



## Pedagogías inclusivas para los jóvenes: dos modelos flexibles en Colombia.

*Inclusive pedagogies for young people: two flexible models in Colombia.*

Gloria Calvo

Calvo, G. (2018). Pedagogías inclusivas para los jóvenes: dos modelos flexibles en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), pp 54-67.

### Resumen

Pensar la inclusión social de los jóvenes a partir de la educación invita a reflexionar sobre la calidad, relevancia y pertinencia de la escuela para un sector poblacional que cada vez tiene mayores dificultades con sus formatos hegemónicos. Ante la paradoja de más escolaridad y menos conocimiento se hace necesario proponer nuevas formas de enseñar y de aprender para el logro de dicho objetivo. En este orden de ideas, el presente artículo empieza por analizar la relación entre equidad e inclusión en el marco del reto que tiene la educación para el desarrollo de las capacidades de los jóvenes. Seguidamente presenta algunos de los formatos pedagógicos vigentes en Colombia como propuestas para incluir socialmente a los jóvenes desescolarizados a partir de la educación y termina analizando las implicaciones de una educación que busque el desarrollo de las competencias del siglo XXI como una alternativa para dicho propósito.

**Palabras clave:** Jóvenes, Inclusión, Colombia, Modelos pedagógicos, Educación

### Abstract

Social inclusion of youths thru education depends on the quality, relevance, and pertinence of schools for a population segment that struggles with education's hegemonic formats. Facing the paradox of more schooling and less knowledge, a new way of teaching and learning is necessary to achieve this goal. With that in mind, this article starts by analyzing the relation between equality and inclusion as it pertains to the development of youths' capacities. Then, it shows some current Colombian pedagogic formats as a proposal for social inclusion for unschooled youngsters thru education. Finally, it analyses the implications of an education aiming to develop the skills of the 21st century as an alternative for such goal.

**Keywords:** Youths, Inclusion, Colombia, Pedagogic models, Education



A través de la educación las nuevas generaciones acceden a los acumulados conceptuales y metodológicos con los que cuentan las distintas sociedades. De allí su importancia al igual que su compromiso con la calidad, la pertinencia y la relevancia de los aprendizajes escolares. Lamentablemente reportes como TERCE ponen de presente que los promedios nacionales de logro para los distintos países de América Latina distan mucho de los mínimos necesarios para que los jóvenes de la región puedan insertarse adecuadamente en los procesos que exigen los contextos actuales signados por la precariedad y la incertidumbre.

## 1. La inclusión social a partir de la educación

Desde las teorías del desarrollo humano (Sen, 1988), todos los individuos de una sociedad nacen con dotaciones heredadas y tienen la capacidad de aumentarlas en su interacción con el medio sociocultural. Sin embargo, la estratificación social introduce diferenciaciones en los grupos de la sociedad que limitan la potenciación de las capacidades de manera igualitaria. En contextos deficitarios, desde el punto de vista social, cultural y político, las limitaciones derivadas de estas segmentaciones acentúan la vulnerabilidad de dichos grupos.

La importancia de la noción de capacidad humana radica en el reconocimiento de que la capacidad no sólo es un instrumento de la producción económica del capital humano, sino que la capacidad humana cuenta para el desarrollo social. Así, la ampliación de la educación básica y una mejor calidad en la misma, pueden cualificar los debates públicos y ampliar las bases ilustradas para una sociedad con mayores índices de participación.

La noción de capacidad humana llama también la atención sobre el papel de la educación como posibilidad de desarrollo de la persona, como potenciación de sus habilidades y destrezas, como reconocimiento de sus orientaciones y capacidades. Así, la educación no es vista solamente como una variable que incide en el desarrollo económico sino como una posibilidad de afectar el bienestar de las personas, sus posibilidades de acción y su influencia en el cambio social.

En la perspectiva del desarrollo humano, todo individuo tiene la posibilidad de construir un proyecto de vida, si la sociedad le ofrece oportunidades para incrementar sus capacidades y tomar opciones libres frente a las ofertas existentes en el medio. En consecuencia, es bueno para la inclusión social de los jóvenes que la sociedad cuente con estas ofertas en aras de garantizar un desarrollo humano equitativo para todos sus miembros. Entre ellas se encuentra la educación.

### La discusión a propósito de la inclusión educativa

El término “inclusión educativa” pareciera tener un carácter polisémico. Tal como circula entre los distintos estudiosos del tema puede ser interpretado como una resignificación del concepto de equidad educativa y remite a la noción de “igualdad de oportunidades”, con la distinción entre “el punto de partida” y “el punto de llegada”:

Cuando el énfasis se pone en el “punto de partida” la cobertura del sistema educativo resulta fundamental, mientras que cuando el centro es el “punto de llegada” el concepto de equidad queda íntimamente ligado al de calidad educativa puesto que la realización de aquel principio no es posible sin el logro de éste. Quienes acceden a un proceso educativo de mala calidad enfrentan una modalidad primaria de desigualdad social en el que la educación se comporta como una desigualdad generadora de mayor desigualdad (Mancebo, 2010).

Pensada como posibilidad de desarrollo, la educación requiere plantearse la discusión y la diferenciación con el concepto de igualdad. Si bien la educación ha estado relacionada con la cohesión y la integración social, esta visión igualitaria entra en crisis cuando las sociedades se van tornando heterogéneas y cuando sus características son la segmentación y la marginalidad. En este contexto se hace necesario el análisis de las condiciones de origen, con el fin de determinar las acciones que garanticen la superación de las deficiencias. “En las sociedades homogéneas, la educación refuerza la homogeneidad. En contextos de alta heterogeneidad, una oferta educativa homogénea se traduce en trayectorias y logros dispares” (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006:14).

Esta discusión sobre la igualdad y la equidad lleva a mostrar la necesidad de atender la diversidad propia del ser humano (Rawls, 1971 y Sen 1998 citado por Calvo, Camargo y Gutiérrez Duque, 2006). En este sentido, la equidad parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos, en diversas dimensiones de la vida social a la vez que propone estrategias para lograr la igualdad fundamental que debería aportar la educación básica



La inclusión educativa para la equidad en la perspectiva del desarrollo de las capacidades humanas ha pasado por varias etapas que van desde la exclusión total, o sea el no ingreso al sistema educativo, cuyo resultado es la total exclusión del acceso al saber elaborado, en particular la habilidad de leer y escribir y el manejo del cálculo hasta el compromiso de la “educación para todos”, pasando por inclusiones parciales signadas por el fracaso escolar, la deserción y la precariedad de los conocimientos adquiridos en la escolaridad.

