendzo (2004) plantea un modelo de formación ciudadana democrática, social y activa, donde la participación fundamentada en la propuesta de Desarrollo Humano, lleve al desarrollo individual y colectivo responsable y corresponsable con el otro. Éste se construye en la esfera pública y pretende elaborar un proyecto colectivo deliberativo en el que la confianza permita construir redes de asociación entre sus integrantes. Para ello el autor plantea cambios en las instituciones educativas y el desarrollo de una serie de competencias, actitudes y valores en los estudiantes a través de la reforma del currículo.

De otra parte, Cortina (1997), en la obra *Ciudadanos del Mundo* plantea una conceptualización del término ciudadanía y a partir de allí, propone el correspondiente modelo de formación. En dicho libro, la autora realiza un análisis del contexto histórico, tendencias y relaciones con el mundo actual en épocas de la globalización, desarrollando así su propuesta basada en la construcción de una ciudadanía cosmopolita, es decir, una ciudadanía mundial. En este sentido, la autora propone

un modelo de formación ciudadana de carácter universal. La ciudadanía cosmopolita se construye, según la autora, a partir de diferentes elementos presentes en la siguiente clasificación:

- a) Ciudadanía social. Proyectada hacia el rescate de los derechos de primera y segunda generación, teniendo en cuenta que a partir del hecho de que estos han venido siendo atacados por el neoliberalismo, en el cual el mega-Estado trae como consecuencias la insostenibilidad a nivel económico y una pasiva ciudadanía, a nivel político. Frente a esta situación la autora rescata el papel de la ética en cuanto a que el ser humano, por el solo hecho de serlo, es dueño de unos derechos y a partir de éstos se deben garantizar también unos derechos mínimos de justicia.
- b) Ciudadanía económica. Parte igualmente de una ética discursiva, que tiene en cuenta a los afectados por la disminución de puestos de trabajo y la pobreza causada por el desarrollo.
- c) Ciudadanía civil. La cual busca crear una corresponsabilidad entre los habitantes del planeta frente al apoyo ético que se proporciona a quienes lo necesitan.
- d) Ciudadanía intercultural. Allí se explican los pros y los contras de las diferentes manifestaciones culturales, mostrando los escenarios de inclusión y exclusión en torno a ellas.

Sintetizando la propuesta de Cortina (Cfr. 1997) en cuanto a la ciudadanía cosmopolita, habría que decir que ésta debe integrar diferentes características como son: a) la ciudadanía social, b) la ciudadanía económica, c) la ciudadanía civil, d) la ciudadanía intercultural. Comprendiendo al ciudadano como un agente ético, político, activo, participativo, solidario, justo, identificado con el otro, que conviva y que puede acceder a un conjunto mínimo de bienes materiales, que le permitan buscar su realización como ser humano. “...un concepto pleno de ciudadanía integra un *status legal* (un conjunto de derechos), un *status moral* (un conjunto de responsabilidades) y también una *identidad*, por la que una persona se sabe y se siente perteneciente a una sociedad” (Cortina, 1997 p.155)

### **Ámbito nacional.**

En este apartado se exponen las propuestas de formación ciudadana presentadas en Colombia a partir de las políticas educativas desarrolladas por los diferentes gobiernos desde la puesta en marcha de la Constitución Política de 1991; es así como se encuentran los lineamientos en ciencias sociales, democracia y ética, los estándares de competencias y el programa de formación en competencias ciudadanas -PCC<sup>7</sup>-, los cuales han venido siendo desarrollados por el MEN para el servicio educativo formal. Estas políticas educativas son descritas y analizadas críticamente aquí, para posteriormente proponer un modelo alternativo de formación ciudadana territorial que vaya más allá de la educación formal y se enfoque también en el servicio ETDH.

Los años 90 produjeron una transformación sociopolítica en Colombia a partir de la promulgación de la Constitución de 1991, la cual vió su consolidación en un Estado Social de Derecho y en una democracia participativa. Allí se dispuso, en el terreno educativo, entre otras cosas, la obligatoriedad del estudio de la Constitución y de la instrucción cívica. Desde este

---

<sup>7</sup> En adelante el programa de competencias ciudadana se entiende como PCC.

momento, parafraseando a Mejía y Restrepo (1997), se generaron nuevas propuestas y programas de educación para la democracia, la paz y los derechos humanos, ello se hizo con el fin de construir una cultura política democrática desde las escuelas y legitimar el orden institucional. Sin embargo, según Torres y Pinilla (2005), esta década trajo como paradoja que, así como se buscaba formar una democracia participativa, se adoptaba un modelo neoliberal que la negaba y que a la vez desmontaba el Estado Social de Derecho.

De esta manera, la formación ciudadanía actual presenta un gran desarrollo normativo que inicia con la Constitución de 1991 y se desarrolla a través de la Ley 115 de 1994, el decreto 1860 de 1994, los lineamientos curriculares en ciencias sociales, democracia y ética, para posteriormente hacer un tránsito hacia los modelos de estándares y competencias propuestos a nivel mundial y desarrollados en nuestro país a través de los estándares básicos en competencias ciudadanas y posteriormente en el Programa Competencias Ciudadanas -PCC-.

Como se puede observar, se han venido presentando muchos cambios en el campo de estudio que nos atañe, surgidos de la aplicación de las políticas educativas. Es por esto que se hace necesario realizar un análisis crítico con el fin de conocer las intencionalidades que subyacen a estas políticas; en consecuencia, se requiere comprender el contexto y el concepto de los estándares y competencias, así como las implicaciones que traen éstos para la formación en ciudadanía en nuestro país.

Acorde con lo anteriormente planteado, lo primero que hay que señalar es que los estándares en formación en competencias ciudadanas fueron propuestos en la guía No. 6 del MEN en el año de 1994. En ella se entiende el estándar de competencias básicas como “... **criterios claros y públicos** que permiten establecer cuáles son los **niveles básicos de calidad** de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de nuestro país, en todas las áreas” (MEN, Guía No.6, 2004, p.7). Ahora bien, estos estándares fueron traducidos como criterios básicos de calidad, como lo dice Díaz (2005, p.153) son “...medidores, demarcadores, indicadores de un nivel de contenido de algo, según el origen de su concepción y aplicación, siendo una especie de reguladores, hallan su vínculo en las competencias, éstas les proveen su utilidad regulativa al condicionarlas en su contenido y alcance”.

En esa medida, los estándares establecen contenidos y al mismo tiempo los regulan; determinando de esta manera un tipo de ciudadano y de formación ciudadana homogéneos, determinados, cuyos procesos de formación son corroborados a través de pruebas en competencias ciudadanas desde las que se recoge la información y se verifica su cumplimiento. Estos estándares de competencias no forman para una ciudadanía heterogénea; por el contrario, le apuestan a la uniformidad bajo un discurso aparentemente neutral.

Los estándares se relacionan entonces con la formación de un sujeto a través de unos contenidos que establecen las competencias; como lo afirman Niño, Tamayo, Díaz y Gamma <sup>8</sup>(2016, p.21), hablar del concepto de competencias remite a “...la globalización en educación, proceso que está indiscutiblemente asociado a factores ideológicos, sociales, económicos, políticos y culturales”.

---

<sup>8</sup> En adelante entendidos se entiende la cita como Niño y otros (2016)

Siguiendo a los autores, las competencias son demandas hechas por políticas educativas a nivel interno y externo, que están inscritas en lógicas de poder político, económico y social, y que son traducidas en reformas y cambios de acuerdo a un carácter financiero y cultural.

De esta manera, las políticas educativas a nivel internacional incursionan en el ámbito nacional con sus intencionalidades, ello lo hacen a través del poder financiero, desde el cual formulan, como se ha planteado a lo largo del presente análisis, una educación para el trabajo, que se desarrolle desde modalidades educativas tanto formales, no formales como informales, llevando al sujeto a que se haga partícipe del autoaprendizaje a lo largo de la vida y permita la formación del denominado capital humano. Todo ello teniendo en cuenta postulados economicistas de eficiencia y eficacia; la ideología de la economía trasladada al campo de lo pedagógico. En esa medida, desde la década de los noventa "...con esos mismos fines de eficacia económica y eficiencia pedagógica, se promulgaron los estándares y la medición estandarizada a través de las pruebas, junto con la correspondiente formulación de competencias" (Niño y otros, 2016, p. 21).

Ahora bien, es necesario conocer en qué momento emerge el discurso de las competencias en nuestro país y su relación con los estándares y la evaluación. Según Avendaño y otros (2015, p.19):

Las competencias emergen como dispositivo gubernamental en el ámbito de la educación colombiana, a partir de la implementación del sistema de evaluación de la calidad, creado en 1991 en el gobierno de César Gaviria Trujillo, bajo las condiciones establecidas en un contrato con el BM. Dicho sistema obedece a la idea difundida por organismos educativos internacionales, a través de la cual, se afirma como necesaria una "nueva" manera de concebir el trabajo

En este sentido, las competencias son importadas del ámbito internacional, en este caso del Banco Mundial, B.M., al ámbito nacional, con el fin de construir una concepción educativa ligada a las nuevas nociones de trabajo. Dicho lenguaje acerca de las competencias llega como un paquete al margen de la comunidad educativa (Niño y otros, 2016), ocurriendo esto no solo en nuestro país, sino también, como dice Torres J. (2017, p. 56) en España, en donde el gobierno socialista de la época siguió los dictados tecnocráticos y neoliberales de la OCDE a través de la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), la cual introduce el término de competencia, sin el más mínimo debate y reflexión educativa.

Se entiende de esta manera, que los postulados de las competencias son discursos que obedecen a las intencionalidades patrocinadas desde la corriente neoliberal a través de organismos internacionales, los cuales desde lógicas economicistas y de mercado, auspician la formación para el trabajo y el capital humano a lo largo de la vida y por supuesto, en estos hay ausencia discursos de carácter pedagógico. A pesar de esto, los discursos patrocinados desde estos organismos transnacionales han venido imponiendo el termino de competencias a través de reformas en las políticas educativas que no han pasado por un proceso de reflexión pedagógico por parte de la comunidad educativa.

En cuanto a la evaluación,  
...las competencias se han instaurado como el referente de medición que permite constatar el nivel de dominio que se tiene en relación con los estándares y como proceso de medición y comparación

entre países, sin tener en cuenta las realidades disímiles de los contextos, las situaciones y las experiencias educativas desiguales que se experimentan en muchas comunidades educativas (Niño y otros, 2016, p. 24).

De acuerdo con esto, las competencias son la base que se evalúa, que se relaciona con los estándares, que permiten hacer mediciones y comparaciones internacionales acerca de aquellos aprendizajes que sirven para el mercado y el mundo del trabajo.

Ahora bien, surge la pregunta: ¿Qué se entiende por competencias? En el documento de Estándares el MEN (2004, p. 7) indica que “**Ser competente significa saber y saber hacer. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos)**”. En este sentido sería transferir un conocimiento a un producto o evidencia que demuestre el manejo de dicho conocimiento; en esa medida se ve como un conocimiento operacional.

Por su parte, Torres J. (2017, p. 57) presenta una crítica al discurso de las competencias, diciendo:

Es necesario tener en cuenta que las competencias son un concepto derivado de la formación profesional que favorece el desarrollo de iniciativas neoconductista que ansían regresar a objetivos educativos operativos, formulados con verbos de acción que permitan cuantificar, medir (al estilo positivista) y, consecuentemente, comparar. Va a ser la vía para redefinir el sistema educativo y ponerlo al servicio de las necesidades de la economía productiva, del mercado capitalista, relegando o considerando todas las demás funciones como asuntos secundarios.

De esta forma, el autor nos muestra que este concepto está planteado desde un paradigma cuantitativo, medible, que obedece a un discurso en el que se reformula o más bien se actualiza, buscando obedecer al mercado y a la producción, dejando a un lado las otras miradas pedagógicas alternativas que puedan formar al ser humano sin hacerlo presa del mercado. De esto se desprende que dicho concepto presenta una carga ideológica dominante, que deja a un lado la búsqueda de la ciencia a través del conocimiento, por la formación en conocimientos desde lo operativo, sin tener en cuenta el contexto cultural, ni al sujeto, ni a las particularidades propias que plantea una realidad que se construye socialmente<sup>9</sup>, entre diferentes sujetos.

Autores como Torres J. (2017), Niño y otros (2016) coinciden al decir que: a) las competencias son disposiciones impuestas desde organizaciones internacionales cuyas políticas se enfocan en el desarrollo del mercado de producción neoliberal, b) las competencias son conceptos ambiguos, no unificados y utilizados a conveniencia, c) dentro del discurso de las competencias se utiliza un lenguaje económico que no ha sido reflexionado ni debatido por la comunidad educativa, sino que ha llegado a plantearse como exigencia desde las reformas legales a los territorios; y finalmente, d) los resultados obtenidos en las evaluaciones sirven a los intereses de las transnacionales para comparar los resultados.

---

<sup>9</sup> En este caso se señala la mirada a partil de la investigación cualitativa.

Adicionalmente, Niño y otros (2016, p.46) señalan que las competencias son un concepto polisémico, polimorfo y poliédrico. Parafraseando a los autores, es polisémico, al poseer múltiples definiciones y no poderse reducir a una en concreto. Dichas definiciones son avaladas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Polimorfo, puesto que su discurso presenta múltiples formas. Están presentes las políticas educativas, enmarcadas dentro del neoliberalismo, fundadas en el discurso del capital humano y el desarrollo humano, sin olvidar las pretensiones de organismos internacionales como la OCDE (Cfr. Torres, J., 2017). Poliédrico, en cuanto a que este fenómeno nos muestra dos caras: de un lado, una esfera formal, desde la constitución de políticas educativas en el ámbito de las competencias y su relación con el currículo y la evaluación; de otro, la esfera oculta, que devela la verdadera intencionalidad de este concepto para la escuela y la educación.

En resumen, el lenguaje de las competencias es un discurso o dispositivo de control que hace parte de las políticas neoliberales que buscan que la educación forme para el mercado mundial a las personas en capital humano y desarrollo humano; en una educación que requiere sujetos que sean formados a lo largo de la vida a través de diferentes modalidades educativas; es un discurso que se extrapola del ámbito económico y pasa al ámbito educativo sin previa reflexión de la comunidad educativa. Este dispositivo se impuso a través de las organizaciones internacionales como la OIT y la OCDE, entre otras, como una nueva pedagogía que resulto siendo vacía y adoptando características como ser un concepto polisémico, polimorfo y poliédrico.

Los discursos de estándares y competencias han sido creados a partir de las políticas neoliberales, desde las que se ha planteado un conocimiento basado en un pensamiento único y universal y no reconoce otras formas de enseñar y aprender, que no estén basadas dentro de lo que dichos planteamientos consideran válidos.

El panorama anterior entorno a esta forma de abordar la educación ha sido un tema de análisis permanente para el grupo de investigación *Evaluando nos*, el cual manifiesta esta preocupación como: "...la tendencia a la homogeneización de contenidos, formación de sujetos, formas y criterios de evaluación, sin posibilidades de transformación según el contexto ni de la construcción colectiva sobre la respuesta a las necesidades de la población, de los estudiantes y del objeto de enseñanza". (Niño y otros, 2016, p. 41). Es de esta manera que las competencias de nivel operativo, se unen a los estándares y a la evaluación determinando, desde una mirada positivista de la educación y neoconductista, qué tipo de sujeto seleccionar para el mundo del trabajo globalizado, desconociendo contextos, imponiendo criterios de selección que no permiten construcciones de sujetos y ciudadanos libres y pensantes, sino que llevan a la formación de un sujeto acrítico para el mundo del trabajo.

Ahora bien, llegados a este punto es necesario hacer una pregunta precisa ¿Qué son las competencias ciudadanas? Para el documento de estándares de competencias en ciudadanía (MEN, 2004, p. 8) "Las competencias ciudadanas son el conjunto de **conocimientos** y de habilidades **cognitivas, emocionales y comunicativas** que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática". De la anterior definición se deduce que es un concepto muy general, que engloba una buena cantidad de competencias que buscan formar sujetos para una sociedad democrática, pero, ¿cómo se agrupan estas competencias ciudadanas?,



¿cuáles son sus tipos? y, ¿qué es lo que se entiende por democracia y ciudadanía a partir de lo ya analizado en este capítulo?

De acuerdo con el documento sobre los estándares de competencias en ciudadanía (MEN, 2004), éstas se dividen en tres grupos los cuales constituyen un bastión importante para que el ciudadano ejerza sus propios derechos y contribuya a la promoción, respeto y defensa de los derechos humanos promulgados en la constitución política; los grupos son: a) convivencia y paz, b) participación y responsabilidad democrática, c) pluralidad, identidad y valoración de la diferencia.

La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano. La participación y la responsabilidad democrática se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad. La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás (MEN, 2004, p.12)

En este sentido, los aspectos relacionados con el grupo de convivencia y paz, no están aún desarrollados en su totalidad, lo que lo hace ambiguo, además, la participación y la responsabilidad democrática se conciben como parte de la democracia participativa, al plantear su práctica no solo en un contexto determinado, sino en contextos diversos o múltiples. La pluralidad es entendida desde la diversidad como algo importante para el desarrollo del ser humano, cuya única limitación se encuentra en los derechos del otro.

Es así como la formación ciudadana se contempla a partir del desarrollo de los siguientes tipos de competencias (MEN, 2004, p. 12-13): a) de conocimiento, referidas a la información y comprensión acerca de la ciudadanía y b) competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

Todo lo anterior se debe aplicar según el MEN a través de los estándares de competencia, los cuales van a integrar tanto los grupos como los tipos de competencia, señalados anteriormente.

De esta manera, es que desde la tesis de maestría “Otra ciudadanía es posible” de Avendaño, Eusebio; Gutiérrez, Dunia; Malagón, Myriam (2015) se presenta una crítica a las competencias ciudadanas propuestas por el gobierno nacional a través de los estándares de formación concernientes. En esta tesis se afirma que las competencias ciudadanas son una estrategia gubernamental que busca hacer de la educación un dispositivo, así mismo que presentan insuficiencias teóricas, en el planteamiento del discurso de formación ciudadana desde la Constitución Política de 1991 y los Derechos Humanos puesto que no contribuyen a que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica, reflexiva y propositiva sobre su realidad, y además se encuentran insuficiencias en el discurso en cuanto a las nociones de ciudadanía, democracia, participación, libertad, autonomía y poder.

Para el caso de esta investigación, la crítica a las competencias ciudadanas se plantea en términos del concepto poliédrico, ya que por un lado, muestra una cara amplia en relación a las



políticas en donde a partir de los lineamientos en democracia, ética, ciencias sociales principalmente, se propone la formación de una ciudadanía activa, que participe no solo en las elecciones, sino que se desarrolle en otras esferas que permitan cambiar destinos colectivos y en la que la ciudadanía, desde un punto de vista ético, se relacione con la cívica y los valores ciudadanos, y en lo social, se formen ciudadanos solidarios, deliberantes, críticos y democráticos.

A su vez, el lado oculto del poliedro, viene a ser una práctica basada en los estándares de competencia, en la cual se busca a nivel convivencial, que el ciudadano resuelva problemas simples a través del diálogo y reconocimiento del otro como diferente.

Si se analiza el caso de la participación, se observa que el ciudadano que va a diferentes encuentros, si bien, participa, lo hace de una forma consultiva y no determinante. La pluralidad termina siendo, un simple llamado a la conversación y al diálogo entre diferentes, pero sin un compromiso de dejarse afectar por el otro, simplemente asumiendo una actitud de escucha pasiva.

En esta medida, cabe afirmar entonces que la formación desde las competencias ciudadanas no responde a las necesidades de un ciudadano activo, que participe en diferentes esferas, incluida la territorial, en la búsqueda de la superación de las desigualdades y la exclusión; un ciudadano de derechos y deberes compartidos, que no permitiera el abuso de los derechos del otro, sino que buscara su protección y mantenimiento como ser legítimo de existencia, una ciudadanía que criticara el establecimiento y construyera nuevas formas de socialización, de participación y de construcción de democracia que rescate los derechos sociales como fundamentales para el desarrollo del ser humano; por lo anterior, se propone una formación que aunque se base en el concepto de competencias, busque el desarrollo de otras características que nos permitan humanizarnos cada día más, esta es la Ciudadanía Territorial.

#### **2.4. La Ciudadanía Territorial como posibilidad**

Este modelo de formación ha sido propuesto en el doctorado en educación de la Universidad de Antioquia en la línea de investigación en formación ciudadana, por autores como Gutiérrez (2012), Pineda y Pulgarín (2015), entre otros. Se tiene en cuenta en el presente trabajo, dado que contempla un modelo de formación ciudadana antagónico al modelo neoliberal, que busca aportar al fortalecimiento de una democracia auténtica en nuestro país, a través de procesos de formación que tengan en cuenta el contexto y el territorio. Elementos que permiten construir un ciudadano renovado, que sea formado, a su vez, desde espacios educativos formales, no formales e informales.

Como afirma Gutiérrez (Cfr. Gutiérrez, 2012, p. 39), los procesos de formación ciudadana no han incorporado el componente de territorio, como producción social en constante construcción y su sentido, el cual es otorgado por los sujetos a su espacio geográfico a través de la territorialidad desde donde se ejerce la ciudadanía y se forma al sujeto como tal.

Es así como Gutiérrez (2011) parte de la reflexión que en Colombia es necesario formar una ciudadanía que vaya más allá de las nociones clásicas de la misma (liberal, republicana y comunitaria), que permita fundamentar una democracia en la que se fortalezca la participación, creando ciudadanía activa en sus territorios. Para el autor, el hombre no nace como ciudadano, sino que se hace a través de procesos formativos conscientes que parten de un contexto y un

territorio, de esta manera se construye la ciudadanía territorial como apuesta por el mejoramiento de la democracia.

Autores como Gutiérrez (2012), Pineda y Pulgarín (2015) van a proponer como estrategia pedagógica la formación ciudadana, entendida como un proceso de creación de subjetividad política, que se produce por medio de procesos conscientes y parte de condiciones que posibilitan que la ciudadana reconstruya el proyecto político, buscando una mayor democratización. Este proceso trasciende el contexto de la escuela y va a otras instancias de socialización. De esta manera la formación ciudadana se convierte en auto reconocimiento no solo individual, sino de interdependencia con los demás.

Este proceso de formación en ciudadanía territorial se hace con el fin de formar una democracia auténtica, que enfrente el proyecto neoliberal de desigualdad y exclusión a través de un proyecto democrático de inclusión, deliberativo, crítico y con una participación activa territorializada. Así considerados, estos procesos de formación tiene la intención de ayudar a formar ciudadanos democráticos, participativos, sociales y políticos de manera activa y crítica, dispuestos a producir los cambios que aseguren el incremento de la ciudadanía territorializada orientada a fortalecer la democracia territorial, en tanto se ejerce en territorios que confieren identidad y pertenencia a la colectividad de iguales pero a la vez distintos, a la comunidad compleja y conflictiva de intereses plurales compartidos (Gutierrez;2012, p.122) .

En esta medida, Gutiérrez (2010,2011,2012) explica que es una ciudadanía que se forma a través de competencias ciudadanas, proponiendo un ciudadano alternativo, activo, crítico, participativo, deliberante y territorializado, que contempla el territorio como espacio de producción social en el que construye su identidad individual y colectivamente, dando sentido y significado a su territorio -semantizandolo- haciendo comprender a este ciudadano su espacio geográfico y las relaciones de verticalidad y horizontalidad que se crean en un ambiente de conflictos plurales compartidos en los que no se pretende imponer proyectos políticos sino afianzar el proyecto democratizador en beneficio propio y del colectivo.

Adicionalmente, esta ciudadanía abarca otras dimensiones legales, políticas, crítico sociales y actitudinales, tal como lo explica Gutiérrez (2010, p. 6)

Complementariamente, es posible entenderla como categoría legal, política, crítico-social y actitudinal alcanzable (Magendzo, 2004). *Legal*, conforme lo establecen las normas vigentes; *política*, en cuanto se otorga y ejerce particularmente en este ámbito; *crítico social*, en cuanto abarca la posibilidad de la transformación, más allá de los derechos y deberes; *actitudinal*, en cuanto es un valor que se incorpora a la conciencia y a la voluntad para ejercerse, reclamarse y dinamizarse

En este sentido, la propuesta de formación ciudadana de Gutiérrez (2010), recoge el desarrollo de las diferentes concepciones clásicas (liberal y comunitaria) legales y políticas y las dinamiza a partir del componente crítico-social y actitudinal que trascienden el ámbito de los derechos y deberes establecidos y propende por la renovación del proyecto político democrático, llevando a que los sujetos continuamente deliberen, participen activamente y construyan con otros su

territorialidad a través del afianzamiento de un proyecto democratizador. Este proceso formativo empieza en la escuela y se proyecta a otros espacios de socialización formales e informales con el fin de que el sujeto enfrente las desigualdades y exclusiones creadas desde el territorio. Lo que permite que sirva de propuesta de mejoramiento a partir del proceso de evaluación del programa de formación ciudadana desarrollado por la Corporación Escuela Galán y desde este contexto específico plantear los siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de ciudadanía plantea la Corporación Escuela Galán mediante sus procesos de formación en desarrollo humano y gobernabilidad democrática? ¿Se forma a un sujeto ciudadano crítico desde la Corporación Escuela Galán? ¿Cómo desarrollan la formación en una democracia crítica en la Corporación Escuela Galán?

### 3. EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Al situarnos frente al tema de la evaluación, una de las primeras cuestiones que debemos plantearnos es el sentido que tiene la propia evaluación educativa. Las urgencias llevan con demasiada frecuencia a preguntar cómo hacerla, antes de averiguar o de reflexionar sobre el porqué y el para qué de la misma. Álvarez (2001, pág. 27)

La anterior reflexión sobre la importancia del sentido y significado de la evaluación, que bien debería hacerse antes de ser puesta en práctica, lleva igualmente a tener en cuenta si -se evalúa para conocer o se examina para excluir<sup>10</sup>-. Es por esto que en el presente capítulo se abordará inicialmente la conceptualización de la evaluación, desde diferentes paradigmas como el tradicional y el alternativo (humanista y crítico), se analizará el porqué es necesario desarrollar una cultura de evaluación alternativa frente a la visión examinadora que se maneja en los procesos de formación ciudadana desde el servicio educativo para el Trabajo y Desarrollo Humano.

El fin de este análisis es el de potenciar la participación de los sujetos que intervienen en la evaluación, así como la toma de decisiones colectivas en pro de la construcción de una cultura democrática y comprometida con lo público.

El segundo apartado explica los modelos de evaluación más influyentes haciendo énfasis en la Evaluación Comprensiva de Robert Stake (2013) y tres de los Principios de Evaluación Crítica de Stephen Kemmis (1999). Hay que precisar que, siguiendo a Stake, a través de un modelo flexible e interactivo con los participantes del proceso, se genera una visión comprensiva del caso de formación ciudadana realizado por la Corporación Escuela Galán, cuya intención es la de dar una mirada evaluativa y de análisis holístico de la experiencia ya realizada, tomando en cuenta la participación de la comunidad implicada, con el fin de obtener mayor cantidad de información que permita el entendimiento del fenómeno evaluado y además, desarrollar unos elementos de análisis crítico que generen propuestas de mejoramiento frente a dicha experiencia.

En el campo de la educación, una perspectiva de la evaluación ha sido entendida como un proceso técnico-instrumental que busca el control de lo que se enseña (conocimiento socialmente válido) y la verificación de la apropiación de contenidos, ahora competencias, a través de unos exámenes o pruebas nacionales o internacionales, Díaz (1997), Sandoval (2016); sin embargo, esto es solo una visión y una parte de lo que puede significar un proceso evaluativo; la evaluación va más allá del simple examen o calificación; ésta, como dice Álvarez (2012), es un recurso de aprendizaje con el cual se pretende formar seres humanos y ayudarlos a conocer sus limitaciones y a superarlas a través de un proceso continuo de seguimiento y mejoramiento.

Es así como se hace necesario buscar un modelo de evaluación distinto al dominante, y siguiendo a autores como Álvarez (2012), Niño, Tamayo, Díaz, Gamma (2014), Díaz R. (2005),

---

<sup>10</sup> Los guiones marcan la afirmación principal que hace Álvarez (2001) frente a lo que se ha convertido el proceso evaluativo. En un proceso de formación de sujeto o en un ejercicio de selección y exclusión de participantes.

habría que afirmar que el proceso evaluativo ha sido cooptado por los poderes políticos y por la economía de mercado, de tal forma que la evaluación se ha instrumentalizado a tal punto que se confunde el sentido de los términos, y hoy en día, se habla de examinar más no de evaluar. Según el grupo Evaluando\_nos (2014), a través de la creación de una cultura que propenda por la evaluación se podría ayudar al estudiante, como sujeto participativo, en su proceso de formación, desde un punto de vista más humano y crítico, centrado tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

### 3.1. Conceptualización de la evaluación

La literatura existente sobre la evaluación es amplia, allí se encuentran modelos que se centran en la medición, la objetividad y que utilizan el método científico, así se observa, por ejemplo, la evaluación estandarizada (Stake, 2013), centrada en resultados (Andrés, 2000) o positivista, y de modelo tradicional como lo explican Álvarez (2012), Sandoval (2016), García (2012) y el grupo Evaluando\_nos (2014). Por otro lado, los modelos de tipo interpretativo o alternativo, que parten de una postura epistemológica en la cual las nociones de una única realidad son debatidas, al entender que dichas realidades son construidas e interpretadas, por ello estos modelos se centran más en la comprensión del objeto de análisis y por ello, van a ser llamados como paradigmas comprensivos (Stake, 2013), formativos Álvarez (2012), Moreno (2014), Torres Zambrano (2018), o alternativos Sandoval (2016) García (2012). A continuación, se hará una descripción más detallada de estos modelos desde un punto de vista epistemológico para después hablar de sus consecuencias en el plano político.

**Paradigma Tradicional o Estandarizado.** Desde un punto de vista epistemológico, el Paradigma Tradicional se asocia con el modelo positivista, es decir, que como dice Mateo (2000), parte de los métodos deductivos y las técnicas cuantitativas de las ciencias físico-naturales, que defienden una concepción de un mundo natural, con existencia propia, el cual está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos de dicho universo evaluativo.

Por ello se busca a partir de este paradigma tener un conocimiento objetivo de una única realidad que puede ser explicada a través de la observación y la experimentación controlada. El Paradigma Cuantitativo pretende establecer teorías a partir del descubrimiento de las leyes naturales que gobiernan el universo. “La indagación científica se produce formulando hipótesis a partir de la teoría, cuyo valor se contrasta al comparar sus consecuencias deductivas con los resultados de las observaciones y de la experimentación controladas” (Mateo, 2000, pág. 136)

De este paradigma se desprende la evaluación estandarizada, que según Stake (2013), parte de un enfoque racionalista, que establece criterios y estándares que permiten explicar la realidad educativa. Es decir, trata de determinar leyes, teorías, explicaciones de ese universo educativo, respondiendo para ello a unos estándares y criterios que se pueden medir y verificar. Para este autor es muy importante realizar este tipo de evaluaciones, sin embargo, él mismo es consciente de las debilidades de este modelo, “El modo en el que se enuncian los estándares y otros factores de evaluación nunca es perfecto. Muchos de los estándares enunciados sólo proporcionan aproximaciones, simplificaciones o factores correlacionados con los criterios reales” (Stake, 2013, pág. 107). En este sentido, el mismo autor reconoce que para evaluar los programas educativos en

el aula, no solo se deben realizar evaluaciones de tipo estandarizado, sino también de tipo comprensivo, ya que, sin estas últimas, la evaluación no da cuenta por completo del objeto estudiado y al desconocer el contexto se puede caer en sesgos por falta de información.

Ahora bien, este enfoque positivista de evaluación, de acuerdo con Solarte (2007), se ha venido adaptando a las críticas que surgieron frente al positivismo clásico, de tal modo que surge el paradigma post-positivista, el cual, aunque mantiene la idea clásica en donde existe una sola realidad objetiva, por fuera del observador, argumenta que ésta solo se puede conocer de forma imperfecta, a través de probabilidades. Los seguidores del post-positivismo plantean la necesidad de utilizar diferentes métodos experimentales modificados con el fin de explicar los fenómenos reales o para este caso la “realidad educativa”<sup>11</sup>.

De acuerdo con lo dicho, este paradigma “asume la evaluación como un proceso en el cual las conclusiones sobre determinada intervención deben establecerse en función de las evidencias objetivas que se encuentren, y solo pueden considerarse objetivas hasta cuando sean probadas de manera experimental” (Solarte, 2007, pág. 83). De lo anterior se deduce que este modelo solo acepta como verdadero y por tanto válido, todo aquel conocimiento que pueda ser objetivo, verificable, cuantificable y medible; adicional a esto, se establece una oposición entre el investigador -evaluador- y el investigado. El evaluador como agente que estudia la realidad ha de ser neutral ante el objeto estudiado y no involucrarse de ninguna manera con el mismo.

Por otra parte, como dice Mateo (2000) la evaluación es un acto de poder y conocimiento que busca la transformación de los sujetos y sociedades en pro de su mejoría; sin embargo, este enfoque tradicional de acuerdo con autores como Niño, Tamayo, Díaz, Gama (2014), Moreno (2014), Sandoval (2016), Díaz (2005), se ha venido convirtiendo en un instrumento de poder y control por parte de los Estados y Organismos Internacionales que buscan el desmonte de los derechos económicos y sociales, promoviendo el neoliberalismo y la apertura de mercado. De esta forma como dice Díaz R. (2005, pág., 145), la evaluación ha aparecido en el conjunto de “ajustes programáticos”, una estrategia altamente eficaz, de impacto contundente para hacer efectivo el cambio del sistema escolar exigido por la sociedad de mercado.

En ese sentido, la evaluación se limita al examen (Álvarez, 2012) o a la tecnología (Moreno, 2014), siendo instrumentalizada, cayendo en una posición perjudicial<sup>12</sup> en la cual se convierte en la aplicación de una técnica para obtener unos resultados aparentemente neutrales, los cuales sirven para verificar y comprobar las competencias basadas en la formación de un capital humano; creando de esta forma una estructura compleja a la que también pertenece la rendición de cuentas, la cual como dice Sandoval (2016), afecta el sistema educativo al centrarse en la medición de resultados y no abrirse a una mirada que permita comprender los procesos de aprendizaje.

---

<sup>11</sup> Las comillas expresan el no estar de acuerdo con dicha epistemología que muestra la creencia en una única realidad educativa.

<sup>12</sup> Perjudicial como dice Santos M. (1993) al “Poner los resultados de la evaluación al servicio de intereses (políticos, económicos, personales...), encontrando en los evaluadores una excelente excusa para tomar decisiones sin el compromiso de su decisión auténtica” (pág. 25)

Ahora bien, este tipo de evaluación conlleva, como dice Moreno (2014), a asumirla como una tecnología, lo que trae como consecuencias el de centrarla en la medición y en la estandarización, restando así autonomía a los docentes, homogenizando no solo los contenidos, sino también los sujetos. Este tipo de evaluación es elaborada por expertos externos, y por consiguiente, como ya se mencionó, tanto el docente como el alumno pierden participación y autonomía en dicho proceso; el docente se encarga de verificar que el alumno cumpla con los criterios establecidos por el experto y el estudiante, por su parte, se encarga de repetir o asimilar los contenidos o competencias determinados para su desarrollo, y así, finalmente, la evaluación se convierte en un dispositivo de control en distintos niveles: profesores sobre estudiantes, las instituciones educativas sobre los profesores y los alumnos, el aparato administrativo y los diseñadores del currículo y la evaluación sobre el sistema escolar.

En fin, este modelo evaluativo que ha sido instrumentalizado (Álvarez, 2012), (Niño y otros, 2006), cooptado por los Estados y organismos internacionales para que sirva a sus intereses de formar individuos para la reducción del Estado y la apertura total del mercado (Díaz, R. 2005); se sustenta en un modelo de evaluación basada en el control, la estandarización, clasificación y selección de contenidos y aprendizajes que utilizan las empresas para reclutar su mejor personal, todo ello lo hacen mediante modelos que como dice Álvarez (2001), no pasan de ser metáforas románticas que ocultan sus intencionalidades a través de un lenguaje ambiguo como el de las competencias, el cual termina mostrando un vacío pedagógico, que bajo la apariencia de discursos novedosos, lo que hace es mantener el estatus quo, privilegiando la formación para el trabajo y el capital humano, se educa al ciudadano para el mercado y no para que ejerza sus derechos (Niño; Tamayo; Díaz; Gamma, 2014).

Frente a las críticas surgidas por las debilidades de este modelo de evaluación cuantitativa e instrumentalizada, se presentan otros tipos de modelos naturalistas o cualitativos, que para el caso de este documento será denominada como evaluación alternativa.

**Evaluación alternativa.** Este tipo de evaluación que incluye las propuestas interpretativas y críticas parte del paradigma naturalista o interpretativo, que según Stake (2013), "...consiste en determinar y representar la calidad a través de la evidencia subjetiva, utilizando la descripción verbal y la experiencia indirecta de méritos y deficiencias. Se trata de una evaluación cualitativa más episódica y holística." (pág. 42). En este caso la calidad no se mide cuantitativamente, ni a través de instrumentos que comparen y verifiquen que las hipótesis planteadas corresponden con la realidad vista, por el contrario, se habla de una realidad construida intersubjetivamente -entre diferentes personas-, que busca hallar el valor o el mérito de aquello que estudia: aprendizajes, programas, culturas organizacionales, entre otros aspectos.

Dentro de este tipo de evaluación encontramos un enfoque formativo, tal como la proponen Álvarez (2012), Moreno (2014), Torres Zambrano. (2018) y otros. Para Álvarez (2012) y el Grupo Evaluando\_nos de la Universidad Pedagógica Nacional (Niño y otros, 2014). La evaluación hasta el día de hoy se ha centrado en un enfoque examinador, de medición y control, bajo este criterio se ha manejado el aprendizaje y, de esta manera, su cuantificación trae como consecuencia la exclusión, la discriminación, la selección, la memorización, y así se valida la repetición de



contenidos con los cuales se asegura el control sobre los conocimientos enseñados y los conocimientos aprendidos.

Para Álvarez (2012), el enfoque tradicional no ha permitido otras miradas de la evaluación, a lo que añade Santos (1993) afirmando que la evaluación formativa pasa de ser un mero recurso de aprendizaje tanto para profesor como alumno, a ser un proceso de diálogo, comprensión y mejora; por su parte Torres Zambrano (Cfr. 2018, pág. 19), precia que este modelo permite desarrollar un mejor entendimiento de los procesos y comprender sus contextos, genera información de retorno y es indispensable en proyectos que pretendan facilitar compromisos con las comunidades y sus cambios de comportamiento. Todo ello ayudaría a desarrollar un ciudadano más democrático, participativo y defensor de lo público.

En ese sentido se hace reiterativo hablar de miradas formativas con el fin de vislumbrar otras alternativas posibles a la evaluación tradicional. Para autores como Álvarez (2012), la evaluación formativa es una actividad crítica que implica un proceso de conocimiento y un acto de aprendizaje entre quienes participan en ella, profesor-alumno, con ella el docente puede comprender y mejorar sus formas de enseñanza, además de dotar al estudiante de instrumentos y conocimientos que le permitan conocerse y mejorar su manera de aprender. El maestro en este modelo, ha de ser consciente del contexto sociocultural y económico dentro del que se lleva a cabo dicha evaluación, ya que, dependiendo del mismo, va a hacer la lectura e interpretación de los sentidos implícitos de las políticas en los procesos formativos y del sentido que él mismo quiere dar a su propio proceso formativo, es así como se hace referencia a un modelo más democrático.

En este proceso democrático, participan estudiantes como docentes y comunidad educativa, aquí el maestro ya no impone su saber y autoridad, sino que trabaja con y para los estudiantes, se genera un proceso de diálogo que permite hacer práctico el discurso democrático. En este punto es importante recordar que, en el caso colombiano, la aplicación de esta característica transformaría el modelo de enseñanza autoritaria que rechaza Flórez (1996), en la que se silencia al estudiante, se le imponen unos contenidos y se busca una obediencia acrítica frente al texto y el maestro.

Un problema que surge frente a la búsqueda del desarrollo del proceso democrático es la evaluación de estándares de formación ciudadana, ya que está predeterminado lo que el profesor ha de enseñar y lo que el estudiante requiere aprender, dejando de lado los contextos sociales y las verdaderas alternativas de formación ciudadana.

El modelo alternativo negociado, está al servicio de la práctica y de quien aprende. Negocia los saberes racionalmente, los conocimientos, las técnicas de evaluación, busca que la persona participe y se fomente tanto en los estudiantes como en los profesores la crítica de su medio y sean generadores de respuestas frente a los problemas de enseñanza y aprendizaje. El proceso de negociación se da entre sujetos que dialogan racionalmente, mediante un proceso coherente entre la teoría y la práctica, en la que se busca que generen, a su vez, procesos de autoevaluación y coevaluación e indirectamente mejoren la comunicación, la resolución de conflictos en los participantes, lleguen a acuerdos entre las partes y compartan los sentidos y significados encontrados.

Así, la evaluación formadora se diferencia del examen en la medida de que este se hace al final del proceso; por el contrario, cuando se habla de un proceso formativo, se entiende que este es continuo, procesual, no se realiza de forma aislada, sino que pasa por unas etapas que van desde el inicio hasta el final del proceso, se mantiene en el tiempo y genera habilidades en el sujeto que llevan a su mejoramiento continuo.

Otra característica de la evaluación formadora es que ella se centra en la manera como el alumno aprende y no descuida la calidad, puesto que su interés no está en un resultado momentáneo como el examen, sino que se centra en el individuo, lo valora y le da la posibilidad de conocerse ayudando a desarrollar en él procesos de reflexión, comprensión y crítica, lo cual se ve reflejado en el perfeccionamiento de su proceso de aprendizaje de forma autónoma.

Los planteamientos, en este modelo, se realizan desde un currículo crítico, en el que se tienen en cuenta la racionalidad práctica, la enseñanza, el aprendizaje y los sujetos que participan del proceso, se centra en el aprendiz y se aparta de la racionalidad técnica, que se centra en los resultados.

Finalmente, al estar planteada desde una visión interpretativa y crítica, la evaluación formativa parte de una visión histórica y socio-cultural, que le permite conocer los contextos, reflexionar entorno a los mismos y poder desarrollar respuestas frente a las problemáticas propias; también al generar reflexión y crítica en los docentes les permite ser partícipes en el mejoramiento de sus procesos de enseñanza, ya que en el modelo tradicional el maestro era solo un instrumento del proceso y al recuperar el poder frente al conocimiento, el maestro tiene la posibilidad de dejar de responder a procesos evaluativos que guían el currículo, sino más bien, a generar currículos que guíen la evaluación como recurso para que tanto docente como estudiantes aprendan.

De esta manera esta evaluación empodera a los sujetos que enseñan y aprenden. Teniendo en cuenta que la evaluación no es un fenómeno que solo se desarrolla en la escuela, sino que ésta se práctica en múltiples contextos y ámbitos de aplicación, a continuación, se hará referencia a la evaluación de programas, los cuales se explicarán de forma general, centrándose en los modelos que fundamentaron este trabajo que son la evaluación respondiente y tres de los siete principios de evaluación de un programa curricular elaborados por Kemmis.

### **3.2. Evaluación de programas**

Al estudiar el concepto de evaluación de programas educativos se encontraron diferentes tipologías, las cuales han sido organizadas, según diversos autores, por generaciones, como Mateo (2000) y por paradigmas como Solarte (2007), Stake (2013) y Fonseca (2007). Para este caso se tomará la visión de paradigmas los cuales serán organizados en dos grandes grupos: los tradicionales o de paradigma cuantitativo y los alternativos o cualitativos. En el modelo cuantitativo se resaltan los enfoques por objetivos, análisis de sistemas, mixtos; por el modelo cualitativo se encuentran los modelos formativos, artísticos, iluminativos y finalmente la evaluación respondiente y tres de los principios de evaluación crítica de Kemmis.

**Paradigma cuantitativo. Enfoque por objetivos.** En sus inicios tal como lo plantea Mateo (2000) "...la evaluación se entendía como una medición valorada hasta el punto de utilizarse de forma perfectamente intercambiable los vocablos medición y evaluación educativa" (pág. 24). Fue hasta los años 30 que de acuerdo con Mateo (2000) y Solarte (2007) Ralph Tyler desarrolló el primer método sistemático de evaluación de programas para la práctica educativa centrado en objetivos, el cual relacionó con el currículo, de manera que la evaluación permitiría la mejora de este y de la instrucción educacional.

Para Tyler, la referencia central en la evaluación eran los objetivos preestablecidos, que debían ser cuidadosamente definidos en términos de conducta. El objetivo del proceso evaluativo era determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función iba más allá de hacerlo explícito a alumnos, padres y profesores: servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente. (Mateo, 2000, pág. 27)

De esta forma, el modelo por metas y objetivos de Tyler relacionó la evaluación con el currículo, desarrollo una propuesta que buscaba medir y verificar el desarrollo de conductas deseables que, como dice Solarte (2007), se enfocaba a la toma de decisiones y buscaba el mejoramiento continuo de los programas a los que se dirigía<sup>13</sup>.

**Análisis de sistemas.** En este enfoque se observan los modelos en los cuales la evaluación tiene como finalidad la toma de decisiones. Su máximo exponente fue D.L. Stufflebeam (1987) citado por Gómez (2016), quien define la evaluación como

... el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 183).

En este caso la evaluación pretende el perfeccionamiento de las metas u objetivos a través de procesos de determinación del valor, el cual se ajusta de acuerdo con su impacto, ya que los resultados deben servir como guía para tomar las decisiones. Este enfoque evaluativo al ser cuantificable, tiende a descartar datos no medibles y ello lleva a que la información obtenida pueda excluir datos importantes para el proceso educativo, como los datos que se podrían obtener por medio de una evaluación de carácter formativo o comprensivo.

El modelo de Stufflebeam es un modelo de evaluación externa de procesos continuos que fue propuesto en cuatro fases conocidas por sus siglas en inglés como CIPP (Context, Input, Process, Product). Como lo entienden autores como Mateo (2000) y García Franco (2012), esta evaluación se divide en cuatro fases o apartados. Inicia la fase de evaluación del contexto que implica estudiar todo lo que rodea al programa, por ello su propósito es analizar el escenario y sus elementos

---

<sup>13</sup> Más adelante se hará una ampliación de este enfoque por objetivos.

relevantes, su objetivo es emitir el valor del juicio sobre los objetivos, los cuales deben ser congruentes con las necesidades detectadas en el contexto.

El input de la evaluación consiste en evaluar la capacidad del sistema para aportar los recursos materiales y humanos necesarios para desarrollar de forma correcta la planificación y alcanzar los objetivos propuestos.

La fase de evaluación de proceso se centra en analizar la implantación del currículo, desarrollando procesos de gestión y control de éste que lleven a la toma de decisiones. Su objetivo busca la coherencia entre los resultados y la planeación. Presenta dos estrategias: “a) Detectar o predecir efectos del diseño del procedimiento del proceso de implantación; b) Proveer continuamente de información evaluativa para la toma de decisiones, a medida que se va implantando y ejecutando el proceso” (Mateo, 2000, pág. 144)

Como última fase evaluativa se encuentra el producto, esta es la etapa en la que los administradores tomarán las decisiones de continuidad del currículo, siempre y cuando éste cumpla con las expectativas planteadas; se harán ajustes, de lo contrario se excluirá el programa a partir del juzgamiento que hagan los administradores basados en la información recogida durante el mismo.

De acuerdo con Gómez (Cfr. 2016, pág. 76) este modelo CIPP se fundamenta en una visión socioeconómica y sociolaboral enfocada a las políticas de empleo, en su organización maneja recursos como los humanos, materiales y financieros, se generan interacciones entre la estructura del programa y los actores que participan en la misma, su producto se encuentra caracterizado por indicadores entre los que destaca la eficiencia, eficacia, cobertura, pertinencia, adecuación y coherencia.

Dentro de las limitaciones de este enfoque se encuentran, para el caso Colombiano, según algunos autores como García (2012) y Gómez (2016), en primer lugar, que son modelos que se basan en la cuantificación y no tienen en cuenta los contextos familiares, económicos, culturales y de aprendizaje de las familias; en segundo lugar, aunque buscan generar participación de sus integrantes, el modelo se mantiene como un modelo vertical, ya que quien finalmente toma las decisiones, no son los afectados sino los administradores; en tercer lugar, en las instituciones escolares, la rendición de cuentas utiliza este modelo como medio de control, dando pocos resultados en el mejoramiento de los procesos de formación educativa críticos y manteniendo un modelo de selección y control. Adicional a esto se puede decir que, al reducir la realidad a cuantificaciones, observaciones y estas a comportamientos e indicadores, se pierde una gran cantidad de información con la cual se podría mejorar el proceso educativo.

