



Perspectiva Educacional, Formación de
Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Calvo, Gloria; Camargo, Marina
Dos propuestas para la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo
Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 52, núm. 1, 2013, pp. 147-166
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328169007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Dos propuestas para la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo

Two proposals for the inclusion of young people in education

Gloria Calvo (*)
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Colombia.

Marina Camargo
Universidad de La Sabana
Colombia.

(*) Autor(a) para correspondencia:

Magister Gloria Calvo.
Profesora honoraria.
Universidad Pedagógica
Nacional de Colombia.
Calle 72 N° 11-86 Bogotá.
Colombia. Correo de contacto:
investigacioneseducativas@
yahoo.com*

RESUMEN:

Artículo de investigación elaborado a partir de la evaluación de dos modelos de bachillerato flexible, a saber: Grupos juveniles Creativos (GJC) y Bachillerato Pacicultor (BP). El interés es mostrar cómo la flexibilidad pedagógica, expresada en horarios, materiales, metodologías y apoyos, es una estrategia para que los jóvenes de sectores vulnerables puedan acceder a la educación formal. Para que el sistema educativo pueda ofrecer estos programas necesita revisar sus políticas de evaluación y reconocer que estas nuevas alternativas responden a unos retos, pero exigen otras decisiones, si se quiere garantizar la educación como posibilidad de desarrollo a quienes no están en el sistema educativo.

Palabras clave: Colombia, jóvenes, equidad, inclusión, flexibilidad pedagógica.

ABSTRACT:

Research paper made from the evaluation of two flexible models for secondary education, namely: Creative Youth Groups (GJC) and Bachelor Pacicultor (BP). The interest is to show how the pedagogical flexibility, expressed in hours, materials, methodologies and supports, is a strategy for vulnerable young people have access to formal education. To offer these flexible models, the education system needs to think its assessment policies and recognize that these alternatives meet some challenges, but require further decisions to ensure the education as possibility of development of those who are not in the system education.

ACEPTADO:
27 de Agosto de 2012

RECIBIDO:
28 de Abril de 2012

Key words: Colombia, young, equity, inclusion, pedagogical flexibility.

1. Introducción

En la actualidad, existe gran preocupación por brindar educación de calidad a amplios sectores de la población, que no han terminado la educación secundaria. Generalmente son jóvenes que han abandonado sus estudios y que requieren propuestas pedagógicas y didácticas alternativas. Los *modelos flexibles* son propuestas que el Ministerio de Educación de Colombia ofrece para que las Secretarías de Educación seleccionen aquellas más pertinentes para atender las necesidades de la población no escolarizada, en los niveles de educación primaria y secundaria. Ellos son: Programa de Educación Rural (PER); Aceleración del Aprendizaje; Postprimaria Caldas; Postprimaria MEN; Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT); Telesecundaria; SER y Cafam. (Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales, [CRECE], 2005)

Los modelos a los que hace referencia este artículo, corresponden a dos propuestas innovadoras que el Ministerio de Educación Nacional quería evaluar, con el objeto de ampliar la oferta de modelos flexibles enumerada en el párrafo anterior, y así atender a un requerimiento de la Corte Suprema de Justicia de Colombia que exigía al Ministerio, ofertas educativas a las que pudieran asistir mujeres en situación de desplazamiento y desertores del sistema educativo. Corresponden a dos *bachilleratos flexibles*; es decir, son propuestas que habilitan para el acceso a la educación superior, a través del examen de Estado, ahora denominado pruebas Saber 11. La evaluación de los dos modelos de bachillerato flexible que se mencionan a continuación, fue contratada por el Ministerio de Educación Nacional con la Corporación para el Desarrollo y la Gestión Social (Codesocial) y financiada por el Consejo Noruego, en el año 2009.

Grupos juveniles creativos (en adelante GJC), es una propuesta liderada por una organización denominada Caja Colombiana de Subsidio Familiar (Colsubsidio). Esta institución recibe aportes de los trabajadores del sector privado y ofrece educación, salud y recreación a sus afiliados. Como parte de sus programas de educación de adultos, diseña y pone en funcionamiento un programa para jóvenes desertores de la educación formal, con una estructura basada en ciclos, flexible en cuanto a los horarios, con posibilidad de asistencia entre semana o los fines de semana, con subsidios monetarios para los jóvenes que asisten regularmente, con comedor escolar y con ofertas recreativas y artísticas.

El *Bachillerato Pacicultor* (en adelante BP), es una propuesta liderada por el Observatorio de Paz, una ONG a la que pertenecen desmovilizados de una organización guerrillera. Como apuesta por una sociedad que resuelva pacíficamente sus conflictos, diseñaron un programa educativo donde los jóvenes de sectores marginales o desplazados por la violencia, pudieran asistir en horarios flexibles y adquirir las competencias necesarias para presentar la prueba Saber 11 y formarse en competencias para la paz, denominadas por ellos como *Pacicultoras*. Los jóvenes que asistían a este programa, también recibían subsidio por su asistencia y contaban con comedor escolar.

En el momento de esta evaluación, los dos bachilleratos flexibles corresponderían a lo que la investigación educativa denominaría *innovaciones educativas*, dado su carácter de experiencias susceptibles de ser generalizadas.