Según Aguerrondo (2008), el proceso de “educación para todos” terminó siendo de “diferente educación para todos” y existe abundante evidencia en la región que muestra las diferencias en términos del nivel de educación alcanzado en relación con la situación de pobreza por parte de diferentes grupos. Así, para muchos niños y jóvenes de sectores vulnerables, la educación forma parte de la reproducción de su sistemática y estructural marginación.

En este mismo sentido Cox (2007) distingue tres grandes etapas históricas en la creación de oportunidades de educación inclusiva: 1) el acceso a la educación; 2) el acceso a una educación de calidad; y 3) el acceso a un aprendizaje satisfactorio.

El primer paso hacia la igualdad consiste en garantizar a todos el acceso a la educación, lo cual suele entrañar la obligación de asistir a la escuela y terminar al menos los estudios básicos. En el segundo paso se da prioridad al mejoramiento de la calidad de la instrucción y la prolongación del tiempo de permanencia en la escuela, a fin de que los estudiantes puedan prepararse para estudios posteriores y la vida de adulto. Para esto es necesario perfeccionar los currículos, la formación pedagógica y el material didáctico. El tercer paso solo es posible después de establecer esas estructuras básicas y contar con un sistema de educación que pueda tener en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes. En esta fase se prioriza la eliminación de los obstáculos al aprendizaje y la prestación de apoyo adecuado a todos los estudiantes con objeto de facilitar su aprendizaje, su crecimiento saludable y su desarrollo. La cuestión que se plantea en este caso es crear entornos de aprendizaje versátiles, fomentar la cooperación entre diversos profesionales, aplicar procedimientos de trabajo favorables en las escuelas y seguir prácticas pedagógicas inclusivas y de colaboración (Cox, 2007).

Estas tres etapas de desarrollo de la inclusión se entrelazan de múltiples maneras, pero es preciso concluir cada una antes de pasar a la siguiente. La inclusión educativa a que se hace referencia en el tercer paso no podrá concretarse a menos que la sociedad haya establecido la igualdad de acceso a la escuela, así como currículos y entornos de aprendizaje de calidad, y cuente con maestros capaces de impartir clases a grupos heterogéneos.

En este orden de ideas, Terigi (2010) ha distinguido cinco formas de exclusión educativa que deben ser reconocidas en su especificidad aun cuando muy frecuentemente aparecen en forma combinada: la primera es estar fuera de la escuela; la segunda es el abandono de la escuela luego de asistir varios años a ella; la tercera es la escolaridad de “baja intensidad” y corresponde a aquellos alumnos que si bien asisten a la escuela, no se involucran con sus actividades educativas; la cuarta forma deriva de los aprendizajes elitistas o sectarios, en marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores; finalmente, la quinta modalidad de exclusión se da cuando los aprendizajes son de baja relevancia.

## **Inclusión educativa y exclusión social**

Según las anteriores discusiones pareciera poder inferirse que el concepto estelar de “inclusión educativa” tiene como contrapartida la “exclusión social” manifiesta en las brechas que caracterizan la inclusión social de los jóvenes en América Latina, a saber: “Brecha de expectativas”, esto es una juventud más instruida, pero con menos acceso al empleo, con conductas de riesgo tales como la violencia y la drogadicción. “Brechas intergeneracionales” que alude a las inequidades sociales y económicas entre los jóvenes y “Brechas de capacidades y oportunidades” caracterizadas por el hecho de que si bien terminar la educación secundaria marca un hito para salir de la pobreza y un umbral para la inclusión social, el desarrollo de capacidades y certificación de las mismas frente al mercado laboral también está signado por inequidades poblacionales de raza, género y sector, entre otras. A estas brechas se une lo que Hopenhaym (2004) llama “desafiliación institucional” para caracterizar el fenómeno de los jóvenes que “no estudian ni trabajan. Finalmente concluye que la inclusión social de los jóvenes puede definirse como “menos estable y más diversificada” (Hopenhaym, 2004: 69).



Por su parte Saraví (2009) enfatiza en que la nueva exclusión de los jóvenes en América Latina pone en riesgo su inclusión social. En su concepto, nuevas desventajas aparecen en contextos de desventajas estructurales. Así, desigualdades locales (asociadas al espacio urbano) y desigualdades institucionales (vinculadas con la participación) traen como consecuencia una posible fractura del lazo social y la emergencia de crecientes espacios de exclusión.

Para él, la exclusión social se define como la pérdida de los lazos que mantienen y definen en una sociedad la situación de pertenencia, lo que lleva a la desafiliación social y a la pérdida de membresía (cohesión). Entre sus causas están la pobreza y la desigualdad; el desempleo y la precarización laboral (crisis de la sociedad salarial) y las limitaciones y/o no cumplimiento de los derechos de la ciudadanía.

Para Saraví (2009), en América Latina han existido integraciones parciales, teñidas de claro oscuros en las cuales los derechos han estado asociados a los privilegios. En su perspectiva, más que en la exclusión habría que centrarse en la vulnerabilidad ya que las nuevas desigualdades también están asociadas a los procesos de individuación y en consecuencia a las desigualdades de trayectorias (maternidad adolescente temprana). Son desigualdades intracategoriales. Así, por ejemplo, la maternidad adolescente no planeada incide en la trayectoria académica y laboral. En los jóvenes, el riesgo de la exclusión significa que no se realizó el proceso de inclusión lo que origina una “ruptura en la trayectoria” de la inclusión: No escuela, no hogar tal como sucede, por ejemplo, con muchos jóvenes marginales. Saraví (2009) también se refiere a la “exclusión espacial”, entendida como el confinamiento al barrio que viven muchos jóvenes de la región y que equivale al aislamiento social por limitaciones económicas.

Finalmente, este autor plantea las “desigualdades institucionales”: ni en la escuela ni en el trabajo que explicarían la indefinición cercana a la inexistencia social. Estos jóvenes, conocidos en la literatura educativa como los “nies” concentran más desventajas y tienen menos posibilidades para incluirse institucionalmente. Vivirían una “Era del vacío” en la que no existe un plan de ruta (propio o ajeno) para la propia experiencia biográfica: Un tiempo cronológico que avanza y una experiencia biográfica que permanece congelada.

Para Tenti (2008) existe otra forma de exclusión más compleja que la exclusión escolar; es la exclusión del conocimiento. Haría referencia a la irrelevancia y poca pertinencia de los contenidos de los aprendizajes escolares, lo más complejo de la exclusión escolar. En su concepto, el aprendizaje tiene lugar si existe una demanda y se dan determinadas condiciones escolares y pedagógicas adecuadas a las condiciones y características de los aprendices, que son cada vez más desiguales y diferentes.