A partir de este enfoque surge en la actualidad un modelo que integra los objetivos y la Teoría de Sistemas. Este es un modelo por logros que desarrolla la autora Cecilia Quaas (1990), quien hace un análisis del modelo de evaluación de Pedro Lafourcade, el autor ubica desde dos miradas, el enfoque de orientación interrogativa de Stufflebeam, y la perspectiva clasificatoria de Popham.

Del primero, dice tomando a Stufflebeam (1988), que en dicho enfoque la “evaluación está orientada a contestar interrogantes claves cuyas respuestas puedan o no estimar el valor del objeto (p.40), es decir, que el propósito fundamental de esta evaluación se centra en relacionar los resultados con los objetivos, a partir de preguntas que realizan los administradores del programa, cuyo fin se enfoca en determinar qué estudiantes alcanzan los objetivos; su método característico es la recolección de información.

En el segundo, la autora lo asimila con la tipología de consecución de metas en la que se entiende la evaluación “...como la determinación del grado en el que se alcanzan las metas de un programa de enseñanza” (p.40). De esta manera, la autora entiende el modelo de Lafourcade como un modelo que a partir de interrogantes se relacionan con objetivos, se busca obtener la suficiente información para determinar el cumplimiento de los logros planteados en la propuesta curricular de los centros educativos.

Resumiendo, las características de este modelo:

a) Se plantean unas metas con un enunciado claro y comprensivo en sus propósitos, teniendo en cuenta el margen de discrepancia entre lo propuesto y lo logrado; a los ejecutores se les permite tener un amplio margen de libertad de decisión, esto, a su vez, les facilita la gestión, el monitoreo y el control de los resultados de manera continua y la posibilidad de asumir la responsabilidad por los mismos, además de la corrección de las faltas, buscando seleccionar la alternativa correcta según los objetivos. Estas acciones garantizan coherencia y organicidad.

b) Participación e integración de la comunidad educativa en la consecución del logro, generadas por medio de la suma de esfuerzos y optimización de recursos, a través de unidades de ejecución con suficiente capacidad de incidencia; dentro de la participación se crean unidades técnicas en sectores que lo necesitan con el fin de generar procesos de capacitación a los ejecutores del programa, permitiendo superar el déficit de formulación a través del auto y hetero perfeccionamiento; además permite desarrollar un proceso de inclusión de los participantes.

c) Suficiencia de infraestructura y de apoyo financiero para lograr con una estrategia incisiva los objetivos establecidos, en ella se trata de obtener la mejor infraestructura y apoyo financiero a partir de una estrategia que garantice el logro de los objetivos.

De esta manera podemos deducir que éste es un modelo que hace parte de los enfoques por objetivos, que buscan el control y la selección; sin embargo, a diferencia de los modelos convencionales, el modelo integra a los participantes a través de un proceso de participación activa, generando organizaciones de autoaprendizaje, renovación, capacitación, incidencia en las decisiones y por lo tanto reducción de la burocracia institucional.

A continuación, se presenta un cuadro de García Franco (2012) que resume los principales autores de la evaluación tradicional.

## ENFOQUES EVALUATIVOS TRADICIONALES

MODELOS TRADICIONALES DE LA EVALUACIÓN			
	MODELO PSICOMÉTRICO	EVALUACIÓN SUMATIVA Y FORMATIVA	MODELO CIPP (CONTEXTO, ENTRADA, PROCESO Y PRODUCTO)
AUTORES	Tyler (1942)	Scriven (1960)	Stufflebeam (1970)
CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN	“se pone el acento en la validez y la fiabilidad, ya que se considera -siguiendo los principios del positivismo entonces en boga- que la evaluación ha de ser lo más «científica», «objetiva», y «cuantificable» posible.” (Ballester; 2000: 15)	"Consiste en la acumulación de datos de evaluación intrínsecos de un colectivo cuya tendencia media se tomará como criterio extrínseco de referencia" (Ibar; 2002: 76)	"La evaluación es un proceso de identificar, obtener y proveer de información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados". (Ibar; 2002: 79)
QUÉ EVALÚA	"Se pretende averiguar en qué grado los alumnos han conseguido los objetivos pretendidos en un programa (...) Parte del supuesto que los programas educativos han sido concebidos a partir de unos objetivos claros y operativos" (Ibar; 2002: 75)	Tipos de aprendizajes que están estipulados en los objetivos a propósito de los contenidos seleccionados.	El contexto, es decir, lo que rodea al programa a evaluar. El proceso, orientado al análisis de las distintas fases del programa a evaluar, su coherencia estratégica, y la gestión en el mismo y El producto, que provee de información necesaria para la toma de decisiones.
	Comprobación de resultados de aprendizaje contrastándolos con los objetivos propuestos.	Cumplimiento de unos mínimos de aprehensión de contenidos para una promoción.	
PARA QUÉ EVALÚA	Para la contrastación.	Para el mejoramiento	Para la toma de decisiones por parte de quienes tienen intereses en los programas evaluados.

Tabla 2: Enfoques evaluativos tradicionales (Modificado)

Fuente: García Franco, Jhoan (pág. 58)

**Paradigma Cualitativo. Modelo de evaluación formativo y sumativo.** Como afirma Torres Zambrano. (2018) “Dentro del campo educativo, técnicamente hablando, el concepto aparece por primera vez en 1967 y fue planteado por Michael Scriven (Tyler, Gagné and Scriven, 1967) en un artículo denominado ‘la metodología de la evaluación’” (pág. 11). Tal como lo señala Mateo (2000) en sus inicios Scriven pertenecía a la corriente positivista y su evaluación se basaba en objetivos, sin embargo, este autor decidido incluir en la evaluación los resultados no previstos en la



planificación, generando un tipo de evaluación que contemplaba tanto los resultados como el proceso en búsqueda del beneficio del consumidor.

De acuerdo con García Li (s.f.) citado por Sandoval (2016), Scriven define la evaluación como “la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de un objeto”. Por ello, defiende la objetividad de los criterios de valoración, el desarrollo de la lógica probativa, para culminar el proceso en la emisión de juicios y recomendaciones a los consumidores (pág. 53).

Este tipo de evaluación de programas formativos surge como dice Torres Zambrano, (2018) cuando “En Estados Unidos estaba en auge la corriente denominada como ‘tecnología instruccional’, la cual consideraba, por lo menos en algunas de sus expresiones, que los elementos educativos, como por ejemplo un currículo, debían ser planteados y desarrollados por personal especializado (como lo menciona Scriven una “agencia”) para después ser implementados por las instituciones y los docentes en las aulas” (pág. 11). De esta manera se entiende que el modelo formativo en sus inicios no era un modelo que el docente y la institución desarrollaran internamente, sino que era desarrollado por una agencia externa con personal especializado en el tema. Mas adelante, Torres Zambrano. (2018) afirma que el concepto de evaluación formativa provenía de las practicas industriales y compara el proceso de producción de la fábrica con el currículo en la escuela de la siguiente manera:

...Análogamente puede hacerse lo mismo con el currículo: lo diseñan y desarrollan unos expertos quienes a medida que van llevando a cabo el proceso de su trabajo generan una serie de momentos de evaluación” a fin de garantizar un producto que al implementarse en las instituciones educativas cumpla con los resultados ofrecidos. A estos momentos de evaluación Scriven los denominó evaluación formativa. (Torres Zambrano, 2018, pág. 11)

Según esto, el concepto de evaluación formativa, entonces, nada tenía que ver con la formación de personas, simplemente con la verificación continua de procesos que se debían desarrollar en las instituciones educativas con el fin de conseguir los resultados esperados. Sin embargo, como dice Torres Zambrano (2018), en los años 60 se da una explosión de ideas en el campo evaluativo que van a permitir que el concepto de evaluación formativa tome nuevos elementos y significaciones. Es el caso según el autor, de Stufflebeam, quien precisa el concepto de Scriven diciendo que “la evaluación está relacionada con el mejoramiento de programas”, y de Bloom, Hastings y Madaus, quienes de acuerdo con Álvarez (2012, pág. 18) confirman que esta nueva modalidad “la aplicaron por primera vez a la evaluación de los alumnos”.

Es así como la evaluación formativa que en sus inicios desarrolló dos funciones principales, la formativa y la sumativa, fue transformándose con el tiempo en un modelo que, como dice Álvarez (2012), busca formar al ser humano, ya que al principio solo verificaba que el proceso educativo cumpliera con los resultados previstos; por ello, como argumenta Sandoval (2016), se comprendía por evaluación formativa la que se realizaba para calificar (función sumativa) y estaba supeditada a un determinado programa a desarrollar, al proceso que pretende comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre la continuidad del mismo.



Para Álvarez (2012) dichos conceptos evaluativos presentan contradicciones irreconciliables dentro del proceso escolar, ya que la evaluación sumativa se identifica con los mecanismos de rendición de cuentas y pertenece al control burocrático-administrativo, y la formativa, se aproxima a valorar la calidad a partir de una interpretación intrínseca del proceso evaluativo y está interesada en las funciones propiamente educativas. Las dos son necesarias, pero para este autor hay que dar más atención al proceso formativo sin descuidar el sumativo, como lo dice Stake (2006). “La evaluación formativa y la sumativa pueden tener lugar al mismo tiempo, pero conviene mantener separadas las funciones de mirar hacia adelante con actitud formativa y mirar hacia atrás con actitud sumativa”. (pág. 63)

Partiendo de lo anterior y aplicándolo al contexto colombiano, podemos afirmar con Sandoval (2016) que las políticas educativas en evaluación, aunque en algún momento propusieron la evaluación formativa -decreto 1860 de 1994-, no la desarrollaron; ya que, al seguir las políticas internacionales de rendición de cuentas, se centraron en un manejo instrumentalizado de la evaluación, que buscaba la medición y control en pro del mejoramiento de resultados para la toma de decisiones. Lo anterior ha influido en las concepciones de los docentes, que para el caso estudiado por esta profesora en el colegio Restrepo Millán, ven a la evaluación como una herramienta de recolección de información, que a partir de los resultados obtenidos sirve para la toma de decisiones -manteniendo un concepto tradicional y no formativo del proceso evaluativo-.

**Modelo de evaluación iluminativa.** Según Mateo (2000, pág. 32), para el año de 1972 autores como M. Parlett y D. Hamilton crearon el modelo llamado de evaluación iluminativa, cuyo objetivo principal fue integrar a todos los estamentos participantes en el esquema, como docentes y estudiantes, con el ánimo de racionalizar y discutir los hechos más importantes de las innovaciones que se pretendían realizar. Así define Mateo (2000) este modelo: “...la evaluación iluminativa se centra en los procesos de negociación que tiene lugar en el aula. Estos procesos son vivos y cambiantes, y la evaluación será efectiva a partir de la familiarización intensiva de los problemas” (pág. 32), es decir, es un modelo de evaluación cualitativo, que usa tanto técnicas cualitativas como cuantitativas para describir sus datos.

En sus inicios, la evaluación iluminativa estuvo ligada con la psicología y según Walker (1990) posee tres características, saber: holística, hermenéutica e interpretativa.

“Es una evaluación holística en cuanto se interesa por el programa a evaluar en forma global. Se busca describir el conjunto de contextos en donde se opera, buscando siempre las relaciones entre estos contextos de manera de comprender el proceso total” (p.49), así, esta evaluación va a analizar el todo a través de sus partes, comprendiendo las interacciones contextuales, sus implicaciones y explicitando las perspectivas o visiones que presenta las personas implicadas en ella.

Es hermenéutica, “...en cuanto tiene gran interés por el lenguaje como la expresión de los significados que tienen los programas para los involucrados” (p. 51); por lo tanto, se convierte en una evaluación que permite reconocer los conceptos y significados que le dan los sujetos al mundo en el que viven, descubriendo de esta manera novedades que otros tipos de evaluación dejarían a un lado.

Finalmente, es interpretativa, "...porque se apoya predominantemente en metodologías y técnicas que privilegian lo cualitativo y lo etnográfico (sin por ello descartar lo cuantitativo) para describir los significados (lenguaje y hechos observados), que tiene la experiencia evaluada para los que ella estén involucrados" (p. 51.). Es por esto que la descripción es fundamental en el modelo evaluado, ya que desde allí se interpreta y se hacen lecturas a los significados.

*Posibilidades.* Sintetizando lo que dice Walker (1990), esta evaluación genera las siguientes posibilidades: en primer lugar, identifica logros e interés desde diferentes puntos de vista, en segundo lugar, permite tomar en cuenta el conocimiento de los participantes, generando reflexión en ellos y a partir de allí ve avances y retrocesos, en tercer lugar, favorece el conocimiento a profundidad de una experiencia, sobre todo cuando se trata de estudios de poca extensión y finalmente, es más sensible a los cambios culturales.

*Limitaciones.* La primera limitación la señala Walker (1990) "La crítica a la evaluación de objetivos predeterminados ha llevado, en ocasiones, a descuidar la importancia de objetivos como líneas directrices que orientan los resultados que se buscan con los programas educativos" (p.52). Así también, el énfasis en lo cualitativo descuida el enfoque estadístico y algunas técnicas cuantitativas, haciendo que se pierdan datos que podrían ser importantes en un momento dado. Una tercera crítica alude a la falta de patrocinio debido al descuido de los costos

Y, por último, se señala que "su preocupación por los beneficiarios de los programas ha dificultado llegar, a través de los informes que produce, a los que toman decisiones, especialmente si estos se ubican en el campo económico, financiero, de la administración pública" (Walker, 1990:52).

Finalmente, este tipo de evaluación termina en un fuerte contraste con los modelos tradicionales, respondiendo a una visión holística, hermenéutica e interpretativa de la realidad, a la que se les suma su diseño enfocado a los estudios micro. Sin embargo, sus excesos en interpretación y su falta de planeación en costos de investigación han llevado a que dicho modelo no sea muy utilizado.

***Modelo de evaluación artística de Eisner.*** Como afirma Herrera S. (1990), este modelo fue ideado en los años 1977-1979 por el profesor de la Universidad de Stanford, California Elliot E. Eisner. Según la misma autora, la filosofía de este modelo está basada en un enfoque liberal, con características marcadas del modelo naturalista de investigación, luego, aunque no niega lo cuantitativo, pone mayor énfasis en el paradigma cualitativo. Como lo hace notar Eisner, citado por Herrera, S. (1990)

Las formas cualitativas de evaluación están típicamente enfocadas hacia modelos de fenómenos de una configuración más compleja que la de las variables experimentales causales, vistas aisladamente. Esto significa, en la práctica, la necesidad de observar una situación de una manera que busque el significado cultural de la misma, más que el significado de las conductas observables del individuo (pág. 59)

Partiendo de lo anterior se entiende que este modelo de evaluación genera un proceso de observación complejo y complementario en el que no solo se tienen en cuenta conductas observadas, sino las interpretaciones culturales de las mismas, haciendo énfasis en la comprensión e interpretación del significado cultural de los objetos vistos. En la opinión de Fonseca (2007) y Mateo (2000), la tesis central de Eisner es el considerar la enseñanza como un arte y al profesor como un artista. “El papel del evaluador para Eisner (1981) consiste en promover en los profesores y en los otros miembros de la comunidad educativa ante los programas educativos, actitudes valorativas e interpretativas semejantes a las que adoptan los críticos de arte” (Mateo, 2000, pág. 145) De esta manera, la persona más capacitada para describir la realidad educativa la da el propio maestro de aula, quién a través del desarrollo del “ojo ilustrado” u observación detallada e interpretativa, genera juicios valorativos a partir de la interpretación que le permiten desarrollar acciones para mejorar su quehacer en el aula.

Este modelo se presenta en cuatro grandes fases: descripción, interpretación, valoración y tematización. “Descripción de la realidad educativa donde se implementa el programa atendiendo la multiplicidad de interrelaciones existentes, interpretación de la misma aplicando las claves que nos permitan desentrañar sus significados y conocer sus verdaderas causas a través de sus manifestaciones y finalmente emitir juicios valorativos acerca del programa” (Mateo, 2000, pág. 145)

Dentro de las limitaciones de este modelo se encuentran, a juicio de Herrera S. (1990), primero, la falta de experticia del observador, ya que cuando este no es un experto, su conocimiento y observaciones no alcanzan a revelar los datos fundamentales; segundo, el tiempo de desarrollo es prolongado, lo que hace que los resultados se vean con mucho tiempo de posterioridad y los costos se incrementen; tercero, no se puede evaluar una institución por completo, se pueden evaluar niveles o cursos determinados.

### **3.2.1. Evaluación comprensiva o respondiente**

Ser comprensivo significa guiarse por la experiencia de estar personalmente allí, sintiendo la actividad y la tensión, conociendo a las personas y sus valores. Es basarse en gran medida, pues, en la interpretación personal. Es familiarizarse con las preocupaciones de los agentes implicados, concediendo una atención adicional a la acción del programa, a la singularidad y a la pluralidad cultural de las personas. Es proceder lentamente (por lo general) en el diseño, adaptando continuamente el propósito de la evaluación y la recogida de datos al ritmo al que los evaluadores y evaluadoras pueden familiarizarse bien con el programa y sus contextos. (Stake, 2013; pág. 142)

Las anteriores son las palabras de Robert E. Stake, experto evaluador educativo, quien, a partir de un proceso investigativo profundo, integra los métodos cuantitativos en evaluación con los métodos cualitativos, dando lugar a nuevos modelos evaluativos conocidos como métodos de la figura y evaluación respondiente.

Vale la pena señalar que este autor<sup>14</sup> es psicólogo, doctor en psicometría y director del Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation (Centro de Investigación Educativa y Evaluación del Currículo) o CIRCE de la Universidad de Illinois., quien de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1989) a mediados de los años 60, critica el concepto clásico de evaluación, al entenderlo como algo mecánico que no servía prácticamente para nada, todo esto después de haber estado influido por los argumentos de Lee Cronbach, quien afirmaba que la evaluación en educación debía servir para el perfeccionamiento de los currículos y no sólo para juzgar los currículos ya terminados, al igual que Michael Scriven, para quien los evaluadores deben juzgar los procesos evaluativos.

Según lo explica Mateo (2000) para el año de 1975, Stake elabora la propuesta de evaluación llamada Respondente, luego de dar un giro desde un postura evaluativa positivista a una mirada más humanista, en la que integra la comprensión cualitativa y la holística, que permite entender de mejor manera a las audiencias, respondiendo de una forma más acertada a su objetivo de dar solución a las preguntas reales que plantean las personas implicadas en la ejecución y desarrollo del programa formativo.

Empleando las palabras de Stufflebeam y Shinkfield (1989) “En general, Stake es el líder de una nueva ‘escuela de evaluación’ que exige un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio” (pág. 235). Desde este punto de vista, se puede percibir que esta evaluación es un modelo alternativo que utiliza diferentes métodos, no sólo los cualitativos, sino también cuantitativos -según sea el caso- (Cfr. Stake, 2013, pág. 149), no es rígida como la evaluación positivista, lo que le permite hacer variaciones de los objetivos dentro de su proceso y adaptar la evaluación a la realidad vivenciada, es una evaluación en la que el evaluador interactúa con las audiencias buscando comprender los significados y variables situacionales que afectan la realidad educativa.

Con el fin de dar un concepto acerca de la evaluación comprensiva o respondente, se sintetizan las miradas de autores como Mateo (2000), Stufflebeam y Shinkfield (1989) y Stake (2013). En este sentido la evaluación comprensiva se entiende como una ampliación de un modelo anterior realizado por Stake conocido como modelo de la figura, en el que proponía un método evaluativo contrario a la evaluación por objetivos o preordenada de Tyler. En este enfoque evaluativo se utiliza tanto la medición como la interpretación (Stake, 2013), en búsqueda de encontrar el valor o mérito de un programa evaluativo. “El rasgo esencial de este enfoque es la comprensividad (receptividad o sensibilidad) de cuestiones o problemas clase, experimentados por personas del propio lugar o localización del programa” lo que la ubica como una evaluación que presenta rasgos interpretativos y comprensiones de tipo holístico que le permiten entender las variables situacionales o de contexto a través de una estructura, como expone Mateo (2000) “responde a los problemas y a las cuestiones reales que afectan a los alumnos y al profesorado cuando desarrollan un programa educativo determinado”. Parfraseando a este autor (2000, pág. 33) el modelo de evaluación se centra en el cliente; el evaluador tiene el papel de responder lo que las diferentes audiencias desean conocer, así, entonces, negocia con ellas el rumbo evaluativo.

---

<sup>14</sup> Los datos fueron seleccionados de la solapa del libro de Stake (2013).

Para entender mejor las características de la evaluación Respondente Stufflebeam y Shinkfield (1989) señalan la distinción entre este modelo y el modelo Preordenado. A continuación, se presenta la síntesis de lo que ellos afirman y una copia de la tabla con la que describen las diferencias (ver tabla 3).

En la evaluación Preordenada el propósito responde básicamente a la pregunta sobre el alcance de los objetivos, se verifica si se consiguieron los resultados curriculares, si es así, se aprueba el programa, de lo contrario, se desecha; mientras que la Respondente, busca ayudar al cliente a comprender los problemas, descubriendo virtudes y defectos (según distintos grupos). En nuestro caso, se buscó entender los problemas encontrados en el desarrollo del programa de formación de la Escuela Galán y a partir de allí se encontraron los logros alcanzados y las dificultades encontradas.

La segunda diferencia se centra en el alcance de los servicios que el evaluador debe proporcionar. En la evaluación Preordenada se recopila, analiza y presentan resultados siguiendo al dedillo un plan predeterminado. Por otra parte, la Respondente, busca los problemas y cuestiones pertinentes a lo largo de todo el estudio, intentado responder de manera oportuna, recopilando y presentando información útil, incluso si no se ha anticipado la necesidad de esta información al principio del estudio. Por ello el alcance de la evaluación Preordenada resulta estrecho si se compara con la amplia gama de problemas que se pueden considerar en una evaluación Respondente.

La tercera distinción alude a la formalidad y especificidad de los acuerdos escritos que sustentan la evaluación. En las evaluaciones Preordenadas los contratos se formalizan, son inmutables, específicos, amplios y obligatorios, mientras, que en una evaluación respondente tienden a ser generales, flexibles y sin límites fijos.

La orientación es la cuarta diferencia, así, en la Preordenada, deben examinar los propósitos del programa y los referentes correspondientes, de manera que puedan decidir qué información recoger. Los respondentes no deben dejarse llevar por la retórica de la propuesta de una manera determinante, se guían por ciertas expectativas de lo que será importante, examinan las actividades y problemas del programa, poniendo de relieve los puntos ciegos del mismo, encontrando problemas ocultos. En el estudio de caso hecho a la Escuela Galán, se buscó al detalle cuáles eran las dificultades que de forma consciente o inconsciente no reconocía la Corporación.

Otra diferencia tiene que ver con la planificación, en la Preordenada es preespecífica, deben establecerse desde el inicio los objetivos y los controles; en la Respondente se va construyendo así misma a partir de la descripción narrativa, más que hacia la valoración de los casos.

La sexta tiene que ver con la metodología, en la Preordenada es un reflejo del modelo investigativo -intervención y observación-; en la Respondente, es un reflejo de lo que la gente hace naturalmente: observa, interpreta y especifica. En este punto hay que agregar que Stake (2013) habla de utilizar varios métodos en la evaluación comprensiva, luego, no se puede entender solamente como un reflejo de observación natural, sino como el resultado de la mezcla de la medición y la interpretación.

En la evaluación Preordenada, las técnicas preferidas, séptima diferencia, hacen parte de un diseño experimental que contiene objetivos de comportamiento, hipótesis, muestreo al azar, test de objetivos, estadísticas de resumen e informes investigativos; en la Respondente, se realizan estudios de casos concretos, objetivos expresivos, muestreo intencionado, observación, exámenes de programas opuestos e informes expresivos. Por ello las técnicas utilizadas para el Estudio de caso en la Corporación Galán responden a análisis de documentos, encuestas semi estructuradas, entrevistas, entre otras. Ello ayuda a obtener mayor conocimiento del contexto y sus implicaciones en el desarrollo del programa de formación ciudadana desarrollado por esta entidad.

La octava se relaciona con la comunicación entre el evaluador y el cliente, mientras que en la Preordenada prima las evaluaciones formales e infrecuentes, en las Respondentes, las evaluaciones son informales y continuas. Como lo explica Stake (2013), al utilizar diferentes métodos, se puede encontrar información en diferentes tipos de comunicación con los clientes, que no necesariamente deben estar preespecificados; en algunos casos una charla informal con un miembro del programa puede ayudar a generar mayores datos que los obtenidos mediante técnicas investigativas, entendiendo que esos datos deben ser triangulados para obtener una información válida.

La novena diferencia, se relaciona con las bases para la interpretación de valores. El modelo Preordenado, se refieren a objetivos preestablecidos, a los grupos de regla y a los programas competitivos; el Respondente, hace referencia a distintas perspectivas de valores de la gente que se tiene a mano, sin desconocer la importancia de las reglas.

La décima diferencia alude al sacrificio que se hace del servicio directo con los participantes del programa a causa de producción de investigaciones, esto en el modelo Preordenado, mientras que, en el Respondente, sacrifica cierto grado de precisión en la valoración para que pueda aumentar la utilidad.

La última diferencia es la previsión, esto evita análisis tendenciosos, pues el modelo utiliza, para el caso de la evaluación Preordenada, procedimientos objetivos y perspectivas independientes; la Respondente, a diferencia de la anterior, emplea test de educación técnica, pero estos no tienen tanto peso como en la preordenada, además realiza reproducción y definición operacional de los términos ambiguos.

Principales Diferencias entre  
la Evaluación por Objetivos y la Evaluación Respondente

Distinción	Evaluación preordenada	Evaluación respondente
1. Propósitos	Determinar hasta qué punto han sido alcanzadas las metas.	Ayuda a los clientes a distinguir las virtudes y los defectos.
2. Alcance de los servicios	Seleccionar los requisitos informativos tal como se había acordado al principio del estudio.	Responde a los requisitos informativos de la audiencia a lo largo de todo el estudio.



3. Contextos	Las obligaciones de las partes formales de la evaluación se negocian y definen tan específicamente como sea posible al principio del estudio	Los propósitos y procedimientos se esbozan de una manera muy general al principio y se desarrollan durante el estudio.
4. Orientación principal	Propósitos del programa, indicación de las variables	Problemas y actividades del programa
5. Planificación	Preespecificadas	Se van haciendo a sí mismas
6. Metodología	Reflejo del modelo investigativo: intervención y observación	Reflejo de lo que la gente hace “naturalmente” observa, interpreta, específica
7. Técnicas preferidas	Diseño experimental, objetivos de comportamiento, hipótesis, muestreo al azar test objetivos, estadísticas de resumen e informes investigativos	Estudios de casos concretos, objetivos expresivos, muestreo intencionado, observación, exámenes de programas opuestos e informes expresivos
8. Comunicación entre el evaluador y el cliente	Formales e infrecuentes	Informales y continuas
9. Bases para la interpretación de los valores	Referencia a los objetivos preestablecidos, a los grupos de reglas y a los programas competitivos.	Referencias a las distintas perspectivas del valor de la gente que se tiene a mano.
10. Diferencias fundamentales	Sacrifica el servicio directo a los que toman parte en el programa por la producción de informes investigativos objetivos.	Sacrifica cierto grado de precisión en la valoración para que pueda aumentar la utilidad.
11. Previsiones para evitar la tendenciosidad	Utiliza procedimientos objetivos y perspectivas independientes.	Reproducción y definición operacional de los términos ambiguos.

Tabla 3: Principales distinciones entre la evaluación preordenada y la evaluación respondente.

Fuente: Stufflebeam y Shinkfield (1989, pág. 254) Tabla 7-1.

Como lo explica Stake (1975<sup>a</sup>) citado por Mateo (2000, pág. 146), esta evaluación presenta una estructura que se apoya en cuatro grandes elementos:

**Los Problemas.** Para Stake identificar los problemas supone aproximarse a una situación compleja que muestra necesidades de urgencia, pero que su detección y estudio supone descifrar las claves organizativas de una parte de la realidad sobre la que hay que intervenir. El evaluador precisará de la comunicación real y significativa con los evaluados para poder detectar, comprender y definir las áreas problemáticas. (Mateo, 2000:146)

**Recogida de información.** Es el factor organizador del modelo a partir de un diseño.



**Los observadores.** Constituyen la base para el acopio de información significativa. Stake les concede una importancia máxima para el desarrollo del modelo.

**La validación.** Para Stake, el proceso evaluativo requiere de una amplia recopilación de información proveniente de múltiples fuentes, realizada por varios agentes y debidamente cruzada. (p. 146).

Lo anterior es corroborado por Rodríguez J (2016), cuando afirma que

...la primera fase de la evaluación son los problemas y para poder saber cuáles son, propone la indagación con las personas, con los implicados (de ahí la denominación de la evaluación centrada en el cliente). Estos problemas son las áreas de desacuerdo, las dudas, las preguntas que la audiencia se hace. (Rodríguez, J. 2016, pág. 74)

Así la evaluación respondiente se estructura en 10 pasos de la siguiente manera, de acuerdo con Stake citado por Mateo (2000, pág. 146):

- Negociar el marco evaluativo con los clientes
- Identificar los tópicos, problemas y cuestiones de interés para los clientes.
- Formular las cuestiones que permitan orientar el proceso evaluativo.
- Identificar el alcance del curriculum y las actividades de que consta: identificar las necesidades de los clientes y del personal.
- Observar, interrogar, preparar estudios de casos, etc.
- Acotar la información: identificar los problemas y cuestiones más básicos.
- Presentar los resultados iniciales en un primer informe.
- Analizar las reacciones e investigar los intereses predominantes de forma más cuidada.
- Observar cuidadosamente la existencia de evidencias conflictivas que pudieran invalidar los resultados, así como evidencias surgidas del trabajo colaborativo que les diera soporte.
- Informar de los resultados.

Finalmente, el modelo comprensivo es un enfoque de estructura compleja que mezcla un método mixto de medición e interpretación en pro del mérito de un programa. Este es un modelo de corte humanista y horizontal que se centra en conocer a profundidad los problemas de las audiencias y por ello, se negocian los resultados de dicha evaluación sin descuidar la calidad de la misma. Este tipo de evaluación fue aplicado al programa de la Corporación Escuela Galán de manera que, se reconocían los aportes de sus integrantes en el proceso y se relacionaba con los principios de racionalidad razonable y de autointerés de la comunidad del autor Stephen Kemmis del que se hace a continuación una breve explicación.

**3.2.2. Modelo de evaluación crítica de Stephen Kemmis.** De acuerdo con Niño (1997), Stephen Kemmis, propone siete principios para la evaluación de programas, que para Niño (1997) y García (2012) son significativos para la construcción, creación y seguimiento de procesos que se valoren, así como también, para la generación de propuestas alternativas a proyectos y programas

que puedan requerir un mejoramiento o transformación. En esa medida se inicia este apartado conociendo el concepto de evaluación presentado por Kemmis, para después exponer tres de los siete principios mencionados por él, entendiendo que estos permiten un análisis crítico y participativo dentro de la Corporación Escuela Galán en la que el evaluador no sea el encargado de juzgar la experiencia, sino que al generar un interés común y de equipo fue la misma institución la que generó un proceso de autocrítica y descubrimiento de sus virtudes y dificultades a superar.

Para iniciar, Kemmis citado por Niño (1997), entiende la evaluación como “...el proceso de recoger información y argumentos que capacitan a los individuos interesados para participar en el debate crítico sobre un programa específico” (pág. 16), de donde se deduce que este paradigma evaluativo se inscribe dentro de un modelo alternativo, ya que no sólo le interesa el hecho de recoger información, sino también el de capacitar a los integrantes o miembros de esa comunidad, como sujetos activos, con argumentos o razones que les permitan mejorar el proceso de debate crítico; luego, este tipo de evaluación busca descubrir significados y comprender la realidad o contextos sociales que viven los participantes.

Se tomaron entonces, tres de los siete principios propuestos por Kemmis, con sus respectivas alternativas, los cuales se organizaron de la siguiente manera: 1. Racionabilidad razonable, 2. Auto interés de la comunidad y 3. Pluralidad de valores.

***Principio de racionabilidad razonable.*** Aquí se trata de identificar las circunstancias que afectan un clima de discusión entre los grupos e individuos que se conformaron en el programa estudiado -Corporación Escuela Galán-. Ello con el propósito, como argumenta Niño (1997) “[De]...analizar las razones justificadoras de las ideas, teorías o prácticas directrices del proyecto o programa para reorganizar, reorientar el proceso, describir y estudiar lo que sucede en el medio: creencias, símbolos, conocimientos, valores, hábitos de la práctica educativa cotidiana” (pág. 45).

Luego, se analizan dichas razones, y siguiendo a Kemmis, (1986, pág. 6) citado por Niño (1997), “las realidades sociales son socialmente negociadas e histórica y culturalmente relativas” (pág. 45), es decir, que en este principio se negocia lo que es entendido como real y verdadero por las personas que participan en el programa a través de un debate crítico, informado, contextualizado y argumentado en el que se dan razones a favor y en contra del mismo, hallando que no hay un único consenso sobre lo que es verdadero, sino que este se ha venido construyendo de manera relativa con el tiempo y la cultura.

Por ello los evaluadores deben tener en cuenta las diferentes perspectivas de un programa, los juicios del valor que hay sobre el mismo, su contexto histórico y cultural; las razones que llevaron a en este caso la Corporación a llegar hasta el lugar donde se encuentra. En este caso para descubrir dichas verdades se plantearon técnicas de entrevista, cuestionarios y análisis documental cuyas preguntas y procesos de codificación permitieron la lectura e interpretación de las razones que dieron sus integrantes a las practicas pedagógicas que desarrollan en sus procesos formativos.

Como principios alternativos se encuentra que éste puede ser tomado a través del seguimiento de normas; sin embargo, el mismo no estaría de acuerdo con una evaluación crítica, ya que presentaría dificultades al enfrentar diferentes contextos en los que dichas normas no se pueden

cumplir a cabalidad, además de que éstas son dictadas desde el aparato burocrático y ello iría en contra de la propuesta de horizontalidad desarrollada por Kemmis en su evaluación crítica.

Una segunda alternativa con la cual el autor no está de acuerdo es la de “planificación de necesidades”, puesto que, si se encuentra una necesidad como urgente, se puede diseñar un programa para cubrirla; sin embargo, esta alternativa tiene el riesgo de que se presente un mal uso de la misma, si el encargado de determinar cuál es la mejor opción es el agente directivo y no el grupo, luego, puede terminar siendo burocratizada.

***El principio de auto interés de la comunidad.*** Cuando se crea un proyecto curricular se crea una comunidad de auto intereses de la cual el evaluador debe estar en capacidad de decidir qué valores son comunes y cuáles crean conflicto en la comunidad. Como explica Niño (1997)

La evaluación de este principio requiere del análisis de cómo se han ido construyendo los acuerdos, cuál ha sido el proceso seguido en las discusiones y deliberaciones. Es prioritaria la reflexión y el juicio de los participantes hasta llegar a conformar una comunidad deliberativa (pág. 48).

En esta medida, este principio se relaciona con el de racionalidad razonable, ya que busca conocer cuáles son las verdades sobre los acuerdos que dieron pie al programa y sus metas. Por este motivo, las discusiones y las deliberaciones dentro de los participantes de la comunidad son bienvenidas, propiciando, además crítica, integración, el fomento de valores como la solidaridad y, por ende, facilitando la apropiación del programa por parte de todos los integrantes de la comunidad.

De igual forma hay que decir que la evaluación de un proyecto o programa debe ser cooperativa, no debe solo servir como información para los autores del mismo, sino que, por el contrario, debe ser compartida con los demás participantes pues debe responder tanto a los intereses de unos como de otros, igual que a los intereses internos como externos. De esta manera, se solicitó a la Corporación que participara en la revisión del informe de evaluación y presentara sus comentarios y críticas para que fuesen integrados en la evaluación para asegurar su validez y generar la apropiación del proceso por parte de todos los agentes involucrados -Evaluador y evaluados-.

***El principio de pluralismo de sistema de valores.*** si los participantes sienten que sus valores e intereses son tenidos en cuenta, participaran con su trabajo en el mismo; para este caso los evaluadores deberán reconocer y tener en cuenta la diversidad de opiniones y valores, ya que estos son relevantes a la hora de realizar juicios sobre un programa. Como lo argumenta Niño (1997)

La construcción de un diálogo abierto y permanente que favorezca la participación de cada una de las instancias integrantes del proyecto o programa, favorecería el conocimiento sobre la diversidad de opiniones, al tiempo que deberá reconocer la importancia de quienes han participado en la formulación del proyecto o programa. (Pág. 50)

En síntesis, con este capítulo se quiso informar al lector sobre las conceptualizaciones desarrolladas en el campo evaluativo, tomando como fundamento la evaluación alternativa y la

crítica a la evaluación tradicional en la cual se desconoce al sujeto, los contextos y basa sus prácticas en la medición y control de resultados aparentemente reales. Se explicaron también, los modelos de evaluación de programas, se profundizó en la comprensiva de Stake y los principios de evaluación curricular de Kemmis, ello con el propósito de explicar las características y razones de la escogencia de estos en el desarrollo de la presente investigación.

## 4. LA CORPORACIÓN ESCUELA GALÁN-CEG-: CONTEXTO HISTÓRICO Y MODELO PEDAGÓGICO

En este capítulo se presentan la contextualización y la caracterización pedagógica de la CEG, con las cuales se quiere tener más elementos para la evaluación del programa de formación ciudadana que se desarrolla desde la modalidad de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano -ETDH-. Es así entonces, como se explican los antecedentes históricos y las etapas por las cuales ha pasado la Corporación, del mismo modo que la misión, la visión, el modelo pedagógico, sus características y el proceso de evaluación desarrollado en dicha entidad. Para obtener los datos correspondientes, esta investigación se valió de la revisión documental, haciendo uso de material físico como folletos, folders y carpetas, que permiten hacer balance del desarrollo alcanzado por la Corporación en los últimos diez años.

### 4.1. Contextos

**Ubicación.** La Corporación Escuela Galán para el Desarrollo de la Democracia es una asociación civil de carácter nacional, que tiene su domicilio en la ciudad de Bogotá en la Casa Santa Ana del barrio La Candelaria, en la Calle 10 # 4-21 y la Casa Republicana en la Carrera 4ª #12b-18. En las direcciones antes mencionadas se ejecutan en su mayoría procesos administrativos a través de los cuales la Corporación gestiona diferentes espacios a nivel nacional y municipal para desarrollar sus proyectos formativos en democracia. Según el Artículo 2 de los Estatutos de la Corporación Escuela Galán (2015) “... [La Escuela] podrá tener sedes, capítulos, corresponsales, oficinas o representantes en otros sitios del país o del exterior, de acuerdo con el reglamento y con las decisiones que adopte su junta directiva” (pág. 1)

Por lo anterior, esta entidad presenta variaciones en cuanto a los lugares donde se ubica, ya que estos dependen de las contrataciones que se logren a nivel administrativo, tanto con entidades públicas como privadas de nivel nacional o internacional. Sus socios principales son (ver Anexos): el Banco Interamericano de Desarrollo, AngloGold Ashanti, la Alta Consejería para la Reintegración -ACR-, la Unión Europea, la Secretaría de Integración del Distrito, CIDEAL, Coltabaco, el Banco Mundial, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-, la Organización Internacional para las Migraciones -OIM-, la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional -USAID-, la Fundación Smurfit Cartón de Colombia, la Secretaria Distrital de Cultura Recreación y Deporte, el Fondo para el Desarrollo de las Telecomunicaciones del Ministerio de Comunicaciones, el Departamento de la Prosperidad Social, la Radio Televisión Nacional, y Señal Colombia.

**Contexto Histórico.** Para el año de 1989, el candidato a la presidencia de la república por el partido liberal, Luis Carlos Galán Sarmiento, había sido asesinado por un grupo de sicarios, con la participación intelectual de líderes políticos, narcotraficantes y paramilitares (Ver. Corte Suprema de justicia (2016) Sentencia por homicidio del precandidato Luis Carlos Galán Sarmiento). La muerte de este líder político, en un escenario de crisis de la democracia en Colombia, llevó a que muchos de sus seguidores, a través del Congreso de la República, propusieran la creación de una ley que recogiera parte de su legado, centrado en las ideas de fortalecimiento democrático.

Se creó entonces la Ley 75 de 1989, cuyo objeto fue exaltar la memoria del difunto senador y, a su vez, desarrollar una serie de acciones entre las cuales se encontraba la fundación de una institución que propagara y fortaleciera instituciones democráticas en el país, mediante el estudio, la enseñanza y la investigación. Es por ello, que el artículo 11 de la misma, promulga que “El Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán Sarmiento”, tendrá carácter académico y docente dedicado a la investigación, divulgación y enseñanza de las ciencias, artes y técnicas que puedan contribuir al más rápido progreso de las Instituciones Democráticas de la Nación” (Diario oficial, 1989, p. 2).

El presidente de la república de ese entonces, aprovechando las facultades extraordinarias que le daba el Congreso a través de esta Ley, da su aprobación para que el Ministerio de Educación (Ver CEG, 2004), funde el Instituto Luis Carlos Galán Sarmiento –ILCG-<sup>15</sup> y le asigne una estructura, un patrimonio y una forma de administración; además de que lo autoriza para definir y reglamentar los títulos académicos o certificaciones que expida el instituto a sus alumnos.

De esta manera entonces, se creó el Instituto Luis Carlos Galán Sarmiento (ILCG), entidad pública a cargo del Ministerio de Educación, que fue la base de la hoy Corporación Escuela Galán. Dentro de la trayectoria realizada por el ILCG, se encontraron tres grandes etapas (Corporación Escuela Galán, Carpeta, 2004):

**Plan de liderazgo (1993-1995).** Se desarrolló en el marco del Plan de Liderazgo Democrático, producto del Plan Nacional de Rehabilitación. El MEN a través del ILCG crea el programa de formación, de cobertura nacional, dirigido a los docentes y jóvenes, en el cual se fomenta el fortalecimiento de procesos democráticos en las diferentes regiones del país, a través de las Secretarías de Educación Departamentales, utilizando para ello una serie de módulos. La propuesta fue llevada a 10 departamentos los cuales tenían como característica principal la de ser zonas de conflicto armado y político.

**Pedagogía constitucional (1995-1998).** Para este periodo el interés estuvo centrado en el desarrollo de una pedagogía sobre la Constitución Política de 1991, por medio de la cual los ciudadanos se formarían en el conocimiento de la Carta Magna y se enfocarían en el uso de los mecanismos de participación enmarcados en la Ley 134 de 1994. Durante este periodo el ILCG está orientado bajo la modalidad de educación no formal, ya que la formación en democracia se empieza a desarrollar a nivel de secundaria y educación superior.

**Formación en Gobernabilidad Democrática (1998-2018).** Es una etapa de ruptura puesto que se inicia el proceso de liquidación del ILCG en el año 2003 y se crea en el año 2004 la CEG (CEG, Carpeta, 2004, p.3). A pesar del cambio de la resolución el enfoque, como nueva institución, sigue siendo la formación para la gobernabilidad democrática. En ella se destacan aspectos como a) el desarrollo humano, b) mejoramiento de sistemas sociales en pro de la acción colectiva, c) legitimidad del sistema político, d) búsqueda de la eficacia de mecanismos de participación directa, e) estabilidad democrática en medio del conflicto. (CEG, Carpeta, 2004, p.17).

---

<sup>15</sup> En adelante se entenderá por su sigla ILCG.

A continuación, se presenta una línea del tiempo que complementa lo anteriormente explicado:

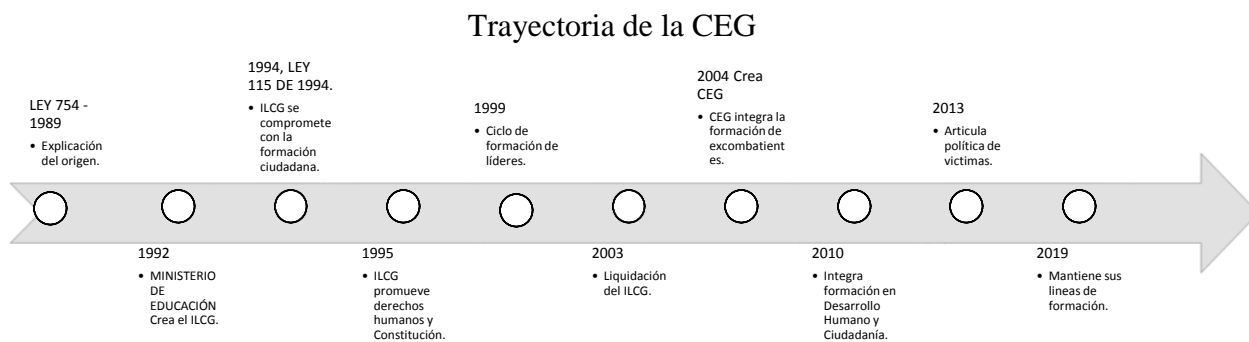


Ilustración 1: Línea del tiempo de la CEG  
Adaptado de folleto de la Escuela Galán (s.a)

Para el año 2003, el ILCG entra en proceso de liquidación y pasa de ser una institución pública para convertirse en una entidad mixta, sin ánimo de lucro, ubicada en el derecho privado, ahora llamada Corporación Escuela Galán, (CEG, carpeta:2004). Según Carrero (2010), la coordinadora de comunicaciones, Astrid Yepes, explica como fue el proceso de transformación del ILCG a la CEG en estas palabras:

...y en el 2003 ya digamos por esos vaivenes de ser una entidad del Estado pequeña, que hay veces hace cortes, que quieren cambiar, etc. Dijimos pues lancémonos a privatizarnos, hablamos con el gobierno, nosotros, propusimos y hablamos con el gobierno del presidente Uribe y le dijimos queremos ser mixtos, nos dejaron estas casas. En nuestra junta directiva está la Ministra de Educación Nacional y la viceministra como parte del gobierno y entraron unos socios privados (p.21).

Dicho cambio obedeció a una búsqueda de sostenimiento y financiamiento de la entidad, que, según lo citado con anterioridad, se realizó por voluntad propia y sirvió, como dice más adelante la funcionaria en el año 2010 en entrevista con Carrero (2010), para "...ganar más cobertura, creemos que el sector privado tiene que entrar a trabajar por nuestro país, que no puede ser sólo el gobierno y los recursos públicos los que se preocupen por estos programas, sino que el sector privado, que la cooperación, la ciudadanía en general. Cambiar a una corporación mixta..., nos da más apertura, más cobertura, más posibilidad de trabajo y eso es lo que somos ahora. (pág.21).

De esta manera, se reconoció que el cambio fue positivo, ya que como se afirma (CEG, Carpeta, 2004, p. 15) para ese entonces la situación financiera era difícil ya que el presupuesto destinado por la nación a la institución se redujo paulatinamente desde 1994 y la inversión, destinada al desarrollo de las escuelas y otros procesos formativos, investigaciones, foros y publicaciones, se suspendió a partir del año 2001; sin embargo, la ILCG, fue capaz de hallar otras formas de financiación por medio de convenios gubernamentales, agencias internacionales y algunas ONG, las cuales valoraron el éxito de sus proyectos y permitieron que esta institución se mantuviera en pie y fuera ampliando su rango de acción.



**Misión y Objetivos de la Entidad.** La Directora Ejecutiva de la CEG, Maruja Pachón, expresaba en (2004) que “La misión de la Escuela Galán para el Desarrollo de la Democracia es el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática y del liderazgo, a través del desarrollo de procesos de formación, la investigación, la promoción de una cultura de paz y legalidad y el apoyo al desarrollo constitucional.” (Corporación Escuela Galán, carpeta, 2004, pág.23)

Así mismo, en el artículo 4 de los Estatutos, establece el objeto social, así:

...el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática, el liderazgo, el desarrollo económico y social, la ejecución de procesos de educación y formación, la investigación, la promoción de una cultura de paz y legalidad, la inclusión social, económica, cultural y política de los colombianos y el apoyo al desarrollo y fortalecimiento institucional... También propenderá, apoyará, desarrollará y fortalecerá programas y proyectos para la protección de niños, niñas y adolescentes y sus familias. (Certificado de información general, S.F, p.1).

Además de lo anterior, la Escuela Galán, dentro de su objeto social cumple un papel a nivel internacional, puesto que sus estatutos establecen que ésta debe incentivar los procesos de observación y cultura de paz en Colombia y en los países de América, a partir de experiencias exitosas. (CEG, Estatutos, 2015, p.1); al mismo tiempo que presta servicios de asesoría y “...elabora diagnósticos, realiza consultorías tanto nacionales como internacionales, investigaciones, cursos, diseña políticas y planes específicos que responden al contexto social o comunitario” Carrero, (2010, p. 23).