Recuerda que según toda una corriente de sociólogos, la escuela ya no funciona como una institución. Ya no es un molde que da forma a los individuos. Hoy la escuela, más que una fábrica de sujetos es un espacio dotado de reglas y recursos, por lo general desiguales, donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos.

Por otra parte, la literatura señala reiteradamente la existencia de una compleja relación entre cultura escolar y cultura juvenil. Esta tensión entre la escuela de educación secundaria y los jóvenes está atravesada por el significado de ser alumno y joven como una construcción histórica, y por el sentido de la escuela para contenerlos con pertinencia. La escuela crea juventud y moldea la subjetividad en el entendido de que la juventud es ese tiempo de “moratoria social” para la futura inserción ciudadana y como trabajador en los valores de la nacionalidad y el esfuerzo personal.

## **Hacia una educación inclusiva**

Para abordar y atender a la compleja situación de los jóvenes que muestran las anteriores discusiones teóricas el sistema escolar podría cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias a partir de un planteamiento común que armonizara la convicción y la responsabilidad por su inclusión social a través de la educación. Con este propósito, las prácticas docentes podrían enfocarse hacia una comprensión crítica de las relaciones de poder reproducidas al mantener una perspectiva de déficit sobre ciertas comunidades (por ejemplo, “los vulnerables”). Por otra parte, esto supone la enseñanza de los fundamentos de una pedagogía efectiva, que pueda transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas. En esta concepción pedagógica se buscaría presentar de otra manera los contenidos educativos para contribuir a un mayor logro educativo: que los que no saben puedan llegar a saber, los que no entienden puedan comprender y discernir, y los inexpertos puedan



convertirse en expertos (Shulman, 2001). La educación inclusiva buscaría ofrecer un nuevo sentido de la escolaridad para todos aquellos jóvenes que no encuentran recogida su cultura en la institución educativa.

De allí la conveniencia de aunar esfuerzos académicos y profesionales para construir un nuevo paradigma educativo (Aguerrondo, 2008) en el que se reconozcan seis énfasis nítidos: la advertencia de que la desigualdad puede operar como una verdadera trampa para los docentes, la desnaturalización del fracaso escolar, la promoción de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores.

En definitiva, el paradigma de inclusión educativa exige dejar atrás el dispositivo escolar único y buscar la innovación en la conjugación de las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y espacios de instrucción.

## 2. Los modelos flexibles como estrategia para la inclusión educativa

Con el propósito de incluir socialmente a los jóvenes, las políticas educativas de los últimos años han tomado nota de la necesidad de romper con el modelo hegemónico homogéneo típico del momento fundacional de los sistemas educativos modernos y han tratado de encontrar soluciones pedagógicas diversas y adecuadas a través de los denominados Modelos Flexibles. Con este objetivo en Colombia se han explorado varias estrategias encaminadas a la diversificación de la oferta (multiplicación de modalidades, recorridos, secuencias y métodos pedagógicos, etc.); el fortalecimiento de las iniciativas de las instituciones para adecuarse a las particularidades regionales y locales (aliento a proyectos institucionales, autonomía pedagógica de los agentes y las instituciones, etc.), y despliegue de políticas compensatorias para darle más a quienes más lo necesitan y que pretenden romper con los clásicos criterios igualitaristas (los mismos recursos para todos y en igual proporción) de asignación de recursos escolares y extraescolares.

Los modelos flexibles han sido diseñados con estrategias escolarizadas y semiescolarizadas, procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje, metodologías flexibles, diseño de módulos con intencionalidad didáctica, articulación de recursos pedagógicos, desarrollo de proyectos pedagógicos productivos y a través de la formación de docentes y el compromiso comunitario para fortalecer el ingreso y retención de la población en el sistema.

Estos modelos se han adaptado para ofrecer estrategias educativas, de manera pertinente y diferenciada a un grupo poblacional, dentro de un contexto específico. Los modelos tienen su sustento conceptual en las características y necesidades presentadas por la población a la cual busca atender y se apoyan en tecnologías y materiales educativos propios. Con su implementación, el Ministerio de Educación de Colombia busca generar los mecanismos necesarios para que, reconociendo sus especificidades, se les brinde a estas poblaciones oportunidades de acceder, permanecer y promocionarse en el sistema educativo con las condiciones apropiadas de calidad, pertinencia, eficiencia y equidad.

En el cuadro nro 1 se presentan los Modelos flexibles que ofrece el Ministerio de Educación de Colombia como propuestas educativas para atender la inclusión de amplios sectores poblacionales que no acceden al sistema educativo formal. Van desde modelos reconocidos ampliamente en la región como la Aceleración del aprendizaje (Brasil) y la Telesecundaria (México) hasta propuestas de larga trayectoria en el país como la Escuela Nueva y sus adaptaciones más recientes a los contextos urbano marginales (Postprimaria), pasando por ofertas ampliamente validadas para el sector rural como el Sistema de aprendizaje tutorial -SAT- y las de alfabetización de la Caja de Compensación Familiar -CAFAM-La novedad en el cuadro nro 1 - y que fundamenta los análisis de este artículo- lo constituyen los Grupos juveniles Creativos -GJC- inicialmente propuestos por otra caja de compensación familiar, la Caja Colombiana de Subsidio -COLSUBSIDIO- y el Bachillerato Pacicultor, idea de un grupo de antiguos guerrilleros agrupados en una Ong (Movimiento 19 de abril -M19- desmovilizados al inicio de los años noventa).





## Cuadro 1. Modelos flexibles en Colombia

Nombre	Objetivo	Población	Estrategia	Competencias
Aceleración del aprendizaje	Articular inter disciplinariamente las cuatro áreas básicas del currículo	Niños y jóvenes que por su edad son mayores para estar en las aulas regulares de las instituciones educativas. (falta completar la oración)	Proyectos pedagógicos	Aprendizaje en diferentes contextos Éxito en los aprendizajes.
Escuela Nueva	Integrar los saberes previos de los alumnos a experiencias formales de aprendizaje.	Sector rural. Sector urbano - marginales.	Módulos y guías que promueven el trabajo individual y grupal.	Pensamiento analítico, crítico e investigativo.
Post- primaria	Desarrollar las áreas curriculares integrando los proyectos pedagógicos a los proyectos productivos.	Sector rural	Proyectos pedagógicos y proyectos productivos	Aprendizaje autónomo Competencias investigativas.
Media rural con énfasis en educación para el trabajo.	Articular experiencias regionales a la educación básica secundaria.	Sector rural	Uso de nuevas tecnologías para la enseñanza virtual.	Competencias tecnológicas. Competencias laborales generales.
Telesecundaria	Desarrollar el currículo vigente mediante la televisión.	Sector rural. Población urbano marginal. Población desplazada.	Televisión educativa para la educación a distancia. Desarrollo de proyectos productivos.	Aprendizaje autónomo. Competencias laborales. Competencias investigativas. Gestión comunitaria.
Servicio de educación rural -SER-	Completar la básica primaria con la ayuda de proyectos de aprendizaje, lúdicos, artísticos y productivos.	Sector rural. Población vulnerable.	Materiales educativos acompañados de estrategias lúdicas y artísticas.	Proactividad. Autonomía. Responsabilidad.
Programa de educación continuada de la Caja de Compensación Familiar -CAFAM-	Completar la básica primaria con materiales propios.	Jóvenes y adultos.	Modelo educativo no formal, abierto, flexible y semi escolarizado, centrado en el aprender a aprender.	Autonomía. Responsabilidad
Sistema de aprendizaje tutorial -SAT-	Completar la educación básica y media sin abandonar las actividades productivas.	Sector rural.	Articulación con la comunidad y recuperación de saberes.	Autonomía. Compromiso social,
Educación media académica rural.	Incorporar al currículo los proyectos pedagógicos productivos.	Sector rural.	Proyectos pedagógicos productivos.	Pensamiento lógico. Responsabilidad social.
Grupos Juveniles creativos.	Desarrollar el currículo para la educación secundaria y media mediante propuestas artísticas.	Población urbano marginal. Población desplazada.	Proyectos pedagógicos lúdicos y artísticos.	Pensamiento lógico. Creatividad. Responsabilidad social. Autocuidado.
Bachillerato Pacicultor	Desarrollar el currículo para la educación secundaria y media a partir del desarrollo de competencias para la vida en común	Población urbano marginal. Población desplazada.	Proyectos pedagógicos comunitarios. Material educativo propio "Mandalas".	Competencias sociales, en general. Responsabilidad social. Tolerancia.

**Fuente/** Elaboración propia con base en el Portafolio de modelos educativos. Ministerio de Educación de Colombia. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales República de Colombia, Bogotá s, f., además del estudio de CODESOCIAL (2009).

Como lo anota Tenti (2008) desde México a la Argentina los modelos flexibles adquirieron diversas denominaciones y persiguieron diversos objetivos que las evaluaciones tradicionales no logran recoger. Para ver la realidad dinámica de estas propuestas no es suficiente analizar las variables sistémicas (acceso, eficiencia interna, rendimiento) que se expresan



mediante indicadores específicos (cobertura, extraedad, repetición, deserción, logros de aprendizaje, etc.) sino que es necesario recurrir a estrategias analíticas cualitativas. Este tipo de abordaje es el que permite reconstruir las experiencias y los sentidos que construyen los actores y contribuyen a determinar sus propias trayectorias escolares, las cuales son extremadamente diversas y contrastan con la homogeneidad formal de las variables institucionales.

En este sentido, la evaluación de Codesocial que se centró específicamente en los dos últimos modelos del cuadro nro 1 (Grupos Juveniles Creativos y Bachillerato Pacicultor) puso de presente la importancia de esos programas para los jóvenes que asistieron a ellos. Más allá de los resultados en logros académicos, esto es en los resultados de sus egresados en las pruebas de estado, lo que los jóvenes valoraban era las posibilidades de inclusión social a través de la educación: el contacto con otros jóvenes, el acceso a los bienes culturales en el caso de los Grupos Juveniles Creativos, el desarrollo de las competencias para la vida en común propiciadas por las estrategias del Bachillerato Pacicultor, entre otras. También destacaban las nuevas rutas académicas a las que podían acceder, tales como algunas propuestas para formarse como “promotores comunitarios” (Codesocial, 2009: 143-147).

No obstante, una evaluación contratada por el Departamento Nacional De Planeación de Colombia -DNP- (2014) señala que en términos de cobertura los modelos consignados en el cuadro nro 1 no llegan al 1% salvo Escuela Nueva con el 10%. Todos los modelos presentan deficiencias en los recursos pedagógicos con los que trabajan tanto en términos de disponibilidad como de oportunidad de los mismos, excepto los Grupos Juveniles Creativos; el 77% de las secretarías de educación de los municipios donde opera esta modalidad considera que la entrega fue oportuna y cuentan con materiales de la última versión; además recibe acompañamiento en la implementación del modelo y cuenta con asesoría para su incorporación al proyecto pedagógico institucional -PEI-. Pareciera que los modelos tuvieran fortalezas en aspectos relativos a la capacitación de los docentes. Así lo señala dicha evaluación a propósito de Aceleración del aprendizaje, Telesecundaria, Media académica rural y Bachillerato Pacicultor.

La evaluación de los Modelos Educativos Flexibles – MEF- también señala que, en secundaria, dos de los MEF tienen tasas de deserción superiores a la educación tradicional rural. Postprimaria y Telesecundaria se sitúan alrededor del 8%, mientras que en Grupos Juveniles Creativos la deserción es ligeramente inferior. Sin embargo, las tendencias son diferentes entre unos y otros. Postprimaria muestra una tendencia a la baja, si bien durante el último año de la serie la deserción escolar aumenta. En Telesecundaria la deserción escolar se mantiene prácticamente estable durante el período, con un ligero incremento al final. Grupos Juveniles Creativos, por su parte, muestra un incremento al finalizar el período analizado en dicha evaluación (DNP, 2014: 129)

En cuanto a los resultados en materia de logros académicos, la evaluación encontró que, en 5º grado, en promedio los MEF obtienen mejores resultados en lenguaje y matemáticas, respecto de la educación tradicional oficial rural; dichas diferencias son estadísticamente significativas. En 9º grado, por su parte, en promedio los MEF obtienen resultados inferiores en lenguaje; dicha diferencia es estadísticamente significativa. En grado 11, las diferencias entre los resultados de la educación tradicional rural y los MEF son en promedio estadísticamente significativos y negativos (DNP:2014:162).

Siguiendo a Tenti (2008) es posible señalar que, si bien estos programas con su flexibilidad y heterogeneidad representan una estrategia para la inclusión educativa de los jóvenes, tampoco son la panacea para este propósito. Con bastante frecuencia, los jóvenes viven la estigmatización de pertenecer a tal o cual programa reforzando prejuicios y expectativas negativas por parte de todos los actores escolares (desde los alumnos hasta las familias, pasando por los docentes y directivos de las instituciones). Estos prejuicios pueden adoptar la forma de la ideología de la inteligencia y los dones naturales y puede reforzar el peor de los usos del término educabilidad. Muchos tienden a creer que los jóvenes de las clases más subordinadas y excluidas no están en condiciones de aprender lo mismo que los de las clases medias y altas y que van a la escuela para comer, etc. En consecuencia, tanto el programa como los sistemas de evaluación tienden a redimensionarse y a volverse menos ambiciosos.