De acuerdo con los Estatutos, (2015, p.2), se pueden resumir los principales objetivos así:

Apoyar al MEN en el desarrollo de los objetivos y fines propuestos en leyes y decretos, principalmente la Ley General de Educación (115 de 1994), en lo referente a la formación ciudadana, democrática, de convivencia y cultura para la paz.

Establecer una agenda pública a nivel nacional sobre la gobernabilidad democrática, mediante procesos de investigación, sistematización de experiencias pedagógicas y estrategias de comunicación.

Generar procesos académicos permanentes de discusión y debate en torno a la cultura de paz y legalidad, la democracia y el liderazgo.

Diseñar y ofrecer propuestas pedagógicas, didácticas y metodologías que hayan sido observadas y concertadas con diferentes poblaciones.

Los beneficiarios de la CEG son, de acuerdo con el Artículo 5° de los Estatutos, la ciudadanía en general y las instituciones públicas y privadas. Por ello, las poblaciones que han venido atendiendo son poblaciones en conflicto, personas en condición de desplazamiento, campesinos, mujeres, jóvenes, policías y docentes, entre otros. Todo lo anterior lo hace a través de procesos de educación no formal e informal (Estatutos, 2015, p.3), razón por la cual se decidió realizar el

presente estudio, ya que no existían análisis suficientes sobre programas de formación desde estos escenarios educativos, ahora conocidos como Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano (Ley 1064 de 2006).

#### **4.2. Modelo Pedagógico**

La CEG, desarrolla su modelo educativo partiendo de las ideas del líder político Luis Carlos Galán, quien "...reconoció en la educación política la herramienta de transformación humana más determinante en el propósito de construir una sociedad democrática y equitativa, tolerante, participativa y respetuosa de los derechos" (CEG, Carpeta, pág. 3). A partir de esta concepción, es que la Corporación decide comenzar un arduo trabajo investigativo y formativo en el que se va a entender el acto educativo, no como un simple proceso de transmisión de información, sino como el proceso y la práctica a través de los cuales se forma al sujeto político o ciudadano, en una cultura democrática en la cual se ejerzan los derechos y deberes propios de la ciudadanía, además, la acción formadora requiere del empleo de prácticas pedagógicas que conduzcan a la construcción, la adquisición y el aprendizaje de habilidades y destrezas soportadas en el acervo académico, pero también en los argumentos, los saberes y las experiencias que acumulan los sujetos que forman. (CEG-DAACD, Folder de formación política de juventud y consejeros locales, 2007, Parte 2, p.1).

Para entender lo anterior, se requiere comprender que el modelo pedagógico de la CEG, relaciona la educación con la cultura política democrática y la ciudadanía, a través de un proceso formativo que no se queda en la adquisición de información, sino que retoma los saberes planteados y las experiencias para construir habilidades y destrezas que entienda relacionadas con la democracia y el ser ciudadano.

Este proceso de formación se desarrolla a través de la metodología propia de las competencias, desde donde se pretende que la democracia sea no solo teórica, sino también vivenciada por el ciudadano. Por ello, la formación en gobernabilidad democrática, parafraseando a Carrero (2010, pág.28), busca que el líder ciudadano se convierta en un sujeto deliberante, reflexivo, autotransformador, que exija unos derechos y cumpla unas responsabilidades en un escenario comunitario, siendo constructor social. Esto muestra un modelo coherente con la enseñanza por competencias, ya que además de hablar de unos conceptos, busca que el ciudadano se apropie de éstos, los practique y sean el resultado de un proceso de formación dentro de sus comunidades.

Así pues, como muchos procesos educativos planteados por la Ley General de Educación, los modelos de Educación no Formal e Informal, hoy ETDH, requieren un modelo pedagógico, que, para el caso de la CEG, radica en la formación de ciudadanos, teniendo como eje fundamental la gobernabilidad democrática. Para ello, la CEG plantea escenarios como las Escuela de Liderazgo Democrático (ELD) o las Escuelas Galán, que venían desarrollándose por el ILCG y que son entendidas como modelos de acción, espacios de reflexión y de análisis que desarrollan ejes temáticos de formación política, resultado de procesos de sistematización de experiencias. Estos espacios integran los aprendizajes obtenidos a través de proyectos, asesorías e investigaciones que la Corporación ha realizado desde sus inicios en 1992, hasta el presente. (CEG, Carpeta,2004, p.3), (CEG-DAACD, Folder de formación política de juventud y consejeros locales, 2006, Parte 2 p.7)

A continuación, se observa una ilustración en la que se muestran los rasgos fundamentales del actual modelo pedagógico. Posteriormente se explican cada uno de sus componentes, los cuales presentan el siguiente orden: propósitos, contenidos, secuenciación, metodología, recursos didácticos y evaluación.

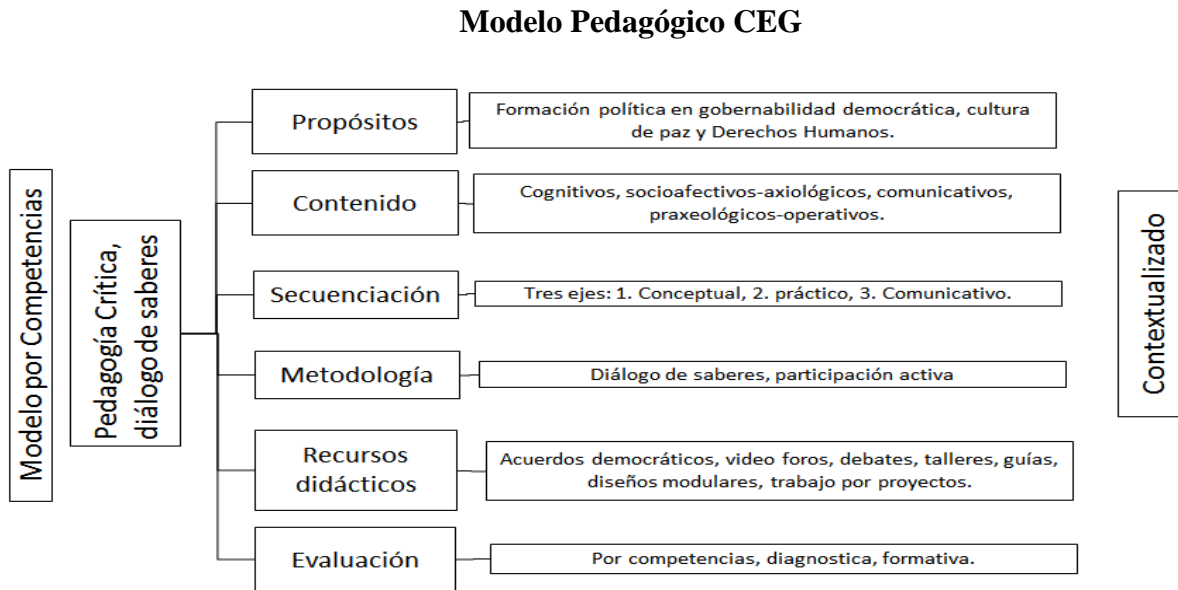


Ilustración 2: Modelo pedagógico CEG.

Fuente: elaboración propia.

**Propósito.** De acuerdo con Zubiría (2002), cuando se habla del propósito en un programa curricular se busca responder a la pregunta: ¿para qué enseñar?, es decir, se enfoca en el sentido y finalidad de la educación. Para el caso de la CEG, el propósito es “...el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática y del liderazgo, por medio del desarrollo de procesos de formación, la investigación, la promoción de una cultura de paz y legalidad y el apoyo al desarrollo institucional.” CEG, (Carpeta, 2004, p.16).

Ahora bien, para profundizar en el análisis de este propósito, se hace necesario abordar algunos de los conceptos básicos inherentes a los fines de esta Corporación, a saber: gobernabilidad democrática, liderazgo democrático y cultura de paz.

**La gobernabilidad democrática.** En palabras de la CEG (Carpeta, 2014), “presupone el reconocimiento de *la riqueza contradictoria de los procesos democráticos* que puede ser definida como el diálogo creativo entre categorías y conceptos en permanente tensión” (pág. 16). El diálogo democrático entre los ciudadanos y grupos sociales, que la CEG destaca como parte fundamental de la acción política y que se complementan entre sí, (Cfr. Carpeta, 2014, pág. 17), en condiciones de desarrollo humano, bajo una visión integral en la cual se destaca el sujeto con derechos y deberes. Este aspecto también contempla el mejoramiento de los sistemas sociales para el desarrollo de acciones colectivas; la cultura de legalidad, basada en la legitimidad institucional, el sentido de lo público y la cultura política democrática; la pretensión de eficacia de los mecanismos

de representación y participación directa; la búsqueda de paz y a través de la legitimidad en medio de los conflictos.

De acuerdo con la CEG (Carpeta, 2014) los valores que promueven mediante este tipo de gobernabilidad son los de "...cooperación, resolución pacífica de conflictos, la tolerancia, el respeto, la honestidad, la solidaridad, el diálogo y la participación" (pág. 18)

***El liderazgo democrático***, en la CEG (Cfr. Carpeta, 2004, pág. 18) pretende potenciar las capacidades de los diferentes grupos poblacionales, de organizaciones sociales, políticas y gremiales, superando la visión del caudillo que se impone verticalmente y, por el contrario, fomentando el desarrollo de individuos capaces de reconocer y coordinar los distintos talentos de otras personas. Se trabaja en pro de potenciar las habilidades para ser que sean capaces de comprender las necesidades de sus propias comunidades y promover soluciones colectivas, pacíficas y democráticas, es decir, formar personas que tengan capacidad de transformar, servir de interlocutores, gestores e innovadores.

De esta manera el líder de la escuela Galán es un actor social y político que busca transformar las realidades locales, nacional y regionales, además de generar cambios en la cultura política.

***La cultura de paz***. es entendida por la CEG (Carpeta, 2004) como un proceso de construcción entre los seres humanos, que asume el conflicto como positivo, es decir, se concibe la paz, no como la ausencia de la guerra, sino como la capacidad humana de resolver conflictos de forma pacífica a través del diálogo racional y argumentado, teniendo como principio el respeto por los derechos humanos.

**Contenidos.** Los contenidos son adaptados teniendo en cuenta el escenario, los grupos sociales específicos y los principios pretendidos por la Corporación. De esta manera, es muy común encontrar experiencias -Escuela de Formación de Consejos Locales de Juventud y Escuela de Formación de Personeros Estudiantiles- en donde se abordan temas como identidad, cultura, democracia, participación, organizaciones políticas públicas y comunicación. Todo lo anterior a partir de un modelo pedagógico que, según la Corporación Escuela Galán, CEG-DAACD (2007) se fundamenta en la pedagogía crítica, el diálogo de saberes, la construcción colectiva del conocimiento. Adicionalmente, la CEG (Carpeta, 2004) dice que sus diseños curriculares son flexibles y se adaptan a los contextos culturales y socioeconómicos de las poblaciones comprometidas con sus proyectos formativos.

En el caso del texto de formación de personeros estudiantiles, se propuso "Orientar a los participantes sobre la importancia que tiene la defensa, y promoción de los derechos humanos, la participación socio política de los actores que integran la comunidad educativa, para la construcción de convivencia escolar democrática" (Convenio 827, 2008, pág. 4) Lo que se puede entender como una meta que busca en términos de ciudadanía no solo dar a conocer los derechos humanos y promover su divulgación; sino también, desarrollar la participación de la comunidad educativa, a través del fortalecimiento de la convivencia escolar generada a partir de la defensa y práctica de los estudiantes de estos derechos fundamentales.

Los contenidos de este curso fueron desarrollados a través de 7 sesiones que son acompañadas de una cartilla que abordó temáticas como: Derechos Humanos, Estado Social de Derecho, democracia, participación política, comunicación y convivencia. En cada una de estas temáticas se encuentran textos elaborados por la CEG en dónde se desarrollan elementos conceptuales y prácticos de cada temática abordada, teniendo como característica la relación que hace de cada una de ellas con principios de identidad individual, colectiva, participación, democracia, comunicación y convivencia.

Para el caso de la experiencia aplicada para los Consejeros Locales de Juventud

...esta Escuela propone la aplicación del modelo educativo dialógico, crítico, dinámico en la concepción de su diseño y de su práctica curricular, fundamentado en el criterio de la educación participativa. El proceso de aprendizaje se basa, como se ha dicho anteriormente, en la construcción de conocimientos de manera colectiva, el diálogo de saberes y la implementación de la pedagogía crítica. CEG-DAACD (Folder de formación política de juventud y consejeros locales, 2007, parte 2 p.8).

Este enfoque encuentra sus bases también en la Pedagogía Crítica (Cfr. CEG-DAACD, 2007), ya que desde ella se propone la formación de un sujeto emancipado, que participa en el colectivo y desarrolla proyectos transformadores y de mejoramiento de la calidad de vida. Así como lo explica la CEG:

En tal sentido, al asumir la Pedagogía Crítica, la Escuela propone a [los ciudadanos<sup>16</sup>] a conocer su entorno inmediato y comprometerse con él, lo cual es significativo en sí mismo y determinante de la formación y la práctica de la política, pues les permite proyectar el alcance de sus ideas y proyectos hacia la incidencia, la orientación y la conducción de procesos colectivos tendientes al logro de transformaciones sociales... por otra parte les permite conocerse como personas y darse un orden ético que guíe su desarrollo humano integral. (CEG-DAACD, 2007, pág.10)

**Secuenciación.** En cuanto a este aspecto se presentan tres fases: Fundamentación Conceptual, Fase Práctica y Experiencia de Vida, y, el Componente de Comunicación (Cfr. CEG, Folder Escuela de formación política de juventud y consejeros locales. DAACD y Escuela Galán. Bogotá, Antropos. parte 2, ps. 6 y 7).

**Fundamentación Conceptual.** Como su nombre lo indica, es un espacio de análisis y reflexión que parte de los conceptos y categorías centrales dadas por cada eje temático. Pretende dar una fundamentación contextualizada que permita al aprendiz problematizar los otros dos momentos. En esta fase se dictan talleres, conferencias, participación en foros y debates.

**Fase Práctica y Experiencia de Vida.** Es la sesión intermedia que busca que los participantes problematicen la experiencia vivida frente a los conceptos aprendidos. Se contrasta el conocimiento de barrio, localidad y ciudad a través de sesiones de trabajo local y salidas pedagógicas.

---

<sup>16</sup> Los paréntesis son míos, en este caso hablaban de jóvenes por lo que dicha Escuela se centraba en los Consejeros Locales de Juventud; Sin embargo, lo mismo se aplica para los demás procesos de formación que realiza la Corporación con sus diferentes grupos participantes.

**Componente de Comunicación.** Esta fase complementa las anteriores a través de la práctica de habilidades comunicativas para la formación ciudadana. “...Se fundamenta en la necesidad de que los [aprendices] se formen un criterio, desarrollen su capacidad de argumentar y comuniquen sus procesos e iniciativas a partir de estrategias públicas”.

**Metodología.** La metodología en la CEG es una construcción propia de la escuela que se fundamenta en el diálogo de saberes y la participación activa de quienes asisten a ella. Según los documentos consultados, la CEG desarrolla una propuesta que tiene en cuenta “la pedagogía activa, diálogo de saberes, metodología acción participativa y construcción pedagógica constructivista del conocimiento” CEG-DAACD, (Folder de formación política de juventud y consejeros locales, 2007, parte 2, p.13).

Dicha metodología está basada en el desarrollo de competencias ciudadanas que parten de procesos contextualizados que se realizan a través del observatorio Galán, currículos flexibles y estrategias de multiplicación. El desarrollo de esta metodología implica la formación de líderes con capacidades para aprender, disposición para enseñar y multiplicar dichos saberes, así mismo, es decisivo el énfasis que se hace en comunicación, como eje fundamental, para superar el conflicto negativo y ser efectivos e impactantes en la transformación democrática de las comunidades.

A partir de dicha metodología se pretende generar aprendizajes cognitivos, socioafectivos, axiológicos, comunicativos, praxeológicos-operativos y políticos.

**Recursos didácticos.** De acuerdo con la revisión documental del Folder de la Memoria (2007), la Carpeta (2004), del convenio 827 de la Secretaría de Educación (2008), el DANSOCIAL (2005), se encuentra que este tipo de experiencias se valen de recursos como el diseño modular (divididos en ambientación, saberes previos, reformulación conceptual, aplicación práctica y cierre), talleres, foros, debates, salidas de campo, cuestionarios, bitácoras, el establecimiento de acuerdos democráticos para construir la disciplina de clase, video-foros, los trabajos de grupos en torno a estudios de casos, la matriz de preguntas, los foros, el aprendizaje por proyectos y la evaluación, entre otros.

**Evaluación.** Para la CEG es necesario realizar un proceso de evaluación cuantitativa y cualitativa de las experiencias. En las que se encuentran tanto mediciones de datos como interpretaciones de los mismos, ya que para la Corporación es más importante el rescate de datos cualitativos a través de métodos de recolección de datos empírico-analíticos y de apreciación fenomenológica subjetiva. Esto les permite a través de la reflexión de su quehacer docente, dar cuenta de las transformaciones paulatinas que se desarrollan en los estudiantes a partir de fortalecimiento de sus competencias ciudadanas. De acuerdo a la CEG, en las ELD se desarrollan tres tipos de evaluación: heteroevaluación, realizada por el facilitador; autoevaluación, la realiza el aprendiz a partir de la reflexión de su acto de aprendizaje, y la coevaluación, que se realiza entre pares de estudiantes.

Algunos de estos procesos formativos aparecen sistematizados por la CEG. Este es el caso de las ELD en formación política y de juventud (CEG-DAACD, Folder de formación política de juventud



y consejeros locales, 2007, parte 5, p.1). En este folder se explican los aspectos ideológicos, sociales, psicológicos, pedagógicos y técnicos. La evaluación es entendida como un proceso de valoración, reflexivo y crítico de los aprendizajes y de las habilidades individuales y colectivas desarrolladas.

Para ello, la escuela, según Carrero (2010), realiza una caracterización del participante, para posteriormente, iniciar una evaluación formativa integrada por un componente diagnóstico, del cual se encargan una psicóloga y un tallerista. Además, la evaluación del programa tiene en cuenta un análisis del perfil de los estudiantes, los resultados de logros y aprendizajes obtenidos y finalmente, de los indicadores de gestión.

Ahora bien, de acuerdo a una revisión documental del manual de gestión ciudadana utilizado por el formador (Ver, Corporación Escuela Galán, Fundación Smurfit cartón de Colombia, (S.F.) *Liderazgo y ciudadanía en tiempos de colegio*), se encontraron tres formatos evaluativos que utilizan los facilitadores, a través de los cuales recogen información y la interpretan, buscando con ello comprender el proceso de transformación que ocurre con los estudiantes a través de las prácticas formativas. A continuación, se presenta una lectura de los registros formativos de los evaluadores.

a) Relatoría del formador (Ver anexo 7.1.)-Módulo 10- : En este aparecen tres literales marcados de la letra A hasta la C. En ellos se califica a través de escala Liker temas como: 1. planeación, 2. aplicación de pasos básicos para la formulación de proyectos y 3. impresiones o comentarios sobre los contenidos del evento; seguidamente aparece un segundo formato de registro en el que se muestra la matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades amenazas), cuyo fin es realizar las observaciones sobre el desarrollo del módulo. A partir de esto se puede decir que la evaluación en este primer nivel busca valorar el trabajo realizado por el formador a partir de análisis de impresiones y habilidades que demuestre éste y que permitan ser mejoradas mediante un proceso de seguimiento realizado a través de la observación y cumplimiento de criterios establecidos por el curso.

b) Se encuentra un cuadro de registro de las sesiones 29 y 30 (Ver anexo 7.2.) que cuenta con 5 columnas, la primera se titula “Resultados esperados” y en ella se encuentra de arriba abajo criterios de valoración a partir de los aprendizajes individuales y colectivos, las estrategias de comunicación, la planeación del evento y su socialización, la presentación ante la comunidad de los aprendizajes y proyectos, la realización de un evento con participación amplia de la comunidad; que va a contrastarse a partir de columnas que valoran las competencias cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras. De este registro se puede decir que hace una valoración criterial de competencias ciudadanas en las que se señalan las condiciones a evaluar que implican aprendizajes desde el sujeto y en el grupo, buscan conocer no sólo la apropiación de contenidos conceptuales, sino también su aplicación en contexto y finalmente se presenta una exposición del proyecto realizado ante la comunidad. Lo que denota un tipo de evaluación diferente a la evaluación clásica que solo mide el cumplimiento de objetivos o metas que desarrollan más que todo aprendizajes a nivel memorístico y no práctico.



c) En el anexo 7.3 de esta tesis, se encuentra un registro diligenciado. En el se encuentran cinco columnas, la primera presenta los resultado esperados, que en esta caso la primera refiere a reconocimiento de estereotipos y prácticas discriminatorias respecto del género y la sexualidad y la segunda busca saber si los estudiantes adquirieron herramientas para reflexionar sobre comunicación masiva y producción de medios; cada una de ellas presenta una calificación liker de nivel de intención, que se encuentran calificadas de acuerdo a una escala. Las siguientes columnas presentan las competencias a evaluar, en la segunda la cognitiva, tercera comunicativa, cuarta emocional y última la competencia integradora. En ellos aparecen reflexiones del grupo en cuanto al cumplimiento de los criterios, se señalan las potencialidades y debilidades encontradas de cada competencia a alcanzar.

En resumen, la CEG es una entidad que realiza diferentes procesos de formación, investigación y asesoría en campos como la formación ciudadana, la democracia, el liderazgo, la gobernabilidad democrática, los derechos humanos y la cultura para la paz. Presenta una estrecha relación con el Ministerio de Educación Nacional, al ser una entidad mixta y guía la elaboración de políticas públicas en formación ciudadana. Los procesos formativos son presentados por medio de programas de desarrollo de competencias ciudadanas, los cuales presentan un modelo pedagógico, que de acuerdo con la institución es crítico, contempla el diálogo de saberes y utiliza la metodología de aprendizaje significativo.

## **5. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EN EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y DESARROLLO HUMANO EN FORMACIÓN CIUDADANA, DE LA CORPORACIÓN ESCUELA GALÁN (CEG)**

Para facilitar el desarrollo del tema objeto del presente capítulo, éste se ha dividido en dos partes, a saber: en la primera, se explica el enfoque investigativo, sus rasgos fundamentales, el método de estudio de caso, el tipo población, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información; en la segunda parte, se presentan los resultados de la aplicación de los instrumentos de indagación y los análisis realizados a partir de la información obtenida.

### **5.1. Enfoque de la Investigación**

Según Vasilachis (2009), Stake (1999), Denzin y Lincoln (1994), Guba y Lincoln (1994), en la investigación pueden darse dos enfoques fundamentales para conocer una experiencia: el cuantitativo y el cualitativo.

El enfoque cuantitativo se dirige a la explicación de una realidad que se entiende como única, objetiva y sujeta a leyes naturales, las cuales pueden ser descubiertas a través del método científico, haciendo un seguimiento controlado y riguroso de variables, cuyos resultados puedan medirse y cuantificarse de tal forma que se logre su comprobación. Por su parte, el enfoque cualitativo, hasta cierto punto, opuesto al primero, asume la realidad como una construcción social e intersubjetiva, a partir de la interpretación de diferentes sujetos que se comunican entre sí. Esta realidad es conocida en la medida en que se busca comprender los fenómenos y las relaciones complejas que existen en ella. Como afirma Vasilachis (2009) "...la realidad es construida por las personas de la situación que se analiza. Por ende, existen múltiples realidades: la de esos actores, la del investigador, la de los que leen e interpretan el estudio" (pág. 44).

La metodología usada por este tipo de investigación es abierta, por lo tanto, se permite la flexibilidad en la escogencia y uso de múltiples métodos desde los cuales se conocen los fenómenos y se halla su sentido holístico, es decir, un cuerpo de relaciones que se presenta entre los elementos que componen el estudio.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, que busca describir, comprender e interpretar el fenómeno de la formación ciudadana desde la Educación informal. Es así como, a través de métodos cualitativos, se toman las experiencias de los distintos actores (directores, asesores y talleristas), las cuales reflejan, a su vez, diferentes formas de comprender, vivir y producir su realidad, dentro de la Corporación Escuela Galán.

Para tener una mejor comprensión del fenómeno estudiado, se usa el enfoque crítico hermenéutico, cuyo propósito es comprender e interpretar un fenómeno determinado a partir de dimensiones como "(1) descubrimiento de la intención que anima al autor, (2) descubrimiento del significado que tiene la acción para su autor, (3) descubrimiento de la función que la acción o la conducta desempeñada tiene en la vida del autor, y (4) determinación del nivel de

condicionamiento ambiental y cultural”. Martínez (2000), citado por Niño, Tamayo, Gamma y Díaz (2016, pág. 74).

Para el caso de la Corporación Escuela Galán se evalúan los programas de Formación en Ciudadanía. La aplicación de diferentes técnicas de investigación, el proceso de recolección de datos y el encuentro entre el investigador y el investigado, permiten no solo hacer un reconocimiento e interpretación del contexto, sino también valorar el sentido que para los integrantes de la experiencia tiene dicha Escuela.

**Rasgos.** Con el fin de precisar la explicación del enfoque cualitativo y de conocer la aplicabilidad de éste en la presente investigación, siguiendo a Eliot Eisner (1998), se presentan seis rasgos característicos de la investigación cualitativa:

**Carácter Naturalista.** Como ya se había dicho con Vasilachis (2017), Eisner (1998) concuerda al decir que este tipo de enfoque es naturalista, por lo tanto, no manipula escenarios, sino que tiende a estudiar situaciones y objetos inalterados, en escenarios idóneos, para evitar que variables externas influyan en los resultados. Es así como el estudio de caso de la Corporación Escuela Galán y la correspondiente intervención, se realizan *in situ*, y no se busca afectarla o alterarla en ningún momento.

**El Yo como Instrumento.** Para el autor no hay una diferencia radical entre el sujeto y objeto estudiado -como sí la hay en la investigación cuantitativa-, por tanto, “...Los investigadores deben observar lo que tienen ante sí, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones. El yo es el *instrumento* que le da sentido.” Eisner, (1998, p.50). El sujeto entonces, interactúa con su realidad y a partir del conocimiento, de su sensibilidad frente a lo que estudia, le da sentido a ésta. Para el caso de la indagación que se realiza en esta tesis de grado, el investigador se convierte en un sujeto que busca interactuar con la realidad y dar sentido al mundo de la vida de los sujetos y situaciones estudiados a través de la evaluación crítica, por medio de la cual va a comprender mejor los sentidos y significados que mejorarán su experiencia.

**Carácter Interpretativo.** Según Eisner, esta característica posee dos aspectos. El primero, hace referencia a que el investigador busca justificar aquello de lo cual informa. Para el caso esta investigación, se centró en comprender cómo evaluar un programa de formación en ciudadanía a partir de un tipo de educación particular. El segundo aspecto está relacionado con la experiencia y su significado; para ello, se pretendió conocer a profundidad las concepciones acerca de la formación en ciudadanía que posee la Corporación Escuela Galán.

**El Uso del Lenguaje Expresivo y la Presencia de la Voz del Autor en el Texto.** Se destaca aquí la diferencia que hay entre los estudios cuantitativos, en donde, buscando la objetividad, se escribe siempre en tercera persona, y así mismo, se evade la lectura de textos emocionalmente fuertes, ya que ello, según este paradigma, podría involucrar los sentimientos del autor e inducirlo a error. Contrariamente, los estudios cualitativos acogen, dentro del informe investigativo, un lenguaje expresivo y no niegan la presencia de la voz en el texto, ya que entienden que la misma, a pesar de afectarlo de alguna manera, no impide tener una interpretación acertada.

**Atención a lo Concreto.** Los estudios cualitativos parten del conocimiento de una experiencia concreta para llegar a realizar afirmaciones generales. Desde este punto de vista, en esta investigación se evaluó un estudio de caso de una experiencia formativa, en la cual se buscó describir, comprender e interpretar a profundidad, para luego sí hacer formulaciones de manera general, lo cual hace alusión al método inductivo.

**Los Criterios de Validez.** Quizás este rasgo es el que más diferencia las indagaciones cualitativas de las cuantitativas, ya que la validez en un estudio cuantitativo se obtiene por medio del muestreo, el método científico y la objetividad; mientras que, en la investigación de carácter cualitativo, como la que desarrolla esta tesis, la validez se consigue a través de tres elementos: la coherencia, el consenso y la utilidad instrumental, las cuales se explican a continuación.

**La Coherencia.** En cuanto a este elemento, Eisner (1998) lo relaciona con la corroboración estructural: "...corroboración estructural es el término que utilizo para describir la confluencia de múltiples fuentes de evidencia o la recurrencia de instancias que apoyan una conclusión." (p,73). En sí, esta coherencia se refiere al proceso de triangulación que permite corroborar la información y hallar el sentido lógico de la misma. Para el caso de la CEG, se triangula la información de cuestionarios, entrevistas y documentos, que permitieron hallar una coherencia en dichos datos.

**El Consenso.** Es un acuerdo que se da a partir de la persuasión. En el caso de una evaluación, desde la investigación cualitativa, siguiendo la metodología planteada por Eisner (1998), se utiliza en la recepción de datos. "El consenso es concurrencia como resultado de la evidencia considerable relevante para la descripción, interpretación, y evaluación de un estado de cosas." (p. 76)

**La Utilidad Instrumental.** El autor señala que la prueba más importante de un estudio cualitativo es su utilidad, la cual atiende dos aspectos, a saber: la comprensión y la anticipación. Así, la comprensión permite que una investigación sea capaz de dar claridad a una situación que puede, en un momento dado, llegar a ser confusa. Por su parte, la anticipación, más allá de proporcionar información que permita la predicción exacta de un fenómeno, busca mostrar mapas que sirvan como guía para lograr interpretar otras experiencias.

**Método.** Llegados a este punto, y después de haber expuesto lo pertinente a la investigación cualitativa, es necesario explicar que el método utilizado fue el estudio de caso, analizado a partir de un enfoque hermenéutico. Para entender el concepto de estudio de caso se tomaron autores como Stake (1999) y Neiman y Quaranta (Vasilachis et., 2009).

Para Stake (1999) se trata de un método investigativo que puede ser utilizado metodológicamente, tanto cuantitativamente como cualitativamente.

Para esta investigación, como ya se mencionó, se toma el estudio de caso desde el concepto cualitativo, es decir, desde una visión naturalista, holística y comprensiva de la realidad. Según lo entienden autores como Stake (1999) y Neiman y Quaranta (En Vasilachis et al; 2009), el estudio de caso es la indagación sobre las particularidades y complejidades de una situación singular -que puede ser un niño, una institución, un grupo de profesionales, entre otros- que busca comprender su actividad en circunstancias importantes.

El caso, además, se caracteriza por ser un sistema integrado, sobre un objeto específico, delimitado en tiempo y espacio, donde intervienen actores, relaciones e instituciones sociales, que centra su interés en la profundización del conocimiento del objeto del caso estudiado, sin pretender con ello, hallar generalidades de tipo positivista, sino como diría Stake (1999) asertos (formas de generalización menores) que le ayudan al investigador a conocer qué es y qué hace el estudio. Ello con el fin de describirlo, comprenderlo y generar rasgos en común con otros estudios.

De esta manera, el caso sobre la Formación Ciudadana, desarrollada en la CEG bajo la modalidad Educativa de Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano, se entiende como un sistema, que se sitúa en un espacio y tiempo determinado, comprendido desde el año 2004, periodo en el que inicia la Corporación Galán el desarrollo de procesos de formación en Gobernabilidad Democrática, hasta hoy en día. Allí interactúan agentes institucionales con otros organismos y grupos poblaciones, conformando así, esas singularidades propias de la asociación, y que, a través de la descripción, interpretación y valoración de la experiencia estudiada, permite llegar a la evaluación del caso, que busca descubrir las intenciones, significados y características propias de éste.

Ahora bien, según explica Stake (1999), los estudios de caso se clasifican en tres tipos:

***Estudio de Caso Intrínseco.*** Cuando “El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular” (pág.16). Para esta tesis, los resultados de la investigación si nos deben servir para otras investigaciones.

***Estudio de Caso Instrumental.*** Este se entendería como opuesto al anterior en la medida en que su interés se centra en buscar una generalidad cuyos resultados influyan en otras investigaciones.

***Estudio Colectivo de Casos.*** Es un estudio en el cual se integran varios casos individuales - personas o instituciones- los cuales deben ser analizados de forma coordinada.

Como el interés de esta investigación no es intrínseco, se tomó el estudio de caso instrumental, ya que los resultados que se obtuvieron buscaban desarrollar una serie de asertos -generalidades menores- que pueden ser tomados por otras instituciones para su mejoramiento en programas de formación desde la modalidad ETDH.

**Población.** Para la presente investigación se contó con la participación de representantes del área administrativa y académica de la CEG. En la corporación se ofrece formación a jóvenes, adultos, mujeres y desplazados, entre otros. Teniendo en cuenta que son grupos pequeños y heterogéneos, se seleccionó un conjunto de personas adultas que han venido recibiendo procesos de Formación en Ciudadanía, desde la modalidad educativa para el Trabajo y Desarrollo Humano.

Del área administrativa, se había tenido un encuentro previo con la directora de comunicaciones, Astrid Yepes, quién fue la primera persona encargada de facilitar la documentación pertinente, donde se encontraba la historia, la misión, la visión de la entidad y un resumen de las experiencias

desarrolladas; igualmente, se proporcionaron módulos de dichas experiencias, que contenían información específica del modelo pedagógico utilizado por la entidad, conceptos de formación democrática, competencias ciudadanas y contenidos específicos. De igual manera, se realizaron entrevistas a la directora de proyectos, Mónica Uribe y al coordinador de proyectos y representante del personal académico, Mario Juvinao, quienes se mostraron interesados por esta tesis de grado, facilitaron la realización de encuestas a varios docentes.

En el momento de realizar las encuestas se observó que no se estaban desarrollando programas de formación ciudadana, sino de formación para el emprendimiento, por lo tanto, se enviaron cuestionarios, a través de correo electrónico, a los estudiantes que habían participado en programas de formación ciudadana en años anteriores (en esta no hubo respuestas).

## 5.2. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información

Páramo (2011) entiende las técnicas como “...instrumentos que se utilizan para capturar la información, como los diarios de campo, las entrevistas, los mapas cognitivos, etc.” (p.22). En esta investigación se utilizaron diferentes técnicas entre las que se encuentran el análisis documental, el cuestionario, y las entrevistas individuales y grupales.

Con cada una de las técnicas utilizadas el investigador pretendió acercarse a la realidad específica del caso de la Escuela Galán, con el fin de obtener la información suficiente para conocer las múltiples concepciones e intencionalidades que surgen de los actores en un contexto determinado.

Lo anterior, se hace con el fin de comprender e interpretar el caso estudiado a partir de las problemáticas y categorías expuestas al comienzo del documento y desarrolladas en los cuatro primeros capítulos: 1) Políticas educativas dirigidas a la modalidad para el Trabajo y Desarrollo Humano (educación no formal e informal), 2) Formación ciudadana, 3) Evaluación y evaluación de programas y, 4) Caracterización del programa de la CEG.

A continuación, se explica el concepto y uso de estas técnicas en el desarrollo de la investigación.

Matriz descriptiva de técnicas e instrumentos de investigación:

CATEGORIAS DE ANÁLISIS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	POBLACIÓN
Políticas Educativas desde la modalidad de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano.	Encuesta Entrevista	Cuestionario semiestructurado Guión de preguntas.	Directivos CEG (2)
Evaluación de programas	Encuesta Entrevista	Cuestionario semiestructurado Guión de preguntas	Directivos CEG -Formadores (5)

Formación ciudadana	Encuesta Entrevista profundidad	a Cuestionario semiestructurado Guión de preguntas	-Directivos de la CEG -Formadores (5)
Caracterización del programa de formación de la CEG.	Análisis documental	Análisis documental	No aplica

Tabla 4: Matriz descriptiva de técnicas e instrumentos de investigación.

Fuente: Autoría propia.

**Análisis Documental.** Es la técnica por medio de la cual, a partir de la recolección de datos, se conoce información de naturaleza variada: personal, institucional, grupal, formal e informal. Según Díez (2006), esta técnica trata de “...analizar los distintos registros escritos y simbólicos que llevan los participantes de un grupo social, o que se refieren a ellos.” (p.118). Para este caso, se recogieron datos a partir de diferentes documentos, tanto escritos como virtuales, los cuales fueron inventariados, seleccionados y clasificados de la siguiente manera:

Certificaciones virtuales (Ver Anexos):

- Certificados de cargos directivos, gerenciales y de control. Se utilizaron para conocer la estructura orgánica de la entidad (Anexo 1).
- Certificado de fundadores. Da cuenta de las entidades que participaron en la crearon (Anexo 2).
- Estatutos de la entidad. Informa sobre la organización y normatividad interna (Anexo 3).
- Documento Convenio 827 -Secretaría de Educación Distrital, 579 -Instituto Distrital de Participación y Acción Comunal- Escuela Galán (2008) *Escuela de participación, derechos humanos y convivencia escolar.* En <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/8173/1/mepce.pdf>, recuperado el 19 de febrero de 2019.

Folleto:

- Corporación Escuela Galán

Módulos:

- Folder Memoria Escuela de Formación Política de Juventud y Consejeros Locales. Departamento Administrativo de Acción Comunal-Escuela Galán. Dividido en 6 partes: 1. La Escuela, 2. Modelo Pedagógico, 3. Ejes de Formación, 4. Gestión Juvenil, 5. Evaluación, 6. Directorio.
- Dansocial, Suma Solidaria y Escuela Galán (2005). *Herramientas pedagógicas en convivencia y seguridad.* Bogotá: Antropos Ltda.
- Corporación Escuela Galán (2004) Carpeta. Bogotá: Antropos.
- Corporación Escuela Galán-Daacd (2007) Folder *memoria escuela de formación política de juventud y consejeros.* Bogotá: Antropos Ltda.
- Corporación Escuela Galán, Fundación Smurfit cartón de Colombia (S.F.) *Liderazgo y ciudadanía en tiempos de colegio: manual para formadores del proyecto gestión ciudadana.*



El análisis de estos documentos permitió narrar acontecimientos, conocer los problemas y reacciones más comunes de los actores objeto de análisis. Con las certificaciones se conocieron los cargos y las funciones que cumplen las personas en la corporación y en la estructura sociocultural inmersa allí; así pues, cabe aquí la afirmación de Enrique Díez (2006), en cuanto que “La realidad es algo construido socialmente, y el lenguaje, la imagen y las técnicas que empleamos para reproducirla y comunicarla están tan impregnados como ella de nuestros valores, creencias, ideologías y presupuestos”. (p.119)

Teniendo en cuenta que la realidad no es única sino múltiple, con variedad de puntos de vista permeados por valores, creencias, ideologías, presupuestos e intencionalidades tanto del investigador como del caso investigado, se creó entonces, un modelo de evaluación comprensiva y crítica, con los siguientes aspectos:

**El Cuestionario.** De acuerdo con Díez (2016, p.102) este “Consiste en una serie de preguntas escritas que deben ser respondidas sistemáticamente sobre determinados aspectos o hechos de conducta, intereses, opiniones, valoraciones, etc.”. En este caso, el cuestionario pretendía conocer las percepciones y conocimientos que presentaban los talleristas y los estudiantes en torno a las categorías de políticas educativas en la modalidad educativa de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano, formación ciudadana, evaluación y evaluación de programas, y sobre su conocimiento de la entidad. Para ello se determinó la realización de un modelo de preguntas cerradas y abiertas. Este cuestionario fue revisado y perfeccionado en más de 6 oportunidades; posteriormente, fue sometido a una prueba piloto con profesores de la Corporación Eficiencia Ciudadana (educación informal). El resultado de este pilotaje permitió en primer lugar, mejorar la estructura de varios de los interrogantes, en segundo término, corregir la redacción, así como añadir preguntas que no habían sido tenidas en cuenta en una primera etapa para los diferentes encuestados y, finalmente, establecer el modelo de preguntas a aplicar a talleristas y estudiantes de la Corporación Escuela Galán.

Además, es de señalar, que ambas encuestas están diseñadas bajo tres de los siete principios de Kemmis: racionalidad razonable, autonomía y responsabilidad, y autointerés de la comunidad. La encuesta formulada a los talleristas, se inicia con un párrafo en el que se presenta información general sobre el propósito de la investigación, seguida de una indagación sobre datos básicos del cargo que desempeñaban, formación académica y tiempo de trabajo en la Corporación; no se pregunta el nombre del tallerista, con el fin de guardar el anonimato y darle mayores posibilidades para responder de una manera abierta y honesta en relación a temáticas centradas en políticas públicas de ETDH, formación ciudadana y evaluación. Los resultados de la aplicación de este instrumento se encuentran en el capítulo de análisis y el modelo del mismo en el capítulo de anexos (Instrumento No.4).

Los datos obtenidos fueron registrados, categorizados y confrontados siguiendo los tres principios de evaluación propuestos por Kemmis.

**Racionabilidad Razonable.** Teniendo en cuenta este principio se diseñaron preguntas que causaron debate y contradicción, esto con el fin verificar algunos datos del programa de Formación Ciudadana.

**Autointerés de la Comunidad.** conocer y comprender cómo se fueron construyendo los acuerdos en la entidad.

**Pluralismo de Sistema de Valores.** con el cual se logró hacer partícipe a todos sus integrantes en la construcción del sistema de valores de la corporación evaluada.

**Entrevista y Entrevistas a Profundidad.** La entrevista se entiende como una conversación entre un entrevistador y un entrevistado, en la cual a través de la información que proporcionan los sujetos (informantes), que participan de la experiencia, se intenta comprender cuáles son los sentidos y significados que le dan los mismos a la realidad que han venido construyendo. Luego, los actores de la experiencia, tienen la capacidad de mediante un ejercicio narrativo, de generar una explicación de sus prácticas, saberes y acciones. Lo anterior corresponde a un concepto de entrevista de tipo cualitativo, como la que se ha desarrollado en este trabajo. De acuerdo con Díez (2016, p.91), La entrevista "...se basa en la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas."

La técnica de la entrevista se presenta de diferentes formas, de acuerdo al tipo de estructura y preguntas que se propongan. De esta manera, existen entrevistas estructuradas, las cuales constan de preguntas cerradas que facilitan la cuantificación y dan poco lugar a la profundización; otras, no estructuradas, se escriben una temáticas y se hacen preguntas abiertas; finalmente, se encuentran las entrevistas a profundidad, que como lo explica Robles (2011, p. 40) en ella, no hay un intercambio formal de preguntas y respuesta, en cambio, se elabora un guión con las temáticas generales, que se va a ir desarrollando durante el tiempo de la entrevista y se va haciendo un rastreo que permite conocer cuál es la información más relevante para el investigador.

Esta última, fue utilizada como técnica de recolección de datos exhaustivos en las temáticas de políticas educativas, formación ciudadana y evaluación. Ello, en cuanto que la entrevista a profundidad permite crear una atmósfera de conversación en donde, tanto entrevistador como entrevistado, participan de un diálogo entre iguales, que ofrece mayor confianza y una mayor posibilidad para conocer y comprender a los sujetos evaluados, al permitir que se expresen en un ambiente de libertad. Su intención es recuperar las ideas emergentes haciendo una interpretación exhaustiva de aquello que dice el o los entrevistados, como también del impacto corporal y sus reacciones al escuchar las preguntas.

Esta técnica se aplicó el jueves 2 de mayo de 2019 en horas de la tarde en la sede principal de la Corporación Escuela Galán a los dos actores principales del nivel administrativo: la directora de los programas de la Corporación Escuela Galán, Mónica Uribe, y el coordinador de proyectos, Mario Juvinao. El formato de guión de preguntas fue revisado y corregido en tres oportunidades, y se centró en tres categorías de análisis que tuvieron en cuenta los principios evaluativos de Kemmis ya mencionados. Así entonces, se abordaron en primer lugar, las políticas educativas en ETDH con dos preguntas, luego, dos preguntas relacionadas con la democracia, la ciudadanía y su comprensión desde la Corporación Galán, y finalmente, la evaluación y evaluación de programas, en donde se cuestiona sobre el por qué, para qué y cómo evalúan sus procesos formativos en ciudadanía. (anexo: Instrumento 2).

**Técnicas para el Análisis de Información.** El análisis e interpretación de la información se expuso a partir de la propuesta de evaluación artística de Eliot Eisner, quién entiende al evaluador como un experto que interpreta una realidad, como un artista que interpreta un cuadro. En esta medida se utiliza una metodología particular que permite llegar a hallazgos apreciativos a través de una ruta determinada que se explica en el siguiente capítulo.

## 6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

*El conocimiento educativo proporciona el acceso a los aspectos sutiles y complejos de los fenómenos educativos, y a través de este acceso los críticos educativos obtienen el contenido que necesitan para actuar como críticos. Si se puede considerar al conocimiento como el arte de la apreciación, se puede concebir la crítica como el arte de la revelación.* Eisner (1998, pág. 106)

Este capítulo tiene como objetivo dar a conocer el proceso llevado a cabo en la investigación realizada en la Corporación Escuela Galán CEG, como estudio de caso y, a su vez, analizar los resultados obtenidos en dicha investigación, bajo una mirada crítica.

Para alcanzar el propósito mencionado, se presenta el análisis de entrevistas realizadas de forma conjunta, tanto a la directora de proyectos, como al coordinador de éstos; ello ha implicado abordar el método de análisis del discurso, utilizando técnicas de la investigación fundamentada<sup>17</sup> como la codificación abierta, axial y el memorando. Técnicas con las cuales se extraen la mayor cantidad de datos, los cuales son interpretados y evaluados aquí.

Además de lo anterior, se exponen los análisis de las encuestas diligenciadas por los facilitadores o talleristas de la entidad; finalmente, se retoma el análisis documental del Capítulo 4, que constituye uno de los elementos de contraste de datos frente a lo obtenido en la entrevista y la encuesta, que sirven en el momento de hacer la triangulación de la información.

El análisis en general de los datos encontrados es abordado a partir de las cuatro dimensiones propuestas por Eisner (1998) -la descripción, la interpretación, la valoración y la tematización-, como aspectos constitutivos de una crítica educativa y, como se verá a continuación, fueron los que sirvieron de soporte en este proceso de investigación.

### **La Descripción**

De acuerdo con Eisner (1998), Niño y otros (2016), esta dimensión busca que el lector, a través de un relato o de un informe, participe indirectamente de la experiencia mediante una narración que transmita el sentido de la misma; es así como el crítico educativo accede a las características de la situación objeto de estudio, seleccionando cuidadosamente los detalles que dotan de sentido al hecho que se observa o al documento que se aborda. Para ello, el narrador utiliza como técnica

---

<sup>17</sup> Tipo de investigación propuesta por Strauss y Corbin (2012), en la que “Se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guarda estrecha relación” (pág. 13). De manera tal, que en este caso los datos no se adaptan a una teoría, sino que estos servirán de base para la construcción de una nueva forma de explicar la realidad. Las técnicas más características de este tipo de investigación son la codificación abierta, la axial y el uso de memorandos.

la prosa descriptiva, transmitiendo saberes y emociones, de manera tal, que el lector llega a sentirse partícipe de la experiencia determinada. En el caso que atañe a esta investigación, luego de un relato de la experiencia, se describe el contexto encontrado, así como las tensiones que va a generar un proceso evaluativo, no esperado por la Corporación Escuela Galán, para finalmente, describir detalladamente cada una de las preguntas realizadas en las encuestas aplicadas y sus respectivas respuestas.

## **La Interpretación**

Parafraseando a Eisner (1998), Niño y otros (2016), el proceso de interpretación consiste en tomar el informe descriptivo y explicar su significado, dar razones y justificar lo descrito; para ello es necesario explicar cada categoría de análisis, contextualizar la experiencia, identificando los antecedentes y señalando las consecuencias potenciales de las prácticas observadas y descritas, además, identificar los significados, los sentidos y las apropiaciones que desarrollan los actores de la experiencia, que van más allá de lo explícito, así como también dar cuenta del cómo y del porqué de los hechos observados.

Para el caso de esta investigación se analizan cada una de las preguntas de la encuesta realizada generando un contraste entre la vivencia y el contexto teórico de cada una de las categorías seleccionadas en la investigación.

## **La Valoración (Evaluación)**

Teniendo nuevamente como soporte teórico a Niño y otros (2016), “La evaluación entonces se entiende como un juicio de valor, con criterios establecidos de antemano, sobre la información recogida en la descripción y en la interpretación, por ello es tan difícil generalizar o estandarizar” (pág. 80). Según esto, el autor de esta tesis, ejerciendo su papel de investigador, fue quien determinó el valor de los datos descritos e interpretados, basándose en las características de la Corporación, y atendiendo a las respuestas de los participantes en cada una de las categorías y subcategorías seleccionadas para este fin.

## **La Tematización**

Esta fase busca encontrar puntos en común, lo que se llama “generalización naturalista”, que no pretende crear leyes y explicaciones de la naturaleza observada, sino que formula temas, identificando los mensajes reiterativos en las situaciones sobre las que el investigador escribe, así lo plantean nuevamente Niño y Otros (2016), quienes, además, entienden los temas como “...los rasgos dominantes de la situación o la persona, aquellas cualidades del lugar, persona u objeto que definen o describen la identidad” (Pág. 81). Lo anterior implicó un ejercicio de análisis y selección de características que se evidenciaron como rasgos particulares (comunes), y fueron resultado de la información recogida en las fases anteriores; ello con el fin de capturar los mensajes recurrentes que sirvieran para unificar situaciones y objetos comunes y discriminar también, las que no lo fueran.

Como afirma Stake (1999), en el estudio de casos “No existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos. Empieza antes de que lo haga la dedicación plena al estudio: antecedentes, conocimientos de otros casos, primeras impresiones. Una gran proporción de datos se basan en la impresión, se recogen de modo informal en los primeros contactos del investigador con el caso” (pág. 51).

Por este motivo antes de exponer los análisis de la entrevista y el cuestionario, se inicia con un relato que transmite brevemente esos saberes y emociones que estuvieron presentes en esta investigación y que llevaron a obtener los resultados.

### **Relato de la vivencia**

La Corporación Escuela Galán, es una entidad que el investigador de esta Tesis había conocido desde el año 2009, tiempo en el que participó en un foro dedicado al tema de “Responsabilidad política”. En esa oportunidad, se encontró con una institución que se enfocaba en programas dirigidos al fortalecimiento de la democracia en el país, a través de la construcción de observatorios democráticos, la realización de investigaciones, capacitaciones y procesos formativos en temas de gobernabilidad democrática, liderazgo, fortalecimiento institucional, desarrollo humano y participación. Todo esto, desarrollado a través de las modalidades educativas de ETDH y Educación Informal, cuyo prestigio se reflejaba en publicaciones patrocinadas por organizaciones tanto públicas como privadas, de carácter nacional e internacional.

Todo ello motivó a que surgiera el interés por evaluar dicho programa de formación, entendiéndolo como un estudio que incursionaría en un campo educativo, ya que a nivel de la educación superior era prácticamente desconocida esta experiencia, pues presentaba pocos antecedentes y, además, si se abordaba su análisis, los resultados posibilitarían la creación de un grupo de estudio sobre la modalidad educativa no formal e informal, tanto a nivel universitario, como a nivel nacional. Por tal razón, se comenzó a consultar diferentes materiales documentales que se habían suministrado 10 años atrás, y con los cuales se inició el Capítulo de la Corporación Galán.

A lo largo de los semestres cursados en la maestría, se intentó establecer un nuevo contacto con la Corporación, y es así como gracias a la gentileza del personal administrativo, se obtuvieron documentos tales como folletos, libros, textos del docente, estatutos de la escuela, entre otros. Sin embargo, luego de enviar la carta de presentación, de manera oportuna (ver anexo 5), a la Corporación, con el fin de realizar las encuestas y entrevistas a los participantes de dicho proceso formativo, se evidenció la ausencia de la correspondiente respuesta, lo que hizo necesario un desplazamiento personal; una vez allí, se tuvo la oportunidad de conocer tanto a la directora de proyectos, Mónica Uribe, como al coordinador de proyectos, Mario Juvinao, con quienes fue posible adelantar una entrevista a profundidad, además de facilitarles a los talleristas y a los estudiantes, vía correo electrónico, una copia de las encuestas para que las diligenciaran. Transcurrido un mes solo se obtuvo la información suministrada por 5 talleristas de la entidad, 4 de ellas vía correo electrónico; no se obtuvieron respuestas por parte de los estudiantes, quizás, debido a que se trataba de personas que ya hacía mucho tiempo habían salido del programa y, por tanto, pudiera ser que no recordaran detalles de éste.

Cuestionarios Recibidos	
Actores	Número
Talleristas	5
Estudiantes	0

El proceso sobre el diligenciamiento de los cuestionarios, se surtió de la siguiente manera: en primera instancia, el correo enviado por Mario Juvinao tuvo como destinatarios a un total de diez talleristas, con el siguiente mensaje “ *Dado que en algún momento han estado ligados al proceso de construcción del discurso de la Corporación Escuela Galán en temas de formación ciudadana y derechos ( en los diversos proyectos en lo que han participado), les quiero solicitar el favor que ayuden al profesor Jorge Carrera, él es estudiante de la Pedagógica y realiza una investigación al respecto que busca identificar el "modelo" seguido por la Corporación.*”<sup>18</sup> . Se desprende de este texto, que no todos los facilitadores hoy en día trabajan para la Corporación, luego, la muestra dependía de la voluntad de los mismos para llenar la encuesta solicitada; en otros casos, se sabe de talleristas que trabajan fuera de la ciudad a los que esta encuesta no les fue enviada y para el caso de los estudiantes, no se presentó ninguna respuesta al mensaje enviado.

### **Entrevista a personal administrativo de la Corporación Escuela Galán**

Entendiendo que la investigación es de tipo cualitativo, se realizó una entrevista de tipo discursivo, cuya base es justamente el análisis de éste, y que, parafraseando a Kvale (2011, pág. 103) busca saber cómo se construye el conocimiento y la verdad dentro de los discursos, y cómo son las relaciones de poder que subyacen a los mismos. De igual forma, las respuestas dadas, que pueden ser tanto uniformes como dispares, permiten entender los múltiples significados que en un momento dado puedan dar los entrevistados a las preguntas, los cuales se asumen como sujetos activos y no solo, como personas que dan respuesta de manera mecánica a unos cuestionamientos.

De acuerdo con Kvale (2011, pág. 124) “Una entrevista es una interacción social viva en donde la extensión temporal, el tono de voz y las expresiones corporales están disponibles de inmediato para los participantes en la conversación cara a cara, pero no son accesibles al lector fuera del contexto de la transcripción”. Es por esto, que la transcripción de la entrevista realizada no puede ser solamente un registro de la grabación, sino que debe contener las observaciones que el entrevistador pasó en su cuaderno de notas y que permiten conocer de una manera más vivida la entrevista en contexto.

Continuando con el autor mencionado (pág. 150), a continuación, se presenta el registro de la entrevista junto con el proceso de análisis, a manera de bricolaje, “El termino bricolaje se refiere a la mezcla de discursos técnicos en el que el intérprete se mueve libremente entre técnicas analíticas diferentes”. De esta forma, este análisis buscó diferentes métodos, entre los que encontró como

---

<sup>18</sup> Las cursivas son más, para evidenciar las palabras del coordinador, quién envió este mensaje el 22 de mayo de 2009.



apropiado los métodos de microanálisis, pregunta de voltereta, comparaciones y los procesos de codificación abierta, que de acuerdo con el autor y con Strauss y Corbin (2012), es entendido como un proceso de descomposición, por medio del cual se identifican los conceptos y categorías, a partir de denominaciones dadas por microanálisis, línea por línea de la entrevista o párrafo a párrafo, descubriendo a partir de esto sus propiedades y dimensiones.

En este sentido, a continuación se presenta el proceso de descripción en el que se toman varios apartados seleccionados, de los cuales aparecen unas categorías que van a ser analizadas e interpretadas mediante una codificación abierta; posteriormente, se procedió a realizar el proceso de codificación axial, la cual es entendida por Strauss y Corbin (2012; pág. 134) como el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado ‘axial’ porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones”. Su propósito será el de comenzar a reagrupar los datos que fueron abiertos o fracturados por la codificación abierta.

**Descripción de la Entrevista realizada a personal Administrativo.** El jueves 2 de mayo de 2019, en horas de la tarde, durante una visita improvisada, el entrevistador logró realizar una entrevista a profundidad a tres personas que pertenecen al cuerpo administrativo de la Corporación Escuela Galán, quienes se identificaron como Mónica Uribe, directora de proyectos, Mario Juvinao, coordinador de proyectos y Juan Pablo, abogado de la Corporación. Todos ellos participaron en distintos momentos de la entrevista, la cual fue registrada en 15 hojas transcritas y organizadas (Anexos 6). El registro de estas entrevistas pasó por un proceso de codificación abierta, el cual partió de la técnica de microanálisis propuesta por Strauss y Corbin (2012), atendiendo la lectura de los párrafos y extractando categorías y subcategorías, (ver anexo)

Los resultados de la revisión de categorías y subcategorías encontradas en la entrevista fue el siguiente:

### **Categorías.**

**Administrativa.** Cambio de razón social, inversión pública mayor, inversión privada, menor; modalidad educativa informal, tránsito por educación no formal, incumplimiento de requisitos de educación no formal, confianza en la modalidad informal, relación nombre con formación, características de la educación informal frente a otras modalidades, libertad de ofertas formativas; experiencias exitosas, jóvenes en Buenaventura, vinculación de estudiantes a cargos de gobierno,

**Formación ciudadana.** -Modelo pedagógico que asume varias tendencias.

-Propósitos de la CEG: fortalecimiento de las instituciones públicas, formación de líderes, gobernabilidad democrática; crítica a gobernabilidad como entrega de dádivas, construcción y apropiación de modelos por parte de la educación formal, mejoramiento redes sociales y familiares, competencias

- Concepciones acerca de la ciudadanía, identidad ciudadana, formas de ciudadanía, diálogo de saberes, metodologías activas, métodos contextualizados,
- Diversidad de participantes, reinsertados, jóvenes en situación de vulnerabilidad económica, imaginarios negativos en la relación escuela-trabajo.
- Formación política, sujeto político, ciudadanía activa, democracia familiar, democracia práctica, relación -individuo, grupo, colectivo-aprendizaje problémico y endógeno, ciudadanía consciente, crítica y transformadora, construcción de tejido social, cambio de imaginarios de cultura política, construcción de identidad y memoria histórica
- Diseño modular práctico, teorías clásicas de la ciudadanía, ciudadanía en generaciones de derechos, ciudadanía y desarrollo humano
- Reflexión pedagógica,

*Evaluación.* Los siguientes aspectos se deben tener en cuenta:

- Sistematización del proceso, pérdida de contacto, medida de participación ciudadana,
- Vacío en la evaluación de competencias, desconfianza hacia cuestionarios evaluativos
- Evaluación informal
- Concepciones de evaluación
- Momentos de evaluación
- Metodologías formativas en ciudadanía dentro del sistema de educación formal.

Después de haber hecho este proceso de desarme del texto -codificación abierta- se procedió a realizar un memorando del mismo, el cual es entendido como “registros escritos de análisis, que pueden variar en tipo y forma” Strauss y Corbin (2012, pág. 236). A continuación, se presenta el memorando.

### **Memorando**

Fecha: 2 de mayo de 2019

Hora: 3:00 p.m.

Lugar: Corporación Escuela Galán

En la primera visita a la CEG, el entrevistador conoce a la coordinadora de proyectos, quién enterada del propósito del trabajo de investigación, se dispuso a enseñar videos en los cuales se presentaban las experiencias exitosas de la Corporación en cuanto a la formación de líderes ciudadanos.

A continuación, se presenta el proceso de análisis que se desarrolló como parte de la codificación axial de la entrevista, para ello se divide el análisis en las tres categorías principales ya mencionadas, a saber: Administrativa, Formación Ciudadana y Evaluación

*Administrativa: Educación informal.*

De acuerdo con el personal administrativo entrevistado, la CEG transitó de la Educación No Formal a la Educación Informal, ello como producto de un proceso equivocado de designación de

modalidad educativa a trabajar. En consecuencia, la Corporación Escuela Galán, CEG, se ha visto afectada por la confusión y las constantes correcciones que han venido sufriendo los términos normativos con los que se designan las modalidades educativas no formales e informales. Es así como inicia siendo una asociación de carácter mixto, que se inscribe en el desarrollo de sus procesos formativos en la modalidad educativa no formal; sin embargo, con el paso del tiempo y la ampliación de la reglamentación de la Ley 115 de 1994, esta institución no alcanza a cumplir con la normatividad y requisitos exigidos para las ahora llamadas ETDH y debe reformular sus estatutos e inscribirse en la modalidad educativa informal de la cual hace parte hasta el día de hoy.

Las experiencias descritas en las entrevistas corresponden a cursos de duración variable que fueron contratados por diferentes entidades tanto públicas como privadas, en los cuales se encuentran tiempos de duración de programas que llegan a tener un máximo de 2 años de duración y otros que fueron cursos de 160 horas, como tiempo mínimo de duración. Varios de estos cursos de formación ciudadana fueron desarrollados como complementos curriculares de programas educativos formales. Por lo anterior, se hace necesario reconocer que como dice Colom (2005), estas modalidades educativas se han venido complementando, generando mezclas entre sistemas rígidos, formales y flexibles, no formales e informales.

En el caso colombiano, la Ley General de Educación, 115 de 1994, define la educación informal como una serie de conocimientos que se adquieren libremente y sin estructura, que son provenientes de personas o entidades y que su objetivo es, de acuerdo al Decreto 1075 de 2015 en su Artículo 2.6.6.8., “La oferta de educación informal tiene como objetivo brindar oportunidades para complementar, actualizar, perfeccionar, renovar o profundizar conocimientos, habilidades, técnicas y prácticas. Hacen parte de esta oferta educativa aquellos cursos que tengan una duración inferior a ciento sesenta (160) horas...”<sup>19</sup>. A pesar de que la CEG pertenece a la modalidad educativa informal, esto no ha implicado que sus cursos tengan que ser inferiores a 160 horas, lo que implica una libertad en el desarrollo de sus ofertas formativas; como lo afirma la entrevistada al informar de varios programas formativos desarrollados, como es el caso de los procesos educativos desarrollados en Bogotá en los colegios de Compartir Suba, Bosa y el Colegio Don Bosco Obrero, de este último dice “Esto fue un proceso profundo que tuvo todo el tiempo para desarrollarse e implementarse, no fueron 5 o 6 talleres, sino un proceso en el cual participaron desde el rector hasta los estudiantes, durante por lo menos 2 años [“programa participativo y largo”]<sup>20</sup>”.

Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende que dichos procesos formativos informales, no son limitados por la normatividad educativa para su desarrollo, ya que esta presenta escasos apartados en los que solo plantea sus concepto y objetivo, sin poner mayores restricciones a quienes desarrollen programas desde esta modalidad. De esta manera, la educación informal depende más de la voluntad que tenga el destinatario del programa, en este caso un colegio de educación formal, para permitir la continuidad del mismo proyecto, y de la financiación de un agente externo. “La Fundación Smurfit Kappa Cartón de Colombia del Valle, empresa que financia el proyecto [“**financiación privada**”], se interesó en él ya que tienen una planta en Bogotá y escogimos el

---

<sup>19</sup> Diario oficial. Año CL. N. 49523. 26, mayo, 2015. pág. 816.

<sup>20</sup> La información de los corchetes que aparece con letra negrita corresponde a categorías encontradas en la codificación abierta.

colegio Don Bosco [**“Educación formal”**] porque ellos tienen una orientación hacia la formación de líderes, lo hacen desde su filosofía... cómo llamarla... [**“interés en formación de líderes”**”]

Por otro lado, los procesos de formación ciudadana bajo la modalidad de educación informal, dan respuesta a las necesidades presentadas por la educación formal, a través de la venta de paquetes curriculares organizados y estructurados, que sirven para orientar a las instituciones a las que prestan sus servicios, satisfaciendo las necesidades del público objetivo. En consecuencia, contrario al concepto que se tiene sobre los programas de educación informal en los que se les entiende como conocimientos libres, espontáneos y sin estructura, los programas de la CEG, planteados desde la modalidad educativa informal, presentan desarrollos curriculares tan bien estructurados como los formales a tal punto que son comprados por estos, mostrando en este caso la complementariedad entre ambas modalidades.

Por tanto, cabe preguntarse ¿por qué una institución de educación formal requiere del apoyo de un programa de educación ciudadana informal? Al respecto se puede deducir en primer lugar que, las demarcaciones fuertes entre las diferentes modalidades de formación formal, no formal e informal, se han venido flexibilizando, a tal punto que las ofertas educativas informales pueden desarrollar sus programas en instituciones de educación formal; en segundo término, las instituciones de educación formal, al encontrar vacíos en sus programas formativos en ciudadanía, han permitido que otras instituciones -en este caso de educación informal- suplan sus necesidades de formación. Para que un programa de educación informal se inserte en un programa formal, éste debe presentar una estructura curricular tal que sea capaz de suplir las necesidades de la educación formal.

*Formación ciudadana.* De acuerdo con el coordinador de proyectos, la Corporación Galán no maneja un único modelo pedagógico en sus “Escuelas de formación”. Él afirma que en general sus modelos se sustentan desde el socio-constructivismo, la educación popular, el diálogo de saberes. De lo cual se desprende que su modelo pedagógico es mixto y humanista, es decir, que se alimenta de varias concepciones y metodologías para implementarse que pretenden desarrollar en el ser humano sus potencialidades.

Lo anterior lleva a que esta investigación tenga que ampliar su marco conceptual para analizar el modelo socio-constructivista y diálogo de saberes, con el fin de verificar si estos discursos se encuentran inscritos en los modelos cognitivos de quienes fueron entrevistados.

En consecuencia, y después de varias consultas, se encuentra que el modelo socio-constructivista, de acuerdo Serrano y Pons (2011) y San Feliciano (2018) hace parte de una corriente del constructivismo que está inspirada en las ideas de Vigostky. En donde se parte de una idea compartida por otras corrientes constructivistas como la piagetiana, la cual entiende que “...el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo” (Serrano y Pons, 2011; pág. 3) lo que permite generar otros modelos de enseñanza y aprendizaje diferentes al modelo tradicional en el que el estudiante es una hoja en blanco que necesita ser llenada y por lo tanto el profesor y los libros son los encargados de enseñar para que el alumno repita.

Según Feliciano (2018) el modelo socio-constructivista plantea dos premisas fundamentales “La primera es que **el conocimiento es construido por el alumno**, por lo tanto, la educación tiene que

formar entorno a ello. Y la segunda es que **destaca en gran medida el contexto social**, ya que los individuos viven y aprenden a través de una cultura” (p.1)

De esta manera, se entiende que la relación referente al “cómo se construye” el conocimiento por parte del sujeto recae en primera medida en las posibilidades que le presenta el fenómeno social al individuo, ya que la sociedad es el lugar en el que la persona elabora significados actuando intencionalmente con otras personas en un entorno estructurado. En los modelos constructivistas, incluido el constructivismo social, parafraseando a Serrano y Pons (2011), el sujeto construye conocimiento de forma activa al interactuar con el entorno, que va modificando sus conocimientos según un conjunto de restricciones interpsicológicas, es decir que las funciones mentales superiores se producen primero en sociedad y luego son intrapsicológicas, que significa que éstas funciones son desarrollados por el individuo.

De acuerdo con Sanfeliciano (2018), el socio-constructivismo presenta cuatro pilares innovadores, que son: **a.** el andamiaje, entendido como el conjunto de orientaciones, informaciones y ayudas que les proporcionan los maestros a los estudiantes. Este está relacionado con la zona de desarrollo próximo, que se define entre lo que puede aprender el alumno por sí solo y el nivel de desarrollo potencial que podría conseguir con ayuda de otros; **b.** el aprendizaje situado, que consiste en conocer al estudiante y su contexto social y cultural, desarrollando a partir de esto enfoques de atención diferenciada que permitan ayudar a que el estudiante aprenda; **c.** la tutoría, se conoce como la relación de aprendizaje entre un experto y un aprendiz o también la tutoría entre iguales, en la que un alumno apoya el aprendizaje del otro; y **d.** el aprendizaje cooperativo, en esta última los estudiantes se colaboran entre sí para aprender más acerca de la realidad que construyen.

Partiendo de esta breve contextualización sobre el tema, se desprende de la entrevista, que la CEG maneja algunos elementos del modelo constructivista, en tanto que se reconoce que el conocimiento se construye de manera personal, a través de un encuentro del individuo con un grupo social y cultural, potenciador sus saberes y valorando el contexto social donde éste se desarrolla. De esta manera el modelo busca crear un entorno de aprendizajes en el cual los individuos cuestionan la realidad, la problematizan y a través de una serie de herramientas conceptuales y metodológicas, que aprenden en la Corporación, son capaces de crear soluciones frente a las problemáticas que aquejan su diario vivir.

Un caso especial que ilustra lo anterior se pudo analizar cuando los jóvenes que participaron de un programa desarrollado por la CEG en el puerto de Buenaventura, en donde se presentan diferentes problemáticas en relación con el ruido que produce el puerto, hace que los estudiantes se reúnan con sus compañeros de estudio y con los facilitadores (aprendizaje cooperativo), para diseñar un plan que implique acciones como la solicitud hecha a los agentes contaminadores para que cumplan con la normatividad de protección auditiva en el espacio público y la gestión con la alcaldía para dotar de espacios deportivos (canchas de fútbol).

Lo anterior implica realizar un ejercicio de cooperación y de aprendizaje tutoriado por un facilitador, quien es un agente potencializador de situaciones específicas con el fin de mejorar el contexto social de los participantes.

Ahora bien, este modelo se aplica en los procesos formativos desarrollado por la Corporación a través del método de diálogo de saberes, que es entendido por Urbina (2013) como

...el ejercicio profundamente humano de intercambiar ideas o pensamientos en forma pacífica, a partir de lo fundamental de cada dialogante quien aparece como un vocero y/o representante de una cultura respectiva. Estos diálogos interculturales se desarrollan en orden a lograr un buen manejo de ese *Mundo* que es la sumatoria de todos los mundos (los particulares de cada cultura). El “buen manejo de mundo” que busca este diálogo, tiene como fundamento el respeto y como meta lograr un “estado de justicia” en que todo y todos quepamos fraternalmente. (pág. 1)

De esta manera el diálogo de saberes se entiende como una comunicación que se establece entre diferentes personas y culturas, quienes tiene la intención de construir un nuevo conocimiento a través de los mundos de conocimientos de otros, que es lo que llaman el “buen manejo de mundo”. Para que se pueda generar este último, se hace necesario el desarrollo de dos valores fundamentales que son **el respeto** que ayuda en el intercambio de ideas, en la aceptación del otro como legítimo y en el **rompimiento del estatus de superioridad**, que se establece entre los que dicen saber frente a los que no saben -en este caso, todos tienen conocimiento y pueden ayudar en su construcción-.

Lo anterior, también está ligado al estado de justicia, en tanto que todos tienen la opción de intercambiar sus mundos culturales y compartir con otros sus visiones, creencias y formas de pensar, en este caso su identidad individual, colectiva y su ciudadanía. En el diálogo de saberes se cambia la idea superioridad de una razón científica sobre el conocimiento obtenido en la cotidianidad, por un proceso de construcción de significados del mundo en donde el saber no produce jerarquías, ni discriminaciones que lleven a subyugar al otro.

El diálogo de saberes se vivencia en la entrevista cuando se narran las experiencias, como la de los jóvenes de Buenaventura, o el diálogo con las mujeres víctimas de la violencia intrafamiliar, o con los desmovilizados de las autodefensas. En todas ellas, se encuentra un proceso en el que se abre el diálogo a través del respeto por la voz del otro, se generan procesos de empatía, de reconocimiento y valoración propia y del otro y todas esas lógicas y formas de ver el mundo se ponen en discusión. En este sentido, los encuentros permiten un diálogo entre iguales, sin que medie el poder económico, político o social. El agente de poder que tiende a dejar sus estatus a un lado para ponerse en un plano horizontal con el que carece del mismo, construyendo de esta manera nuevas formas de actuar, ver, entender y relacionarse con otros, transformándose a sí mismo y al otro.

Otra experiencia que ilustra lo anterior, desarrollada por la CEG, es aquella llevada a cabo en Parejo (Córdoba), allí se muestra la construcción de diálogo de saberes con desmovilizados de las autodefensas y otros grupos armados.

...hay un proceso que se llamó “Enlazando vidas”, a partir de los procesos de reconstrucción de memoria individual y de memoria histórica, ellos empiezan a descubrir que habían vivido el mismo país, que tenían las mismas características en lo humano, y esas cosas tan simples como que hacen “clic”, como que yo me encuentro: “ah...es que a mí me dejó mi abuelito cuando tenía tres” y empiezan a tejer, a tejer, a tejer. Por eso ellos mismos le pusieron el nombre “Enlazando vidas”, porque en la medida de que iban dialogando y encontrando su fortuna o su infortunio en la vida, iban encontrando punticos y al final terminaron montando una obra de teatro, donde había de todo<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Palabras de Mario Juvinao, coordinador de proyectos de la escuela.



En la experiencia se reconoce el encuentro con el otro a partir del respeto, en un escenario en el que se reúnen a dialogar con el fin de elaborar su memoria individual y colectiva, construyendo a la vez un mundo de significados en el que se integran aquellos saberes y personas que antes estaban excluidos, que no eran reconocidos como legítimos y que ahora pueden hacer parte de un mismo territorio en común.

Es de esta manera como el modelo pedagógico se relaciona con la formación ciudadana y es coherente con la formación de un sujeto político contrario al de la ciudadanía clásica, concepción en la que el ciudadano participa casi exclusivamente en las elecciones, en las que deposita su voto, dejando su poder a la persona que lo representa. La Corporación Galán, por el contrario, de acuerdo con lo encontrado en esta entrevista aporta en su modelo a la formación de un sujeto político con las siguientes características:

-Líder y transformador, el participante se convierte en un sujeto que busca realizar transformaciones en su territorio o comunidad en la que viven a través de un proceso de diálogo con las personas, con las cuales construye conocimiento acerca de las carencias y potencialidades de los habitantes del territorio, interpreta y busca soluciones frente a las mismas, a partir de la lectura de su territorio.

-Es un sujeto activo y crítico, en cuanto no se queda expectante frente a los problemas sino, por el contrario, halla soluciones frente a los mismos y participa junto con otros en la construcción de lo colectivo y lo público, generando de esta manera redes de superación de dificultades y movilizándose en busca de una mejor calidad de vida para él y su colectivo.

-Es una persona que se guía desde la legalidad y mantienen las conductas democráticas en situaciones de conflicto, promoviendo la gobernabilidad y el diálogo constructivo con otros en un escenario democrático.

-Agente que ayuda a solucionar conflictos, dialoga con otras personas encontrando puntos de encuentro y diferencias que decide respetar, y construye alternativas que no rompan con los canales democráticos.

-Es una persona que piensa la democracia más allá de lo público y lo integra al vivir cotidiano, transformando de esta manera sus imaginarios y conductas tradicionales en las que prima la ley del más fuerte.

De igual forma, las entrevistas brindaron diversos puntos de vista sobre la concepción de la CEG entorno a la ciudadanía, así por ejemplo, la coordinadora Mónica dice que

La ciudadanía es la vinculación de las personas a las decisiones que las afectan, implica el conocimiento de las instituciones, es decir, no solamente del cuerpo institucional del Estado, sino de las leyes, los derechos y todas aquellas cosas que regulan las relaciones entre las personas y permiten la vinculación de unos objetivos colectivos...de manera que así como se construye una identidad personal respecto a los gustos en música o las preferencias en relación con el conocimiento, también se construye una identidad ciudadana, las personas van construyendo la forma como quieren ver y vivir las relaciones con los demás, su relación consigo mismos, con los grupos inmediatos y con un colectivo que es más grande.



Al decir que “la ciudadanía es la vinculación de las personas a las decisiones que las afectan”, se puede entender como una relación que se genera entre el individuo y el colectivo, frente a determinadas problemáticas y que conducen a reuniones en defensa de un bien común atendiendo al papel de las instituciones del Estado, las leyes y los derechos. Estas relaciones, de acuerdo con la coordinadora del proyecto de la CEG, forman una identidad colectiva que parte de cada individuo. En otro apartado de la entrevista, al hablar de competencias, la coordinadora amplía la visión que tiene la Escuela entorno a la ciudadanía, cuando afirma que “ser ciudadano y ejercer plenamente la ciudadanía es tener la posibilidad de transformar la realidad, que es realmente nuestro tema de la Escuela Galán (...) es tener la posibilidad, si yo quiero, de participar en las transformaciones de mi entorno, si yo quiero, (...) incidir en el nivel nacional también...” En este sentido, el sujeto político que promueve la Corporación es una persona transformadora de realidades, a partir del nivel de incidencia que quiera ejercer dicho ciudadano en su relación con los otros.

En otras palabras, en un sentido un poco similar a la anterior idea, lo hace el abogado Juan Pablo cuando se refiere al estudiante de la CEG como “persona consciente de sus derechos y deberes y respetuoso de sus instituciones”. Si bien, esta opinión se da desde el punto de vista jurídico, bajo una concepción liberal de ciudadanía, en donde sobresale una visión tanto de respeto a derechos y deberes del individuo como a las instituciones, esto lleva a preguntarse sobre el significado de este valor como algo “digno de ser tolerado” y, por consiguiente, esta persona sería tolerante con sus instituciones, pero en ningún momento mostraría una necesidad de participar activamente en ellas y mucho menos transformarlas.

Para el caso de la entrevista con el coordinador de proyectos, Marío Juvinao, ésta es semiestructurada y por tanto, el entrevistado tiene algo de más libertad para ampliar sus respuestas y opiniones; así, los conceptos de ciudadanía y democracia, los sustenta desde un marco histórico abordando el recorrido desde la Grecia clásica, luego, explica sobre el desarrollo de los derechos de primera, segunda y tercera generación, para posteriormente ligarlos a los postulados de Amartya Sen, de lo cual dice:

...sí la ciudadanía es la ampliación de la libertad como una posibilidad de que los sujetos puedan obtener logros en lo material, me explico, entre múltiples alternativas usted debe tener la capacidad de aquella que más se acomode a su proyecto de vida, y para ello usted debe tener la posibilidad de medios o de instrumentos que le permitan alcanzar ese mismo proceso. Entonces estamos jugando también con la libertad como medio y como fin. Un elemento en el cual hemos insistido es la posibilidad de hacer ciudadanía, de ser empático, entender y reflexionar e interactuar con el argumento del otro, lo que no quiere decir que uno se despoje de su propia lectura de la vida; entonces aquí hablamos de formación en lógica de derechos y lógica de deberes, pero más allá del discurso, es lo que se puede aportar a esa persona que logre también aportar al proyecto

La concepción de ciudadanía resaltada aquí deja ver el desarrollo individual y colectivo desde una visión de libertad en la que cada persona escoge unas opciones para ampliar sus capacidades, y que la Escuela les brinda la oportunidad de desarrollar, como por ejemplo, la empatía, entendida como una capacidad de sentir como se siente el otro; pensar reflexivamente, interactuando con el argumento del otro, lo que está directamente relacionado con diálogo de saberes en donde hay acercamiento a través de intercambiar conocimientos, sentimientos, saberes y vivencias; se integra al otro sin despojarse de lo propio.

De igual manera, el coordinador de Proyectos, resalta que la formación ciudadana debe dejar a un lado su centro teórico y aterrizarlo en el terreno práctico del territorio, enfocándolo a las necesidades que son prioritarias para la gente, creando una formación más adaptada al contexto y que al mismo tiempo lo transforme para que la gente se siente incluida y participe, agrega:

La gente tiene otras prioridades más chiquiticas que son muy urgentes, de su cotidianidad y en la medida de que la gente avance en sus procesos, quizás lleguen a hacerle preguntas mucho más grandes como las que nos hacemos acá por la ciudadanía del siglo XXI y ese tipo de cosas; pero cuando uno va al territorio, la gente está resolviendo sobre los cotidianos y esos ciudadanos tienen que ser muy inteligentes para poder entender al otro, para poder escuchar al otro, para escucharse ellos mismos y a través del diálogo hacer esas construcciones en democracia, que es lo que hacemos aquí.

Se puede decir que el modelo de formación ciudadana desarrollado por la CEG es coherente con los ideales de formación y con las metodologías de enseñanza, las cuales se pueden leer en las distintas experiencias contadas por las dos personas entrevistadas. Experiencias que pueden ser importantes para la educación formal, que en muchos casos se ha centrado en la formación ciudadana desde aspectos meramente teóricos y poco prácticos, en los que no genera conocimiento del contexto de los participantes, ni busca responder a problemas locales. Lo que hace que en este proceso sea necesario apoyarse en la educación no formal a través de la compra de paquetes educativos o cursos que resuelvan estos vacíos formativos en los que los colegios no generan programas que respondan a las necesidades y expectativas de los habitantes.

Ahora bien, en cuanto a la evaluación se refiere, lo primero a lo cual hace referencia la coordinadora es que en el programa de formación ciudadana se realizaron cuestionarios ex -ante, y ex - post, que estaban elaborados a partir de la metodología planteada por las Pruebas SABER en Competencias Ciudadanas. Sin embargo, resalta que dichas pruebas no eran capaces de leer las transformaciones más importantes en la realidad de los afectados por los procesos formativos, lo que causó un cierto nivel de desconfianza frente a los cuestionarios evaluativos, resaltando que la mejor forma de conocer los logros o avances de sus estudiantes era mediante un proceso de diálogo con ellos en un tiempo medio de 5 ó 6 años, lo que muestra una preferencia por una entrevista de tipo informal o entendida de mejor manera como una evaluación de tipo comprensivo. Así lo narró la coordinadora:

Sí, por ejemplo, para el programa de formación ciudadana, hicimos un cuestionario relacionado con las competencias ciudadanas y utilizando, de cierta manera, la metodología del ICFES de las pruebas Saber en Competencias Ciudadanas; pero finalmente, nos pareció que éstas no tienen la capacidad para leer las transformaciones más importantes de la realidad. A mí me parece que la mejor evaluación que hemos tenido es haber podido conversar con estos muchachos 5 o 6 años después de que salieron del programa, para ver en qué están.

A pesar de ello, se afirma en otro apartado que la Corporación elabora la evaluación al estilo pruebas Saber, porque ello responde a lo que el Ministerio de Educación quiere que se haga. De esta forma lo dice la coordinadora. *“Me preguntabas ¿Por qué hice un cuestionario ex -ante y ex - post?, pues porque eran los argumentos que quería oír el Ministerio de Educación, pero ni siquiera es capaz de reflejar lo que es realmente el proyecto, se queda muy corto y es muy inapropiado para eso, y no por falta de elaboración, incluso, estaba muy elaborado en relación con lo que estábamos haciendo...”* Así pues, a pesar de que una prueba de tipo cuantitativo,

requiere de cierto nivel de estructuración y elaboración, y se caracteriza por ser clasificatoria y que a partir de los resultados arrojados se toman decisiones, ésta no es suficiente para comprender los contextos educativos en relación a la formación ciudadana y requiere de un análisis evaluativo de tipo comprensivo, que permita un mayor acercamiento a la experiencia, obteniendo también mayor información de la misma, y a partir de allí, y de manera crítica, se obtenga mejor conocimiento y se fortalezcan los procesos de comprensión.

Si bien, la CEG es una institución de carácter informal, al desarrollar procesos de formación ciudadana busca ser aceptada por el MEN y para ello elabora evaluaciones de tipo pruebas Saber, a pesar de no tener la necesidad de hacer una rendición de cuentas; por el contrario, al no pertenecer a los programas formales, tiene la libertad de cuestionar las pruebas estatales para proponer el desarrollo de evaluaciones de tipo comprensivo, con las cuales se tiene un mayor acceso al conocimiento.

## **Cuestionarios y análisis**

### *Descripción*

Este instrumento (anexo 4) fue respondido por cinco talleristas (2 mujeres y 3 hombres), que han venido trabajando con la entidad, quienes presentan una experiencia promedio de trabajo en la institución de 10 años y 7 meses, cuyos títulos académicos se encuentran en campos de las ciencias sociales -comunicación social, la psicología, psicología social comunitaria-; y un ingeniero agrónomo. Todos ellos cuentan con especializaciones y maestrías en las siguientes ramas: cooperación internacional y gestión de proyectos; intervención social en las sociedades del conocimiento, gobierno y políticas públicas; estudios interdisciplinarios sobre el desarrollo, y teología.

Este grupo de personas respondió de la siguiente manera al cuestionario:

### **Categoría 1. Políticas Educativas ETDH y Educación Informal.**

En esta categoría se describen las incidencias de la globalización neoliberal en las políticas de formación ciudadana, la intencionalidad de la política ETDH, el conocimiento de la Ley y sus aportes. En primer lugar, se inicia con la **etapa de registro y la descripción** de las tres preguntas iniciales del cuestionario para posteriormente continuar con las etapas de interpretación, evaluación, y tematización (momentos planteados por Eisner) (año 1998)

#### **Descripción**

A la **pregunta 1**: A su juicio, las políticas educativas en formación ciudadana aplicadas a la modalidad ETDH, han sido influenciadas principalmente por:”

De los cinco talleristas encuestados, dos personas reconocen en el literal D. que el Congreso de la República es el encargado de la formulación de Políticas Públicas, mientras que las otras dos marcan la opción E: Otros, justificando posiciones que se inclinan tanto por el congreso como por los organismos internacionales, además los talleristas marcan que los monopolios económicos

nacionales también inciden en la planeación de dichas políticas. Finalmente, un encuestado afirma que lo presentado es la opción A. que habla de la influencia de los Organismos internacionales como la OCDE, la OIT, entre otras.

Teniendo en cuenta que las preguntas dos y tres se respondían a partir del conocimiento sobre la Ley ETDH, se hizo una **pregunta previa sobre el conocimiento de la Ley** que arrojó los siguientes resultados: La mayoría de los encuestados, en este caso tres, conocen la Ley 1064, dos personas restantes no la conocen.

**Pregunta 2. En su opinión, la implementación de la Ley 1064 de 2006 de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano, podría contribuir a:**

A esta pregunta respondieron 4 personas, dos de ellas opinaron que la intención de la ETDH es la de capacitar a las personas en el desarrollo de habilidades específicas; una se inclinó por la opción A: Responder a la formación para el Trabajo y Desarrollo Humano (Competencias generales laborales y específicas); mientras que la última dijo que el literal C: responder a los intereses empresariales.

**Pregunta 3.** A su juicio, ¿Cuál ha sido el principal aporte de la ETDH al sistema educativo?

A esta pregunta respondieron los cinco encuestados así: dos personas, seleccionaron el literal B: la integración y complementariedad con la educación formal; otra, se decidió por A: la inclusión de la población vulnerable; otra, por C: la flexibilidad de los currículos no formales en contraste con los formales, y finalmente, la última por D: el perfeccionamiento de la formación a lo largo de la vida.

**Interpretación de las respuestas 1,2 y 3.** Para la pregunta 1. sobre la influencia en las políticas de formación ciudadana aplicadas a la modalidad ETDH, se encuentran dos pares de personas que se corresponden a las opciones de D: Congreso y E: otros. Allí, la justificación a la respuesta E, se podría sumar a la respuesta A. que habla de los organismos internacionales, ya que en su justificación nos plantea que la influencia la dan tres agentes: los gremios económicos nacionales, los organismos internacionales y el Congreso de la República. Lo que significa que los encuestados reconocen que en dichas políticas influyen en gran medida las orientaciones dadas por los organismos internacionales cuyas políticas se enfocan en la formación para el trabajo y, el Congreso de Colombia es el Agente encargado de su aprobación.

Por otro lado, es de resaltar que ninguno de los talleristas marca la respuesta C: el interés del educador en la formación... lo que podría significar que el educador desde la modalidad educativa ETDH e informal, no ha sido llamado o no se ha sentido como un actor importante en los procesos de planeación de la política educativa en este campo; mostrando de esta manera que las decisiones en este tipo de políticas son tomadas a niveles jerárquicos tanto de nivel económico como político y que en dichas planeaciones no se tienen en cuenta los aportes de los principales actores en el proceso educativo, que son los educadores (en este caso llamados facilitadores o talleristas).

En este sentido, se puede corroborar como lo muestra Rey (2014) que desde los años 60 los Organismos Multilaterales han venido desarrollando toda una estructura de subordinación de los Estados a los intereses del mercado, ello a través de la transposición de políticas educativas de corte neoliberal. Estas hacen parte de reformas que se hicieron en Latinoamérica a raíz de las solicitudes de los Organismos como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entre otras, cuyo discurso pertenece a una propuesta del capitalismo globalizado o de globalización neoliberal que se sustentan en la teoría del libre mercado, el desarrollo del Capital Humano, la educación a lo largo de la vida y la educación para el trabajo.

Frente a la **segunda pregunta**, tres talleristas que forman la mayoría de los encuestados son conscientes de la existencia de la Ley 1064 de 2006, mostrando de esta manera el grado de divulgación que ha venido teniendo este tipo de formación para el Trabajo y Desarrollo Humano. Ahora bien, en cuanto a las contribuciones de esta Ley 1064 de 2006, las respuestas dadas por tres personas las relacionan más con las competencias específicas, entendidas por el MEN “Son las que están orientadas a habilitar a un individuo para desarrollar funciones productivas propias de una ocupación o funciones comunes a un conjunto de ocupaciones...”(<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79394.html>).

Lo anterior implica que los encuestados reconocen la Ley más como una propuesta de formación en lo productivo o capital humano y no de desarrollo humano, ya que solamente un encuestado marcó la respuesta A., recordando que en dicho desarrollo se encuentra la formación ciudadanía, ya que el Desarrollo Humano implica una visión integrar de mejoramiento de la personas que va más allá del aspecto económico y se enfocan en una visión en la que se concibe como parte del desarrollo la participación política, de género. de competencias generales laborales y específicas, y los otros tres la relacionan más con la formación en conocimientos propios para asumir una labor.

En cuanto a la **pregunta 3** que habla sobre el principal aporte de la ETDH al sistema educativo, se encuentra que dos personas coinciden en la respuesta que menciona la integración y complementariedad de la educación formal con la ETDH, mostrando cómo las propuestas realizadas en 1967 en la conferencia sobre “La crisis mundial de la educación” y más tarde potencializadas por organismos internacionales como la UNESCO, el BM, y en última instancia por la OCDE a través de la Ley 115 de 1994 (General de Educación), Ley 1064 de 2006, han venido siendo instauradas de manera eficaz en el sistema educativo colombiano, bajo una visión de continuidad y complementariedad como la que plantea Colom (2005) al decir que las modalidades de formación formal y no formal se han venido combinando, compartiendo escenarios de formación, organización y métodos pedagógicos; siendo ambas modalidades educativas procesos organizados, sistemáticos y estructurados, cuya diferencia se encuentra en la mayor flexibilización y adaptación a la innovación educativa que presenta la modalidad educativa no formal (en Colombia ETDH) frente a la formal. De esta manera, la ETDH se reconoce por quienes la imparten como una forma de continuar con los procesos educativos desarrollados por la educación formal.

Además de los datos anteriores, se encuentran presentes los planteamientos de formación inclusiva relacionada con la población vulnerable, su flexibilidad frente a los currículos formales

y el perfeccionamiento de la formación a lo largo de la vida, que evidencian la influencia del discurso internacional sobre el escenario local y particularmente en la Corporación Escuela Galán.  
**Valoración.**

Para muchos investigadores en educación, los estudios de políticas educativas se deben enfocar en la educación formal, ya que este es el sistema más estructurado, organizado, jerarquizado y reconocido a nivel mundial; sin embargo, lo que estas personas desconocen o no asumen, es que, desde mediados del siglo XX, la educación se entiende como un sistema que abarca varias modalidades educativas como la No Formal -en Colombia ETDH<sup>22</sup>- y la Informal.

En esa medida los encuestados se reconocen desde modalidades educativas no formales e informales, que al igual que la educación formal, la ETDH y la Educación Informal han venido siendo orientadas por Organismos Internacionales quienes (como lo reconocen los encuestados) a través de los órganos legislativos de cada nación y con el apoyo de los gremios empresariales han desarrollado unos marcos normativos como las leyes Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), Ley 1064 de 2006 y los decretos correspondientes, por medio de los cuales han regulado y controlan el sistema educativo, decidiendo qué contenidos son importantes para la enseñanza y cuáles no, dejando de esta manera al sistema educativo y al maestro sin la posibilidad de participar en la planeación, organización y proposición de modelos educativos que no se enfoquen únicamente en la formación para el trabajo, sino que propendan por una educación para la ciencia, la vida, la ciudadanía y el desarrollo humano, que vayan más allá de una formación para el adiestramiento en competencia específicas, como las laborales; así queda claro para los encuestados quienes reconocen una modalidad formativa complementaria a la educación formal, en la que no hay un acuerdo sobre la educación que debe buscar el país, sino que hay una imposición por parte de las supuestas orientaciones de Organismos Internacionales, en compañía con el Congreso y los Gremios, quienes determinan que en la modalidad ETDH y la Educación Informal se desarrollen programas y proyectos centrados en el desarrollo de las competencias productivas, con poco énfasis en la formación ciudadana y el desarrollo humano.

### **Tematización**

Así mismo, los temas que más son reiterativos en las tres preguntas planteadas son los de la poca participación del maestro u otros grupos sociales en la elaboración de las políticas educativas, el énfasis de la ETDH en la formación para el trabajo y el déficit en el apoyo a las políticas de formación en ciudadanía.

## **II. CORPORACIÓN ESCUELA GALÁN**

### **Descripción de preguntas 1 a la 7**

**Pregunta 1.** El cambio de razón social de entidad pública adscrita al MEN, Instituto Luis Carlos Galán a entidad mixta conocida como Escuela Galán, se debió a:

---

<sup>22</sup> En nuestro país se cambió el nombre de la modalidad educativa no formal a Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano -ETDH-.



En este punto, la respuesta A: La ejecución de políticas públicas del gobierno nacional relacionadas con la disminución del gasto público. Aquí hubo 3 coincidencias que se inclinaron por ella; por otra parte, se encuentran que frente a las demás respuestas se presentó un tallerista que señaló la respuesta B: Una iniciativa del ILCG y otro, la E: Otros. Cabe destacar que esta última respuesta es sustentada diciendo que en el cambio operaron las respuestas relacionadas con las opciones A y B.

**Pregunta 2.** En su opinión, la gobernabilidad democrática en la Corporación Escuela Galán es entendida como:

Para casi la totalidad de los encuestados (4 personas) la gobernabilidad se entiende como A: La toma de decisiones como expresión de la consciencia ciudadana y del ejercicio de la gobernabilidad; y una persona que se inclinó por la respuesta C: la participación consultiva de todos en las discusiones y, la toma de decisiones, en instancias de jerarquía superior.

**Pregunta 3.** De qué manera la Corporación Galán apoya al Ministerio de Educación Nacional -MEN- en el desarrollo de sus objetivos y fines. Señale de 1 a 5 la más importante, en donde 1 es la más importante y 5 es la menos importante.

En esta pregunta se tuvo que hacer un ajuste en la tabulación de las respuestas, ya que un entrevistado solo marcó una de las 5 opciones posibles. Por lo anterior, la descripción es la siguiente: En esta pregunta, de acuerdo a las respuestas dadas por los 5 encuestados, la respuesta más común fue la E: Creación de observatorios para el desarrollo de la democracia con un 29%; la segunda en opción de importancia fue la C: En la formación de opinión pública y fortalecimiento de veedurías ciudadanas; luego se encuentra las opciones B y A, cada una con un 14%, en donde la opción B: En procesos de capacitación ciudadana a diferentes grupos poblacionales; la A: En la elaboración de políticas públicas en formación ciudadana; finalmente, aparece la opción D: Diseño de programas de educación no formal -ahora llamados ETDH-.

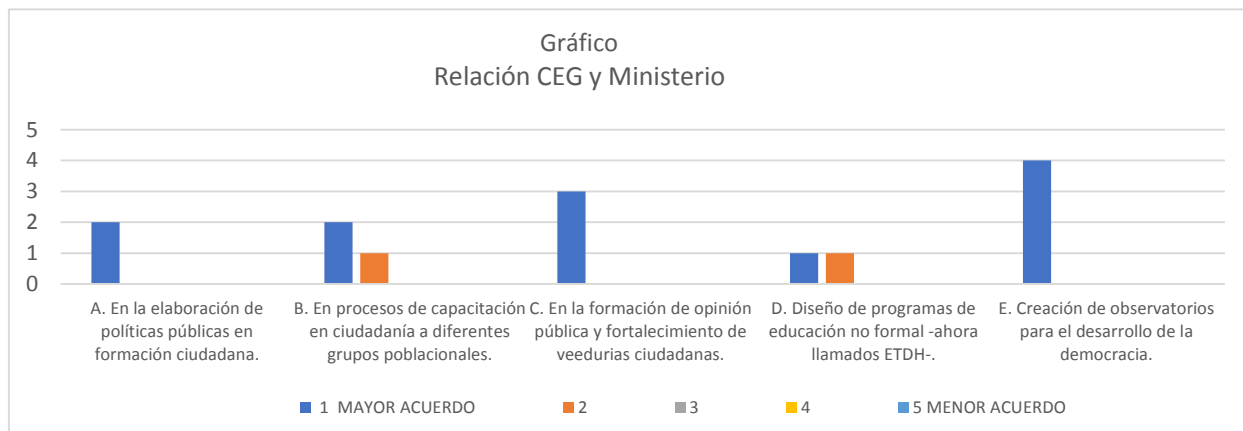


Gráfico 1. Relación CEG y Ministerio de Educación. Elaboración propia.