Por otra parte, para garantizar la inclusión social de los jóvenes a partir de la educación es preciso articular políticas económicas y sociales que garanticen los mínimos de bienestar y la satisfacción de necesidades básicas que constituyen el cimiento de la ciudadanía y la realización práctica de los derechos sociales establecidos en las normativas que rigen los estados latinoamericanos. Tal propósito amerita el diseño de políticas públicas para la juventud.



### 3. La inclusión social de los jóvenes como política pública

En Colombia existen las condiciones de posibilidad para que la inclusión social de los jóvenes a partir de la educación pueda llegar a ser una política pública.

A partir de la Constitución de 1991 los jóvenes son considerados como una población con derechos diferenciados lo cual lleva implícita su protección integral y la participación (Artículo 45). Acorde con este planteamiento, en 1997 se expide la Primera Ley de Juventud y en el año 2000, el Decreto Presidencial 89 del 2000, que permite una “territorialización” de la política.” Más adelante, la Ley 1622 del 2013 consolida los procesos de las organizaciones con miras a lograr una coordinación en temas de juventud. Posteriormente, la Ley 375 determina que todos los gobiernos locales tengan políticas para jóvenes. Sin embargo, para llegar a consolidar una política pública es necesario superar la sumatoria de acciones tanto a nivel central (Colombia Joven) como en las distintas entidades territoriales (Secretarías de Integración Social, Secretarías de Educación, Secretarías de Cultura), que ha sido la característica de la implementación de estas normativas.

Para ejemplificar las acciones desagregadas que formulan los gobiernos locales como políticas para la inclusión educativa de los jóvenes en Colombia se analizó un balance realizado por Proantioquia (2012) en la ciudad de Medellín, la segunda en importancia en Colombia. El texto señala las dificultades en cuanto a la educación secundaria y media para lograr la inclusión educativa de los jóvenes especialmente en lo relativo a la capacidad de la institución educativa para hacer que el estudiante valore la educación como un medio para avanzar en su proyecto de vida.

En el referido balance aparecen como obstáculos a la integración educativa de los jóvenes, rupturas comunicativas entre los docentes y la familia o acudiente del estudiante lo que puede llevar al abandono de la escolaridad. A tal efecto recomienda adoptar medidas que contrarresten los efectos negativos que los factores asociados al logro educativo tienen sobre la permanencia y la continuidad de los jóvenes en la institución educativa, esencialmente sobre aquellos aspectos en los cuales se puede tener injerencia, como la calidad del ambiente escolar, es decir, la convivencia entre los miembros de la comunidad; el compromiso de los padres; la capacidad de la institución educativa de hacer de los estudiantes seres motivados y comprometidos con su proceso formativo; la pertinencia del conocimiento y la creatividad pedagógica; la oferta extracurricular variada e innovadora y la seguridad al interior de la institución educativa. Además, se deben adoptar políticas y programas enfocados a facilitar los costos asociados a la educación que debe asumir el estudiante, como el transporte y los útiles.

Dicho informe señala que estas deficiencias deben ser superadas con políticas estructurales que mejoren el sistema educativo, dando alta importancia a mejorar la calidad del recurso humano y el método de enseñanza; también recomienda una formación centrada en la solución de problemas de contexto, trascendiendo la formación que se limita a impartir conocimiento teórico, para desarrollar competencias en el estudiante. Es decir, se debe buscar que el joven desarrolle de manera simultánea e integral las tres dimensiones: el conocer, el hacer y el ser, que le permitan desenvolverse con criterio y estratégicamente para el logro de sus objetivos en su vida académica, laboral y personal.

Llama la atención en el documento la dispersión de acciones que se proponen dentro de la gran categoría de políticas para la inclusión educativa de los jóvenes que van desde olimpiadas y financiación de hasta el 90% de los costos educativos para los jóvenes de escasos recursos pasando por becas para la educación superior para los puntajes más altos y formación en investigación con vinculación de docentes universitarios.

Estas acciones se pueden leer utilizando dos criterios básicos: por un lado, los beneficiarios de las políticas (los jóvenes y sus familias) o bien los factores de la oferta (los establecimientos escolares y sus agentes); por el otro, el tipo de objetivo que se perseguía: dotar con recursos materiales o financieros (becas, comedor escolar, transporte escolar, equipamiento didáctico a los establecimientos, incentivos para los maestros que trabajan con poblaciones con dificultades sociales, mejoramiento de la infraestructura escolar, etc.) o bien el desarrollo de capacidades, competencias o valores y actitudes en los sujetos (capacidad de gestión de las familias, formación de docentes, competencias de gestión de los directores, etc.).

Si bien estas acciones revisten alguna importancia, aún se extraña una visión holística y prospectiva que permitiera, tal como se señalaba a propósito de los modelos flexibles, una política integral con respecto a la inclusión educativa de los jóvenes. Con este fin se podría convocar a todos los organismos que trabajan, de una u otra manera con los jóvenes como sujetos de derechos, que en Colombia abarcan tanto el sector público como el privado.





Si como lo define el artículo 45 de la Constitución política de 1991, el joven es un “sujeto de derechos”, uno de los primeros, es a una educación de calidad que permita el acceso al conocimiento. A tal fin, se impone una discusión para definir cuáles son las competencias con las cuales una educación inclusiva para los jóvenes debe comprometerse en aras de desarrollar sus capacidades.

## Un modelo de educación para los jóvenes para la inclusión educativa

Si se piensa la inclusión educativa como posibilidad para que los jóvenes puedan desarrollar sus capacidades la educación pudiera centrarse en la promoción de las oportunidades para el aprendizaje. Este propósito se halla formulado en el objetivo cuarto de desarrollo sostenible 2030 definidos por la UNESCO y de los cuales Colombia es signataria y que reza explícitamente: garantizar una educación inclusiva para todos y promover oportunidades de aprendizaje durables que sean de calidad y equitativas.

El llamado de este objetivo, en la perspectiva que se ha querido mostrar en este artículo, tendría que ver con la posibilidad de desarrollar las capacidades de cada ser humano, atendiendo a sus condiciones de origen de tal suerte que sean posibles rutas diferenciadas para llegar a un mismo fin. En el caso de los jóvenes, este propósito estaría relacionado con acceder a una educación que les permita llevar a cabo un proyecto de vida que los incluya como sujetos de derechos en la sociedad actual.