**Pregunta 4.** Las concepciones que se orientan sobre formación ciudadana en la Corporación Escuela Galán se caracterizan por:

La totalidad de los encuestados (cinco personas) afirmaron que la respuesta correcta era la respuesta D: La participación activa, crítica y deliberante en la construcción de identidad y derechos dentro de un territorio.

**Pregunta 5.** ¿Cuáles han sido los planteamientos que han traído más discusiones a lo largo de la existencia de la Corporación Escuela Galán? Señálelos de 1 a 5, siendo 1 el que más consenso genera y 5 el que más ha tenido desacuerdos. En la opinión de los encuestados, los planteamientos que han traído más discusión son el A: Se educa para formar una ciudadanía inclusiva, pluralista (4 de cinco personas), deliberante y real dentro de un Estado Social de Derechos; seguida de las opciones C., B., D., y E.; dentro de las que se destacaría como segunda opción, la C: El cambio de razón social de entidad pública a privada, en la medida de que su nivel de interés se relaciona con los niveles 1 y 2.

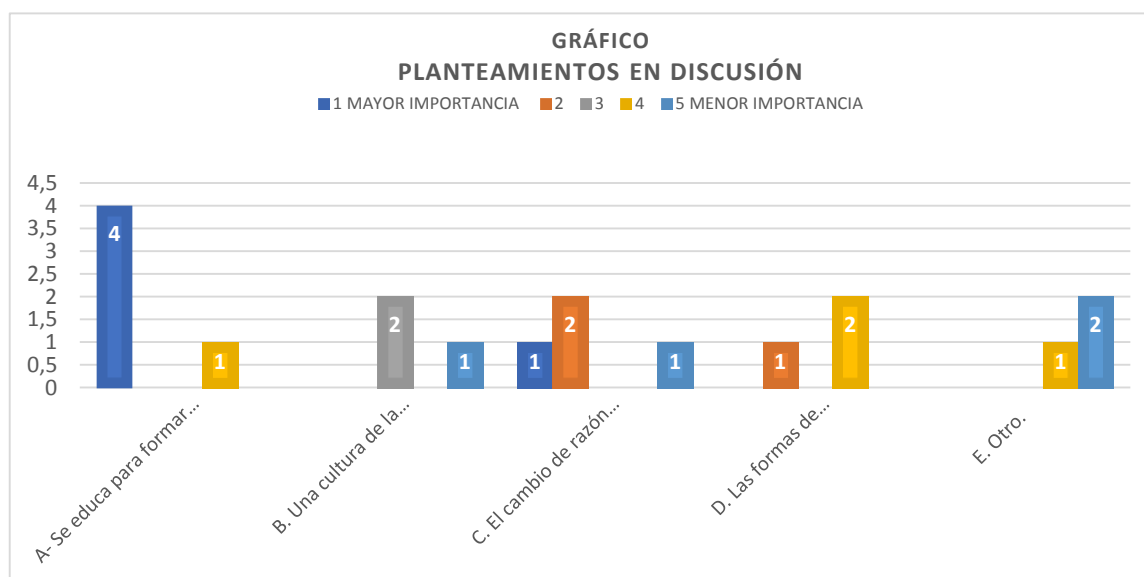


Gráfico 2 Planteamientos en discusión. Elaboración propia.

**Pregunta 6.** ¿Lleva a la práctica pedagógica el discurso de formación ciudadana y democracia desarrollado por la Corporación?

La mayoría de las personas (cuatro personas) respondieron que sí, ninguna respondió que no, pero una no respondió a esta pregunta. Ahora bien, esta pregunta daba la posibilidad de justificarla, en este caso las respuestas al por qué se enfocaron en: A: La Corporación debe ser la formación de ciudadanos activos, responsables y críticos de su sociedad, buscando el desarrollo colectivo en el que se tenga en cuenta las realidades sociales y sus contextos B: La toma de decisiones de forma colectiva, el diseño de talleres y ejercicios con los grupos y personas permite la interacción democrática y basada en el conocimiento y aplicación de derechos.

**Pregunta 7.** ¿Qué dificultades han tenido en la aplicación del discurso de formación ciudadana y democracia propuesto por la CEG?

Esta pregunta fue diseñada de manera abierta para tener mayor acceso a los sentidos y significados que daban las personas frente al tema. De esta manera se presentan los resultados:

1. El conflicto armado genera dificultades para la formación ciudadana en ciertos territorios en los que las personas presentan desconfianza en las instituciones, rechazo frente a los discursos de integración lo que lleva a que se tenga que generar un proceso de sensibilización para ingresar a un territorio en el que los ciudadanos se encuentran a la defensiva.
2. Falta de continuidad en los procesos de formación a causa de los tiempos de duración, no hay políticas de largo plazo.

### **Interpretación de las respuestas 1 a la 7**

En este apartado se tomaron las preguntas correspondientes al cambio de razón social de la entidad, las concepciones de gobernabilidad, su relación con el Ministerio de Educación, las concepciones de formación ciudadana, los planteamientos en discusión a lo largo de su historia, la práctica de ciudadanía, las dificultades en la aplicación del discurso de formación en democracia y ciudadanía.

La **primera pregunta** sobre el cambio de razón social. En ella la mayoría reconoce que dicha transformación obedece a la ejecución de políticas públicas relacionadas con la disminución del gasto público. Ello correspondió a la época de reducción del gasto fiscal que va de acuerdo con la CEG desde el año de 1994 al 2002, año en el que ya no le ingresaban recursos a la entidad de inversión pública.

Los recursos presupuestales destinados al Instituto por la Nación pasaron por un proceso de reducción paulatina desde 1994...la inversión -destinada al desarrollo de las escuelas y otros procesos formativos, investigativos, foros y publicaciones- fueron suspendidas a partir de 2001. No obstante, el ILCG logró efectivamente desarrollar y financiar sus proyectos por medio de convenios de cooperación con entidades gubernamentales, agencias internacionales y ONG, con las que estableció excelentes relaciones; esto debido en buena parte al éxito de los proyectos (CEG, 2004, pág. 15).

Así pues, la entidad fue afectada presupuestalmente. En este caso se evidencian que las políticas neoliberales enfocadas en la reducción del aparato estatal, la eficiencia, la eficacia; no contemplaban el gasto presupuestal en instituciones que no brindaran una ganancia para sí mismas -es decir que no fueran autosostenibles-; lo que lleva a que la entidad se transformara en Corporación mixta para buscar recursos propios para su financiación y sostenimiento.

En la **pregunta “2.** En su opinión la gobernabilidad democrática en la Corporación Escuela Galán es entendida como:”

La mayoría de los encuestados la entendió como expresión de la consciencia ciudadana y del ejercicio de la gobernabilidad. Lo que permite deducir que en la CEG se destaca una posición moderna sobre el tema en la cual este proceso es tomado como una instancia en la que el ciudadano participa de ejerciendo el derecho a decidir, es consciente de su participación ciudadana y ejerce su actuación pública para garantizarla. Contraria a esta posición mayoritaria, se encuentra una respuesta distinta que se refleja en la respuesta B. en la que la gobernabilidad se mantiene en las instancias de jerarquía superior y los demás ciudadanos, aunque sean consultados, sus decisiones no son concluyentes sino consultivas para la construcción de dicha gobernabilidad.

La **pregunta 3**. Habla sobre la relación o apoyo que presta la CEG al MEN. En ella se entiende que la Corporación Galán se enfoca principalmente en crear observatorios para el desarrollo de la democracia, seguido de la formación de opinión pública, el fortalecimiento de veedurías ciudadanas y los procesos de capacitación en ciudadanía a diferentes grupos poblacionales. Lo anterior, nos da a entender que dicha institución cumple diferentes funciones, entre las que se destaca una investigativa “E. creación de observatorios para el desarrollo de la democracia”, siendo otra formativa en la que se encontraría la formación de opinión pública, veedurías ciudadanas y procesos formativos. Es decir, que la importancia que le da la CEG a los procesos de participación del ciudadano con el Estado y la importancia de mantener esos canales de participación por vías exclusivamente democráticas hace parte del proceso de formación allí. Se encuentra también que la relación menos importante se encuentra en D: el diseño de programas de educación no formal - ahora llamados ETDH-, este dato reitera que el concepto de ETDH no se reconoce por sus integrantes como una modalidad en la que se desarrollen programas de formación ciudadana.

La **pregunta 4** es la única en toda la encuesta en la que hay un consenso frente al concepto de ciudadanía. En ella todos entienden la ciudadanía desde una visión de participación activa, crítica y deliberante en la construcción de identidad y derechos dentro de un territorio. Se concibe una ciudadanía incluyente que no se va a centrar únicamente en los derechos civiles y políticos de la ciudadanía clásica, sino que se podría decir que se basan en una concepción comunitaria de ciudadanía y de territorio.

La ciudadanía comunitaria se entiende como aquella en la que individuo participa continuamente en la creación de política pública, desde una posición que va más allá de un voto electoral a una participación activa en la que en individuo adquiere reconocimiento, sentido y pertenencia en su comunidad a partir de su apoyo en la construcción del bien común. Lo que deriva en que la democracia que se promueve en este modelo es la sustantiva, en ella las instituciones van a ser reflejo de la identidad de los sujetos, la diversidad va a ser acogida y escuchada. Por su parte la visión territorial para el caso de la CEG, sí tendrían el componente de territorio, ya que ayuda a fortalecer los lazos de identidad y las propuestas de acción del individuo, quien de manera crítica enfrenta las dificultades en las relaciones territoriales, creando salidas u opciones que le permiten afianzar el proyecto democratizador en beneficio propio y colectivo. Creando una ciudadanía que implica una participación activa, crítica en la construcción de identidad y derechos dentro de un territorio.

También se entendería como un modelo de formación ciudadana democrática, social y activa como lo plantea Magendzo (2004) donde la participación fundamentada en la propuesta de Desarrollo

Humano lleve al desarrollo individual y colectivo responsable y corresponsable con el otro. Éste se construye en la esfera pública y pretende elaborar un proyecto colectivo deliberativo en el que la confianza permita construir redes de asociación entre sus integrantes.

**Pregunta 5.** Esta pregunta relacionada con los planteamiento o concepciones más discutidas en la entidad. En ella el planteamiento que ha tenido más importancia es el de la formación ciudadana desde una perspectiva inclusiva, pluralista, deliberante y real dentro de un Estado Social de Derecho. Ello muestra el campo de la formación ciudadana como un mundo en constante tensión frente a los discursos de formación en ciudadanía que respondan a propuestas diferentes a las de una participación pasiva o un paradigma clásico o liberal. El segundo punto más discutido es el del cambio de razón social, que como se entendió generó tensiones en cuanto a los procesos de reestructuración de la entidad que pasa de entidad pública a mixta.

**Pregunta 6.** En esta pregunta la mayoría de participantes afirmó que el discurso de formación ciudadana lo llevaba a la práctica, generando justificaciones en las que se destaca la búsqueda de una participación ciudadana activa, responsable, crítica, propositiva que reflexione acerca de sus realidades, de interacciones pedagógicas horizontales y democráticas basadas en el conocimiento y aplicación de derechos.

**Pregunta 7.** Fue una pregunta abierta que buscaba conocer las dificultades en la aplicación del discurso de formación ciudadana y democrática por parte de la Escuela Galán. En ella los participantes señalaron la dificultad que implica formar en ciudadanía en contextos donde se ha llevado a cabo el conflicto armado colombiano, en las que se evidencia un rechazo a la institucionalidad, un miedo a la participación, escepticismo al cambio, finalmente falta de continuidad en los procesos de formación. Lo anterior muestra una reflexión que parte de un saber práctico en el que se vivencian dificultades en la formación de actores que si bien han salido del conflicto, mantienen una cultura política autoritaria en la que se rechaza la institucionalidad, y se busca mantener actuaciones imponentes que no permiten la llegada fácil del discurso democrático, lo que lleva a que estas propuesta alternativas al discurso dominante de dominación-sumisión sean mal vistas en aquellos espacios que han sido ignorados por mucho tiempo por el Estado.

## **Valoración**

### ***Cambio de razón social***

La Corporación Galán fue afectada por la disminución del gasto público desde el año 1994 con reducciones paulatinas de presupuesto que llevaron a que sus integrantes plantearan la necesidad de convertirse en una entidad mixta, cuyo presupuesto era generado a partir de la búsqueda de financiación de carácter privado o por contratos territoriales. Lo que nos muestra como la política neoliberal refunda la educación, llevándola a que se planteé más como un servicio que como un derecho de las personas. Dejando de esta manera el propósito de educarse para conocer y construir conocimiento del mundo y de la persona, para centrarse en la búsqueda de conocimiento que permita continuar con los procesos productivos y económicos. La educación en ciudadanía que se centra en la formación del ser queda por fuera de estos planteamientos, no permitiendo la formación

de sujetos políticos que enfrenten los problemas del país en participación ciudadana y construcción de lo público.

### **Gobernabilidad democrática**

En este punto se destacó la posición de la mayoría de los integrantes, los cuales mostraron sus coincidencias en cuanto a la concepción de gobernabilidad desde un punto de vista en el que el ciudadano coparticipa con los gobernantes con el fin de ejercer de manera continua su representación. Los integrantes no entienden la gobernabilidad como un proceso de elección de dignatarios para que los gobiernen y decidan sobre sus destinos; en este caso el gobernado participa constantemente de las decisiones, es conocedor de las políticas públicas.

Posición que es de resaltar, ya que la Corporación se distancia de la idea de gobernabilidad vista como un instrumento mecánico para que algunos agentes que tienen el poder económico y político se perpetúen en el poder y determinen las políticas públicas. La mirada de Corporación permite que el ciudadano no seda su poder totalmente, sino que vigile y proponga ideas para el mejoramiento individual, colectivo y público. No dejando de esta manera que el poder para tomar decisiones recaiga únicamente en las mismas minorías que lo han tenido y que no se han preocupado por resolver las necesidades de las poblaciones más vulnerables en el país.

### **Corporación Escuela Galán y MEN**

La Corporación Escuela Galán cumple diferentes funciones entre las que el papel formativo es el menos reconocido en los procesos de formación en ETDH.

#### **Concepciones de Formación Ciudadana.**

Se evidencia como meritorio el consenso que hay entre todos los encuestados en cuanto a la concepción de ciudadanía, en la que destacan la participación activa de los ciudadanos en lo público, la búsqueda del bien común, la perspectiva crítica, de derechos y territorial. A diferencia del nivel nacional en los que la formación ciudadana se centra en la formación cívica que sólo se centra en la gestión institucional, la defensa de las instituciones y el voto consultivo. La concepción ciudadana de la CEG, promueve un modelo de ciudadanía activo en pro del mejoramiento colectivo dentro de un territorio.

#### **Planteamientos que han traído más discusiones en la Corporación.**

Se encuentra que el planteamiento más importante para la Corporación es el de la formación ciudadana desde una visión inclusiva, pluralista y real dentro de un territorio en un Estado Social de Derecho. El segundo punto, que abordaron fue el de su paso de entidad pública a entidad mixta, en el que se entiende que si se consultó a los integrantes de la Corporación sobre su cambio de razón social.

#### **Práctica del discurso de formación ciudadana de la CEG**

Esta respuesta se conecta con las relaciones con la formación ciudadana y además de afirmar que si practican el discurso en ciudadanía reiteran que forman ciudadanías activas, críticas, propositivas, que reflexionan frente a sus realidades territoriales; además de que la interacción pedagógica facilitador-aprendiza se entiende de forma horizontal -democrática- lo que lleva a que el estudiante deje de ser un actor pasivo y se convierta en un aprendiz y ciudadano

Dificultades en la aplicación del discurso de formación ciudadana y democracia propuesto por la CEG

Las dificultades que se pretendían encontrar estaban en el terreno de la práctica pedagógica en la que se aterrizará el discurso de formación ciudadana desde contextos de formación autoritarios a democráticos. Lo que se encontró es que los facilitadores presentan relaciones democráticas al interior de las Escuelas de Liderazgo y que los ambientes formativos a los que se han atrevido a ingresar de formación de excombatientes marcan la diferencia en tanto, se presentan muchas resistencias de los excombatientes en la aceptación y práctica de discursos democráticos.

### **Tematización**

En los discursos y prácticas formativas en ciudadanía se encuentran reiterativos los temas alusivos a la inclusión, participación y democratización de los sujetos y territorios. De manera tal que la democracia y ciudadanía sean parte del individuo en colectivo y su participación se convierta en un derecho por medio del cual construye redes con otros ciudadanos, con quienes acuerda propuestas de mejoramiento para todos. Se busca de esta manera el bienestar individual y el bien común de los habitantes de los territorios a partir de una modelo de construcción democrática.

## **III. EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS**

### **Descripción**

Esta categoría se pretende conocer las concepciones y formas de evaluación que ejecuta la Corporación Galán en sus procesos formativos.

Pregunta 1. En los talleres de formación ciudadana, usted evalúa a sus estudiantes para:

La mayoría de los encuestados (tres) optó por la respuesta D: Valorar el proceso a partir de una reflexión individual y colectiva con finalidad formativa; y las otras dos se inclinaron una, por la A: Medir resultados con miras a mejorar la calidad educativa, y la otras, por la respuesta C: Recoger información, medir y tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos. Ninguna respuesta se enfocó en E: Otros.

**Pregunta 2.** De acuerdo con el criterio de la CEG ¿Qué se evalúa en los programas de formación ciudadana?

De acuerdo con la mayoría, correspondiente a 4 talleristas, se inclinaron por la opción E: La formación del estudiante en proyectos aplicables al desarrollo comunitario; y uno de los

encuestados se enfocó en la F: Otros, que era la correcta, y la justificó diciendo: La conformación de procesos sistémicos de formación política para el ejercicio pleno de la ciudadanía y la participación política para el desarrollo de la democracia. Ninguno se inclinó por la opción C: referente al tiempo de formación.

**Pregunta 3.** ¿Qué prácticas, técnicas e instrumentos, utiliza usted para evaluar a los participantes de los procesos formativos? Señálelos de 1 a 6, en donde 1 es el más importante y 6 el menos importante. Justifique su respuesta.

En la opinión de los encuestados, la técnica más utilizada es C: Planteamiento de situaciones problémicas y respuestas a las mismas; como segunda opción en la que todos están de acuerdo es D: Desarrollo de proyectos; en el tercer nivel encontramos las opciones de E: Diario de observación de campo de los estudiantes; en cuarto lugar señalaron la F: Otros, con la respectiva justificación; en el rango 5 se encuentra la opción A: Exposiciones y, como 6 encontramos las pruebas escritas de carácter individual y grupal.

La justificación fue: 1. Grupos focales. Es importante ver cómo los estudiantes son capaces de poner en práctica todo lo aprendido en el proceso de formación y cómo lo adoptan a su vida cotidiana; 2. Dinámicas sobre representación de la realidad, ejercicios de comunicación y toma de decisiones con búsqueda de alternativas con directa participación comunitaria. La evaluación debe ser un proceso permanente de reflexión, participación, toma de decisiones y búsqueda de alternativas frente a las debilidades y/o necesidades de mejora, en este caso por ejemplo, el diario de campo o si es necesario pruebas escritas, se relacionarán desde el interés personal al colectivo; en lo que significa la búsqueda del bien común; 3. El consenso. La metodología, la práctica del taller y la heterogeneidad de la población receptora, no permiten una evaluación sistemática bajo modelos preestablecidos, ni formales.

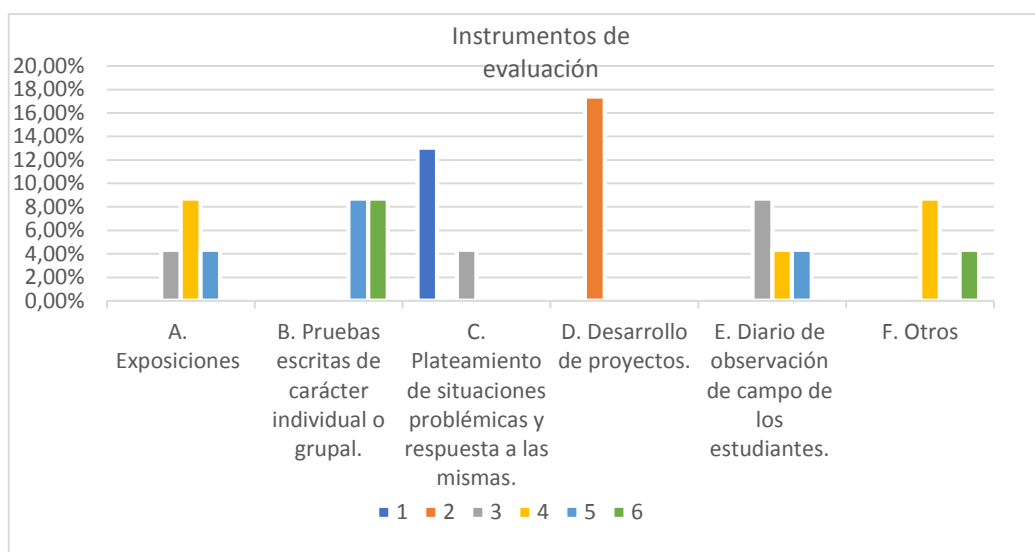


Gráfico 3. Instrumentos de evaluación. Elaboración propia.



## Interpretación

**Pregunta 1.** En esta pregunta se evidencia que la mayoría de los encuestados optó por un concepto de evaluación formativa, entendida por Álvarez (2012) como una actividad crítica que implica un proceso de conocimiento y un acto de aprendizaje entre quienes participan en ella, profesor-alumno, con ella, el docente puede comprender y mejorar su manera de enseñar y ayudar a comprender y mejorar la forma en la que los estudiantes aprenden. El maestro en este modelo ha de ser consciente del contexto sociocultural y económico dentro del que se lleva a cabo dicha evaluación, ya que, dependiendo del mismo, va a hacer la lectura e interpretación de los sentidos implícitos de las políticas en los procesos formativo y del sentido que él mismo quiere dar a su propio proceso formativo, es así como se hace referencia a un modelo más democrático.

Como lo explica Santos (1998), la evaluación es un proceso permanente, de constante reflexión, comprensión y mejora, que permite al docente tomar decisiones frente al quehacer pedagógico en cuanto a los métodos, estrategias, los instrumentos. Desde esta perspectiva formativa la evaluación es un proceso y no una meta final en la que se hayan resultados y se toman las decisiones.

Por otra parte, dos encuestados presentan visiones tradicionales de la evaluación; uno de ellos señala la respuesta A: Medir resultados con miras a mejorar la calidad educativa. Esta respuesta pertenece a un paradigma tradicional positivista, cuantificable, que a partir del método científico pretende determinar el valor de algo mediante el cumplimiento de una serie de indicadores. En este caso, no es importante el contexto del estudiante, lo que se busca es que este responda a unas preguntas que están planteadas a partir de unos indicadores, presentados a manera de pruebas estandarizadas, aplicadas en un mismo tiempo a través de cuestionarios con criterios idénticos que buscan corroborar que el estudiante haya asimilado los contenidos enseñados. Otro, marca la opción C: Recoger información, medir y tomar decisiones a partir de resultados obtenidos.

Se encuentra la concepción del modelo CIPP<sup>23</sup>, en la que “La evaluación es un proceso de identificar, obtener y proveer de información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Ibar; 2002, pág. 79) En esta medida, la evaluación se centra en recoger información a partir de procesos de planificación que permiten medir los impactos de un objeto determinado, determinando su valor para tomar decisiones frente al mismo que permitan solucionar los problemas encontrados. En esta, si bien se toman opiniones de los implicados de forma consultiva, no incide en la toma directa de decisiones del profesor, quien toma una decisión determinada a partir de los resultados obtenidos.

**Pregunta 2.** ¿Qué evalúa la CEG en Ciudadanía? . El resultado mostró una inclinación hacia los procesos de formación que el estudiante aplica en un contexto comunitario. En esto podemos encontrar una clara tendencia hacia la formación de una ciudadanía enfocada en el territorio, ya

---

<sup>23</sup> CIPP: sigla que demarca las iniciales del modelo evaluativo de Stufflebeam, explicado en el capítulo de evaluación. C: Contexto, I: Insumo, P: Proceso, P: Producto.

que la CEG según muestran los resultados, desarrolla sus proyectos con base en contextos locales y busca potenciar el desarrollo del individuo en su comunidad. Al hacer esto no solo forma en ciudadanía, sino que aplica una evaluación de tipo formativo en la que el currículo entra en diálogo con el estudiante y su contexto, permitiendo que mejore sus proyectos académicos y que, a su vez, éstos incidan en su estilo de vida.

Otro encuestado, señaló que se evaluaba “La conformación de procesos sistémicos de formación política para el ejercicio pleno de la ciudadanía y la participación política para el desarrollo de la democracia”. Lo cual implica una práctica formativa inclusiva de los individuos como ciudadanos activos que participan conscientemente en el desarrollo de la democracia. En ambas respuestas se muestra una coherencia entre los contenidos de formación y el método de evaluación que para el caso de la educación ETHD y la Educación Informal, no se centran en responder de manera directa al cumplimiento de estándares de competencias ciudadanas.

**Pregunta 3.** ¿Qué prácticas e instrumentos utiliza usted para evaluar a los participantes de los procesos formativos? Con ella se buscaba conocer tanto el número de instrumentos utilizados, como la importancia dada a los mismos. Encontrando que el instrumento más utilizado es el planteamiento de situaciones problémicas y la respuesta a la mismas, seguido del desarrollo de proyectos y el diario de observación de campo de los estudiantes.

Este tipo de instrumentos hacen parte de metodologías que implican el análisis del contexto del estudiante, la crítica, la comprensión, la participación y la proposición de alternativas de desarrollo frente a diferentes problemáticas. Seguido a esto, se destacan los grupos focales, dinámicas sobre representaciones de la realidad, el taller que permiten que el estudiante ponga en práctica lo aprendido en el proceso de formación y lo adopte en la vida cotidiana.

Finalmente, se puede decir que este tipo de metodologías dista mucho de las aplicadas en la educación formal, en las que las pruebas escritas enfocadas al mejoramiento de los puntajes en las pruebas saber por parte de los estudiantes han venido siendo el fundamento principal para evaluar; mientras que los procesos de ETDH o de Educación informal, al no presentar esta carga de medida se dan la posibilidad de entender la evaluación de un manera más formativa y no centrada en la medida y la cuantificación.

## **Valoración**

En el proceso evaluativo desarrollado por la Corporación Galán se encuentran conceptos que velan más por el acceso a modelos educativos de carácter formativo y no estandarizado. De esta manera se entiende que en este programa se pueden obtener mayores accesos a tipos alternativos de evaluación, diferentes a los modelos desarrollados por las pruebas SABER para modelos de educación formal.

Por lo anterior, el fin de la práctica evaluativa que se presenta en la Escuela Galán puede contemplar una concepción motivadora, en la que se conozca, contraste, dialogue, indague y razone sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en las “Escuelas de Liderazgo”, fortaleciendo una

evaluación que conozca más al sujeto y fortalezca la formación de ciudadanías más democráticas y conscientes de su papel en el mejoramiento de la sociedad.

### **Tematización**

En la Corporación Escuela Galán domina la concepción de evaluación basada en la formación como proceso, en la que se desarrolla un diálogo horizontal, que se permite la reflexión de sus integrantes de manera continua, y que difiere de las evaluaciones estandarizadas en las que se busca examinar, medir y controlar, bajo una visión basada en objetivos.

¿Qué evalúa la Corporación Galán?

Se evidencia el énfasis que establecen en una evaluación que responda más a conocimientos y habilidades que sean aplicables al desarrollo comunitario, permitiendo de esta manera cumplir con sus propuestas de formación de ciudadanos activos, críticos y transformadores del territorio.

¿Qué prácticas, técnicas e instrumentos, utiliza usted para evaluar a los participantes de los procesos formativos?

Se puede destacar el uso de técnicas e instrumentos que favorecen el análisis, la participación colectiva, el reconocimiento del contexto y enfoque en la práctica de la ciudadanía, que se diferencia en gran medida de las metodologías aplicadas en la educación no formal, que en la mayoría de los casos se centran en recolecciones de información con fines de juzgamiento y no desarrollo del individuo en su práctica cotidiana, como si lo hacen los procesos desarrollados por la Corporación Galán.

### **Triangulación**

En este apartado, se confrontarán algunos de los resultados más importantes obtenidos utilizando las diferentes técnicas del cuestionario, la entrevista y la revisión documental. Para Stake (1999; pág. 98) “La triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias”.

Para abordar este análisis se proponen las siguientes categorías: Administrativa, Formación Ciudadana y Evaluación.

#### **Administrativa**

Partiendo del análisis documental, los cuestionarios y las entrevistas, se puede afirmar que la Corporación Escuela Galán es una asociación civil con participación del Estado, que nace de la disolución del Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, a causa de un proceso de reducción del presupuesto estatal, suspendido para el año 2001, tiempo en el que el anterior Instituto decide proponer al gobierno nacional su transformación de institución pública a entidad mixta.

Esta entidad, de acuerdo con la revisión documental y las entrevistas, ha tenido dificultades para seleccionar la modalidad educativa a la cual va encaminada, tal como lo muestra la entrevista en la que la Directora de Proyectos (2019), quien reconoce que han pasado por un “largo proceso de equivocaciones” en el que de proponer programas para la modalidad educativa ETDH pasaron a diseñar programas de educación informal. Todo esto se ve sustentado también en las constantes reformas de Estatutos de la Corporación en los que para el año 2015 dicen: “Ofrecer procesos de educación no formal e informal...” (CEG, Estatutos 2015) a “diseñar procesos de formación informal...” (CEG, Estatutos 2018) . Lo anterior como resultado, seguramente, de la vaguedad en los términos de las modalidades educativas presentadas en la Ley General de Educación 115 de 1994 y de los cambios constantes de reglamentación y Leyes a nivel educativo que ha traído como resultado mayores controles a las modalidades educativas formales y de ETDH.

El objeto social de la Escuela Galán es de acuerdo con el Artículo 4. “...el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática, el liderazgo, el desarrollo económico y social, la ejecución de procesos de educación y formación, la investigación, la promoción de una cultura de paz y legalidad, la inclusión social, económica cultural y política de los colombianos y el apoyo al desarrollo y fortalecimiento institucional” (CEG, Estatutos 2018).

### **Formación ciudadana**

El programa de formación ciudadana de la Corporación se presenta a partir de sus modelo pedagógico, metodológico y conceptual de la ciudadanía que se encuentran presenten en el discurso y práctica desarrollados por dicha asociación.

A partir de lo dicho por Mario Juvinao (2019), la concepción pedagógica de la Corporación, retoma diferentes concepciones pedagógicas entre las que se encuentran elementos de la Pedagogía Crítica, el Socio-constructivismo y los métodos de diálogo de saberes y aprendizaje a partir de problemas.

Los elementos críticos se encuentran en la medida que las personas que educa las Corporación son individuos que analizan sus propias realidades, critican el estado en el que se encuentran y a partir de ello construyen de manera colectiva procesos que buscan la solución a sus necesidades y la transformación del territorio.

El Socio-constructivismo se entiende en la medida que parten de la idea de que el aprendizaje es construido por el individuo en sociedad. La cultura es un elemento fundamental en la formación de estos sujetos, quienes al apropiarla y estar más en contacto con ella, logran conocerla, comprenderla y aportar a su desarrollo.

En cuanto a los elementos del modelo pedagógico, se hace el escrutinio de los elementos curriculares. En ellos se encuentra el propósito, los contenidos, la secuenciación, metodología, los recursos didácticos y la evaluación.

Las intenciones formativas o propósitos se encuentran a partir del cruce de datos en el cumplimiento de los ideales formativos que es cotejado a través del cruce de datos de los

documentos, los cuestionarios y las encuestas. La CEG busca fortalecer la gobernabilidad democrática, el liderazgo, la cultura de paz y legalidad a través de los diferentes servicios que esta asociación presta, entre los cuales se encuentra el servicio educativo y formativo.

La gobernabilidad democrática se entiende como un proceso de diálogo constructivo y democrático entre el Estado, los grupos sociales y ciudadanos que es fundamental en la medida en que el ciudadano tiene la capacidad de elaborar sus reclamos, peticiones y exigencias viables ante un Estado que escucha y atiende a su población brindándole oportunidades de desarrollo. Se trata entonces, de una coparticipación del ciudadano en el ejercicio del gobierno que es permanente y no termina con la elección de unos representantes que constantemente decidan por ellos. La CEG rechaza el imaginario de gobernabilidad, que la entiende como la entrega de puestos burocráticos a cambio de la aprobación de proyectos.

Para desarrollar la gobernabilidad y la cultura de paz, la CEG se enfoca en la formación de líderes democráticos, en sentido de que son personas que lideran en sus comunidades, grupos estudiantiles, organizaciones sociales y políticas de una forma en la que buscan construir respuestas frente a sus necesidades a nivel colectivo e igualmente, promover soluciones comunitarias y pacíficas. Por ello se capacitan escuchando, proponiendo, criticando y transformando sus vidas y las de sus comunidades, generando también nuevas oportunidades. A lo largo de la entrevista se mostraron varias experiencias exitosas con líderes que, respondiendo a necesidades colectivas, ayudando a proponer soluciones frente a las problemáticas que sufrían sus comunidades dentro de un territorio. Ello lo hicieron a partir de procesos de movilización ciudadana (marchas), trabajo en equipo, conocimiento de la Ley, los derechos y los mecanismos de participación ciudadana. Se habla de un liderazgo cooperativo y transformador.

La cultura de paz se relaciona con los dos anteriores en tanto crea en las personas formadas capacidades para dialogar, negociar y buscar soluciones mediante los debates argumentados que permitan no caer en situaciones de violencia física, sino por el contrario, los ayuden a construir ambientes de aprendizaje con el diferente.

**Contenidos.** Se encuentra que en los diseños propuestos se abordan temáticas como la construcción de identidad individual, en el que hacen énfasis en temáticas de reconocimiento propio y el desarrollo de un proyecto de vida. La identidad colectiva y pública, hace referencia a la relación del individuo con la sociedad y con lo público, al desarrollo de proyectos colectivos; cultura democrática, en el que se muestran las diferentes formas de gobierno, destacando la forma democrática como aquella que permite mayores beneficios, que además se puede entender como una práctica y un valor ciudadano; mecanismos de participación, conocimiento de estructura del Estado y Ley de mecanismos de participación; finalmente, se trabaja el liderazgo, el cual se entiende como una capacidad de influir sobre los demás de manera positiva, es decir escuchando, valorando y construyendo proyectos colectivos que busquen el bien común, la dignidad humana y la transformación del entorno.

Para el año 2009-2019 la CEG mantuvo como misión y objeto social “...el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática, el liderazgo, el desarrollo económico y social, la ejecución de

procesos de educación y formación, la investigación, la promoción de una cultura de paz y legalidad...) (CEG, 2018, *Estatutos*). Ello se ve reflejado en la cartilla correspondiente a la “Escuela de participación, derechos humanos y convivencia escolar” y el texto de Liderazgo y ciudadanía en tiempos de colegio (tanto en el manual de estudiantes como en el de formadores). A continuación, se presenta un diagrama que muestra este proceso y sus relaciones con el currículo.

Apuestas curriculares de la CEG 2009-2019			
Propósito	Líneas de trabajo	Contenidos formativos	Evaluación
Formar en gobernabilidad democrática, cultura de paz y legalidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Construcción de identidad individual y colectiva.</li> <li>-Cultura democrática como práctica y valor ciudadano.</li> <li>-Mecanismos de participación ciudadana.</li> <li>-Liderazgo transformador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Derechos humanos.</li> <li>- Democracia como práctica y valor social.</li> <li>-Convivencia.</li> <li>- Participación.</li> <li>-Comunicación</li> <li>- Manejo de conflictos</li> </ul>	Competencias ciudadanas: cognitivas, comunicativas, emocionales, integradoras reflejadas en su proyecto.

Tabla 5 Apuestas curriculares de la CEG 2009-2019, elaboración propia.

### **Secuenciación**

En ella se encuentran procesos de duración variable, en la que los procesos cortos presentan tiempos de 160 hora y los largos pueden tener una duración como la que se describe en las entrevistas de dos años de existencia. Esta secuenciación contempla varios momentos conceptual, práctico y comunicativo, ya descritos en el capítulo 4.

### **Concepción ciudadana**

Se puede decir que la ciudadanía propuesta por la CEG se basa en una concepción comunitaria, ya que se caracteriza por entender como fundamental el vínculo entre el individuo y la sociedad, en la que los estudiantes se forman como sujetos políticos que desarrollan una identidad individual, luego una colectiva y posteriormente una identidad pública en la que participan de forma constante con el fin de buscar el bien común; el cual es producto de la participación colectiva que refleja su identidad y el reconocimiento de lo distinto, en un arcoíris de diferencias culturales, económicas y sociales. Es también un ciudadano activo, crítico y transformador de realidades dentro de un territorio en el que busca generar opciones constantes de mejoramiento y relación con sus iguales, para ello es formado en una visión de constructivismo social y diálogo de saberes. Elementos que le permiten interactuar de una manera coherente, generando prácticas democráticas y cambiando antiguos imaginarios y culturas autoritarias que no permiten el buen desarrollo del ideal democrático.

### **Evaluación**

Al hablar sobre el tema surgen respuestas encaminadas a informar que el proceso es evaluado de manera cuantitativa y cualitativa. La primera se elabora siguiendo la estructura de las pruebas SABER en Ciudadanía, y sigue un proceso que obedece a lo que ellos informan “quiere ver el gobierno Nacional”. En esta medida se hablaría de una evaluación vista desde un paradigma

cuantitativo, cuyo modelo seguiría el análisis de sistemas, por tanto, buscaría obtener, identificar y proporcionar información útil, que pueda describirse para el perfeccionamiento de metas u objetivos que permitan determinar el valor y los méritos de las metas. En ella se miden los impactos obtenidos y a partir de ellos se toman decisiones para mantener, mejorar o cancelar el programa. Es una evaluación que se entiende como un proceso final, en la que se tiende a descartar los datos que no se puedan medir.

Por otro lado, se resalta en los cuestionarios y en la entrevista, otro tipo de evaluación que se realiza en esta asociación civil en la que se expresan cuestionamientos frente a la evaluación de Competencias Ciudadanas hecha por el Ministerio, en las que afirman que aunque dicha evaluación tenga un alto nivel de rigurosidad, esta descarta datos importantes de sus procesos formativos y en sí no da cuenta de datos significativos de sus procesos formativos de transformación de las realidades de los sujetos. Por ello, la Corporación dice que adicional a la evaluación tipo pruebas Saber, realiza una evaluación cuyo modelo se entendería como alternativo o comprensivo, en la que se valora el proceso desarrollado por el aprendiz o participante, se tienen en cuenta sus contextos socioculturales desde los cuales se hace un aterrizaje de los saberes de las disciplinas a los cotidianos y se interpreta el proceso y resultados obtenidos a partir de lo que resaltan que un diálogo constante con los estudiantes.

La evaluación realizada por CEG no es de carácter cuantitativo, sino que prefiere valorar los procesos mediante la comprensión. En esta medida su proceso evaluativo difiere de uno tradicional en el que hay una jerarquía que diferencia a docentes de aprendices, en el que se marcan los límites entre quien tiene el conocimiento y quien lo recibe, en cuanto a que el primero tiene el poder sobre el segundo, al darle una calificación y además se diferencia de éste en la medida de que es el único sujeto de saber.

En el modelo de la Corporación el docente es un facilitador que dialoga con el estudiante desde una posición más horizontal, lo evalúa con técnicas e instrumentos que generan aprendizajes tanto en los facilitadores como en los aprendices; los instrumentos que utiliza para evaluar a sus participantes se centran, como lo muestran los cuestionarios, en el desarrollo de capacidades para plantear situaciones problémicas y dar respuesta a las mismas, el desarrollo de proyectos y los diarios de observación. Les interesa mucho el que el estudiante ponga en práctica lo aprendido, para ello utilizan los grupos focales, los talleres y los sociodramas, que son interpretados.



## **7. RECONOCIENDO LO HECHO Y SUPERANDO LAS DIFICULTADES EN FORMACIÓN CIUDADANA**

En el presente capítulo se abordará una propuesta de formación ciudadana desde un punto de vista territorial y de desarrollo humano que tiene como propósito, una vez analizada la experiencia de la CEG, el brindar algunas sugerencias a la Corporación para continuar con el perfeccionamiento de su modelo de formación en ciudadanía, reconociendo sus méritos y dificultades. Para ello se tomarán las categorías base de esta investigación: En primer lugar, las Políticas Educativas en Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano (ETDH), luego, se abordará Formación Ciudadana y finalmente, la Evaluación y Evaluación de programas.

### **Políticas Educativas en ETDH**

En el contexto educativo Colombiano, el interés por el estudio evaluativo de los modelos de formación desde la modalidad educativa formal han sido extensos y rigurosos; sin embargo, se presenta un escaso desarrollo de investigaciones evaluativas de modelos ETDH e informales, que hoy en día es necesario conocer, ya que hacen parte fundamental del modelo educativo propuesto desde las políticas internacionales que se vienen aplicando en el ámbito nacional de educación a lo largo de la vida o permanente.

De lo anterior se desprende que los procesos formativos en educación ciudadana desde las modalidades educativas no formales e informales no sean evaluados o valorados de la misma manera que los formales. Estos últimos valorados frecuentemente por la Estado colombiano a través de las pruebas SABER en ciudadanía.

A continuación, se presentan algunas propuestas que permitirían desarrollar un mayor compromiso Estatal y de la CEG en el desarrollo de sus procesos formativos en Educación para el Trabajo y Educación Informal.

#### **A nivel Estatal**

- El Estado colombiano podría generar una política pública en formación ciudadana que presente una mayor coherencia entre los propósitos, los contenidos y los contextos de aplicación, que no se limite a responder a las necesidades de las coyunturas políticas plasmadas en los planes de desarrollo que han llevado a que en algunos momentos la formación ciudadana se den diferentes cambios en sus concepciones, como por ejemplo con un enfoque en los derechos humanos, democracia, patrimonio, paz, emprendimiento y ambiente, entre otros.

Lo anterior trae como consecuencias confusiones entorno a sus propósitos y aplicaciones, que, al sufrir dicha inestabilidad, no genera un discurso estable y continuo de formación ciudadana que haga parte de un proyecto único nacional, que incluya a todos y les permita participar en la toma de decisiones más allá del ámbito electoral.

- Se puede proponer la participación de tutores y facilitadores de programas de ETDH y Educación Informal para la elaboración de una evaluación Estatal que permita conocer los procesos obtenidos por cada uno de los aprendices y que sea capaz de conocer de mejor

manera los contextos sociales, económicos, culturales y escolares abordados y las transformaciones que se desarrollaron en cada uno de los espacios territoriales en los que los individuos habitan.

- En algunos momentos algunos gobernantes hablan acerca de la formación de una ciudadanía global, es decir de una ciudadanía que permita que todos tengamos las mismas titularidades, posibilidades de acción, derechos y deberes en cualquier lugar del mundo; sin embargo, esto no implica que se deba formar en una ciudadanía homogénea que elimina u olvida la riqueza de las diferencias, por el contrario es necesario formar en una ciudadanía heterogénea que permita la libertad de construcción de sujetos y culturas heterogéneas.
- Se presenta como dice Torres y Pinilla (2005, pág.47)

...la coexistencia de una Constitución Política que se abre a las posibilidades de la democracia participativa concebida como forma de vida ciudadana y la adopción de un modelo neoliberal que gradualmente niega los ideales de la democracia, limita los derechos y restringe los espacios para el ejercicio de la ciudadanía.

De esta manera, el Estado presenta confusión al plantear una formación constantemente en democracia participativa y al mismo, y contradictoriamente, tiempo generar propuestas neoliberales que niegan los ideales de una democracia y una ciudadanía al reducir el aparato estatal, disminuir el gasto público y desarrollar el libre mercado. Todo lo anterior llevado obedece más a un modelo formativo regulado por el mercado, en el que se mantiene la inequidad económica, la desigualdad social y la exclusión. Elementos que no permiten que ningún discurso de formación ciudadana sea creíble y sostenible a nivel educativo sin su correspondencia a nivel social y económico. Por lo tanto, es necesario que el Estado además de promover la formación en ciudadanía, ayude a sus ciudadanos a crear las condiciones económicas para su desarrollo y mantenimiento. No se trata de construir un mega Estado, pero si un Estado que construya lazos de solidaridad entre sus integrantes y como lo plantea Cortina (1997) cree una ciudadanía económica que permita a todos sus habitantes el goce de los derechos básicos.

- Se propone un replanteamiento de los estándares básicos en competencias ciudadanas que afiance la formación en procesos de participación colectiva y directa en la definición de asuntos comunes que empiece por los espacios cercanos: familia, escuela y se amplíe a los espacios de decisión pública.

### **Corporación Escuela Galán**

- La Corporación Galán puede liderar junto con otras organizaciones de carácter no formal e informal la solicitud para que el gobierno nacional y los empresarios presenten mayor voluntad política para generar un mayor presupuesto para el mantenimiento de los programas de formación y para el desarrollo de una propuesta de formación ciudadana contextualizada y territorializada, que consulte y tenga en cuenta las necesidades de la población, ayudándolas a potenciar y de esta manera acompañar en el mejoramiento de las condiciones de vida de la misma.

- La Corporación Galán a través del apoyo privado puede continuar buscando que sus proyectos se desarrollen de una manera más continua y permanente.
- Así mismo, la formación ciudadana no solo debe enfocarse en la formación de personas que ya sean líderes sociales, sino que puede ampliar su rango de acción a diferentes habitantes de los entornos trabajados. Tal y como se hizo en algún momento en el que explicaron que una de sus experiencias con grupos reinsertados, no solo trabajaron con ellos, sino con los habitantes de su entorno. Por ello sería importante que se ampliara el enfoque formativo a un enfoque más colectivo y no solo de líderes sociales o políticos. De esta manera se verían otros niveles de avances a nivel comunitario en los que se crearan y renovarían liderazgos.
- A partir de lo vivenciado en la investigación, es necesario mantener actualizadas las bases de datos de los participantes que ha tenido la Escuela y adicional a ello, generar espacios de fácil contacto con los participantes que permitan analizar a largo plazo sus avances obtenidos en la construcción de ciudadanía.

### **Evaluación y evaluación ciudadana**

La evaluación educativa no es un simple instrumento de medición con el cual se pretende mediante procesos rigurosos y objetivos basados en el método científico, determinar si se cumple con un objetivo o un proceso determinado y a partir de allí tomar decisiones que implique la continuidad o cancelación de un programa educativo. En ello se ha equivocado el MEN al tratar de mantener una evaluación ciudadana basada en la medición del cumplimiento de unos estándares y competencias ciudadanas planteadas desde asociaciones y Organismos Internacionales<sup>24</sup>, los cuales olvidan que por más que dichas evaluaciones sean realizadas desde un paradigma positivista en el que un experto hace la evaluación a través de un método que pretende explicar una realidad, como dice Stake (2013) muchos de esos estándares solo proporcionan aproximaciones o factores correlacionados con los criterios reales. Esto implica la pérdida de información relevante que pudiera dar cuenta de los contextos socioculturales que viven los sujetos y que determinan sus posibilidades de acción y mejoramiento.