Desde las competencias que habría que desarrollar en la enseñanza secundaria, es sin duda difícil lograr acuerdo sobre aquellas que el discurso habitual de políticas e investigación en educación identifica como las pertinentes para vivir y desarrollarse en el Siglo XXI: hay demasiadas definiciones, las que simultáneamente convergen sobre cierto núcleo a la vez que varían en su organización y en las dimensiones que más allá de tal núcleo se incluyen.

En un análisis sobre los tipos de reforma educacional que compiten por hegemonía en el mundo, Linda Darling-Hammond (2012) plantea que las competencias del Siglo XXI que orientan los conceptos de educación de calidad se puede identificar como: 1. Diseñar, evaluar y manejar el propio trabajo para que éste mejore de manera permanente, es decir, desarrollar todas aquellas competencias que tengan que ver con la autonomía, la responsabilidad y la capacidad crítica; 2. Acotar, investigar y solucionar problemas mediante una amplia gama de herramientas y recursos lo que podría referirse a la capacidad creativa; 3. Colaborar estratégicamente con otros, es decir, la empatía; 4. Comunicar efectivamente de múltiples formas que aludiría al manejo de los distintos lenguajes; 5. Encontrar, analizar y utilizar la información para diferentes propósitos y 6. Desarrollar nuevos productos e ideas.

Por su parte, la OECD (2005) propone las competencias para la vida a partir de tres grandes dimensiones, a saber: Usar instrumentos interactivamente (el lenguaje, los símbolos, la tecnología); actuar autónomamente, es decir, comprender el contexto, elaborar y conducir planes de vida y proyectos personales; defender y afirmar derechos, intereses, límites y necesidades; interactuar en grupos heterogéneos, lo que equivale a relacionarse bien con los otros, colaborar y trabajar en equipo, gestionar y resolver conflictos.

Cuando se miran estas propuestas de desarrollo de competencias es posible notar un cierto énfasis en lo que actualmente se denominan “habilidades blandas”, esto es, en la búsqueda de competencias transversales que permitan superar el asignaturismo en la escolaridad a la vez que se potencian los vínculos interpersonales. En la propuesta de la OCDE (2005) es evidente el énfasis en los proyectos de vida, los planes personales, la comprensión del contexto y el respeto por los derechos.

Desde esta perspectiva sería posible que los distintos modelos flexibles revisaran sus propuestas formativas privilegiando algunas de estas competencias. La comunicación, con calidad y pertinencia, utilizando diferentes lenguajes; la autonomía, que permita definir metas y evaluarlas, en una perspectiva de proyectos de vida viables y realizables; la responsabilidad social, que permita el trabajo en equipo, la negociación, son algunas de las competencias que pudieran comenzarse a debatir para definir las pertinentes para los contextos en los cuales se ofrecen los modelos flexibles. En un país como Colombia, con una población de 12.768.157 en el que sólo termina secundaria el 55.7% de los jóvenes, (en el sector urbano 63% y en el rural 31%), es imperativo mantener estrategias educativas diferentes a las tradicionales.

El sistema educativo colombiano cuenta con la experiencia de los Modelos Educativos Flexibles como base para ofrecer una educación inclusiva a los jóvenes desescolarizados y a las poblaciones en riesgo por vulnerabilidad o desplazamiento.



Sin embargo, no basta con que sea un “Portafolio” de ofertas que las secretarías de educación seleccionan. Generar desde el sistema educativo ofertas para la inclusión social de los jóvenes a partir de la educación ameritaría un amplio debate sobre lo que significan estos formatos diversos y heterogéneos para que no sigan siendo propuestas pedagógicas aisladas, que muchas veces también contribuyen a la segmentación (Tenti, 2008).

Hay que recordar que existe una tendencia mundial a ofrecer modelos alternativos a la escuela tradicional que pueda cobijar grandes grupos de población que la escuela tradicional está dejando de lado. Los logros en flexibilidad que ofrecen los dos programas evaluados por Codesocial representan un gran aporte para la educación de los jóvenes en Colombia. Incluso de estos dos modelos flexibles pueden derivarse aprendizajes para el sistema educativo formal en cuanto a las estrategias pedagógica: evaluación, relaciones horizontales, estructuras curriculares, entre otros (Véase los recuadros 1 y 2 en anexo).

La flexibilidad pedagógica y curricular de los programas Grupos Juveniles Creativos - GJC - y Bachillerato Pacicultor -BP- se constituyen en posibilidades para el bachillerato formal por cuanto ofrecen alternativas para: a) aprendizajes más activos, pertinentes y participativos; b) diversidad de espacios de aprendizaje que trascienden el trabajo en el aula y promueven el aprendizaje cooperativo y en espacios extraescolares; c) una práctica evaluativa consensuada, con respeto de los ritmos de aprendizaje y de los intereses de los alumnos y que revierte en una retroalimentación que mejora los aprendizajes; d) una relación más horizontal entre los distintos actores educativos y más constructiva con el conocimiento que sobrepasa la búsqueda del logro académico y se vincula a un aprendizaje cotidiano y para toda la vida; e) una formación que apunte a las competencias sociales y ciudadanas, como otras formas de saber y de vivir en sociedad.

Los estándares definidos por el Ministerio de Educación Nacional para estos niveles parecen ser bastante rígidos, exigentes, y cumplirse en una mínima parte. Vale la pena volver a considerar su flexibilización de tal suerte que permitan distintos énfasis, dentro de los cuales un bachillerato comunitario puede ser una opción pertinente a estos dos programas. Si como lo señalaba la evaluación del DNP (2014), no es igual la manera como los modelos flexibles se relacionan con los proyectos educativos de las distintas instituciones educativas que los acogen, una política pública para la inclusión de los jóvenes debería propugnar por un debate sobre las posibilidades de transformación institucional que pueden originar los modelos flexibles.

Dentro de una política pública para la inclusión de los jóvenes también sería conveniente que las secretarías de educación analicen los resultados de los logros académicos de los jóvenes que terminan su formación secundaria y media con las propuestas educativas de los modelos flexibles y logran apartarse de una visión “asignaturista en este nivel de formación. En una perspectiva de desarrollar las habilidades interpersonales y en general, las competencias para la vida en común, se podría privilegiar la formación para la autonomía, la responsabilidad social, la comunicación y el desarrollo de proyectos comunitarios.