En el caso de la evaluación por competencias, autores como Ariza (2007) afirman que:

Los estándares básicos en competencias ciudadanas se circunscriben únicamente a las esferas de la individualidad civil y de la ética para la convivencia, presentando un fuerte vacío respecto de la participación colectiva y directa en la definición y conducción de los asuntos comunes. (Pág.160)

De esta manera los estándares de competencia que son evaluados por las pruebas “Ser” de ciudadanía no potencian en los estudiantes la participación del mismo en la transformación de territorio y contextos sociales, económicos, políticos y familiares. Manteniendo comportamientos de aislamiento, individualidad y apatía frente a las construcciones colectivas y públicas que pueden

---

<sup>24</sup> Como los afirman Torres y Pinilla (2005) quienes explican que desde el año de 1996 al 2000 los gobiernos nacionales y distritales contrataron macroproyectos para medir el nivel de desarrollo de la ciudadanía escolar y el grado de democratización alcanzado por las instituciones escolares. En este caso la encargada fue la Asociación Internacional del Logro IEA.

ayudar al mejoramiento del sujeto y su entorno en la medida que colectivamente se cree y se movilice con propuestas de mejoramiento de territorio, ayudando de esta manera a su transformación.

La CEG es consciente de esta dificultad evaluativa orientada por el MEN al presentar una evaluación ciudadana muy rigurosa, pero que no alcanza a valorar las transformaciones de sus participantes. Es por ello que la Corporación, aunque no está obligada a realizar evaluaciones como las que se hacen en la educación formal, realiza sus propias evaluaciones, entendiéndola como un proceso que implica análisis cuantitativos y cualitativos que permitan conocer de una manera más integral los procesos de formación en ciudadanía desarrollados con los participantes.

En este caso, la visión de formación de la CEG se enfoca en una perspectiva más cercana a la evaluación formativa al reconocer que la evaluación que realizan las pruebas Saber-Ser en Competencias Ciudadanas, aunque son rigurosas, no son capaces de dar cuenta de los procesos de transformación desarrollados por las Escuelas de Liderazgo Democrático en las subjetividades políticas y sociales de los sujetos atendidos. Por lo tanto, se plantean las siguientes propuestas:

“Toda acción que se lleva a cabo alrededor de la EF<sup>25</sup> debe contemplar una propuesta de trabajo que conduzca a un uso efectivo de los aportes derivados de este proceso” (Torres, G. 2018; pág. 18), en consecuencia, se propone a la Corporación Galán prever qué hará con la información de sus evaluaciones sumativas y formativas; fortaleciendo esta última con el fin de determinar cómo se recogerá la información, quiénes y cómo participan en el análisis, cuáles son las áreas a mejorar, cuándo y en qué tiempos se impulsaran nuevas acciones de mejoramiento. Esto permitirá mejorar el proceso de autorregulación, además de superar un proceso más formal de reconocimiento de la información recogida durante los procesos formativos y los saberes obtenidos en cuanto a logros y dificultades de la experiencia.

Además, realizar un banco de resultados evaluativos que no solo sirva a la Corporación para el desarrollo de sus procesos formativos en ciudadanía, sino que sea parte de una gran banco evaluativo de experiencias de educación no formal exitosas, que pueda ser consultado e investigado por el IDEP y el MEN, con el fin de iniciar los estudios sobre educación ciudadana desde la modalidad educativa de educación informal, cuyos resultados sirvan para continuar con el proceso de mejoramiento de dicha modalidad.

La Corporación Escuela Galán es producto de un cambio en la perspectiva de financiación a nivel global que lleva que las instituciones públicas con poca financiación busquen realizar cambios en su personería jurídica con el fin de captar nuevos recursos que les permitan sobrevivir.

Con el fin de profundizar en los contenidos que permitan el fortalecimiento de propuestas de paz, se propondría hacer un mayor énfasis en la formación en ética civil dentro de los programas de formación ciudadana. Ello con el fin de llenar este vacío ético del que habla De Roux (1990) en el que se encuentra una ausencia de comunidad que es entendida como la ausencia de lazos con el otro que nos vuelve indiferentes frente a lo que pasa mientras no nos pase a nosotros y no permite

---

<sup>25</sup> El autor utiliza esta sigla para nombrar a la evaluación formativa.

la construcción de unos valores compartidos en comunidad que respeten la vida y la posibilidad de vivir juntos sin destruirnos en él intento.

Es necesario seguir pensando la paz como un problema de reconocimiento propio y ajeno, que permita entender al otro como sujeto legítimo de derechos, actuaciones y de vida. Generando de esta manera un tejido social y una nueva cultura política en la que las personas logren resolver sus diferencias de manera pacífica -conflicto positivo- y no de forma violenta -conflicto negativo-.

Sistematizar las experiencias que han vivido los facilitadores con los participantes que han vivido en regiones del conflicto armado. De acuerdo con Tamayo Valencia (Inédito) quién retoma a Malagón Cecilia (2012) "... estudiar el conflicto y la paz como imaginarios sociales para construir un saber sobre estos temas y tomar una posición como ciudadanos, como país, hacerlo un asunto público que compete a todos y a la identidad nacional". La sistematización de dichas experiencias permitiría dar a conocer a los ciudadanos realidades que aún no ha podido hacer conciencia en nosotros y que nos llevan a que pensemos que el conflicto es solamente armado y no en los elementos que lo sostienen; además nos ayudaría a tener una idea clara acerca de los beneficios a nivel público a partir de la dejación de armas de los actores armados.

Proponer financiamiento estatal para evaluar las transformaciones surgidas tanto en los sujetos como en las comunidades en cuanto al desarrollo de potencialidades en reducción de conflictos, mayor organización, mejor participación, aumento de desarrollo económico.

Es necesario que el Estado haga reformas a su modelo de evaluación por competencias , ya que como dice Niño y otros (2016, p. 24) "... las competencias se han instaurado como el referente de medición que permite constatar el nivel de dominio que se tiene en relación con los estándares y como proceso de medición y comparación entre países, sin tener en cuenta las realidades disímiles de los contextos, las situaciones y las experiencias educativas desiguales que se experimentan en muchas comunidades educativas" Por lo tanto, las pruebas "SER" deben contemplar un componente que permita una interpretación del entorno y a la vez reconozcan las potencialidades y debilidades que pueden presentarse en la formación en los diferentes espacios territoriales.

Es importante para la CEG que los facilitadores generen evaluaciones de sus experiencias en la Escuela, que les permitan generar textos de formación ciudadana en los que reflejen sus conceptos, aprendizajes y propuestas de formación ciudadana de tal manera que puedan continuar con el proceso de comprensión y mejoramiento. Para ello se propone partir de algunas de las propuestas de Santos Guerra (1993), así:

**a)** Entender la evaluación como una forma de comprensión. La evaluación es una plataforma de diálogo entre evaluador y evaluado y audiencias, esta permite una doble finalidad: la comprensión del programa y la mejora de este. **b)** La evaluación se democratiza al permitir a los participantes (evaluados y audiencias) conocer los datos y las interpretaciones recogidas por el evaluador con el fin de que ellos emitan un juicio de valor más fundamentado y significativo. La evaluación que se hace con los participantes genera, a través del diálogo, las siguientes inquietudes respecto a: **1)** El sentido y valor de las realidades que son objeto de evaluación, **2)** El modo de

recoger las evidencias, **3)** El rigor de las interpretaciones y explicaciones teóricas que se formulan sobre los datos, **4)** el valor de la evaluación como un proceso de mejora de la práctica.

A partir de ello, el diálogo se alimenta de la negociación inicial, la exploración y las conversaciones informales y formales, y también en la negociación de informes. La evaluación como comprensión busca comprender como funciona un programa, su contexto, racionalidad, sentido, sus intenciones y efectos.

En un momento en el que las personas se llenan de desesperanza frente a la muerte de líderes sociales y los tropiezos surgidos en el proceso de paz con la ex - guerrilla de las FARC, es importante que la Corporación plantee el mantenimiento de la paz, los canales democráticos y la esperanza desde procesos que como dice Morin (1999) planteen un conocimiento pertinente y desde la incertidumbre que permita respuestas frente a los problemas actuales a partir de una visión integrada y no fragmentada de la realidad. Lo anterior lleva a que la educación enseñe métodos que permitan “aprehender” relaciones mutuas e influencias reciprocas entre las partes y el todo. Para que un conocimiento posea pertinencia en la educación debe evidenciar: un contexto, lo global, lo multidimensional, lo complejo.

## 8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez evaluados tanto el diseño como la aplicación del Programa de Formación Ciudadana de la Corporación Escuela Galán, en este capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones relacionadas con la investigación cualitativa, realizada a partir de un enfoque crítico y hermenéutico. Asimismo, sin desconocer las virtudes encontradas, se hacen recomendaciones de mejoramiento con el fin de superar algunas limitaciones y así, tener mayor comprensión del programa en mención.

Para cumplir con este propósito el autor del presente trabajo, como investigador externo e independiente, después de haber conocido los procesos formativos realizados por la Corporación 10 años atrás, realizó la evaluación al Programa de Formación Ciudadana mediante el estudio de tres categorías centrales, a saber: en primer lugar, las políticas educativas, en segundo lugar, la formación ciudadana y, finalmente la evaluación de programas. Por último, se le propone a la CEG unas apuestas y retos formativos para reflexionar.

### 8.1. Políticas Educativas.

Los servicios educativos formales, informales y no formales -ahora ETDH-, permeados por el discurso neoliberal de libre mercado orientado por los Organismos Multinacionales, resaltan temáticas como la formación permanente o a lo largo de la vida, la formación para el trabajo y el capital humano, entre otros. Sus propuestas para el campo educativo nacional han venido generando una serie de ambigüedades, producto del lenguaje metafórico con el que son enunciados y que a su vez se ha venido naturalizando<sup>26</sup>. Estos discursos plantean una doble intencionalidad discursiva.

En cuanto a la formación permanente, se plantean estas políticas como un conjunto de “buenas prácticas”, es decir, recetas propuestas por los grandes agentes económicos a nivel mundial a países que se encuentren en estado de desarrollo, con el fin de que estos sigan el camino al “éxito”, sin explicar que dichas orientaciones aplicadas sin análisis y críticas previas, terminan favoreciendo solamente los intereses del gran capital, en detrimento de los intereses de los países que los aplican sin mayor debate. La puesta en práctica de la formación para el trabajo y el capital humano, por parte de los Estados que siguen estas orientaciones, trae como consecuencia la reducción del aparato estatal, el apoyo a la economía de libre mercado y la ejecución de un modelo administrativo de control, que deben seguir todas las instituciones que aceptan estas propuestas para su subsistencia.

La educación en nuestro país ha venido cumpliendo el papel de formar un tipo de ciudadano liberal acto para la globalización neoliberal. De esta manera ha formado individuos egoístas, con

---

<sup>26</sup> Se habla de que un acto social se naturaliza, cuando un discurso o práctica se prolonga tanto en el tiempo o en este caso en todos los servicios educativos, al punto que las personas olvidan que es un discurso construido e intencionado y no es natural.



escasa participación en el terreno público, con actitudes individualistas y de consumo mercantil de bienes y servicios, que tienden a fomentar la atomización social y la pérdida de derechos ganados a nivel social y colectivo. De esta manera han educado a los individuos para responder a su individualidad y no a su ser social. Estos sujetos compiten entre sí en pro del beneficio individual y no buscan la construcción colectiva; generando de esta forma individuos que aunque pertenezcan a una sociedad, no desarrollan lazos de solidaridad para con las personas que viven en ella.

En este sentido, no importa que exista una carta política o Constitución Política que promueva diferentes tipos de derechos como los económicos, sociales y ambientales, ya que en muchos casos, los mismos tres poderes que gobiernan, crean leyes y controlan la nación, hacen que estos se mantengan como letra muerta, generando discursos educativos y prácticas de desmoste de derechos que mantienen a la sociedad atomizada y al ciudadano alejado de las instituciones de las que no se siente representado; todo esto en detrimento de los derechos colectivos, o como lo dice Roux (1990), se mantiene un vacío social en el que se crean percepciones y comportamientos de desconfianza hacia otros, que no permiten la construcción en la esfera de lo colectivo, ni el desarrollo de una política pública que sea capaz de responder a las necesidades de las poblaciones en sus territorios.

Así pues, el entramado discursivo de la globalización neoliberal, se adhiere a la normatividad nacional, generando cambios en el campo educativo que provienen de visiones administrativas, económicas y empresariales, que no tienen en cuenta lo pedagógico, sino que ven lo educativo como un servicio más de la economía de mercado. Es de esta manera, como se han venido implantando, a través del lenguaje, los principios económicos de eficiencia, eficacia, economía y productividad en el campo educativo; en consecuencia, se han generado orientaciones que se centran en una educación de tipo empresarial, que privilegia las propuestas de educación a lo largo de la vida, el capital humano, la educación para el trabajo, las competencias y los estándares, desconociendo así, los conceptos planteados por los educadores sobre una formación integral, democrática y equitativa, que enfatice sus procesos en la ciencia, la cultura, la tecnología, la educación ciudadana y el desarrollo personal.

Como muestra de esto, se encuentran los constantes cambios en la legislación educativa, que se han venido produciendo desde comienzos de los años 90 en Colombia y que, actualmente hacen énfasis en modalidades educativas menos rigurosas que la educación formal. Este es el contexto en que se encuentran los casos de las modalidades de ETDH y la Educación Informal, desde las cuales se realizan articulaciones del mundo educativo con el mundo del trabajo, y en donde el papel del lenguaje, como ya se mencionó, es fundamental pues son temáticas repetitivas enfocadas en la productividad, pero alejadas de discursos educativos que propenden por una educación democrática, participativa e integral, que contemple la formación de sujetos críticos y transformadores de su entorno social.

Como resultado de lo anterior, se han venido produciendo tensiones, ambigüedades y adaptaciones entre las visiones educativas y aquellas de los campos económicos. Esto ha traído algunas consecuencias para la educación, como por ejemplo, la ambigüedad en los términos para

denominar y caracterizar las modalidades educativas No Formal e Informal; de igual manera, se han dado reformas educativas constantes con las cuales se reducen las demarcaciones entre las diferentes modalidades Formal, Informal y No Formal, fortaleciendo paulatinamente la última de ellas, que deja de ser un servicio educativo relacionado con bajos niveles de formación y enfocado a poblaciones desamparadas, para convertirse en una apuesta educativa que tiende a llenar vacíos formativos para la mayor parte de la población que no accede a la Educación Superior y que brinda altos niveles de aceptación; finalmente, se encuentra el resultado no previsto quizás de un proceso de complementariedad entre los diferentes tipos de educación, que no necesariamente se diferencian en términos pedagógicos.

Estas tres modalidades educativas se plantean a partir de conceptos jurídico-administrativos y no pedagógicos; de manera tal, que el constante cambio de leyes que afectan dichas modalidades, ha llevado a que instituciones como la CEG, a pesar de tener una experiencia que data del año 1993, en ese entonces Instituto Luis Carlos Galán para el Desarrollo de la Democracia, presentara dificultades para establecer sus servicios en una modalidad no formal, de la que antes hacían parte y que luego haya tenido que convertirse en modalidad informal, esto de acuerdo con lo últimos estatutos de dicha Corporación.

Caso similar es el de programas de formación para el trabajo, la vida y la ciudadanía que hoy en día son desarrollos por instituciones de ETDH o informales en los diferentes colegios de la ciudad. De esta manera se cambia la formalidad por programas flexibles, creados a la medida de las necesidades de los requisitos del mercado. Esto lleva a que instituciones de ETDH y Educación Informal puedan desarrollar sus programas en horarios y espacios académicos cedidos por las instituciones formales a partir de la compra de paquetes educativos. Esta flexibilización de las modalidades da lugar a un proceso de conexión y complementariedad entre las mismas que deja diferentes tipos de consecuencias como:

En primer término, la visión minimalista de la educación, en la que ésta se reduce a un sistema de reproducción discursiva, enfocada a la formación para el trabajo desde el fortalecimiento del capital humano. Mirada que descuida la formación integral de los sujetos en ciudadanía, ciencia, cultura y tecnología; discursos que, aunque platean cambios, no hacen énfasis en la formación ciudadana, y que serían fundamentales para Colombia, ya que desde allí se podría generar nuevas respuestas desde los sujetos frente a sus problemáticas sociales y políticas.

En esto concuerdan los tutores encuestados, quienes reconocen que la ETDH ha sido orientada por los organismos internacionales, el congreso y los gremios, quienes determinan que en la modalidad ETDH se desarrolle más que todo procesos en competencias productivas, con poco énfasis en la formación ciudadana y en el desarrollo humano, dejando la percepción en la mayoría de los tutores de la CEG de que la formación aplicada en esta modalidad solamente se enfoca en la educación para el trabajo y no en la formación ciudadana.

En segundo término, el alto grado de efectividad y permeabilidad del discurso económico en el terreno educativo, a través de la inserción de ciertos términos en el lenguaje de todas las

modalidades desde las cuales se enuncian dichos conceptos y las cuales en su mayoría<sup>27</sup>, pasan por un proceso de control evaluativo para comprobar su apropiación.

El caso de la Escuela Galán es muestra de ello, ya que es una institución que entiende como fundamental para la formación en ciudadanía, la aplicación del discurso de las competencias, el saber hacer en contexto, que permite el aterrizaje del discurso ciudadano a su práctica diaria. Postura que llama la atención, al no presentar críticas al concepto, el cual es apreciado como novedoso y prácticamente natural.

Lo anterior es señal de la ausencia de debate que se ha dado en el país frente a los conceptos propuestos por organismos multilaterales e implantados por el Estado. Es el caso de los estándares y las competencias, los cuales presentan poco o ningún grado de análisis de parte de quienes los aplican, es decir, de parte de los docentes, tutores o facilitadores, quienes, de igual manera, y tal vez, de forma inconsciente, reproducen discursos y prácticas sin tener en cuenta su trasfondo político. Es por ello que, en este caso, se recomienda a la Corporación, apropiarse de manera más profunda del concepto de competencias, su epistemología y axiología. Ello con el fin de no convertirse en un agente reproductor y acrítico del discurso de formación ciudadana que se pudiera promover desde el Estado.

Finalmente, se aprecian algunos vacíos en cuanto a la normatividad de la modalidad de Educación Informal. Así, la libertad de acción frente a las bajas restricciones que presenta la educación informal, la cual únicamente debe cumplir de acuerdo con el Artículo 47 del Decreto 2150 de 1995, con requisitos como el correcto uso del suelo, el cumplimiento de normas sanitarias, de seguridad y el pago de impuestos. Estos programas no requieren ser aprobados, ni certificados por los entes educativos territoriales, lo que significa que no son evaluados por el Estado. De esta manera, estos programas no pueden garantizar una planta administrativa y docente permanente, tampoco unos programas curriculares estables ni de alta calidad.

En el caso de la Corporación Galán, se encontró que la Institución tiene una amplia experiencia en formación ciudadana que genera confianza por parte de las instituciones tanto públicas como privadas que la financian, las cuales muestran una gran acogida a los proyectos de formación que ésta realiza, financiando, en algunos casos, procesos de una duración superior a 160 horas, como se conoció con programas de formación para un trayecto de 2 años seguidos.

Teniendo en cuenta lo anterior, son varias las propuestas que podrían ayudar a mejorar el servicio educativo informal, además de servir a la Corporación para mejorar su propio programa de formación. A través de la creación de una política pública de largo aliento en ciudadanía, que no se enfoque en responder coyunturas políticas, en las que se determina el tipo de énfasis que cada gobierno dicta sobre lo que debe ser el ciudadano. De esta manera, en algunos momentos se habla de derechos humanos, luego de democracia, posteriormente de cultura de paz y en últimas relacionan la formación ciudadana al emprendimiento y no hay una sola política que determine un rumbo. Por esto, se podría crear una política de acuerdo nacional en la que se llame a los diferentes

---

<sup>27</sup> La educación informal no es sometida a procesos evaluativos.

partidos políticos, sectores sociales, empresariales y a ciudadanos, con el fin de dar un solo sentido a la formación ciudadana que le permita tener unos propósitos, contenidos y propuestas de aplicación contextualizada que no se acabe o pierda fuerza con el cambio de gobernante.

Este modelo de formación, si bien es cierto, busca integrar ideas entorno a la educación en ciudadanía, no debería caer en la constitución de un sujeto ciudadano homogéneo, sino en la formación de una persona que sea productora de diferentes formas de ciudadanía que respondan a sus necesidades individuales/colectivas y territoriales -ciudadanía heterogénea-, que logre un desarrollo humano que responda a las necesidades del territorio, para de esta manera aportar no solo a su mejoramiento individual, sino al desarrollo colectivo y de construcción en la esfera pública.

En este sentido, se recomienda al Estado que cree una normatividad que permita llenar estos vacíos en la educación ciudadana desde la educación informal, garantizando de esta manera que no sea solo el financiador del programa quién determine si el proyecto educativo continúa por su calidad, sino que sea el Estado, quién le garantice a la nación y de manera indirecta al financiador que el proyecto cumple con las condiciones educativas requeridas para el fin formativo, y que sus currículos contemplan no solo visiones que promueven la formación para el trabajo, sino también, la educación en democracia y ciudadanía, la formación en ciencia, tecnología y ambiente, entre otros.

## **8.2. Formación ciudadana.**

Al hablar de ciudadanía nos encontramos con un concepto polisémico en el cual se presentan diferentes paradigmas y modelos de formación ciudadana contrarios: el liberal y el comunitario. Estos modelos responden a los intereses formativos de los organismos multilaterales, de los Estados y de las personas que los imparten.

En Colombia, de acuerdo con autores como Ariza (2007) y Gutiérrez (2012), la formación ciudadana propuesta por el Estado privilegia el modelo liberal clásico. En esta medida, la formación se encamina al desarrollo de procesos de educación cívica, valores, democracia, multiculturalidad, patriotismo y derechos humanos, bajo una visión de derechos civiles y políticos, que si bien, son muy importantes en el desarrollo individual de las personas, desde los mismos, no se promueve una ciudadanía que integre colectividades, sino por el contrario, se promueve un ciudadano que mantiene la desconfianza en el otro, niega y excluye la diferencia y no construye desde la pluralidad, así se forma una ciudadanía que no promueve la participación activa de los sujetos, el diálogo de saberes, ni relaciona a los individuos y comunidades con el mejoramiento de su territorio.

Como consecuencia de lo anterior, se mantienen los vacíos éticos, sociales y las debilidades en la construcción en la esfera pública, los cuales pueden llenarse a través de procesos de formación ciudadana que contemplen la formación de sujetos políticos activos, éticos y territoriales, que

aporten a través de su participación en la construcción de respuestas a las necesidades de los individuos, que los haga partícipes de su Estado y por ende, de la construcción de lo público.

La formación ciudadana propuesta por el Estado Colombiano está relacionada con un tipo de democracia que, aunque habla de participación no la gestiona. De esta manera, cuando educa a sus ciudadanos no se genera en ellos lazos de pertenencia a un Estado, a una sociedad o un grupo; por el contrario, los forma en individualidades atomizadas del terreno público o colectivo, que desconocen sus derechos y son apáticas a la participación activa (la cual entienden cómo ineficaz). En ese sentido, el Estado además de mantener los vacíos éticos y sociales, conserva una democracia representativa que no genera elementos fundamentales para una ciudadanía transformativa que responda a las necesidades actuales en cuanto a pertenencia, participación y derechos que son el sustento básico para desarrollar una ciudadanía comunitaria y territorial que sea capaz de enfrentar los vacíos encontrados.

El estudio de la CEG permitió caracterizar el modelo de formación ciudadana encontrando como resultados de la triangulación realizada, un modelo pedagógico mixto-humanista, que toma como referentes el modelo socio-constructivista y el crítico, a los cuales integra metodologías como el diálogo de saberes y el aprendizaje por proyectos.

Este resultado surge de elementos como el epistemológico, en el que la CEG parte de la concepción de que el conocimiento es construido por el individuo a partir del encuentro con otros, dentro de una cultura que plantea una serie de significados con el que las personas interactúan y a la vez construyen. Es por ello, por lo que en este modelo no se habla en ningún momento de profesores ni estudiantes, por el contrario, se encuentra la figura del facilitador o tallerista y el aprendiz.

De esta forma, el tutor o facilitador, se convierte en agente potencializador de situaciones de aprendizaje para el grupo de aprendices, con quienes construye saberes y acciones de forma cooperativa, generando actitudes en los individuos que potencian el mejoramiento de diferentes contextos, como es el caso del contexto social, en el que se muestran varias experiencias de construcción colectiva que permitieron la transformación de situaciones problemáticas de exclusión, marginación y discriminación; procesos de participación política ciudadana y el cumplimiento de la normatividad. De esta manera, el modelo busca crear un entorno de aprendizajes en el que los individuos cuestionan la realidad, la problematizan y a través de una serie de herramientas conceptuales y metodológicas, que aprenden en la Corporación, son capaces de crear soluciones frente a las necesidades dilemas que aquejan su diario vivir.

En lo ontológico, la metodología del diálogo de saberes permite el encuentro y reconocimiento del otro a partir del respeto. Ello a través de escenarios que crea la CEG en el que reúne a sus integrantes con el fin de elaborar su memoria individual y colectiva, construyendo de este modo, un mundo de significados en el que se integran aquellos saberes y personas que antes estaban excluidos, que no eran reconocidos como legítimos y que ahora pueden hacer parte de un mismo territorio en común.

Todo esto concuerda con un concepto de ciudadanía que se privilegia en la CEG, en el cual se entiende como fundamental la formación en empatía, la participación activa de los individuos y de los colectivos, la crítica y transformación de entornos desfavorables, la deliberación como acto reflexivo en el que se interactúa con el argumento del otro (sin despojarse del propio), la construcción de identidad y de derechos. Elementos desde los cuales se reconoce la diferencia entre el modelo liberal clásico que propone el Estado y el de la CEG, que se basa más en un paradigma comunitario y de formación ciudadana democrática.

En consecuencia, se observa que, la CEG promueve el paradigma comunitario de la ciudadanía, en la medida que ésta promueve en el individuo la participación continua en la creación de la esfera pública, en la cual el aprendiz participa de manera activa más allá del voto, fomentando proyectos de vida colectivos a través de la construcción del bien común. Lo que deriva a su vez, en la enseñanza de un modelo de formación ciudadana democrático, ya que promueve una democracia sustantiva, en ella las instituciones son reflejo de la identidad de los sujetos, se acoge la diferencia y se construye a partir de ella.

Por otro lado, en este modelo de formación ciudadana se encuentran presentes componentes de ciudadanía territorial, ya que su propuesta formativa se encamina al fortalecimiento de los lazos de identidad y de las propuestas de acción del individuo, quien de manera crítica enfrenta las dificultades en las relaciones territoriales, creando salidas u opciones que le permiten afianzar el proyecto democratizador en beneficio propio y colectivo de esta manera se fomenta la creación de una ciudadanía con participación activa, crítica en la construcción de identidad y de derechos dentro de un territorio.

En concordancia con lo anterior, se puede afirmar que el modelo de formación ciudadana desarrollado por la CEG, es coherente con sus ideales de formación y con las metodologías de enseñanza, las cuales se pueden leer en los textos y experiencias investigadas. Experiencias que pueden ser importantes para la educación formal, en la medida en que esta última se enfatiza en desarrollar un modelo de formación ciudadana liberal clásico centrado en aspectos teóricos y poco prácticos, que no generan conocimiento del contexto de los participantes, ni buscan responder a problemas locales. Así pues, es necesario acudir a la educación no formal a través de adquisición de paquetes educativos que incluyan cursos que resuelvan estos vacíos formativos en los que los colegios no estarían generando programas que respondan a las necesidades y expectativas de los habitantes.

Finalmente, se recomienda a la Corporación mantener una formación ciudadana en la diversidad, que contemple las ciudadanías heterogéneas que puedan responder a la cultura y a las necesidades de los grupos poblacionales a los que pertenecen, generando propuestas con el fin de promover el desarrollo humano en los sujetos y la apropiación del territorio. Elementos con los cuales se puede construir un sujeto que responda tanto de manera individual, colectiva y pública a las necesidades propias y colectivas del contexto en el cual habita.

### **8.3. Evaluación y evaluación de programas.**

#### **8.3.1. Evaluación.**

Las políticas educativas en evaluación ciudadana, como se ha indicado, han sido influenciadas por las recomendaciones de organismos multilaterales y gremios económicos, los cuales se basan en paradigmas cuantitativos, en donde la evaluación se asume como la comprobación del cumplimiento de los objetivos propuestos, dejando de lado el conocimiento que pueda generar una visión comprensiva de la evaluación, y promoviendo procesos de rendición de cuentas que generan competencia entre las instituciones educativas, en el afán de dar respuestas estandarizadas sobre lo que, según esta visión, debe ser un ciudadano.

De esta forma, se han venido impactando los programas de educación básica primaria, secundaria y media, los cuales tienen que responder a un conjunto de pruebas nacionales en competencias ciudadanas, basadas en la verificación del cumplimiento de estándares. Dichas pruebas son, descontextualizadas, y muchas veces, parten de visiones universales sobre preceptos morales que no son construidos y vivenciados por los habitantes de los territorios colombianos y además, no dan cuenta de las transformaciones que se generan en las subjetividades de los implicados cuando desarrollan propuestas de formación participativas, activas, críticas y de territorio.

Ahora bien, estas políticas educativas en ciudadanía no solo impactan a las instituciones formales por medio de pruebas que evalúan los aprendizajes, también influyen de alguna manera, en los programas de formación ETDH y de Educación Informal que desarrollan entidades como la CEG, lo que implica la necesidad de evaluar sus programas y conocer sus problemáticas, méritos y debilidades.

#### **8.3.2. Evaluación de programas**

La evaluación de programas nace como una tendencia a la medición, la cual establece, si un programa cumple o no con las metas propuestas y a partir de allí se determina su continuidad o cancelación. En esa medida la evaluación de programas de carácter tradicional se centra en la construcción de estándares e indicadores por medio de los cuales se conoce la llamada “realidad objetiva”<sup>28</sup>, la cual va a ser medida y analizada con el fin de tomar decisiones.

A modo de reiteración, se puede afirmar que dicha evaluación tradicional o estandarizada, no tiene en cuenta a los sujetos y a los contextos de los programas o proyectos evaluados, por lo tanto, es una evaluación que presenta como dice Stake (2013), aproximaciones y simplificaciones con los

---

<sup>28</sup> Las comillas son mías, sirven para señalar que en esta investigación no se cree en una realidad que pueda ser conocida de manera objetiva, sino intersubjetivamente.



criterios reales, que no tiene en cuenta los contextos socioculturales de los sujetos. En este sentido, el uso exclusivo de una evaluación estandarizada no da cuenta por completo de una experiencia educativa, lo que la lleva a requerir de otro tipo de evaluación que integre datos e interpretaciones que se han venido excluyendo o simplificando.

Por el contrario, la evaluación comprensiva cumple con esta labor, ya que no se pretende clasificar, ni medir el proceso desarrollado por la Corporación con el fin de determinar si sus programas deben seguir o no patrocinándose; sino más bien, lo que se pretende es conocer el caso a profundidad, reconocer su complejidad y a partir de ello, interpretar, valorar y hacer críticas constructivas a sus procesos formativos teniendo en cuenta el conocimiento del contexto particular.

Es por esto que se elaboró un modelo de evaluación que tuvo como características el que fuera independiente y externa. Independiente, en la medida que no responde a ningún agente de poder, por tanto, su análisis no está limitado a aquello que quieran escuchar los sujetos evaluados, aunque los tenga muy en cuenta; pero sí se compromete con principios y valores que permitan un ejercicio ético en la investigación, en el que se corrijan los posibles sesgos que se produzcan en las interpretaciones a partir de la lectura del informe evaluativo hecho por los evaluados.

Por otro lado, es externa, ya que quien evalúa la experiencia no presenta ninguna clase de vínculo laboral, económico, ni de ningún tipo con la entidad; lo que se hace es desarrollar una mirada complementaria que genera conocimiento y aportes a la Asociación para el mejoramiento de sus procesos educativos.

En consecuencia, el modelo evaluativo del programa tomó rasgos de las propuestas evaluativas de Stake (2013) y Eisner (1998), sumados a la práctica de los principios de racionalidad razonable, autointerés de la comunidad y pluralidad de valores de Kemmis (1997). De esta manera, se generó un proceso de evaluación, que sin dejar de lado los elementos cuantitativos, hizo énfasis en lo cualitativo, generando interpretaciones y comprensiones de tipo holístico que permitieron entender las situaciones de contexto a partir de antecedentes (Stake), contrastados luego con resultados que fueron obtenidos mediante el proceso de crítica artística planteado por Eisner.

Siguiendo a este autor, en la CEG, se pueden identificar algunos aspectos significativos, a saber: esta corporación, al ser una propuesta educativa informal, no requiere ser evaluada por el Estado, sin embargo, desarrolla procesos evaluativos de tipo cuantitativo y cualitativo. En el primero, elabora simulaciones de pruebas tipo Saber, con las que asume desde una visión técnica los logros alcanzados; en la segunda, realiza una evaluación de tipo cualitativo que nutre su información a partir de la recolección de datos empírico-análiticos y de apreciación fenomenológica subjetiva, para ello el formador lleva una bitácora y unos formatos de registro que le permiten recoger e interpretar los procesos observados y las transformaciones que ocurren paulatinamente en los aprendices a partir de su inserción y desarrollo en el programa formativo. De acuerdo con la CEG se realizan tres tipos de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, ello implica que el facilitador o formador esté en constante diálogo con los participantes para conocer de manera clara las transformaciones de prácticas e imaginarios éticos, políticos y culturales evidenciados en el proceso por parte de los ciudadanos.

El tener esta posibilidad de no responder obligatoriamente a las evaluaciones cuantitativas del MEN, le permite a la Escuela Galán, generar procesos de reflexión de su práctica evaluativa, la cual se encuentra situada en su mayoría en un proceso valorativo que se acerca a la evaluación formativa, ya que la CEG no busca la clasificación sino el mejoramiento continuo de aprendizajes. De esta manera, se entiende la evaluación como una actividad crítica que implica generar procesos de conocimiento recíproco, tanto de quien enseña, como de quien aprende. El facilitador guía el aprendizaje y a la vez aprende del aprendiz.

Además, esta visión formativa de la evaluación les permite cuestionar las pruebas de competencias ciudadanas, al decir que las mismas, aunque son muy rigurosas, no son capaces de mostrar las transformaciones de los sujetos formados por la misma entidad, lo que lleva a que ellos tengan una visión reflexiva acerca de la necesidad de fortalecer evaluaciones de tipo cualitativo. Ello como producto quizás de las posibilidades que brinda la modalidad en la que están inscritas, que no los obliga a hacer este tipo de pruebas, como se mencionó ya, ni a seguir parámetros. A pesar de esta libertad, realizan simulaciones de las pruebas estandarizadas con el ánimo de tener el visto bueno del MEN.

Por lo anterior, se recomienda a la CEG, seguir con el desarrollo de evaluaciones de tipo cualitativo o comprensivo en las cuales se logren sistematizar los diferentes procesos formativos, con el fin de que estos sirvan como modelo de mejoramiento de los mismos y puedan ser propuestos al gobierno nacional, para que los implemente en programas de educación tanto formales, como de Educación para el Trabajo. Además, se propone que la CEG, genere una propuesta de trabajo que permita hacer uso efectivo de la información recogida a través de la evaluación de sus procesos.

Otro hallazgo se da en el tipo de técnicas e instrumentos de evaluación que utiliza la CEG en ciudadanía. A diferencia de la educación formal, en la que la técnica para determinar el aprendizaje que obtiene el estudiante se centra en las pruebas, en el programa de formación de la Escuela Galán, los instrumentos más usados para conocer los aprendizajes de los estudiantes son el desarrollo de proyectos y la respuesta frente a situaciones problemáticas, que responden al conocimiento de sus territorios y a la búsqueda de soluciones frente a las necesidades que los aquejan. Afirmando con este modelo un currículo contextualizado, dialogante y territorializado que es evaluado de manera continua y formativa para responder, no a un examen, sino a una práctica cotidiana.

En este sentido, se recomienda a la Corporación Galán que además de sistematizar sus programas de manera interna, se someta a evaluaciones de programas de tipo comprensivo y carácter externo, que permitan tener una mirada desde afuera de sus procesos formativos en ciudadanía y ayude a proponer una evaluación del programa y de los aprendizajes de los estudiantes que dé cuenta de aquellos aprendizajes obtenidos durante sus procesos y de las transformaciones que lograron en cada uno de sus participantes.

#### Apuestas y retos

1. Ya que la CEG ha venido trabajando como líneas formativas el liderazgo transformador, sin embargo, no se me informó como investigador, acerca de bases de datos de seguimiento de

liderazgo y evaluaciones a largo plazo que permitan determinar de manera clara las transformaciones que ha venido desarrollando los aprendices en sus territorios en lo correspondiente al liderazgo y la cultura política de los mismos. En nuestro país se encuentra una cultura política que niega los liderazgos comunitarios, basados en la escucha, la solidaridad y trabajo colectivo y hace énfasis en los modelos de dirección individualista, que aprovechan la oportunidad de reconocimiento social para salir a flote y obtener ganancias burocráticas representadas en contratos de servicios estatales y coacción política del líder. La pregunta sería ¿La formación en liderazgo transformador permite a los participantes tener la capacidad de rechazar las prácticas de cooptación política y económica basadas en la corrupción para favorecer los intereses colectivos que buscan el bien común? En caso contrario, la CEG tiene como reto el mantener los procesos de monitoreo democrático que permitan que los líderes que han transformado sus territorios a través de práctica de participación política no caigan en prácticas autoritarias que los lleven a replicar actitudes y modelos que mantienen los vacíos éticos y sociales en el Estado Colombiano.

2. La CEG en este proceso evaluativo, no presentó información acerca de las comunidades de apoyo local -CAL- (Ver. Corporación Escuela Galán, Fundación Smurfit kappa (S.F.) *liderazgo y ciudadanía en tiempos de colegio: manual de formadores, pág.19*), que de acuerdo con ellos, son redes de aliados, a la que pertenecen actores comunitarios quienes presentan la capacidad y disponibilidad para apoyar los procesos y propuestas de transformación de las realidades locales propuestos por los estudiantes. Como reto es necesario que se documente los efectos producidos en los habitantes y personas del territorio, encontrando los beneficios que trajo para sus contextos la relación de los estudiantes con sus redes de apoyo.

3. El 21 de noviembre, la ciudadanía colombiana de forma espontánea se movilizó en contra de las políticas gubernamentales del presidente Duque. Esta movilización continuó con el paso de los días y en un momento dado ha venido bajando su nivel de intensidad por motivos que pueden deberse a causas como: a) falta de una agenda clara y concreta, b) desgaste de los participantes, c) liderazgos que no se consolidan con el tiempo, d) negociaciones soterradas del gobierno con algunos integrantes de la mesa de paro que no han continuado con el mismo. La apuesta de la CEG debe ser la de continuar con la formación ciudadana con los diferentes actores juveniles, sociales, comunitarios y gremiales, en pro de la formulación de proyectos no solo de tipo local, sino de envergadura nacional. Ello con el fin de que los ciudadanos en los paros que se proyectan a futuro, lleguen con agendas claras que les permitan proponer proyectos para la nación que se puedan materializar.

Así pues, con los aportes hechos en este trabajo de investigación llevado a cabo en la Corporación Escuela Galán, se abordó el análisis de las formas y aspectos a evaluar desde una visión comprensiva o formativa, en la modalidad Educativa para el Trabajo y Desarrollo Humano -ETDH y Educación Informal, en ciudadanía. De esta manera se presentaron propuestas y recomendaciones para mejorar la calidad de formación impartida en esta entidad; además, se analizaron apuestas y retos que tiene la CEG para continuar sus procesos de formación ciudadana a futuro. Finalmente, se invitó al Estado a fortalecer mediante el desarrollo de políticas e investigaciones educativas los

programas de formación ciudadana que desarrollan esta y otras entidades que desde hace muchos años trabajan en el fortalecimiento de la democracia, la gobernabilidad y la formación del ciudadano, y de las cuales se desconocen la mayor parte de sus procesos formativos. Es por ello por lo que en esta tesis se quiso dar los primeros pasos para el estudio y fortalecimiento de la educación ciudadana desde la ETDH y la Educación Informal.

## 9. REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2012). *Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje*. En Jarauta, B. Imberón, F. (Coord.) *Pensando en el futuro de la educación; una nueva escuela para el siglo XXII*. 139-158, Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Álvarez, J. (2015) *La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos*. Educación y cultura, volumen (III), p.10-17.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ariza, A (2007) *Democracias, ciudadanía y formación ciudadana. Una aproximación*. Revista de estudios sociales No.27 (pág. 150-163). Bogotá: Universidad de los Andes, ISSN 0123-885X
- Avendaño, E.; Gutiérrez, D.; Malagón, M. (2015) *Otra ciudadanía es posible. Análisis crítico al programa de competencias ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación*. Tesis de maestría. Bogotá: UPN.
- Buitrago, H. Y Cabrera, A. (2014) *Educación para el trabajo y desarrollo humano en los inicios del siglo XXI: inclusión social, emprendimiento y autogestión*. Tesis maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica
- Carrero, J. (2010) *El saber pedagógico en experiencias de formación democrática dirigido a jóvenes desde organizaciones no gubernamentales en Bogotá*. Monografía. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Concha, C. (2014) *Educación y aprendizaje a lo largo de la vida: desafíos para América Latina y el Caribe*. Apuntes educación y desarrollo post 2015, 2014-No 5. Santiago: UNESCO
- Chauz, E. Y Velázquez, A. "Educación para la paz en Colombia. La promesa de las competencias ciudadanas" en BOUVIER, V. (2014) *Colombia: la construcción de paz en tiempos de guerra*. Bogotá: Universidad del Rosario escuela de ciencias humanas.
- Convenio 827 -Secretaría de Educación Distrital, 579 -Instituto Distrital de Participación y Acción Comunal- Escuela Galán (2008) *Escuela de participación, derechos humanos y convivencia escolar*. En <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/8173/1/mepce.pdf>, recuperado el 19 de febrero de 2019.
- Dansocial, Suma Solidaria Y Escuela Galán (2005). *Herramientas pedagógicas en convivencia y seguridad*. Bogotá: Antropos.
- Corporación Escuela Galán (2004) *Carpeta*. Bogotá: Antropos.
- Corporación Escuela Galán-Daacd (2007) *Folder memoria escuela de formación política de juventud y consejeros*. Bogotá: Antropos.
- Corporación Escuela Galán, Fundación Smurfit Cartón de Colombia, Smurfit kappa Cartón de Colombia (S.F.) *Liderazgo y ciudadanía en tiempos de colegio: Manual para formadores año I*. Bogotá: Colombia.
- Corporación Escuela Galán, Fundación Smurfit Cartón de Colombia, Smurfit kappa Cartón de Colombia (S.F.) *Liderazgo y ciudadanía en tiempos de colegio: Manual para jóvenes líderes año I*. Bogotá: Colombia.
- Contreras, J. (S.F.) *Crisis de educación de la postguerra. El nacimiento de enunciados fundamentales para la educación*. Visto en <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/2850/2886> , recuperado 8 de septiembre de 2018

- Coombs, Ph., Prosser, R. Y Ahmed, M (1973a) *New Pahts to learning for rural children and youth* (International Council for Educational Development for UNICEF).
- Colom, A. (2005) *Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal*. Revista de educación. Educación no formal, Volumen No. 338 (p. 9-22). España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cortina, A. (1995) *La educación del hombre y del ciudadano*. Revista Iberoamericana de Educación No. 7, p. 41-63 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019483> , recuperado el 23 de octubre de 2018.
- Cortina, A. (1997) *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza
- Corte Suprema de Justicia (2016) *Sentencia por homicidio del precandidato Luis Carlos Galán*, se encuentra en <http://www.cortesuprema.gov.co/corte/index.php/2016/11/24/sentencia-por-homicidio-del-precandidato-luis-carlos-galan/> , recuperado el 8 de septiembre de 2018.
- Cristancho, J. (2010). *De las condiciones de posibilidad para vivir juntos en Colombia: Entre Tramas De Significaciones Que Sostienen El Conflicto Colombiano Y La Construcción Simbólica De Una Esfera Pública*. Revista Cuadernos De Filosofía Latinoamericana, Volumen 31 No. 102, p.115-123. Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- Díaz, R. (2005) *Currículo y evaluación en la universidad del modelo neoliberal*. En Revista opciones pedagógicas No.39. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Díez, E. (2006) *Evaluación de la cultura institucional en educación un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago de Chile: Arrayán
- Eglund, T. (1986) *Currículum as a political problem; changing educational conceptions with reference to citizenship*; Upsala studies in education 25 Acta Universitatis Upsaliensis, Stunetlitteratur Chartwell.Bratt Suecia.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fernández- Ballesteros, R. (1996) *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. España: Síntesis
- Flórez, R. (1996) *Educación ciudadana y gobierno escolar*. Bogotá: Gazeta Ltda.
- Fonseca, J. (2007) *Modelos cualitativos de evaluación*. Revista Educere, vol. 11, núm. 38, Julio-septiembre, pp. 427-432. Mérida: Universidad de los Andes.
- García, R. Y Serna, A. (2002) *Dimensiones críticas de lo ciudadano*. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.
- García Franco, J. (2012) Tesis *La evaluación de los colegios en el Distrito: ¿Una práctica por la eficiencia o por la formación?* Bogotá: UPN.
- García, Li. (S.F.) *Evaluación de programas educativos: modelos, técnicas e instrumentos, análisis de datos y elaboración de informes*. Universidad Nacional. Recuperado de [www.redes-cepalcala.org/.../EVALUACION/EVALUACION%20Y%20C](http://www.redes-cepalcala.org/.../EVALUACION/EVALUACION%20Y%20C). Mayo de 2015.
- Gómez, A. (2016) *Políticas educativas de calidad y evaluación estandarizada: apropiaciones de los docentes en la educación básica secundaria y media, experiencia en educación educativa del distrito*. Tesis maestría. Bogotá: UPN.
- Guba, E. Y Lincoln, Y (1994). “Competing Paradigms in Qualitative Research” En Denzin, N. y Lincoln, Y (eds.) *HandBook of Qualitative Research*. California; Sage Publications.
- Guevara, R. (2016). *El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?* Revista Folios, Volumen No. 44. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.



- Gutiérrez Tamayo, A. (2010). *El ciudadano territorial: propósito de la formación ciudadana*. En revista Uni-pluri/versidad, Vol. 10, No.3. Medellín. Se encuentra en Versión Gutiérrez Tamayo, A Y Sánchez, L. (2011) *El ciudadano territorial, propósito de la educación geográfica*. En Revista geográfica de América Central número especial EGAL, II semestre 2011(p. 1-17). Costa Rica
- Gutiérrez Tamayo, A. (2012) *Formación ciudadana en perspectiva del potencial pedagógico de los estudios de territorio ciudadano territorial: fundamento de la democracia*. Tesis doctoral. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Digital. <http://aprendeenlinea.udea.co/revistas/index.php/unip/issue/current> , recuperado el 11 de octubre de 2018
- Herrera, M. y otros (2005). *La construcción de cultura política en Colombia “proyectos hegemónicos y resistencias culturales”*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- El modelo artístico de evaluación de Eliot W. Eisner*. En Ahumada, P. (ed) Modelos de evaluación y evaluación de programas (57-69). Valparaíso: UCV-REDUC.
- Ibañez, J. (1991) “El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica” en M. Latiesa (ed.) *El pluralismo metodológico en la investigación social*, Ensayos típicos (53-82). España: Universidad de Granada.
- Ibar, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona: Octaedro.
- Keeley, B. (2007) *Capital humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe. Percepciones de la OCDE*. México: Ediciones Castillo
- Krueger, R. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- López, I. (2010) *El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: Aplicación a un caso*. En revista Edetania 38 (Diciembre de 2010), 147-156. España: Universidad de Valencia
- Ley 75 de 1989, encontrada en el Diario Oficial. AÑO CXXVI. N. 39114. 21, DICIEMBRE, 1989. p.2. se encuentra en <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1623150> , recuperado 17 de mayo de 2017.
- Ley General de Educación: Reforma Educativa Indicadores de Logros Curriculares (2003). Colombia: Imperio Ltda.
- Ley 1064 de 2006, se encuentra en [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104704\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104704_archivo_pdf.pdf) , recuperado el 8 de septiembre de 2018.
- López, D.; Imen, D.; Gallo, M.; Brito, G.; Mendoza, P.; Caruso, P. (2016) *Neoliberalismo y educación: análisis crítico de las metas 2021*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- London, S. Y Formichella, M. (2006) *El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la educación*. En revista Economía y sociedad, Volumen No. XI, número 17 (p.17-32), enero-junio. México: Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.
- Magendzo, A. (2004) *Formación ciudadana*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Magendzo, A. Y Arias, R. (2015) *Informe regional 2015: educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. En <https://es.slideshare.net/andresavila08/informe-regional-2015-educacin-ciudadana-y-formacin-docente-en-pases-de-amrica-latina> , recuperado el 28 de octubre de 2018.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.



- MEN (s.f.) La educación no formal. Tres términos: Educación Formal, No Formal e Informal. En [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-36469\\_archivo\\_pdf\\_documento\\_antecedentes.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-36469_archivo_pdf_documento_antecedentes.pdf) , recuperado el 4 de diciembre de 2017.
- MEN (s.f.) Glosario de términos, competencias generales específicas. En <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79394.html> , consultado el día 15 de julio de 2019.
- MEN (2004) Guía No. 6 Estándares básicos de competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Colombia: IPSA
- MEN (2011) Cartilla 1 y 2 *Programa de competencias ciudadanas*. Bogotá: Amado impresores.
- MEN (2014) *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación para el trabajo y el desarrollo humano*. Colombia: Biblioteca virtual del Ministerio de Educación, en <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-Superior/343616:Formacion-para-el-trabajo-y-el-desarrollo-humano> , recuperado el 4 de junio de 2018.
- Mejía, M. Y Restrepo, G. (1997), *Formación y Educación para la Democracia en Colombia apuntes para un estado del arte*. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luís Carlos Galán. Bogotá D.C.
- Mejía, M. (2007) *Educación (es) en la (s) globalización (es) I Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Desde abajo: Colombia.
- Mejía, J. Y Salazar, E. (2018) *Desafíos para la educación en el posconflicto*. Revista educación y cultura, La evaluación docente un balance necesario, No. 124, (p.65-69). Bogotá: Multiimpresos.
- Mesa, A. (2008) *La formación ciudadana en Colombia*. En revista Uni-Pluri/Versidad Vol. 8 No. 3 Suplemento. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Moreno, T. (2014) *Posturas Epistemológicas Frente a la Evaluación y sus implicaciones en el currículum*. En Revista perspectiva educacional, Volumen 53 No.1 (p. 3-18), Universidad Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/211/96>, recuperado el 13 de enero de 2019.
- Morales, M. (2009) *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas: educación no formal una propuesta para aprender*. Montevideo: MEC: Dirección de educación Unesco. ISBN: 978-9974-36-145-4
- Morín, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Santillana. En [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa) , recuperado el 4 de octubre de 2019.
- Niño, L. *Evaluación de proyectos y programas curriculares en la perspectiva crítica* (1997). Revista Opciones Pedagógicas No. 18. (pp. 43-55). Bogotá: Universidad Distrital.
- Niño, L. (1997) *Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular*. Revista Opciones Pedagógicas No. 18. (Pág. 16-41) Bogotá: Universidad Distrital.
- Niño, L; Tamayo, A.; Díaz, J; Gamma, A. (2014) *Estándares y evaluación: ¿Medición o formación?* Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Niño, L; Tamayo, A.; Díaz, J; Gamma, A. (2016) *Competencias y currículo problemáticas y tensiones en la escuela. 1ª*. Bogotá: Universidad Pedagógica.

- Pastor M. (1999) *Ámbitos de intervención en educación no formal. Una propuesta taxonómica*. Revista de Educación, Teor. Edu.11,1999 (p.183-215). Ediciones Universidad de Salamanca: España.
- Pastor M. (2001) *Orígenes del concepto de educación no formal*. Revista española de pedagogía año LIX, No. 220, septiembre-diciembre (p. 525-544) Universitat de les Illes Balears.
- Pacheco Muñoz, M. (S.F.) *Educación no formal: concepto básico en educación ambiental*, en <https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/noformal.pdf> , recuperado el 3 de diciembre de 2017
- Paramo, P. Compilador (2011) *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pacheco, J. Y Rodríguez A. (1994) *La educación no formal: ¿Baja calidad y pobreza?* Revista colombiana de educación, No.29, II semestre de 1994 (p.1-11) Universidad Pedagógica Nacional.
- Quiroz Posada R. Y Pulgarin Silva M. (Comp.) (2015). *Educación y ciudadanía hacia la configuración del campo de la formación ciudadana. Capítulo: Configuración Discursiva de la formación ciudadana: Hacia la constitución de los sujetos políticos*. Pineda Betancur A. y Pulgarín Silva M. Buenos Aires: Alfagrama.
- Quiroz Posada, R. Y Gómez, Nashiki (2011) Gutiérrez Tamayo A. *Ciudadanía territorial y formación ciudadana en: Formación ciudadana: una mirada desde Colombia y México*. Antioquia: CIB (centro de estudios biológicos)
- Quaas, C. (1990). *Modelos de evaluación de organizaciones educativas centradas en logros (Pedro Lafourcade)* en Ahumada, P. (ed) Modelos de evaluación y evaluación de programas (pp.39-48). Valparaíso: UCV-REDUC.
- Rey, D. (2014) *¿Cómo evolucionaron las reformas educativas en américa latina en los últimos 60 años? trasposición de políticas educativas: los casos de Argentina, Bolivia, Colombia y Chile*. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) Maestrando en Políticas y Administración de la Educación. En <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab057.pdf>, recuperado el 14 de febrero de 2018.
- Robles, B. (2011) *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico*. Cuicuilco, vol. 18, núm. 52, septiembre-diciembre, 2011 (p. 39-49). Red de revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004> , recuperado el 28 de mayo de 2019
- Rodríguez, J. (2016) *“Evaluación del programa tiempo escolar complementario en la educación básica secundaria: perspectiva crítica. Estudio de caso”*. Tesis maestría. Bogotá: UPN.
- Roux, F. (1990) Construir la paz en el vacío ético y social. En Mendoza, P. (Ed.), *En qué momento se jodió Colombia* (pp. 175-198) Bogotá, Colombia: Oveja Negra.
- Roux, F. (2018) *La audacia de la paz imperfecta*. Bogotá: Ariel
- Sentencia C-016 de 1993 Corte Constitucional, en <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/C-016-93.htm> , recuperado el 14 de febrero de 2018.
- Sandoval, A. (2016) *Concepciones y prácticas de los docentes de educación básica secundaria y media, sobre la evaluación a los estudiantes, según el decreto 1290 de 2009. Estudio de caso de un colegio distrital*. Tesis maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Sanfeliciano, A. (2018) *El socioconstructivismo en educación*. Consultado el día 23 de julio de 2019 en: <https://educacionygestion.com/socioconstructivismo-en-la-educacion/>

- Santana, P. et al (2002), *“Lo que dice la gente, lo que hace la gente” Sistematización de Experiencias Escuelas de Liderazgo Democrático 1994-2000*, Bogotá: Corporación Viva la Ciudadanía.
- Santos, M. (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Revista investigación en la escuela No.20, (pág.23-35). En [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/20/R20\\_2.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/20/R20_2.pdf) , recuperado el 23 de enero de 2019.
- Serrano, T. Y Pons, R. (2011) *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista electrónica de investigación -redie-, vol. 13 Núm 1. Consultado el día 23 de julio de 2019 en : <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>
- Solarte, L (2007) *Las evaluaciones de políticas públicas en el Estado Liberal*. Cali: Universidad del Valle.
- Stake, R. (1975a) *Program evaluation: particularly responsive evaluation*. Kalamazoo, Mich, Evaluation Center of western Michigan University.
- Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stake, R. (2013). Segunda edición. *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: Graó.
- Stephen, K. (1999). *Siete principios para evaluar un programa curricular*. Revista opciones pedagógicas No 18, páginas 16-41, Bogotá: Universidad Distrital
- Strauss A. Y Corbin J. (2012) *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D. Y Shinkfield, J. (1989) *Stake: el método evaluativo centrado en el cliente en: Systematic evaluation*. Barcelona: Paidós.
- Torres Santome, J. (2017) *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Torres Zambrano, G. (2018) *Evaluación formativa: oportunidad para el mejoramiento educativo*. Revista educación y cultura, La evaluación docente un balance necesario, No. 124, (p.10-20). Bogotá: Multiimpresos.
- Torres, J. Y Pinilla, A. (2005) *Las vías de la educación ciudadana en Colombia*. Revista Folios. Segunda época. Primer semestre de 2005. No. 21. Bogotá: UPN. pp. 47-64
- Urbina, F. (2013) *Notas para un <<diálogo de saberes>>* Consultado el día 29 de julio de 2019 en: [http://artesaniadescolombia.com.co/Documentos/Contenido/9067\\_notas\\_para\\_un\\_dialogo\\_de\\_saberes.pdf](http://artesaniadescolombia.com.co/Documentos/Contenido/9067_notas_para_un_dialogo_de_saberes.pdf)
- Vasilachis, I. (1992) *El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos*. En Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Forum Qualitative Sozialforschung. Volumen 10 (2) Art30, en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>, recuperado el 4 de febrero de 2018.
- Vasilachis, I; Ameigeiras, A; Chernobilsky, L.; Giménez, V.; Mallimaci, F; Mendizabal, N; Neiman, G.; Quaranta, G.; Soneira, A. (2009) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Publidisa.
- Walker, H. (1990). *La evaluación iluminativa*. En Ahumada, P. (ed) Modelos de evaluación y evaluación de programas (49-56). Valparaíso: UCV-REDUC

Zubiria, J. (2002) *Tratado de pedagogía conceptual: los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fundación de pedagogía conceptual Alberto Merani.

## ANEXOS

### Anexo 1. Certificados de cargos directivos, gerenciales y de control.



CERTIFICADO DE CARGOS GERENCIALES, DIRECTIVOS Y DE CONTROL.

EL SUSCRITO SECRETARIO GENERAL DE LA CORPORACIÓN ESCUELA GALÁN PARA EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA  
NIT 830.143.202-6

CERTIFICA A QUIEN INTERESE:

Que de acuerdo con los registros de la Corporación Escuela Galán para el Desarrollo de la Democracia, y en cumplimiento de lo previsto en el numeral 3 del párrafo único del artículo 1.2.1.5.1.3 del Decreto 2150 de 2017, las siguientes personas ocupan cargos gerenciales, directivos o de control en la Corporación:

#### I. CARGOS DE CONTROL

Cargo/Posición	Nombre e Identificación
Miembro de la Asamblea General de Asociados	Alonso Fernando Castellanos Rueda, identificado con cédula de ciudadanía número 19.419.183, en su calidad de representante legal de CAPITALCORP SAS con NIT 800.250.362-5, entidad fundadora de la Corporación
Miembro de la Asamblea General de Asociados	Mónica Ramirez Peñuela, identificada con cédula de ciudadanía número 52.416.756 delegada en la Asamblea General de Asociados de la Ministra de Educación Nacional de Educación conforme a lo señalado en la Resolución 24445 del 10 de noviembre de 2017 del Ministerio de Educación Nacional con NIT 899.999.001-7 entidad fundadora de la Corporación
Revisor Fiscal	Flor Marina Guavita De Lafaurie, identificada con cédula de ciudadanía número 20.474.916, revisora fiscal de la Corporación Escuela Galán.

#### II. CARGOS DIRECTIVOS

Cargo/Posición	Nombre e Identificación
Miembro de la Junta Directiva	Mónica Ramirez Peñuela, identificada con cédula de ciudadanía número 52.416.756 delegada de la Ministra de Educación Nacional de Educación en la Junta Directiva conforme a lo señalado en la Resolución 24445 del 10 de noviembre de 2017 del Ministerio de Educación Nacional con NIT 899.999.001-7 entidad fundadora de la Corporación.
Miembro de la Junta Directiva	Eduardo Pizarro Leongomez, identificado con cédula de ciudadanía número 19.107.102, miembro de Junta Directiva.
Miembro de la Junta Directiva	Germán Augusto Rey Beltrán, identificado con cédula de ciudadanía número 19.087.117, miembro de Junta Directiva
Miembro de la Junta Directiva	Maruja Pachón Castro, identificada con cédula de ciudadanía número 20.272.344, miembro de Junta Directiva.

#### III. CARGOS GERENCIALES

Cargo/Posición	Nombre e Identificación
Directora Ejecutiva	Maruja Pachón, Identificada con cédula de ciudadanía número 20.272.344
Secretario General	Juan Pablo Sánchez, identificado con cédula de ciudadanía número 80.041.422
Directora de	Tanya Rocío Figueroa, identificada con cédula de ciudadanía número



CERTIFICADO DE CARGOS GERENCIALES, DIRECTIVOS Y DE CONTROL

Proyectos	30.730.627
Directora de Proyectos	Mónica Uribe, identificada con cédula de ciudadanía número 41.770.195
Directora Administrativa y Financiera	Claudia Jose Valle, identificada con cédula de ciudadanía número 50.898.992

En constancia se suscribe en la ciudad de Bogotá a los veinte (20) días de mes de abril de dos mil dieciocho (2018), y en constancia firma,

-Original firmado por-  
JUAN PABLO SÁNCHEZ ARIAS  
Secretario General

---

## Anexo 2. Certificado de fundadores.



EL SUSCRITO SECRETARIO GENERAL DE LA CORPORACIÓN ESCUELA GALÁN PARA EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA  
NIT 830.143.202-6

CERTIFICA A QUIEN INTERESE:

Que de acuerdo con los registros de la Corporación Escuela Galán para el Desarrollo de la Democracia, y en cumplimiento de lo previsto en el numeral 4 del párrafo único del artículo 1.2.1.5.1.3 del Decreto 2150 de 2017, las siguientes personas jurídicas son los fundadores de la Corporación:

Razón Social	NIT
CAPITALCORP SAS	800.250.362-5
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL	899.999.001-7

En constancia se suscribe en la ciudad de Bogotá a los veinte (20) días de mes de abril de dos mil dieciocho (2018), y en constancia firma,

-Original firmado por-  
JUAN PABLO SÁNCHEZ ARIAS  
Secretario General



EL SUSCRITO SECRETARIO GENERAL DE LA CORPORACIÓN ESCUELA GALÁN PARA EL DESARROLLO  
DE LA DEMOCRACIA  
NIT 830.143.202-6

**CERTIFICA A QUIEN INTERESE:**

Que de acuerdo con los registros de la Corporación Escuela Galán para el Desarrollo de la Democracia, y en cumplimiento de lo previsto en los numerales 1 y 2 del párrafo 2 y de lo previsto en el párrafo 4 del artículo 364-5 del Estatuto Tributario, y su decreto reglamentario 2150 de 2017, la siguiente es la información de denominación, identificación, domicilio y actividades meritorias que desarrolla la Corporación:

**Razón Social:** ESCUELA GALÁN PARA EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA  
**NIT:** 830.143.202-6  
**DOMICILIO:** BOGOTÁ D.C.  
**DIRECCIÓN:** CALLE 10 #4-21, La Candelaria (Centro Histórico), Bogotá D.C., Colombia  
**REP. LEGAL:** MARUJA PACHON CASTRO  
**CC REP LEGAL:** 20.272.344  
**TELEFONO:** (57 1) 3425000  
**E-MAIL:** [contabilidad@escuelagalán.org.co](mailto:contabilidad@escuelagalán.org.co)

**ACTIVIDAD MERITORIA QUE DESARROLLAR:**

De acuerdo con el artículo 2 de los estatutos de la Corporación, las siguientes son las actividades meritorias que esta desarrolla:

*Artículo 4- Objeto social y objetivos: El objeto social de la ESCUELA GALÁN PARA EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA es el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática, el liderazgo, el desarrollo económico y social, la ejecución de procesos de educación y formación, la investigación, la promoción de una cultura de paz y legalidad, la inclusión social, económica, cultural y política de los colombianos y el apoyo al desarrollo y fortalecimiento institucional.*

*También propenderá, apoyará, desarrollará y fortalecerá programas y proyectos para la protección de niños, niñas y adolescentes y sus familias*

*Así mismo, está encaminada a mantener vivo el espíritu y el pensamiento político de Luis Carlos Galán Sarmiento y contribuir al cumplimiento de los objetivos del Ministerio de Educación Nacional en lo referente a la educación para la democracia, la gobernabilidad y el liderazgo y la cultura de la legalidad.*

*La ESCUELA GALÁN PARA EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA incentivará la observación y la investigación de los procesos de paz y democracia en Colombia y en los países de América y promoverá y difundirá las experiencias exitosas en estos campos.*

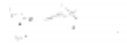
*Para lo anterior cumplirá los siguientes objetivos específicos:*

*1. Diseñar, desarrollar, implementar y evaluar procesos de formación, educación y atención integral dirigidos a la primera infancia.*

## Anexo 3. Estatutos de la entidad

### Anexo 3.1. Estatutos 2005

Estatutos 2015



# ESCUELA GALÁN PARA EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA

## ESTATUTOS

### **CAPÍTULO I** **NOMBRE, NATURALEZA, DOMICILIO Y** **DURACIÓN**

*Artículo 1.- Nombre y naturaleza:* La Corporación se denomina **ESCUELA GALÁN, PARA EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA**. Es una asociación civil de participación mixta y carácter privado, sin ánimo de lucro, con patrimonio propio, organizada bajo las leyes colombianas, dentro del marco de la Constitución Política, regida en especial por las normas que para las Corporaciones prevé el Código Civil y por estos Estatutos.

*Artículo 2.- Domicilio:* El domicilio de la **ESCUELA GALÁN PARA EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA** en la ciudad de Bogotá D.C. y podrá tener sedes, capítulos, corresponsales, oficinas o representantes en otros sitios del país o del exterior, de acuerdo con el reglamento y con las decisiones que adopte su Junta Directiva.

*Artículo 3- Duración:* La **ESCUELA GALÁN PARA EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA** tendrá una duración de cien (100) años, pero podrá ser disuelta por la Asamblea General de Asociados, en la forma prevista en estos Estatutos y en la Ley.

### **CAPÍTULO II** **OBJETO DE LA ESCUELA GALÁN**

*Artículo 4.- Misión y Objetivos:* La Misión de la **ESCUELA GALÁN PARA EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA** es el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática, el liderazgo y el desarrollo social, a través de la ejecución de procesos de formación, especialmente de los contemplados en la Ley 115 de 1994, la investigación, la promoción de una cultura de paz y legalidad y el apoyo al desarrollo institucional.

También propenderá, apoyará, desarrollará y fortalecerá programas y proyectos para la protección de niños, niñas y adolescentes y sus familias

Así mismo, está encaminada a mantener vivo el espíritu y el pensamiento político de Luis Carlos Galán Sarmiento y contribuir al cumplimiento de los objetivos del Ministerio de Educación Nacional en lo referente a la educación para la democracia, la gobernabilidad y el liderazgo y la cultura de la legalidad.

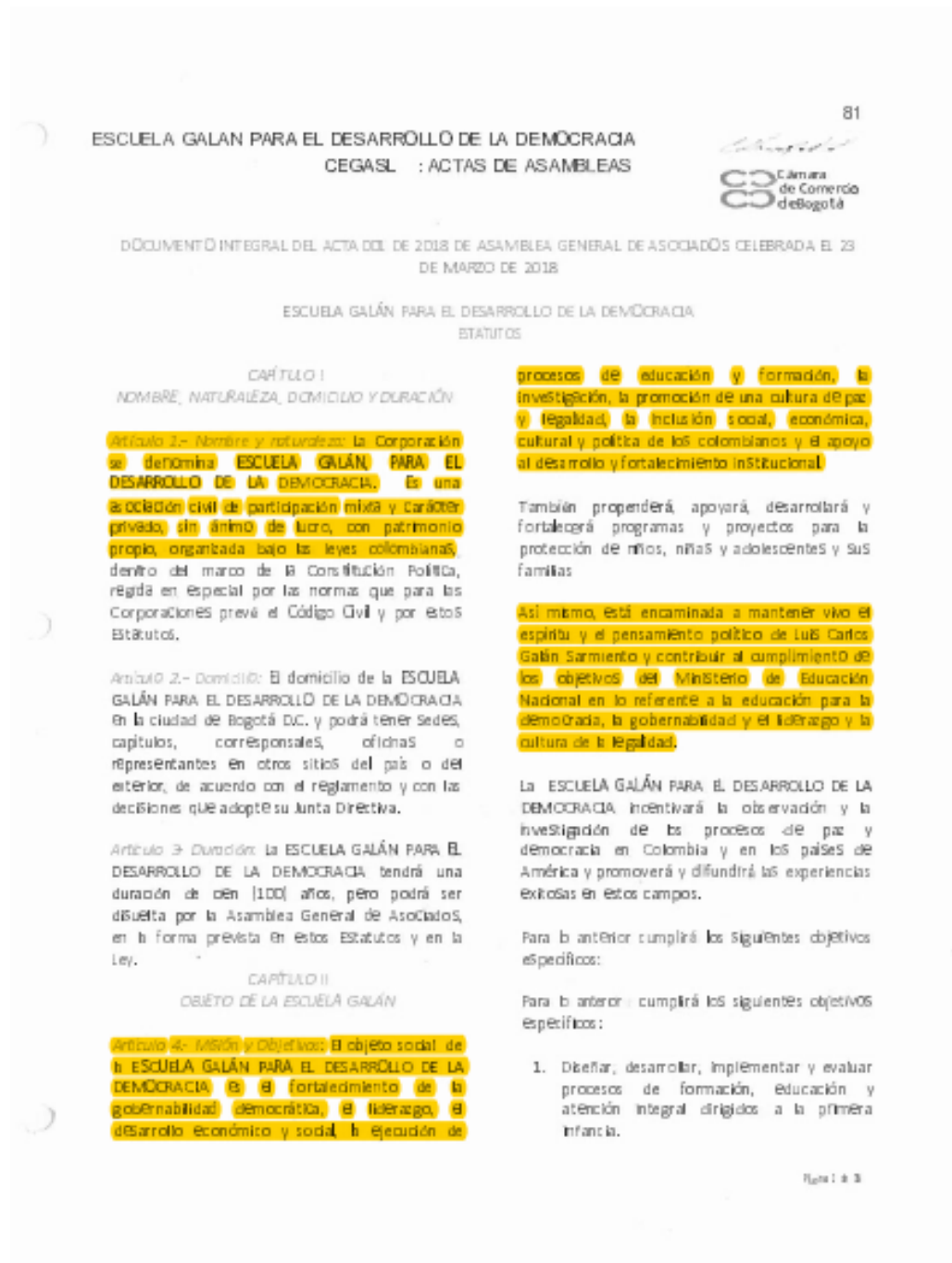
La **ESCUELA GALÁN PARA EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA** incentivará la observación y la investigación de los procesos de paz y democracia en Colombia y en los países de América y promoverá y difundirá las experiencias exitosas en estos campos.

Para lo anterior cumplirá los siguientes objetivos específicos:



## Anexo 3.2. Estatutos 2018

### Estatutos 2018



#### Anexo 4. Formatos de encuestas a talleristas

##### Instrumento No. 1 Encuesta dirigida a Talleristas

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO -MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
ÉNFASIS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR**

**Estimado tallerista:**

Cordial y atento saludo.

Este cuestionario tiene como propósito recolectar información necesaria para el desarrollo de la tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, titulada **“Evaluación del programa de formación ciudadana de la Corporación Escuela Galán desde la Modalidad Educativa Para El Trabajo y Desarrollo Humano -ETDH. Estudio de caso -Educación Formal e Informal-”**

De antemano agradezco su tiempo y colaboración.

#### DATOS GENERALES

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Género: M  F  Años de docencia: \_\_\_\_\_

**Cargo que desempeña:**

\_\_\_\_\_

**Título de grado:**

\_\_\_\_\_

**Estudios de posgrado:** Si  No  **Cuál:**

\_\_\_\_\_

**Tiempo de trabajo en la Corporación:**

\_\_\_\_\_

De acuerdo con su experiencia y conocimiento, marque con una X la respuesta que considera más apropiada y escriba los argumentos a su respuesta en los casos determinados.

#### I. Políticas educativas en Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano (ETDH)

1. A su juicio, las políticas educativas en formación ciudadana aplicadas a la modalidad ETDH, han sido influenciadas principalmente por:

- A. Organismos Internacionales como: la OCDE, la OIT, entre otras.
- B. El interés del gobierno en promover un sistema educativo competitivo a nivel de los países de Latinoamérica.
- C. El interés del educador en la formación y el desarrollo humano, en relación con las dimensiones personal, cognitiva, social, afectiva y comunicativa.
- D. La legislación aprobada por el Congreso de la República.
- E. Otro, ¿cuál? \_\_\_\_\_

Sabía usted que la Ley 1064 va dirigida a la Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano

Sí  No

Si su respuesta es sí, responda la pregunta 2. En caso contrario déjela en blanco.

2. En su opinión, la implementación de la Ley 1064 de 2006<sup>29</sup> de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano, podría contribuir a:

- A. Responder a la formación para el trabajo y Desarrollo Humano (Competencias generales laborales y específicas).
- B. Capacitar a las personas en el desarrollo de habilidades específicas.
- C. Responder a intereses empresariales de formación en competencias.
- D. Desarrollar un modelo de formación flexible a lo largo de la vida y enfocada en el desarrollo del Capital Humano.
- E. Otra, ¿cuál? \_\_\_\_\_

3. A su juicio, ¿cuál ha sido el principal aporte de la ETDH al sistema educativo?

- A. La inclusión de población vulnerable.

---

<sup>29</sup> Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano, nombre con el cual se reemplazó el denominado servicio educativo de Educación no Formal.

- B. La integración y complementariedad con la educación formal.
- C. La flexibilidad de los currículos no formales en contraste con los formales.
- D. El perfeccionamiento de la formación a lo largo de la vida.
- E. Otro, cuál \_\_\_\_\_

## II. Corporación Escuela Galán para el Desarrollo de la Democracia

1. El cambio de razón social de entidad pública adscrita al MEN, Instituto Luis Carlos Galán a entidad mixta conocida como Escuela Galán, se debió a:

- A. La ejecución de políticas públicas del gobierno nacional relacionadas con la disminución del gasto.
- B. Una iniciativa propia del ILCG con el fin de garantizar la calidad de la formación y la continuidad del Proyecto.
- C. Un cambio estratégico propuesto por las instituciones privadas para financiar los programas de educación no formal e informal.
- D. Las reflexiones sistemáticas de sus integrantes para ampliar el rango de acción y la búsqueda de recursos económicos.
- E. Otro, ¿cuál? \_\_\_\_\_

2. En su opinión, la gobernabilidad democrática en la Corporación Escuela Galán es entendida como:

- A. Un proceso en el cual participan todos sus integrantes.
- B. La participación consultiva de todos en las discusiones y, la toma de decisiones, en instancias de jerarquía superior.
- C. La toma de decisiones como expresión de la consciencia ciudadana y del ejercicio de la gobernabilidad.
- D. la distribución de cargos de acuerdo a intereses de poder.
- E. Otros, ¿cuáles? \_\_\_\_\_

3. De qué manera la Corporación Galán apoya al Ministerio de Educación Nacional MEN en el desarrollo de sus objetivos y fines. Señale de 1 a 5 la más importante, en donde 1 es la más importante y 5 es la menos importante.

- A. En la elaboración de políticas públicas en formación ciudadana.
- B. Procesos de capacitación en ciudadanía a diferentes grupos poblacionales.
- C. En la formación de opinión pública y fortalecimiento de veedurías ciudadanas.
- D. Diseño de programas de educación no formal -ahora llamados ETDH-.
- E. Creación de observatorios para el desarrollo de la democracia.

4. Las concepciones que orientan la **formación ciudadana** en la Corporación Escuela Galán se caracterizan por:

- A. La formación de virtudes políticas para participar del Estado y la vida pública.
- B. La primacía de los derechos del individuo sobre las consideraciones del bien común.
- C. La búsqueda del bienestar en comunidad a través de la participación política.
- D. La participación activa, crítica y deliberante en la construcción de identidad y derechos dentro de un territorio.
- E. Otra, ¿cuál? \_\_\_\_\_

5. ¿Cuáles han sido los planteamientos, que han traído más discusiones a lo largo de la existencia de la Corporación Escuela Galán? Señálelos de 1 a 5, siendo 1 el que más consenso genera y 5 el que más ha tenido desacuerdos.

- A. Se educa para formar una ciudadanía crítica, inclusiva, pluralista, deliberante y real dentro de un Estado Social de Derecho.
  - B. Una Cultura de Legalidad (de acuerdo con las normas), en contraste con la cultura del atajo (en oposición a la norma).
  - C. El cambio de razón social de entidad pública a privada.
  - D. Las formas de evaluación del estudiante: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, etc.
  - E. Otro, ¿Cuál? \_\_\_\_\_
-



---

6. ¿Lleva a la práctica pedagógica el discurso de formación ciudadana y democracia desarrollado por la Corporación?

Si  No  Si su respuesta es positiva, justifíquela:

---

---

---

7. ¿Qué dificultades han tenido en la aplicación del discurso de formación ciudadana y democracia propuesto por la CEG?

---

---

---

### III. Evaluación y Evaluación de programas

1. En los talleres de formación ciudadana, usted evalúa a sus estudiantes para

- A. Medir resultados con miras a mejorar la calidad educativa.
- B. Lograr los objetivos de aprendizaje previamente establecidos en el currículo.
- C. Recoger información, medir y tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos.
- D. Valorar el proceso a partir de una reflexión individual y colectiva con finalidad formativa.
- E. Otros, ¿cuáles? \_\_\_\_\_

2. De acuerdo con el criterio de la CEG ¿Qué se evalúa en los programas de formación ciudadana?

- A. El trabajo desarrollado en las clases.
- B. El cumplimiento de los estándares de competencias ciudadanas diseñados por el MEN.

- C. El cumplimiento del tiempo de formación.
- D. Los proyectos que desarrolle el estudiante en clase.
- E. La formación del estudiante en proyectos aplicables al desarrollo comunitario.
- F. Otros, ¿cuáles?: \_\_\_\_\_

3. ¿Qué prácticas, técnicas e instrumentos, utiliza usted para evaluar a los participantes de los procesos formativos? Señálelos de 1 a 6, en donde 1 es el más importante y 6 el menos importante. Justifique sus respuestas.

- A. Exposiciones.
- B. Pruebas escritas de carácter individual o grupal.
- C. Planteamiento de situaciones problémicas y respuesta a las mismas.
- D. Desarrollo de proyectos.
- E. Diario de observación de campo de los estudiantes.
- F. Otros, ¿cuáles?: \_\_\_\_\_

Justificación:

---

---

## Anexo 5. Carta de presentación dirigida a la Corporación Escuela Galán.

Bogotá 1 de abril de 2019

Doctora:

**Maruja Pachón Castro**

Directora Corporación Escuela Galán CEG

**Referencia:** *Solicitud para realizar entrevistas al personal asesor, administrativo y talleristas de la Escuela Galán, con el propósito conocer y evaluar, en el marco de la modalidad educativa para el trabajo, los planteamientos teóricos propuestos en formación ciudadana por la CEG, valorar el programa curricular de la misma.*

Atentamente me permito solicitar su autorización para continuar una investigación de carácter académico sobre los programas de formación ciudadana desarrollados por su entidad. Para ello requiero realizar unas entrevistas, encuestas y un grupo de discusión, con un grupo aproximando de diez (10) miembros del personal que está a cargo del desarrollo de los programas de formación ciudadana en la CEG (administrativos, asesores pedagógicos y talleristas). Esto con el propósito de realizar una valoración comprensiva del programa de formación ciudadana que ustedes vienen implementando en la modalidad Educativa para el Trabajo y Desarrollo Humano en los últimos años, que encuentro pueden enriquecer los estudios educativos desde modalidades diferentes a la formal. Esta indagación hace parte del proyecto de tesis que adelanto en la Universidad Pedagógica Nacional sobre evaluación de programas desde la modalidad educativa para el Trabajo y Desarrollo humano en formación ciudadana.

Igualmente, solicito su colaboración para llevar a cabo una entrevista con usted, con el propósito de conocer de manera directa el programa, sus objetivos, propósitos y desarrollos.

Nota: Anexo resumen ejecutivo del proyecto titulado *Evaluación del Programa de Formación Ciudadana De La Corporación Escuela Galán desde la Modalidad Educativa para el Trabajo Y Desarrollo Humano -ETDH-*.

Agradezco su atención.

Cordialmente,

*Jorge Carrero*

Jorge Rodrigo Carrero Morales

Profesor Investigador

Contacto: 3017449058 Correo: [rodrigocarrero4@gmail.com](mailto:rodrigocarrero4@gmail.com)

CORPORACIÓN ESCUELA  
GALÁN

01 ABR 2019

RECIBIDO

**Anexo 6. Transcripción de entrevista realizada a directivos de la Corporación Escuela Galán 2019.**

**ENTREVISTA  
FICHA TÉCNICA**

**LUGAR:** Escuela Galán

**FECHA DE REALIZACIÓN:**

**TIPO DE ENTREVISTA:** Estructurada, abierta

**NOMBRE DEL ENTREVISTADOR:** Rodrigo Carrero

**NOMBRE DE ENTREVISTADOS:** Mónica Uribe, Directora de Proyectos (estudió Artes Plásticas y es especialista en Gestión Cultural); Mario Juvinao: Tallerista; Juan Pablo, Abogado de la Escuela.

**CONVENCIONES:**

**R:** Rodrigo Carrero, entrevistador

**M:** Mónica Uribe

**MJ:** Mario Juvinao: Tallerista

**JP:** Juan Pablo, Abogado de la Escuela

Esta entrevista inicialmente se desarrolla entre el entrevistador Rodrigo Carrero y la directora de proyectos de la Escuela Galán, Mónica Uribe, luego intervienen en ella, el tallerista Mario Juvinao y el abogado de la Escuela, Juan Pablo.

El entrevistador, Rodrigo Carrero presenta documentos de entrevistas para directores y encuestas para talleristas e informa que conoce la historia de la Escuela Galán, puesto que tiene un capítulo completo sobre ella.

**Mónica Uribe:** ¿A cuántos estudiantes aspiras entrevistar?

**Rodrigo Carrero:** A 10 estudiantes.

*M: Muestra video de YouTube de programa de formación ciudadana desarrollado por la Corporación Escuela Galán en asocio con Cartón de Colombia. [“Evidencias”]*

Esto fue un proceso profundo que tuvo todo el tiempo para desarrollarse e implementarse, no fueron 5 o 6 talleres, sino un proceso en el cual participaron desde el rector hasta los estudiantes, durante por lo menos 2 años [“**programa participativo y largo**”]. La Fundación Smurfit Kappa Cartón de Colombia del Valle, empresa que financia el proyecto [“**financiación privada**”], se interesó en él ya que tienen una planta en Bogotá y escogimos el colegio Don Bosco [“**Educación formal**”]

porque ellos tienen una orientación hacia la formación de líderes, lo hacen desde su filosofía... cómo llamarla... [**“interés en formación de líderes”**]

R: ¿Ellos trabajan educación popular?

M: No estoy segura, probablemente, pero no sé si con niños. Ellos tienen un lema relacionado con el buen ciudadano, pero digamos que sí tienen una filosofía propia. Ellos vieron muy compatible esta propuesta [**“Correspondencia de institución frente a la CEG”**]. La metodología se llama “Liderazgo y ciudadanía en tiempos de colegio”, y aborda la formación del sujeto político en las transformaciones institucionales que se requieren para abrirle paso a las prácticas democráticas, en el aula y también en la democracia escolar. [**“Propósitos CEG”**] El colegio interiorizó el proyecto a su forma de vivir y todavía está vigente, lo mantiene bajo su propia visión, porque la filosofía del proyecto no es imponer un modelo, sino que éste sirva de plataforma de aprendizaje a la institución educativa y se haga una apropiación en el PEI, en la filosofía, necesidades y proyección. [**“Ayuda a construir y apropiar modelos”**] Además del colegio don Bosco, tuvimos otros, si no estoy mal, la Fundación Compartir, El colegio Compartir de Suba y el Colegio Compartir de Bosa, fue muy interesante, porque el colegio Compartir de Bosa terminó todo el proceso, mientras el colegio Compartir de Suba, solamente hasta la mitad y fue el colegio de Bosa el que finalmente socializó e hizo la recomendación del proceso en los otros dos colegios. [**“Expansión oferta exitosa”**] Fue una experiencia muy interesante. Lo que podríamos hacer es hablar con la Fundación para ver si es posible hacer entrevista en Compartir de Suba. El colegio de Bosa, hoy en día es del Distrito, también podríamos averiguar si queda algo del programa allí; aunque eso depende mucho de la voluntad institucional, ... no sé si se hayan quedado docentes del programa [**“Pérdida de contacto”**], ...

Aquí hay un video del muchacho que participó en el capítulo de Buenaventura. [**“Evidencia”**] El programa fue patrocinado por la Fundación Sociedad Portuaria [**“Financiación privada”**], y el caso de este muchacho es maravilloso, porque cuando regresamos para mirar el impacto del programa, encontramos que está estudiando medicina *-muestra una parte del video de la experiencia-*. [**“experiencia exitosa”**] Ese es uno de los ejes fundamentales del Proyecto. Los jóvenes, además de la formación académica que reciben en el colegio, consideramos que deben tener las herramientas para participar en las transformaciones que requiere su comunidad, el territorio en el que viven; entonces, hay una serie de dinámicas que permiten hacer diversas lecturas en el territorio para mirar cuáles son las problemáticas de la comunidad que están afectando a los jóvenes y así, desarrollar propuestas que incluyan la participación en la solución de sus problemas. [**“Herramientas participativas territoriales”**]

En Buenaventura, por ejemplo, los chicos que participaron en el programa encontraron que un problema terrible que afectaba a los jóvenes allí, era el ruido. [**“Experiencia exitosa”**] Entonces, [**“análisis de problemáticas”**] hicieron un análisis normativo y encontraron que había normas para proteger el espacio público de la contaminación auditiva, entonces, realizaron una marcha del silencio para promover mejores y distintas prácticas frente a la contaminación auditiva e hicieron brigadas para regular las distintas normas que regulan la producción del ruido en la ciudad. La otra problemática que encontraron es que tenían pocos espacios para practicar deportes y reunirse, entonces, gestionaron con la Alcaldía cuatro colegios, si no estoy mal, ... sí, tenían unas canchas, pero estaban en muy mal estado, fueron al Concejo, presentaron su problema y lograron gestionar

las partidas para arreglar las canchas de su colegio, lograron conseguir recursos y ellos mismos consiguieron unas entidades que pudieran recibir y administrar esos recursos para el mejoramiento de las canchas. [**“fortalecimiento instituciones jóvenes”**] Fue una experiencia muy exitosa para una ciudad como Buenaventura y muy exitoso también el hecho de reestablecer las relaciones de confianza y cooperación de los jóvenes ciudadanos con las instituciones.

R: ¿Antes de ingresar a la Escuela, qué problemáticas tenían estos jóvenes de los que me está hablando y cómo las resolvieron?

M: Pues las problemáticas son un poco las mismas que tienen muchos jóvenes en sectores marginados de las ciudades, con variaciones y matices; pero digamos, en el Pacífico colombiano, la pobreza presiona mucho a los jóvenes para desertar del colegio. [**“pobreza económica”**] La familia también es una presión para que empiecen a producir el sustento, pues hay muy poca confianza en el valor del conocimiento, en los proyectos de vida, entonces, terminar el colegio tampoco parece ser determinante para que se empiecen a vincular al mercado laboral y ganar más o mejor, o tener mejores oportunidades en el mercado laboral [**“imaginario negativos relación escuela-trabajo”**], y bueno, consideramos que la deserción disminuyó, que se comprendió, a los padres de familia les llegó muy bien el proyecto [**“acogida del proyecto familias”**], porque es una edad en la que los muchachos entran a la adolescencia y empiezan a tener unas relaciones muy conflictivas con los adultos y el proyecto definitivamente transforma ese escenario y permite tener unas relaciones muy constructivas entre adultos y jóvenes [**“mejoramiento relaciones padres e hijos”**]. A los adultos, el proyecto les asigna un papel de tutoría [**“tutoría de padres en el proyecto”**], en el sentido de asesorar el ingreso de los jóvenes al mundo de los adultos, en el sentido de hacer un acompañamiento a las gestiones que tienen que hacer los jóvenes con las entidades municipales y para conocer las políticas públicas orientadas al municipio [**“fortalecimiento institucional”**]. En fin, dependiendo de los problemas que ellos hayan identificado en su comunidad, tanto los adultos, como los docentes, como algunos líderes que el proyecto vincula o invita a participar, fungen de mediadores para que los jóvenes sean recibidos en ese mundo de los adultos con respeto y para obtener respuestas a sus requerimientos - *Muestra otro video*- [**“vinculación de mediadores”**]

R: A partir de este video, ¿cómo entiende la Escuela Galán la ciudadanía y la democracia?

M: -*Se ríe*- Pues, como si esas preguntas se pudieran responder en una frase o en dos o en tres, esa es una pregunta bastante compleja. La ciudadanía es la vinculación de las personas a las decisiones que las afectan, implica el conocimiento de las instituciones, es decir, no solamente del cuerpo institucional del Estado, sino de las leyes, los derechos y todas aquellas cosas que regulan las relaciones entre las personas y permiten la vinculación de unos objetivos colectivos ... [**“concepto de ciudadanía”**], es mucho más que eso, pero dejémoslo así por ahora, de manera que así como se construye una identidad personal respecto a los gustos en música o las preferencias en relación con el conocimiento, también se construye una identidad ciudadana, las personas van construyendo la forma como quieren ver y vivir su relación con los demás, su relación consigo mismos, con los grupos más inmediatos y con un colectivo que es más grande. [**“identidad ciudadana”**]

*Llama a Juan Pablo, abogado de la Escuela, le dice: nos están entrevistando de la Universidad Pedagógica para una evaluación de la Escuela, le pregunta ¿Para ti que es la ciudadanía? O está mal hecha la pregunta ¿Cuál es la visión de ciudadanía que tiene la Escuela Galán?*

JP: Persona consciente de sus derechos y deberes, respetuosos de sus instituciones [**“concepto de ciudadanía”**]. Eso es lo que uno esperaría de una persona que pase por un proceso en la Escuela, mucho más, pero si uno hace esas tres cosas...

R: ¿La ciudadanía se aplica por fuera de los espacios políticos?

M: Profundízame esa pregunta... ¿Se puede ser ciudadano sin participar en política?

R: ¿Se puede hablar de una ciudadanía que vaya a la comunidad, una ciudadanía que se practique también en la parte familiar, una ciudadanía o diferentes tipos de ciudadanía?

M: Sí, no necesariamente te tienes que vincular a la política o la gestión de problemas colectivos para ejercer la ciudadanía [**“diferentes formas de ejercer ciudadanía”**]. Sin duda alguna, pero nosotros el año pasado y el antepasado participamos en la implementación de la política pública para las familias de la Secretaría de Integración Social, mediante la atención de familias remitidas por comisarias de familia, por haber vivido hechos de violencia intrafamiliar en su seno. Digamos que uno de los horizontes de la política pública en el Distrito, es promover las relaciones democráticas al interior de la familia y tienes que masticar mucho esa pregunta, [**“política relacionada con democracia familiar”**] ¿cómo promuevo las relaciones democráticas al interior de las familias? Para la Escuela Galán, antes, cuando éramos instituto, el tema del proyecto de vida como forma de concretar las libertades y al mismo tiempo los deberes y las posibilidades de realizarse como ser humano [**“constancia proyecto de vida”**]. Ha sido un escenario muy virtuoso para trabajar tanto la construcción de ciudadanía, como la construcción de democracia. Entendimos que un escenario democrático al interior de la familia es aquel que al mismo tiempo percibe un proyecto de vida familiar, contribuye solidariamente a la realización de los proyectos de vida individuales de sus miembros [**“idea democracia”**], y, fíjate, hay un símil y volvemos al tema de la construcción ciudadana que puede o no estar relacionado con la construcción de la democracia, si tenemos el ideal de que sea en un contexto democrático, porque nuestra Constitución así lo dispone, porque toda la estructura y elementos están orientados a la realización de una democracia participativa, y entonces la Secretaría ya tenía muchos elementos en ese sentido, tenía unos indicadores de evaluación [**“medida de participación ciudadana”**].

R: ¿A partir del proyecto pedagógico que tiene la Escuela Galán, ¿cómo concreta ese discurso de formación ciudadana y democracia en las Escuelas de Liderazgo Democrático?

M: Muchas cosas. No es tan sencillo, algunos elementos vienen dados sobre un aprendizaje de la humanidad o un modelo que todavía presenta muchas imperfecciones, que puede ser el más deseable, pero que el conocimiento de la forma como la humanidad ha llegado a la conclusión de que la democracia es la mejor forma de vivir juntos, es muy útil para entender de qué se trata ésta; entender cómo funcionan las instituciones, cuál es su papel, cómo funciona el Estado, cuál es la diferencia entre Estado y gobierno, cuáles son las dinámicas que tenemos los colombianos para elegir a los gobernantes y para qué los elegimos realmente, qué expectativas podemos y debemos tener frente a esas personas que nos gobiernan y cuál es nuestro papel ahí [**“fortalecimiento institucional”**]. Todas esas preguntas son las que permiten hacer una formación política para la comprensión de lo que es ciudadanía democracia. En otras palabras, nosotros hacemos formación política no proselitista, en el sentido de que tal vez, el derecho más importante es escoger una ideología, pero escogerla autónomamente, escogerla con argumentos, escogerla con preferencias,



entre varias opciones, no porque es la única que conozco, sino porque es la que más me gusta [**“formación política”**]. No sé si eso responde tu pregunta. Ya en este proyecto de gestión ciudadana, hay algo de educación popular y es que son las personas las que hacen una lectura de sus propios problemas, priorizan y construyen las soluciones, o por lo menos, participan en la construcción de las soluciones desde un sentido crítico y propositivo [**“ciudadanía activa”**]. Es muy vivencial la metodología que utilizamos, mucho de aprender haciendo [**“competencias”**], por eso es tan importante que en las instituciones educativas sean capaces de adoptar prácticas democráticas [**“llamado a educación formal”**]. La democracia se puede aprender practicándola y si el entorno escolar no permite vivir las dinámicas democráticas, pues los estudiantes no la van a aprender, o no van a tener donde aprenderlas [**“democracia aprende en la práctica”**].

R: ¿Ustedes utilizan textos?, ¿Cómo hacen sus clases o los talleres? Y este tema de los proyectos ¿cómo se desarrolla?

M: Utilizamos textos, no muchos, algunos de referencia, especialmente cuando tenemos una literatura histórica de la evolución de las ideas o en relación con la política, algunos textos de Kant otros de Platón, o sea, cosas realmente muy clásicas [**“teoría clásicas ciudadanía”**]. Hemos tratado, cuando hacemos formación a los docentes, hemos desarrollado dinámicas para que ellos tengan la capacidad de acompañar el abordaje de textos con los estudiantes mediante una contextualización de la realidad de los estudiantes [**“módulos prácticos”**].

R: ¿Ustedes tenían un diseño modular?

M: Tenemos un diseño modular que va del yo al nosotros [**“relación individuo-colectivo”**], digamos, tiene un diseño relacional, nuestras dinámicas van desde el conocerme, valorarme, conocer a los demás, entenderlos y entendernos, mirar qué tenemos en común, buscar las problemáticas que nos afectan a todos de múltiples maneras. Es una ruta que quiere emular un poco la forma como las personas se relacionan con el mundo, lo conocen, lo entienden, lo abordan y lo transforman [**“ciudadanía activa”**].

R: ¿Ustedes han evaluado los programas de formación ciudadana que han desarrollado? ¿qué aspectos o elementos han utilizado para ello?

M: Sí, por ejemplo, para el programa de formación ciudadana, hicimos un cuestionario relacionado con las competencias ciudadanas [**“evaluación por competencias”**] y utilizando, de cierta manera, la metodología del ICFES de las pruebas Saber en Competencias Ciudadanas; pero finalmente, nos pareció que éstas no tienen la capacidad para leer las transformaciones más importantes de la realidad [**“vacío evaluación por competencias”**]. A mí me parece que la mejor evaluación que hemos tenido es haber podido conversar con esos muchachos 5 o 6 años después de que salieron del programa, para ver en qué están [**“evaluación informal”**]. Ese es un avance y un paso realmente importante porque da cuenta de qué tan de largo aliento son los cambios logrados por el Proyecto y cuál es el impacto en la vida de ellos. Me parece que esa es la forma de evaluación real, la otra, pues quisiera oír argumentos de las personas que pudieran recomendar este programa para implementarlo a una mayor escala [**“concepciones de evaluación”**].

R: ¿Cómo evalúan a los estudiantes y para qué los evalúan?

M: Mediante un cuestionario ex – ante y uno ex – post, básicamente de la misma manera como lo hacía el ICFES: hay una respuesta que es la más deseable, dos respuestas que son neutrales y una respuesta que es la menos deseables, pero ninguna es equivocada [**“momentos de evaluación”**].

R: ¿Yo podría tener acceso a alguna de esas evaluaciones?

M: Es que no tengo ninguna, puedo hacer arqueología a ver si encuentro alguna, pero no tengo ni idea donde están [**“extravío de material”**].

R: ¿Qué te parece ese tema de formar en competencias? ¿qué alcances y retrocesos ha traído ese tipo de formación?