En aras de lograr la inclusión social de los jóvenes por la educación ayudaría poder realizar en el país un debate público sobre nuevas maneras de enseñar y de aprender con el fin de diseñar formatos más adecuados a la manera como los jóvenes se relacionan con el mundo: mayores formatos virtuales, más trabajos cooperativos, contenidos escolares interdisciplinarios, sesiones de aprendizaje autónomo, entre otras. Los jóvenes tienen conocimientos y saberes que podría reconocer el sistema educativo. Esto implica un sistema de homologaciones en cuanto a tiempos, espacios y metodologías de trabajo, para que, ante las autoridades educativas, lo aprendido en los modelos flexibles sea validado. Para ello habría que contar con criterios claros acerca de las equivalencias entre los distintos espacios formativos y las clases de los bachilleratos formales, la evaluación, la promoción y las certificaciones para que los egresados de estos bachilleratos flexibles puedan encontrar en la educación superior una alternativa de continuidad en su formación, entre otras.

Además, una política pública para la inclusión de los jóvenes no puede dejar de considerar lo que significa el fenómeno de los “nis” en Colombia. Según la revista Portafolio de mayo 20 de 2018, el país es el que tiene mayor población juvenil en esta “desafiliación institucional” (Saravi, 2009) en Latinoamérica.

Dado que 3.400.000 de la población colombiana entre los 18 y los 24 años 3.400.000 no tienen empleo, una política pública para la inclusión de los jóvenes por la educación no podría dejar de lado el diseño de propuestas de formación “in situ” además de “pasarelas”. La hipótesis en la que se basan estos programas es que para que los empleadores estén dispuestos a contratar jóvenes, éstos necesitan ciertas habilidades para alcanzar mayores niveles de productividad.



Una alternancia entre aprendizajes académicos y aplicación simultánea de los mismos en los espacios laborales son propuestas atractivas para los jóvenes ya que les permiten ver con prontitud la relevancia de los nuevos conocimientos adquiridos.

Finalmente, no sobra una movilización social por una educación inclusiva, entendida como se ha querido mostrar a lo largo del presente artículo: Que permita el desarrollo de las capacidades de los jóvenes en contextos pedagógicos que promuevan la heterogeneidad de estrategias para el aprendizaje de las habilidades personales e interpersonales necesarias para la vida en común.

## A manera de cierre

Pensar la inclusión social de los jóvenes a través de la educación es un reto para los sistemas educativos. Ante todo, contar con una oferta heterogénea en cuanto a formatos y dispositivos pedagógicos y didácticos. Igualmente, disponer de unas rutas formativas que faciliten la inserción en el mundo académico y/o laboral, lo cual requeriría aunar esfuerzos entre el sector educativo y el laboral para definir perfiles pertinentes a los contextos locales y regionales.

Colombia ha hecho un gran esfuerzo para atender a las poblaciones vulnerables y cuenta con un acumulado de conocimientos en materia educativa que podrían empezar a debatirse para lograr mayor impacto con las acciones de política para la inclusión de los jóvenes. Ejemplo de ello son los dos modelos flexibles relevados en este artículo.

No obstante, dado que en Colombia la educación es descentralizada, sería de gran relevancia que las entidades territoriales, encargadas de seleccionar las ofertas dentro del portafolio de modelos flexibles que ofrece el Ministerio de Educación Nacional, pudieran conocer las bondades de los dos modelos analizados en este artículo sobre todo en el contexto actual de implementación de los acuerdos de paz.

## Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectiva*, 145(38).

Calvo, G., Camargo Abello, M. y Gutiérrez Duque, M. (2006). *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Colciencias e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo pedagógico –IDEP–.

Corporación para el desarrollo y la gestión social -CODESOCIAL- (2009) *Evaluación de modelos educativos flexibles para la atención de jóvenes desescolarizados en situación de desplazamiento y/o vulnerabilidad*. Bogotá, Colombia.

Cox, C. (2007). Educación inclusiva y sociedad inclusiva. ¿Qué podemos hacer y qué podemos impulsar desde los sistemas educativos?. Artículo presentado en el *Taller Internacional sobre Educación Inclusiva, América Latina, Región Andina y Cono Sur*. Buenos Aires, Argentina, 12-14 de septiembre de 2007.

Darling-Hammond (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. , Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.

Departamento Nacional de Planeación -DNP- Unión Temporal Econometría – SEI (2014). *Realizar una evaluación institucional y de resultados de la Estrategia Modelos Educativos Flexibles (MEF). Producto 4: Informe Final*.

Hopenhayn, Martín, (2004). Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana. *Pensamiento iberoamericano*, 3.

Mancebo, M. E., (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. UNLP-FHCE Memoria académica. Compartimos lo que sabemos. *Sextas jornadas de Sociología*. La Plata, Argentina.

Ministerio de Educación Nacional Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales República de Colombia (s, f) *Portafolio de modelos educativos*.



OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Proantioquia (2012) *Medellín ¿Cómo vamos?* s/d

Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, s/d.

Saraví, G. (2009). Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina. *Perfiles latinoamericanos*, 28.

Shulman, L. (2001). Conocimiento y Enseñanza. *Revista Estudios Públicos*, 83.

Tenti, E., (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 60-79.

Terigi, F. (coord.); Perazza, R. y Vaillant, D. (2010). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la educación, la ciencia y la cultura (IFECC).

## Anexos

### Recuadro 1

#### Grupos Juveniles Creativos (GJC)

Es un programa de bachillerato flexible dirigido a poblaciones vulnerables que se encuentran en situación de desescolarización tal como corresponde al decreto 3011 y según la ley de la juventud, en tanto alternativa de educación formal para jóvenes entre 13 y 26 años (Ley 375 de 1997).

El objetivo general del programa es lograr la atención educativa de los grupos poblacionales vulnerables que existen en Colombia, a través de la construcción de conocimiento de calidad, en condiciones de equidad y flexibilidad, y orientados bajo metodologías potencialmente significativas.

Para definir y aclarar el concepto de vulnerabilidad, el programa toma la definición propuesta por la ONU desde la cual se distinguen dos componentes explicativos. Por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático. Por otra parte, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento.

Grupos Juveniles Creativos apunta a la formación de jóvenes que se caractericen por su capacidad de aprender y construir conocimiento a partir de problematizar su contexto cercano y distante; por el alto desarrollo de sus competencias para el trabajo, su actitud positiva, propositiva y un consecuente espíritu emprendedor que le permita construir y reconstruir un proyecto de vida positivo y viable. Así mismo, propende por formar jóvenes que sean líderes en su contexto y que, gracias a sus habilidades comunicativas y empáticas, ejerzan la ciudadanía activa y se comuniquen con su mundo local y global a través del uso de nuevas tecnologías.

En tanto atiende a población vulnerable, la concepción de educación se evidencia en la misión del programa: Proyecto de vida positivo y viable como se destaca en su misión. En esta perspectiva se concibe como un proceso que prepara para el trabajo, el ejercicio del liderazgo, el desarrollo ciudadano y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Ello se logra mediante aprendizajes que plantean la construcción de conocimiento por parte del estudiante, a partir de sus vínculos con su vida cotidiana.

Estructuralmente el programa se divide en cuatro ciclos, cada uno de los cuales equivale a diferentes grados de la educación formal, siendo así que el ciclo 3 (ciclo inicial) desarrolla los grados sexto y séptimo, el ciclo 4, octavo y



noveno; el ciclo 5, décimo; y el ciclo 6, once.

El currículo del programa tiene un enfoque social caracterizado por la función que cumple el programa en el sentido en que busca integrar a los jóvenes vulnerables a las demandas y dinámicas de la sociedad a través de una propuesta de aprendizaje pertinente a su contexto y significativa para ellos. También explicita un currículo en acción que implica su apertura a las necesidades e intereses particulares de la población que atiende, en forma flexible e integrada. Desde este punto de vista el currículo del programa como un campo práctico tiene una estructura plasmada en las dimensiones, los ámbitos y los conceptos que están en permanente contrastación en la acción, esto es, evaluados a partir de los resultados que reportan los tutores sobre su implementación en la práctica.

Este ciclo de planeación-acción-planeación le da al currículo un carácter flexible. Formal, abierto, integral e integrado. Se estructura a partir de la definición de dimensiones - académica, corporal, ciudadana y laboral-, ámbitos y conceptos; unidades didácticas y escenarios de formación.

En cuanto al trabajo por proyectos se incluyen dos modalidades: creativos y estructurados.

Como estrategias didácticas: nivelaciones, asesorías, ciudad educadora y módulos. La evaluación bimensual se realiza con enfoque socio crítico y se reporta en boletines. Existe comité de evaluación.

**Fuente/** Elaboración propia a partir de Codesocial, 2009: pag 31 a 42.

## Recuadro 2

### Bachillerato Pacicultor

Es una propuesta flexible, inscrita dentro de los marcos legales que fundamentan esta clase de programas, a saber, el decreto 3011 y el decreto 250 para atención a la población desplazada. Su carácter innovador radica en la generación de ambientes de aprendizaje, especialmente el aprendizaje cooperativo y autónomo; el trabajo por proyectos pedagógicos, con atención personalizada y promoción especial, orientado a garantizar una educación pertinente y de calidad a jóvenes desescolarizados, especialmente aquellos que están en extra edad académica y que por desplazamiento forzoso se encuentran por fuera de cualquiera de las modalidades existentes en el sistema educativo formal. Entiende por población vulnerable todas aquellas personas que se encuentran expuestas a la pobreza, a la exclusión, a los efectos de la inequidad y a la violencia de diverso orden. La población del Bachillerato Pacicultor, además de vulnerable, es desplazada.

El BP considera a los y las jóvenes como personas con posibilidades y capacidades, para permitirles mejorar el desarrollo de todas sus potencialidades, entre ellas la capacidad de estudiar, de aprender, de proyectarse en su comunidad, y de acceder a la universidad. Supera, de esta forma, la mirada reductora y victimista de sus estudiantes y comunidades, pues ella conduce a prácticas paternalistas y asistencialistas. En consecuencia, busca que los jóvenes en su formación se construyan a sí mismos como “gestores de paz, cultura, convivencia y ciudadanía”.

El Bachillerato Pacicultor se orienta según el principio de la educación en la paz como cultura, según el cual la pedagogía propicia la creación de la cultura de paz y a hacer de la paz una cultura. La paz, como producto cultural, como realidad multifacética, se aprende; se educa en ella. Las competencias pacicultoras son: Aprender a aprender; Aprender a pensar y conocer de modo crítico; Aprender a comunicarse; Aprender a convivir y a relacionarse; Aprender a transformar y a educar desde la paz: desde el aprendizaje político-cultural-ecológico; Aprender a ser ciudadano desde la no violencia y la paz; Aprender a hacer en y con la comunidad.

El bachillerato Pacicultor concibe el currículo como integrado, flexible, sociocrítico y socio afectivo. Distingue dos modalidades en los contenidos curriculares: lo básico imprescindible y lo básico deseable. Lo básico imprescindible, además de responder a los requerimientos de ley, hace referencia a los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social de los y las jóvenes





afectados; ya que son aprendizajes que, de no ser alcanzados dentro del bachillerato, será muy difícil para los y las jóvenes alcanzarlos en la vida futura. Lo básico deseable remite a los aprendizajes que, aun contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social de los jóvenes, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse. Son aprendizajes que pueden ser “recuperados” sin grandes dificultades más adelante. Los ámbitos y las perspectivas de aprendizaje se integran en el Mandala de aprendizajes. Como materiales existen las bitácoras y entre sus estrategias didácticas se encuentran las tutorías.

El Bachillerato Pacicultor se desarrolla en cuatro ciclos, entendiendo por ciclo: el tiempo durante el cual el educando co-diseña, co-ejecuta y valora un Proyecto Pedagógico por Ámbito de Aprendizaje (PPAA), el cual contiene y establece requisitos de promoción entre uno y otro. Cada ciclo en el bachillerato tiene la duración de un semestre académico (cinco meses). El proceso educativo del bachillerato está diseñado para ser cursado por cada estudiante durante dos años distribuidos en cuatro ciclos y debe ser cursado en su totalidad por todos los estudiantes que entran al programa. El bachillerato se rige por un sistema de promoción flexible desde donde se acuerdan unos principios básicos que dejan claro cómo se promueve a los estudiantes de ciclo a ciclo, de acuerdo a criterios establecidos con anterioridad.

**Fuente/** Elaboración propia a partir de Codesocial, 2009: pag 84-94

## Datos de autoría

### Gloria Calvo

Profesora honoraria de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia donde fue docente investigadora (desde 1983 hasta el 2006). Actualmente se desempeña como consultora e investigadora educativa independiente. Los campos de investigación en los que se ha desempeñado son: formación de docentes, pedagogía, formación ciudadana, equidad y políticas educativas, reforma educativa, enseñanza-aprendizaje, familia y usos de información.

Consultora de entidades internacionales como UNESCO, BID, OEI y PREAL; investigadora y asesora en educación con proyectos de investigación financiados por entidades como el Ministerio de Educación de Colombia, Colciencias y Euro-social. Fue miembro del equipo académico para la formulación del Sistema de Desarrollo Profesional Educativo de Ecuador –SIPROFE– y del Ministerio de Educación de la República Dominicana para la formación de docentes en Aprendizaje Profesional Colaborativo.

investigacioneducativas@yahoo.com

**Fecha de recepción:** 10/8/2018

**Fecha de aprobación:** 19/9/2018