M: Formar en competencias es absolutamente indispensable, realmente yo tengo una formación de calidad, si adquiero, apropio o interiorizo instrumentos que me permitan resolver una cantidad infinita de problemas, eso es lo que es realmente una competencia [**“imagen positiva sobre Formación por competencias”**]. Me parece que es como debería ser la educación. La formación es mucho más difícil, es decir, yo no sé hasta qué punto, no me he metido tan a fondo en el problema, de saber si el ICFES realmente a través de los cuestionarios tienen la capacidad de evaluar las competencias de los niños [**“desconfianza hacia cuestionarios evaluativos”**]. No estoy tan segura, pero que la educación se debe enfocar en las competencias, no me cabe la duda que sí. De hecho, yo pienso que un poco la construcción de autonomía es eso, tener los elementos necesarios para resolver los dilemas que se presentan todos los días en diferentes áreas de relación o en el trabajo, en la familia o para emprender un negocio [**“solución autónoma de conflictos”**].

R: ¿Cuál ha sido la evolución de la Escuela Galán desde sus inicios hasta hoy?, ¿qué temas han discutido, por ejemplo, la transformación de entidad pública a privada?, ¿por qué empezar a hacer educación desde la educación no formal?

M: ¡Uy! Bueno, digamos que en el ADN de la Escuela Galán y antes, en el Instituto para la Democracia, la formación en democracia y ciudadanía, es decir, la formación política siempre estuvo presente [**“formación política fundamental”**]; el Instituto recibía recursos del Ministerio de Educación para su funcionamiento [**“financiación pública”**], entonces, tenía mucha mayor libertad para moverse y para hacer procesos grandes o pequeños como a la medida o en asocio [**“mayor inversión”**]. La Escuela Galán, entidad mixta [**“recursos privados”**], tiene que conseguir financiamiento para gastos de recursos de tiempo, de calor humano, debe ser sostenible y eso nos ha tomado desde 2004 a la fecha, son 15 años más o menos; todavía no estamos del otro lado [**“menor inversión”**]. Hemos avanzado mucho y entonces hemos mejorado nuestro conocimiento sobre políticas públicas, nuestro papel en la implementación de las políticas públicas, hemos logrado conectar maravillosamente bien con nuestra misión y con el fortalecimiento institucional desde la implementación de las políticas públicas [**“logros en conocimientos prácticos”**], pero, ¿cómo mejorar la relación de los ciudadanos con las instituciones en medio de la implementación de políticas públicas?, porque un elemento fundamental dentro de nuestra misión es la gobernabilidad democrática y nuestro papel en la formación de los estudiantes en ciudadanía y la forma mediante la cual, la relacionamos de manera estrecha, con el tema de la gobernabilidad democrática, porque en la medida en que los sectores sociales se cualifiquen y tengan la capacidad de elaborar sus reclamos, sus necesidades, sus peticiones, sus exigencias, en la medida en que las puedan elaborar y volverlas viables y atendibles, y en la medida también, en que las instituciones

estén en la capacidad de oír a esos sectores sociales, atender esas solicitudes, esos reclamos y peticiones, entonces, la gobernabilidad puede ser democrática [**“gobernabilidad democrática”**]. La gobernabilidad no hay que comprarla [**“gobernabilidad como entrega de dadas”**], ni hay que faltar a la verdad para lograrla, ni hay que prometer imposibles y es ahí donde está nuestro papel. Hay una relación muy profunda entre la formación política en democracia ciudadana de las personas y la justificación de sus capacidades para ejercerla. No sé si eso responde a la pregunta.

R: Sí señora. Ahora, ¿por qué la educación informal?

M: Porque la educación formal solo se puede dar bajo ciertas condiciones que nosotros no tenemos y no vamos a tener; no vamos a tener infraestructura, no vamos a tener unos programas registrados, establecidos ni avalados, que son los requisitos para hacer educación formal [**“no cumplen requisitos para educación formal”**]. No es compatible con nuestra naturaleza [**“no desean volverse institución formal”**], que nos llamemos “Escuela”, eso es un tema, que... queríamos tener un nombre relacionado con nuestra misión de formar, pero no vamos a estar próximamente en el marco de la educación formal [**“relación nombre con formación”**].

R: Y en esa medida que trabajan la educación no formal o ahora llamada para el Trabajo y Desarrollo Humano, se siguen unas políticas determinadas por el Ministerio, o, ¿hay una mayor flexibilidad frente al mismo?

M: Nosotros no estamos en el marco de la relación no formal sino en la educación informal, sino estoy mal [**“claridad sobre el tipo de formación que da la Corporación”**]. Juan Pablo es el que sabe ese asunto porque lo ha masticado 90 mil veces, porque en realidad *-llama a Juan Pablo por teléfono y le pide que ingrese-* pues digamos que el Sena tiene el monopolio de la Educación para el Trabajo, tal y como la define el Ministerio de Educación Nacional y uno pensaría que la normativa está dada para mantener ese monopolio de Estado, porque nosotros hemos tenido formaciones que son para el trabajo, pero no pueden estar inscritos en la formación para el trabajo porque no...

*-ingresa Juan Pablo. ella le dice que nosotros necesitamos sus profundos conocimientos sobre la educación formal, no formal, informal y la educación para el trabajo-*

M: Me pregunta por qué estamos en la educación no formal, yo le digo que estamos en la educación informal.

JP: Si, según la clasificación de la Ley General de Educación, hay tres: la formal, la no formal y la informal. La formal conduce a un título superior o a un título académico... [**“concepto educación formal”**]

M: Pero, además implica una serie de requisitos, hay que tener infraestructura, programas, una planta de educadores... [**“requisitos educación formal”**]

JP: De todo, bibliotecas, etc.; pero esa es la formal o la universitaria; la no formal, la modificaron mediante una Ley, pasó de llamarse educación no formal a Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano, esta no conduce a un título, sino que genera certificados de aptitudes, de capacidades; y la informal es la que se (*inaudible*) por cualquier contenido [**“concepto educación informal”**]. Nosotros estuvimos inscritos como educación no formal o para el Trabajo y Desarrollo Humano,

pero realmente esa no era la vocación de la Escuela [**“cambio de inscripción de educación no formal a informal”**], la Escuela no desarrolla programas, por ejemplo, de peluquería...

M: Fue una larga cadena de equivocaciones [**“lamenta haber estado en educación no formal”**], estuvimos inscritos en la Secretaría de Educación Distrital dónde no debíamos estar, permanentemente se nos pedían los programas que no podíamos entregar porque nosotros no tenemos programas permanentes, puede ser que tengamos unos programas permanentes, pero van a seguir inscritos en la formación informal [**“no cumplían requisitos no formal”**], porque nuestro quehacer está mucho más conectado con necesidades muy específicas y concretas del contexto [**“características formación”**] en materia de formación y vamos a seguir utilizando metodologías que no son propias de la educación formal y la educación no formal y de hecho, vamos a insistir para que la educación formal adopte algunas de las metodologías y de las prácticas de la educación informal que la beneficiarían mucho [**“recomienda formación y metodologías informales a educación formal”**].

R: ¿Qué tema te gustaría complementar o adicionar frente a las preguntas?

M: Nosotros tenemos la maravillosa oportunidad de formar en el hacer [**“fortaleza CEG frente a educación formal”**], que es algo que muchas instituciones no saben realizar y que es algo que ojalá los docentes aprendieran un poco y vamos a seguir haciéndolo donde quiera que vayamos, en cualquier tipo de política pública que estemos implementando, vamos a meter ahí nuestra ficha en formación ciudadana y en democracia, siempre hay un espacio y una necesidad para hacerlo. A mí me gustaría que hablaras con Tania sobre el componente de Desarrollo Humano que trabajamos con prosperidad social; por ejemplo, en el tema de negocio, de generación de ingresos, tiene un componente de desarrollo humano, que nosotros desarrollamos, el componente de gestión ciudadana, pero ese es un programa de formación en democracia y ciudadanía. Es exactamente eso, pero hay un ejemplo de cómo realizar nuestro trabajo en el marco de otras políticas públicas o por ejemplo lo relacionado con la Secretaría de Integración Social, en la asesoría de acción social, en la asesoría a familias con episodios de violencia intrafamiliar para mejorar las relaciones democráticas en el interior de las familias [**“formación en democracia familiar”**]. Nosotros estamos muy contentos, pues hicimos una investigación, y la Secretaría quedó realmente muy contenta, porque nadie sabía cómo masticar el tema de la democracia al interior de las familias y eso quedó bastante bien identificado.

R: Y de políticas, ¿ustedes son absolutamente independientes en la construcción de políticas dentro de la Escuela?

M: Sí, somos absolutamente libres [**“libertad oferta de programas de formación”**].

R: No hay propuestas de instituciones no gubernamentales o internacionales que determinen cómo va a ser la formación ciudadana.

M: No.

M: Él, Marío Jovinao, - *ingresa*- es un admirador y encuestador.

-*Se saludan y se presenta el entrevistador-*

R: Yo, desde hace un tiempo participé acá en el foro de Responsabilidad Política, creo que en el año 2010 y en ese momento lo tomé para mi trabajo de grado en Licenciatura en Ciencias Sociales; ahora vengo a hacer una evaluación de programas a la Escuela Galán. Entonces, había determinado hacer unas encuestas, unas entrevistas y si se pudiera un grupo de discusión.

MJ: Un grupo focal.

*-Hablan los tres sobre la posibilidad de contactar para las entrevistas a algunos muchachos que han pasado por la Escuela-*.

M.J: Por ejemplo, Sandra que fue alcaldesa. [**“experiencia exitosa”**]

M: Es que tenemos muchachos que han sido alcaldes...eh. [**“vinculación de estudiantes a cargos del gobierno”**]

MJ: Y ahí otro muchacho también que se graduó de una Maestría en Política, Y luego siguió haciendo política. Son casos muy sobresalientes, hay alumnos que han logrado escalar en la esfera de lo público y en la esfera de la representación y ese tipo de cosas...[**“experiencia exitosa”**]

M: Y pues han querido.

MJ: Han querido, le han puesto muchas ganas.

M: Tú me contaste que estuviste cerca a la Escuela de Ediles

R: Estuve en la de jóvenes de Suba, que se enfocaba en Derechos Humanos, también vi el módulo de formación de una escuela de formación ciudadana, eso fue con la Bogotá Sin Indiferencia.

MJ: *-Trata de recordar la experiencia que narra el entrevistador-*. Creo que fue con el IDPAC, que trabajamos liderazgo con jóvenes.

*-Mencionan también a Jorge, del IDPAC, quien llegó a ser gerente de participación. Asimismo, comentan algunos trabajos adelantados en la formación de docentes y modernización de la escuela, llevados a cabo con profesores de la Universidad Pedagógica como Marco Raúl Mejía, Martínez Boom y Alexander Ruíz- [**“participantes externos”**].*

M: *-al entrevistador-*: ¿Qué tal es la maestría en evaluación? [**“cambio roles de entrevistador”**]

R: Bueno, en primer lugar, mis profesores son Libia Stella Niño Zafra y Alfonso Tamayo, entre otros. La maestría se enfoca en una evaluación de tipo formativo, crítico, la evaluación desde un punto de vista alternativo, no quiere centrarse en la evaluación típica, la sumativa, la que te ponen a obtener datos y seleccionar personas, sino una evaluación que se enfoque en el perfeccionamiento de la persona.

M: ¿De qué medios se vale una evaluación de este tipo? ¿de qué instrumentos?

R: De informes dentro de clase, informes de aula, se vale de talleres, se vale de autoevaluaciones, de coevaluaciones.

M: El problema de nuestra educación es que tenemos una educación que no es fácil de administrar. Y nadie le quiere meter la mano a esa vaina, bueno, ¿quién administra esa vaina? porque esa

evaluación tal como tú me la estas describiendo, pues tiene sus complejidades administrativas, no sé si me explico sí.

R: Claro que sí.

M: Me preguntabas ¿por qué hice un cuestionario ex – ante y uno ex – post?, pues porque eran los argumentos que quería oír el Ministerio de Educación, pero ni siquiera es capaz de reflejar lo que realmente logra hacer el proyecto, se queda muy corto y es muy inapropiado para eso, y no por falta de elaboración, incluso, estaba muy elaborado en relación con lo que estábamos haciendo [**“evaluación por competencias no responde a necesidades del proyecto”**], y yo todavía hoy en día pienso “si volviera a hacer ese proyecto que es mi sueño” ese proyecto es maravilloso, es realmente fuera de serie, ¿cómo haría para evaluarlo?. ¿cómo hago para evaluarlo con los argumentos para poder escalarlo, poder promoverlo y poder implementarlo, porque realmente es un proyecto que tiene una profundidad maravillosa...

R: Sí, usa el diálogo, la comprensión, pero muchas veces por estar metidos en la evaluación de rendición de cuentas, que es la que determina unos parámetros, pues finalmente esos parámetros no determinan realmente lo que aprendió la persona.

MJ: Sí, se tiene en cuenta más la gestión al fin del día [Evaluán la gestión].

M: Pues mira, el rector de Compartir Tintal, -me mandó-, ellos hicieron en ese año, coincidentemente, las pruebas saber 9° en sociales y en competencias ciudadanas se dispararon y ellos no habían terminado el proyecto, estaban como en la mitad, pero el colegio dio un salto cualitativo en esos dos temas particularmente y entonces a él le parecía que eso era lo máximo [**“experiencia exitosa”**]. Entonces, uno podría acogerse a las pruebas Saber, pero ya ni siquiera las están implementando, ya no son regulares, me parece que las van a volver a...

MJ: -Pregunta al entrevistador-: ¿Esto es para evaluar a la Escuela Galán?

R: Sí señor. ¿La Corporación Escuela Galán como entiende la ciudadanía y la democracia?

MJ: Nosotros hemos utilizado varias aproximaciones. Una de ellas es la clásica, enfocada en derechos, la posibilidad de que las personas interioricen un conjunto de derechos: están los derechos civiles, los derechos políticos, los derechos colectivos, con el enfoque de primera, segunda y tercera generación [**“ciudadanía en generaciones de derechos”**]. Adicionalmente, hemos trabajado mucho con los esquemas, por ejemplo, la ciudadanía ligada al enfoque de la libertad, un poco ese fenómeno ligado a Amartya Sen, si la ciudadanía es la ampliación de la libertad como una posibilidad de que los sujetos puedan obtener logros en lo material, me explico, entre múltiples alternativas usted debe tener la capacidad de elegir aquella que más se acomode a su proyecto de vida, y para ello usted debe tener la posibilidad de medios o de instrumentos que le permitan alcanzar ese mismo proceso [**“ciudadanía y desarrollo humano”**]. Entonces estamos jugando también con la libertad, como medio y como fin [**“características ciudadanía”**]. Un elemento en el cual hemos insistido es la posibilidad de hacer ciudadanía, de ser empático, entender y reflexionar e interactuar con el argumento del otro [**“diálogo de saberes”**], lo que no quiere decir que uno se despoje de su propia lectura de la vida [**“mantenimiento de identidad”**]; entonces aquí hablamos de formación en lógica de derechos y en lógica de deberes, pero más allá del discurso, es lo que se puede aportar a esa persona para que logre también aportar al proyecto [**“formación**



**en derechos y deberes práctica**”]. Nosotros no jugamos con la democracia en sentido abstracto; esa respuesta que te acabo de dar, tiene mucho de esas características, se juega en el plano teórico; cuando uno ya aterriza en contextos más específicos o terrenos puntuales, entonces son las lecturas de los actores, son las lecturas ligadas a las circunstancias de los mismo territorios, y cuando tú empiezas a preguntarle a la gente en ese sentido, entonces las prioridades, las preocupaciones y las urgencias de la gente son otras diferentes a las que tú vas a encontrar cuando hablas de democracia [**“ciudadanía territorial”**]. La gente tienen otras prioridades más chiquiticas que son muy urgentes, de su cotidianidad y en la medida de que la gente avance en sus procesos, quizás lleguen a hacerle preguntas mucho más grandes como las que nos hacemos acá por la ciudadanía del siglo XXI y ese tipo de cosas [**“interés ciudadano práctico”**]; pero cuando uno va a territorio, la gente está resolviendo sobre cotidianos y esos ciudadanos tienen que ser muy inteligentes para poder entender al otro, para poder escuchar al otro, para escucharse ellos mismos y a través del diálogo hacer esas construcciones en democracia, que es lo que hacemos aquí [**“diálogo de saberes”**].

Alguna vez en un evento yo le decía a la gente lo siguiente: es muy complicado el oficio que nosotros hacemos, pero tiene una cosa muy rica y tenemos que dedicarnos a sistematizarlo, por ejemplo, hicimos un debate el otro día en una universidad, yo fui a hablar por cuenta de la Corporación Galán. Entonces a mí me preguntaban cuál era el plus de la Galán, yo les decía que la gente aquí viene y habla de las categorías gruesas y habla de los términos en abstracto [**“crítica a formación ciudadana teórica”**]. Entonces, hablábamos de teoría de conflicto y terminaron con Dahrendorf y un pocotón de autores que uno queda absolutamente descreado. Yo decía, lo que a nosotros nos toca hacer como Escuela Galán es entender esa cantidad de conceptos teóricos y ponerlos en herramientas prácticas [**“formación ciudadanía prácticas”**], bajarlos de todo ese marco epistémico fuerte y ponerlos de modo tal que la gente pueda apropiárselos, que la gente pueda entenderlos y que la gente quiera dialogar sobre sus problemas... [**“resolución problemáticas”**] es un salto de ese grueso a cosas prácticas y cosas concretas que puedan ser jugadas, manoseadas y manipuladas por la gente. Esa ha sido una de las cosas más difíciles que hemos enfrentado.

M: Tú me preguntaste ¿qué pensaba la Escuela Galán en competencias?, y la Escuela Galán es eso, es el saber hacer, es obviamente saber pensar, pero saber pasar del pensar al hacer [**“competencias”**]. Eso es una competencia. En el saber pensar y el pensar te pone a considerar una cantidad de ideas, de vías posibles de acción; pero, si tú te quedas, ahí aprendiste, pero, con la capacidad de transformar la realidad, que es realmente nuestro tema de la Escuela Galán. Ser ciudadano y ejercer plenamente la ciudadanía es tener la posibilidad, si yo quiero, de participar en las transformaciones de mi entorno, si yo quiero, el inmediato, si yo quiero, uno más amplio y si quiero incidir en el nivel nacional también, pero el saber hacer es fundamental [**“características ciudadano”**]. Entonces, nosotros creemos en la formación en competencias, porque la formación en competencias es cuando tu adquieres unas herramientas básicas que te permiten resolver una cantidad de problemas [**“concepción de competencias”**].

MJ: Como dice Mónica, si las competencias son habilidades y destrezas, nosotros le aportamos a que la gente forme habilidades y destrezas [**“competencias”**]. En últimas, es la capacidad para resolver algo; cuando uno tenga la capacidad para resolver algo, es porque tiene la capacidad de pensar en eso, porque tiene la capacidad no solo de manejar dos o tres instrumentos que le permitan transformar una determinada realidad [**“competencias transformadoras de realidad”**], por



ejemplo, si hablamos de planeación, le podemos dar el concepto de planeación, para que él maneje un conjunto de elementos, pero también le damos una herramienta para que, por ejemplo, aprenda a diagnosticar y formular un problema y se enseña a manejar esa herramienta para que la persona la manipule y la use [**“características formación ciudadana”**]; pero no solo nos quedamos en que usted adquirió un conocimiento y una herramienta que le permite transformar, también hágase preguntas sobre las implicaciones que tiene el manejo de esa herramienta y las implicaciones de pensar el conflicto de un modo determinado [**“formación ciudadana Crítica y transformativa”**].

Cuando uno empieza a hacerse esas preguntas, hay reflexiones en varios sentidos: una reflexión es muy interna, muy personal, muy individual; pero eso no se agota ahí, sino que ese personaje empieza a pensar en esos medios de transformación y a valorar esas transformaciones de sus actos [**“ciudadano transformativo”**]; cuando empieza a valorar esas transformaciones de sus actos y esos mecanismos, tiene que pensarse en el otro, en el tercero externo a su propio discurso, a sus propias especulaciones, a sus propios rollos y es ahí en donde nosotros decimos que pasamos por un plano grupal, pero también por un plano colectivo [**“relación individuo-grupo-colectivo”**]. Cuando jugamos en ese escenario colectivo, ya estamos hablando de múltiples sujetos que empiezan a platearse lecturas [**“interpreta realidad”**], otros universos, ya no es lo individual, ya no es lo colectivo, sino es la construcción, por ejemplo, de lo público, porque en ese momento ya son públicos [**“construcción pública”**]. Ya no estamos hablando de una persona que piense y construya una idea de lo que debe ser el mundo en función solo de lo que esa persona tenga en su cabeza, sino que va a empezar a compartir en un territorio grande, pequeño, o en un escenario ya sea este el colegio, en la junta de acción comunal, en cualquier escenario en donde estamos permanentemente interrelacionándonos con otros, para compartir vivencias y esas vivencias alrededor de problemas cada uno las resuelve en función de lo que en principio cree que es justo, cree que es positivo, cree que es saludable, inclusive, en función de sus intereses; pero, cuando tiene que resolver con otras personas, nos sentamos a hablar [**“diálogo de saberes”**], y es lo que hacemos nosotros, invitar a que la gente se siente a mirar al otro, sus propuestas, para tratar de negociar, y de ahí pueden salir varias cosas: 1. Nos ponemos de acuerdo, un poquito de lo suyo y un poquito de lo mío, que no necesariamente, a mi juicio, es la mejor solución; 2. me siento a discutir con esas personas y en un ejercicio de seducción, de convencimiento, logro que mi postura sea la hegemónica y por lo tanto, los demás terminan plegándose, o de lo contrario, me pliego a las posturas de los otros, esa es otra alternativa y 3. Entendemos que lo que usted propone, es muy interesante y lo que yo propongo, es muy interesante, pero ninguna de las dos tiene posibilidad, entonces, reformulemos y buscamos como una tercera alternativa, que puede ser absolutamente nueva e innovadora, o puede ser la síntesis de las dos que hemos venido planteando [**“resolución de conflictos”**]. Eso es un poco lo que jugamos nosotros cuando hacemos estos ejercicios.

M: Con el tiempo yo he entendido que nuestra mirada debe definirse también como apreciativa [**“perspectiva psicológica”**], en el sentido que nosotros trabajamos con nuestros estudiantes, participantes, y con las personas que trabajamos en estas formaciones además del ejercicio de reconocer qué es lo que nos falta [**“identificación problemas”**], también lo que tenemos, cómo construirnos a partir de lo que tenemos, cómo mejoramos lo que hay, cómo construir sobre lo construido [**“solución de problemas y construcción de gobernabilidad”**], porque eso también me permite enfocar mis recursos en obtener un poco más de lo que ya hay, un poco más de lo que me sirve entre lo que hay; de las ideas que hay, algunas puedo adoptar o tú puedes adoptar, o puedes influir en mi propuesta o puedo articular con mis ideas, porque si nos pasamos la vida refundando

el mundo, pues realmente es muy poco lo que vamos a lograr y por otra parte, es tanto el costo de construir las instituciones, de lograr un fortalecimiento, de darles una solidez, que es un poco necio y un poco arrogante, negar el valor que tiene todo eso o afirmar permanentemente que todo lo que hay es malo, que nada de lo que hay sirve y enfocarse en las disfunciones que tiene la realidad, ignorando las porciones de funcionalidad que tienen [**“crítica a refundación institucional”**]. Entonces yo pienso que en un cierto sentido puede decirse que tiene un enfoque apreciativo [**“resalta postura psicológica”**]. Tu oíste a este muchacho de Buenaventura que quiere devolverle a la sociedad un poco de lo que le ha dado, vieras el entorno de este muchacho, es un entorno con unas carencias infinitas, enormes y este muchacho habla de devolverle a la sociedad lo que ésta le ha dado, o sea, uno queda ¡wao! [**“experiencia exitosa”**] Ahí hay una cosa impresionante. Estoy hablando del video de gestión ciudadana de medicina y cómo es un líder realmente impresionante, la Fundación Portuaria [**“responsabilidad social”**] lo becó para estudiar medicina en una universidad regional y eso es lo que él considera que es fabuloso que le ha dado la sociedad [**“construcción tejido social”**], a mí me parece conmovedor, eso ya es un argumento enorme para defender la postura apreciativa, esa persona, es decir, ese niño, ese muchacho tiene todas las posibilidades de crecer como líder, como profesional, porque ya se siente ganador.

MJ: Lo que Mónica dice me parece interesante, eso ya es una predisposición, un estado de ánimo frente a lo que la persona intenta, quiere y puede ser. Es que, si hay un espíritu, es decir, uno sabe que hay unas cosas que están funcionando de manera equivocada, absolutamente desastrosa, pero quedarse con discursos contestatarios, que resalten el defecto y construyan desde el defecto, son discursos que puedan ser estrategias en el entorno cotidiano, es decir, yo no puedo resolver el mundo de Chiriguaná con Mónica, resolviendo el gran tema del país y de la Escuela, son lecturas y espacialidades diferentes [**“crítica refundación institucional”**]. Entonces, cuando Mónica plantea el tema de recuperar lo que la gente quiere, uno diría, juguemos un poquito desde ahí. Alguien diría en términos económicos que eso es desarrollo endógeno, preguntémosnos si esperamos que un agente externo nos resuelva, o cómo empezamos nosotros a resolver un poquito el hoy [**“solución de problemas con desarrollo endógeno”**]. Esas son cositas que están cruzadas en esos enfoques, entonces, yo sí creo que el problema además de apreciativo, también es actitudinal [**“cultura negativa”**]. En todo este tipo de cosas, en toda la tradición nuestra hay una cultura de la derrota, hay una cultura de la desesperación, hay una cultura de *ya el mundo no es posible* y en eso nos hemos metido todos, y uno lo encuentra en los territorios, en la calle y en las redes sociales [**“cambio de imaginarios”**].

M: las redes sociales te dan la sensación de que el mundo se acabó ayer, y que esta mañana se seguía acabando y mañana, que es un mundo que no vale la pena y que las personas tampoco [**“crítica imaginarios culturales”**].

MJ: Y genera dos sensaciones, la de frustración, que te lleva a la inmovilidad total y renuncias a todo, o caes en otro mundo que es totalmente perverso, que como ya todo me vale huevo y ya no es posible hacer nada, o la otra sensación, absolutamente contraria, el insulto, el rechazo por el rechazo [**“consecuencias imaginarios negativos”**]. Una cantidad de actitudes que no permiten generar empatía, ni dialogar con el otro y eso genera cortos circuitos grandes y estos mundos en los que estamos [**“imaginarios no permiten el diálogo”**]. Yo por lo menos no le tengo miedo al discurso de la polarización, a mí me parece que debemos polarizar, lo que pasa es que no nos debemos polarizar con las actitudes que estamos asumiendo actualmente [**“diálogo para enfrentar**

**diferencias**”]. En democracia eso no es posible porque rompemos los circuitos de diálogo, cuando yo te insulto a ti porque eres mujer y tú a mí porque eres hombre, de entrada, no hay punto de encuentro [**“democracia solo en diálogo”**].

M: Pero, se vende la idea de que todo se vale. Sí, se está sembrando esta idea de que como todos son unos tal por cuales, y todos son unas personas despreciables, entonces, todo se vale...si todos roban, ¿por qué yo no?, sin las leyes, las normas, los procedimientos no sirven para nada, entonces, pues ya dejémonos con la bobada de establecer las leyes, los procedimientos, porque no sirven para nada y todo vale [**“crítica a imaginarios culturales negativos”**].

MJ: Mónica ha tenido una lectura muy interesante en cuanto al tema de la legalidad y la legitimidad. Es decir, nosotros invitamos a la gente a que opere en el marco de la legalidad, aún a sabiendas de que hay cosas que en el marco de lo legal no son necesariamente legítimas [**“fortalecimiento institucional”**], me explico, por ejemplo, no es legítimo que a un vendedor de empanadas se le cobre 877.000 pesos, eso es lo mismo que un salario, eso no es legítimo, no tiene ningún grado de aceptación social; pero no es posible resolver, en el caso de ese vendedor de empanadas, invitando a que asalte y se tome el poder, porque eso es irreal y poco práctico. Entonces, en una sociedad en donde todavía hay un compás de espera en términos del ejercicio de la democracia y de algunos canales, en donde tú puedes opinar y cuestionar la ley, lo que cabría es apelar, es decir, en sentido común ver que está mal formulado ese proyecto de ley, entonces, hay que empezar a hacer el ejercicio de replantearlo, de reconfigurarlo [**“mantener canales democráticos gobernabilidad”**]. No es fácil, es muy difícil, pero ligado esto al discurso anterior, lo de la gente que llega al terreno de la imposibilidad o del extremo de que nada sirve y por tanto, todo vale, terminamos en unos circuitos de rupturas absolutas y totales, entonces tenemos dos países dispersos, dos discursos dispersos y poca posibilidad de hacer construcciones democráticas; pero yo sí creo que la gente se debe polarizar y yo sí creo que en el congreso se debe dar la polarización, pero en la medida en que nosotros nos polaricemos tenemos que empezar a...porque empiezan a aparecer las posturas, empiezan a aparecer las posiciones, a hacerse más visibles, a decirse las cosas [**“diálogo democrático en las diferencias”**]. Nosotros duramos más o menos 50 años con las FARC de por medio y la gente no se pronunciaba ni en el campo ni en la ciudad, porque la gente de algún modo era desplazada en sitio o sea, yo no me tenía que ir de Morro Pelao para sentirme desplazado, es lo que llaman ahora confinamiento, usted se queda quietecito y se queda callado y no dice, ni opina, entonces, esa era una actitud mental y una conducta incorporada en el imaginario y comportamiento de la mayoría de los colombianos [**“ausencia de diálogo”**]. Uno no decía nada por temor ... hoy se puede decir. Entonces, yo creo que va a llegar un momento en el que esto va a hacer crisis, yo si creo que hay un momento en el que se van a decir todas las verdades de las cosas que están acumuladas en 50 años de guerra, en donde estuvieron los paramilitares, donde estuvo el ejército, donde estuvo la guerrilla reemplazando la vocería ciudadana, y tienen que aflorar esos discursos y vamos a aprender a discutir, a reflexionar en lógica de guerra [**“cambio de cultura por diálogo”**]. El que está conmigo está y el que no, hay que desaparecerlo. Ese tipo de cosas...(inaudible) hay una anécdota chiquitica, cuando nosotros fuimos a trabajar con los primeros desmovilizados de las autodefensas, a mí me quedó una reflexión interesante, nos metemos con este grupo de población o no, desde el discurso político, desde el discurso ético, desde el discurso moral [**“contenidos de formación”**], desde mis angustias y mis prevenciones, era preocupante [**“reflexión pedagógica”**], ¿cogemos ese grupo o no?; y hubo dos argumentos que me parecieron sólidos, en primer lugar, ir a echarle el cuento a aquel que nos lo compra fácil, porque ya lo tenemos sintonizado con esto. En

términos de construcción democrática es bueno, pero no necesariamente lo mejor, lo más meritorio. Sentarnos a discutir con estos personajes que tienen una lectura absolutamente, totalmente contraria, construida sobre otros imaginarios y otros valores, llevarle estas ideas, confrontarlo y tratar de que se meta en ese juego, se nos convirtió en un juego y ese fue el primer elemento para llegar a trabajar con estos personajes; y en segundo lugar, en términos de democracia, se dijo, que si ese proceso no cuajaba, no salía al otro lado, no había desmovilización; pero lográbamos sembrar la duda en uno de estos personajes [**“construcción de conciencia”**]. Que la próxima vez que cogiera un fusil por lo menos tuviera un dilema moral entre le meto un tiro o no lo tiro, eso ya era ganancia en términos de lo que estábamos haciendo. A eso es a lo que nos referimos cuando decimos: la democracia se puede jugar en los textos, en los libros, pero también, en el cotidiano de la gente y ahí, hay preguntas que hacerse frente al tema de cómo manejo las relaciones en mi hogar, es decir, mis conductas, mis comportamientos frente a las mujeres, mi conducta y comportamiento frente a los hijos, todo eso del maltrato que finalmente son reflejos de conductas y de imaginarios que tenemos en la cabeza, entonces, hemos tratado de construir relaciones más horizontales, mucho más estables, mucho más sólidas entre la gente [**“propósitos formativos”**]. Experiencias como la de los liderazgos inhibidores, hacíamos trabajo con mujeres y nos iba muy bien, las chicas empoderadas y de pronto, llegaban 4 o 5 locos con ruana, sombrero, botas y las chicas desaparecían, se callaban. El problema de la Galán y, que yo reivindico, es que nos ha tocado coger ese discurso y ponerlo en lo cotidiano, es decir, hablar de democracia en la relación, es cuando yo veo, por ejemplo, a Mónica a los ojos y Mónica es capaz de decirme que piensa muy diferente y yo tengo, como dicen los argentinos, bancármelo, sin asumir que Mónica es mi enemiga [**“resolución dialógica de conflictos”**].

M: Está hablando de escenarios y hemos estado en muchísimos, con desmovilizados y con víctimas [**“experiencia”**]. Estás en un espacio hablando de democracia, ciudadanía y liderazgos transformadores, de renovación de liderazgos [**“contenidos de formación”**], bueno en fin...y aparece la guerrilla o los paras y se plantan o las milicias y se te paran allá atrás a ver de qué estás hablando, y tú tienes que encontrar la forma de seguir hablando y de mantenerte en tu formación, pues porque ahí, hay un imperativo ético en donde tienes que seguir haciendo la formación sin poner en riesgo a las personas que estás formando frente a esos actores [**“reflexión pedagógica”**]. Entonces, tienes que aprender a hilar muy, muy delgadito, pero ser muy afirmativo al mismo tiempo en lo que estás proponiendo.

MJ: Otro caso que me parece la parte más rica en términos de vivencias, por ejemplo: cuando empezamos a hacer ejercicios de democracia y empezaron a surgir temas no solo de convivencia, también de reincorporación, reincorporar gente y nos dijeron: trabajen con desmovilizados. En esa época eran desmovilizados de guerrilla y de organizaciones más cercanas a la izquierda y entonces empezamos a ver cuáles eran los temas de estos personajes, si era simplemente la firma del acta y la entrega de un fúsil y una cuota mensual de 7 mil u 8 mil pesos en esa época, que les alcanzaba para subsistir, aparte de eso comida y residencia por ocho años; si ese era el problema de la reincorporación. Eso es desmovilización, pero no necesariamente reincorporación; pero cuando empezamos a ver cómo reincorporar democráticamente a estos personajes...entonces, surgen lo de siempre, hagámosle un cursito sobre democracia y ciudadanía ¡Y lo hicimos! [**“mirada crítica formación ciudadana”**]Y les echábamos un discurso sobre democracia y ciudadanía, les echábamos todo el rollo y les enseñábamos sobre el Estado y la ley de la mayoría en la democracia y todo ese tipo de cosas; pero había otros elementos. Estos personajes viven en una comunidad

muy concreta, donde hay colegios, niñas que están en los colegios, jóvenes que van al parque a jugar, hay líderes de acción comunal, hay policías, hay gobierno, es decir comunidad, gente. Entonces, llega la pregunta: ¿será qué hacemos reincorporación y construimos ciudadanía con estos personajes, solo trabajando con ellos?... y entonces, muchos de los procesos dieron un salto y era que nosotros no nos enfocábamos a un grupo poblacional en particular, sino que involucrábamos comunidades y dentro de esas comunidades involucrábamos al policía, al muchacho, a la señora y empezábamos a trabajar con todos y ese, por ejemplo, fue un poco el ejercicio que hicimos aquí con “Enlazando vidas”, teníamos policías, guerrilleros de todas las organizaciones habidas y por haber, teníamos paramilitares, pero no necesariamente ellos eran los protagonistas -nos habían contratado para trabajar con ellos- [**reflexión pedagógica lleva a integrar comunidad**]. Pero ustedes tienen comunidad, usted vive en el “Parejo” y allí hay colegios, en el Parejo hay mamás, en el Parejo hay papás, en el Parejo hay futbolistas. Entonces vamos a traer a todo eso y vamos a empezar a discutir y trabajábamos los procesos con esa metodología.

M: Fíjate *-al entrevistador-* cuando uno tiene la misión de formar en democracia y ciudadanía, uno puede escoger sus estudiantes [**formación ciudadana integra actores del contexto**]. Si es democracia y ciudadanía todos tienen que haber ahí, todos tienen que tener algo que aprender de ese tema. Nosotros tuvimos como unos 30 proyectos con desmovilizados y la cosa era tan... o sea, la polarización que a ti te gusta – *se dirige a MJ* - a mí, no tanto. La polarización era tal, que tú le hablabas con las personas: - “¿qué estás haciendo?”, - “trabajando con desmovilizados”, y la otra persona entonces, continuaba la conversación - “ah...con víctimas, están trabajando con desplazados”, porque era inconcebible que una organización como la Escuela Galán estuviera trabajando con población desmovilizada [**crítica imaginarios negativos**]. Entonces, la gente hacía el “click” a desplazados, porque con esos sí se podía trabajar, esos sí eran una población “digna” del trabajo de una organización como la Escuela Galán; y mira, me pasó con las personas más increíbles y yo les decía no, no son desplazados, son desmovilizados, y entonces la gente como que caía en cuenta y ¡ah...! ¡Oh...! ¡Uy...! ¡Ay...! La verdad para nosotros fue un trabajo maravilloso, ¿cierto, Mario?, fue ¡Wau! Un trabajo realmente...

MJ: Se aprendió mucho y se ganó mucho, por ejemplo, hay un proceso que se llamó “Enlazando vidas”, a partir de los procesos de reconstrucción de memoria individual y de memoria histórica, ellos empiezan a descubrir que habían visto el mismo país, que tenían las mismas características en lo humano, y esas cosas tan simples como que hacen “click”, como que yo me encuentro: “ah...es que a mí me dejó mi abuelito cuando tenía dos años y me metí en este combo y a mí me dejó mi abuelo cuando tenía tres” y empiezan a tejer, a tejer, a tejer [**construcción de identidad desde la memoria histórica individual y colectiva**]. Por eso ellos mismos le pusieron el nombre “Enlazando vidas”, porque en la medida de que iban dialogando y encontrando su fortuna o su infortunio en la vida, iban encontrando punticos y al final terminaron montando una obra de teatro, donde había de todo [**catarsis formativa**].

M: Los desmovilizados y las comunidades de acogida en esa época, las comunidades de inserción, descubrían que tenían un pasado muy similar, unas historias de vida muy parecidas y que finalmente, excepto por el hecho de haber sido unos victimarios y las otras víctimas, tenían más cosas en común que diferencias [**construcción de tejido social**].



MJ: Y ¿cómo las descubrían? con la palabra, con el recuerdo. Poder verbalizar lo documentado con el otro, lo compartido, era muy importante. De hecho, nosotros trabajamos con imágenes y las palabras son símbolos y cuando ellos se sentaban a hablar ese tipo de cosas, de descubrirse ahí, más allá del tiro y del fusil. Esas cosas fueron muy importantes, y se empezaron a descubrir en el trabajo cotidiano [**“diálogo construye tejido social”**].

M: La idea de que el proceso de reinserción a la vida civil de los desmovilizados es un gran fracaso, no es cierto, para nada [**“visión positiva del proceso de la reinserción”**]. Obviamente que ha habido desmovilizados que han reincidido y que han caído en las tentaciones de los grupos armados ilegales, de la delincuencia común, pero no son los más, o sea, realmente es una cosa muy impresionante. Entonces pues, bueno, ya te hemos tenidos mucho tiempo acá...

MJ: El resto son cosas de pedagogía ya, que utilizamos un poco de socio-constructivismo, un poco de educación popular, entonces hacemos diálogo de saberes... [**“modelo pedagógico ecléctico”**]

M: Utilizamos muchas herramientas de juego de roles, de puestas en escena [**“metodologías activas”**].

MJ: Mónica le ha trabajado mucho a la neurología [**“otros saberes”**].

M: De la neurociencia, pues no. Pero mucho más para encontrar nombres a lo que hacemos. Yo descubrí por ejemplo que lo del enfoque apreciativo viene de la psicología

MJ: Estábamos muy presos de esos esquemas, igual de esas lecturas que antes de encontrarse se repelan “por aquí estaba el estructural funcionalismo, por aquí estaba el positivismo lógico, por aquí estaba el materialismo histórico y no se podían ver [**“crítica a la formación desde esquemas”**]. Nosotros hemos aprendido algo y eso nos lo ha enseñado el ejercicio práctico: que son recursos que, obviamente, tienen enfoque y tienen implicaciones, pero cuando uno se enfrenta a la gente, uno puede encontrar en el estructural funcionalismo, o puede encontrar en el materialismo histórico o en cualquier otro elemento, que son útiles. Nosotros le jalamos al pluralismo metodológico [**“metodología”**].

M: Pues la pedagogía es igual. Está el constructivismo, el postconstructivismo, ¿cómo se llama el de Vigostky? *-al entrevistador-*.

R: Ah...esa es la cognitiva, pues depende del autor, que hay activas, que hay constructivista, la crítica.

M: Y el mismo constructivismo, pues no puedes desarrollar exitosamente un proceso formativo si no le echas mano a alguna de ellas en algún momento. Finalmente, lo que estás haciendo es generar hábitos de aproximación al conocimiento con los estudiantes, eso está muy relacionado con el conductismo. Tú generas el hábito de investigar, tú generas el hábito de hacer preguntas, sí, pero en el tiempo se convierte en un hábito y eso es conductismo [**“condicionamiento”**]. No es el del ratón, pero es conductismo. Entonces, es un poco lo mismo, o sea, hay una teoría que tiene validez en el tiempo, permanencia y utilidad.

MJ: De ahí es donde digo que entonces a nosotros no nos sirve cuando trabajamos lo pedagógico, los grandes discursos son muy importantes, pero son eso, grandes discursos. Entonces cuando te enfrentas, y hay algo que se utiliza que es el diseño contextualizado, que vas y te enteras con quién

estás hablando, cuáles son los problemas que está resolviendo; entonces en ese momento es cuando tú empiezas a valorar la importancia de la herramienta que más utiliza y cuáles son sus limitaciones [**“aterrizaje discursivo al contexto”**].

M: Me preguntabas si utilizo textos. Es que hay veces no son viables. En nuestro caso, muchísimas veces la gente sabe leer y escribir, pero en la práctica no sabe ni leer, ni escribir, ni pensar...a ver...no [**“diversidad de niveles académicos en los participantes”**]. Entonces, por eso es que cobra tanto sentido el empleo de herramientas como las puestas en escena, los juegos de roles, los dilemas, una cantidad de recursos, que, entre otras cosas, además movilizan, procesos cognitivos muy pertinentes y muy poderosos, que un texto no necesariamente lo hace si no tienes un historial y un nivel de perfeccionamiento de la lectura [**“métodos pedagógicos enfocados al contexto”**]. Entonces, hay veces hay herramientas poderosas.

MJ: Hay otro elemento que en estos días me estaba rondando la cabeza y que yo creo que hay gente que le está dando forma, es que uno no aprende solo con la razón, sino que también aprende desde la emoción...[**“reflexión tipos de aprendizajes”**]

M: Desde la neurociencia se trabaja mucho más con la emoción que con la razón.

MJ: Y el ejemplo que le estoy dando a la gente es de lo siguiente: es decir, no es lo mismo el conocimiento y la percepción que tiene de un partido jugado desde el estadio Nemesio Camacho el Campín, con todas las garantías de la ley, que jugar el mismo fútbol en un campo minado; son dos mundos diferentes y estamos hablando de fútbol. Ese es otro de los elementos que hemos encontrado en este camino, que hay que contar con la subjetividad de la gente más allá de la discusión entre sujeto y objeto y esos términos racionales, sino también mucho en términos de lo que es emocional, de lo que es el sentido que cada uno le da a partir de ese tipo de cosas y ello ayuda mucho a aprender y a desaprender [**“reflexión pedagógica”**].

R: Les agradezco mucho



## Anexo 7. Formatos de registro de evaluación del formador.

### Anexo 7.1. Relatoría del formador y matriz FODA

#### Relatoría del formador • Módulo 10

Nivel de logro de objetivos **R3**

a. Planear y realizar una socialización de los resultados del primer año de Gestión Ciudadana.

Óptimo  Suficiente  Aceptable  Insuficiente  Muy insuficiente

b. Aplicar los pasos básicos de la formulación de proyectos en la planeación de la socialización de los resultados, del primer año de Gestión Ciudadana.

Óptimo  Suficiente  Aceptable  Insuficiente  Muy insuficiente

c. Recoger impresiones y comentarios sobre los contenidos y la calidad del evento entre los asistentes a la socialización.

Óptimo  Suficiente  Aceptable  Insuficiente  Muy insuficiente

Observaciones sobre el desarrollo del módulo **R2**

Debilidades	Fortalezas
Amenazas	Oportunidades

Anexo 7.2. Cuadro de registro de sesiones.

M 10

16

GESTIÓN CIUDADANA • AÑO 1

Cuadro de registro de las sesiones 29 y 30 R4

Resultados esperados	Competencias cognitivas	Competencias comunicativas	Competencias emocionales	Competencias integradoras
<p><b>Módulo 10 • Sesiones 29 y 30</b>  <b>Contar el cuento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificaron los aprendizajes individuales y colectivos logrados durante la formación que querían comunicar a la comunidad.</li> </ul> <p>O S A I M I</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboraron una estrategia de comunicación para comunicar sus aprendizajes individuales y colectivos, así como su proyección como líderes transformadores de su entorno.</li> </ul> <p>O S A I M I</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Planearon y prepararon un evento de socialización para poner en práctica su estrategia de comunicación.</li> </ul> <p>O S A I M I</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Convocaron a la comunidad para hacerla partícipe de sus aprendizajes y proyectos.</li> </ul> <p>O S A I M I</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizaron un evento de socialización con participación amplia de la comunidad cercana.</li> </ul> <p>O S A I M I</p>				

F



### Anexo 7.3. Registro de sesión diligenciado.

Cuadro de registro de la sesión 4 (Ejemplo).

Resultados esperados	Competencias cognitivas	Competencias comunicativas	Competencias emocionales	Competencias integradoras
<p>Modulo 2 • Sesión 4 Un docente muy exigente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocieron estereotipos y prácticas discriminatorias respecto del género y de la sexualidad.</li> <li><input type="radio"/> S <input type="radio"/> A <input type="radio"/> I <input type="radio"/> MI</li> <li>• Adquirieron herramientas para la reflexión sobre comunicación masiva y la producción de medos.</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> MI</li> </ul>	<p>Los estudiantes adquirieron nuevas nociones sobre medios audiovisuales, y la construcción de relatos. Del mismo modo se aproximaron a la idea de rol de género y rol generacional.</p> <p>Es evidente que sus nociones básicas sobre cultura, identidad, subjetividad, se han reforzado, aun que fue necesario insistir porque algunos no habían leído su texto.</p> <p>Mejorar las competencias cognitivas, sin duda depende de motivarlos constantemente, primero, para que lean, y además, para que lean textos progresivamente más complejos.</p>	<p>El grupo se vinculó a la dramatización y todos participaron, pero es evidente que Juan Martínez y Juana Gómez son reacios a participar en cualquier espacio de expresión corporal y las cuesta controlar su timidez.</p> <p>Del lado contrario, Alicia Flores sigue siendo la estudiante que más se expresa y logra movilizar las opiniones del grupo.</p> <p>En general tienen un vocabulario limitado (tal vez porque no leen). Sin embargo, las niñas están más inclinadas a argumentar y contribuir en las discusiones, mientras que los niños incluso evitan entrar en las discusiones.</p>	<p>Los estudiantes se mostraron asertivos, pues si bien se divertieron, evitaron hacer bromas cuando los demás se equivocaban y cuando presenciaban las escenas de los otros.</p> <p>Del mismo modo, se mostraron solidarios y empáticos con Gabriela García, quien trajo a colación la historia de la desaparición de su padre, lo cual se manejó adecuadamente en beneficio de la reflexión final.</p> <p>En general, ha aumentado la confianza entre el grupo, aunque sigue habiendo una tendencia a los grupos preexistentes, por lo que deben lograrse en adelante interacciones entre estudiantes de diferentes cursos.</p>	<p>Es evidente que las sesiones anteriores han brindado elementos para el juicio crítico y el fomento de la tolerancia, así como para tratar problemas que han surgido en el trabajo grupal.</p> <p>Es de resaltar el caso de Fernando Jiménez y Wilson Castro, quienes no se toleraban al principio y ahora pueden cooperar.</p> <p>Inicialmente, al abordar el tema de la población LGBT hubo risas y comentarios discriminatorios, pero en la reflexión final ya se veía una actitud más abierta y respetuosa frente al tema.</p>