Tal como corresponde a un artículo de investigación, el presente texto inicia con unos planteamientos teóricos, describe la metodología evaluativa estructurada a partir del modelo de Stufflebeam (1991) y finaliza con algunas conclusiones.

2. Planteamientos teóricos

El interés de este apartado es mostrar que la educación es una posibilidad para el desarrollo humano de los jóvenes, más aún de aquellos que no cuentan con suficientes oportunidades para asistir regularmente a las instituciones educativas porque tienen que trabajar o porque deben atender compromisos familiares o porque viven en situación de desplazamiento por causa del conflicto armado que vive Colombia. Estas son las condiciones de vulnerabilidad que asume este artículo.

2.1. La educación contribuye a la equidad, al entenderse como posibilidad para el desarrollo humano, y no solamente como capital humano

Según los planteamientos de Sen (1998), 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.

A pesar de estas diferenciaciones, 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, una sociedad debe contar con estas ofertas, en aras de garantizar un desarrollo humano equitativo para todos sus miembros. Entre estas ofertas se encuentra la educación.

Según Sen (1998), las capacidades humanas son el recurso para elegir y hacer aquello que se considere valioso, a través de razones directas o indirectas. Las primeras estarían relacionadas, por ejemplo, con la salud y la nutrición, necesarias para poder estudiar o trabajar, en tanto que las segundas pueden contribuir a un logro o desarrollo futuro, por ejemplo, la educación o la capacitación para un mejor empleo o para uno que satisfaga más al individuo.

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. (Sen, 1998)

En este orden de ideas, la educación se constituye en una herramienta *sine qua non*, en dos sentidos: en primer lugar porque a través suyo, los individuos tienen la posibilidad de hacerse más libres en cuanto a comprensión y lectura del mundo y capacidad de discernimiento, para optar por el proyecto de vida que más se ajuste

a sus necesidades e intereses; segundo, por cuanto en sociedades altamente segmentadas y competitivas como la nuestra, en las que los recursos económicos son el factor fundamental para definir las oportunidades de los miembros de la sociedad, en todos los ámbitos, la educación “es una herramienta crucial para superar la desigualdad social y económica, permite un ambiente educativo distinto en los hogares futuros y, como consecuencia, un mejor rendimiento educativo de las generaciones venideras, genera mayores oportunidades para la incorporación al mercado laboral, y posibilita acercamientos a la tecnología, sobre la que se sustenta la cultura moderna”. (Camargo, 2008, p. 64)

En esta perspectiva, una educación con equidad, se entiende fundamentalmente como igualdad de oportunidades para las personas, y es central para la búsqueda del bienestar de la sociedad. Es así como, una mayor equidad suele favorecer el desarrollo global sostenido, y brinda más oportunidades a los grupos más pobres de una sociedad. (Banco Mundial, 2006)

Por pobreza, tiende a entenderse escasez de ingresos –poder adquisitivo– de sectores amplios de la población, para acceder a los bienes y servicios que se ofrecen en la sociedad, a través de la economía de mercado. Sin embargo, a partir de Sen (1998), algunas tendencias critican este enfoque, por enfatizar en los medios o instrumentos y no, en las capacidades u oportunidades, como una postura ética frente al desarrollo humano. Éstas representan las diversas combinaciones de estados o acciones que la persona puede alcanzar, mientras las capacidades reflejan la libertad del individuo. Al establecer que la libertad es medio y fin del desarrollo, se está aludiendo a la justicia, al derecho a una vida digna, y a la democracia. Se piensa en un ser humano que busca realizar con autonomía el proyecto de vida que más valora. Esto, frente a la titularidad de derechos y deberes, obliga a pensar más allá de la elevación del ingreso económico, en el conjunto de libertades para no dejarse morir de hambre. (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006)

Esta discusión sobre la igualdad y la equidad, lleva a mostrar la necesidad de atender la diversidad propia del ser humano (Rawls, 1971; Sen, 1998). “En este sentido, la equidad parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos, en diversas dimensiones de la vida social. Así, la noción de equidad integra la de igualdad y la amplía en sus múltiples dimensiones. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales y a partir del reconocimiento de las diferencias,

propone estrategias para lograr la igualdad fundamental que debería aportar la educación básica". (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006, p. 15)

2.2. El actual sistema educativo tiene dificultades para reconocer las nuevas demandas de la cultura juvenil, en particular las nuevas subjetividades de los jóvenes

La literatura señala, reiteradamente, la existencia de una compleja relación entre cultura escolar y cultura juvenil. Esta tensión entre la escuela de educación media 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". (Margulis y Urresti, 1996; Urresti, 2000 citados en Falconi, 2004, p. 2)

Sin embargo, la credibilidad de los jóvenes en la escuela, como espacio para constituir subjetividad y una idea de futuro, se mantiene. El problema está en buscar las mediaciones adecuadas para que se integren los intereses de los jóvenes y los objetivos que agencian las instituciones escolares, con miras a la construcción de una nueva subjetividad juvenil. Ello implica otra manera de hacer escuela, que impone otro modo de actuar y pensarse como sujeto escolarizado. En este sentido, no se deberían leer las demandas juveniles como un pedido de ausencia de autoridad adulta; por el contrario, "es un requerimiento de la construcción de una normativa negociada, provisional y sujeta a cambios". (Falconi, 2004, p. 8)

2.3. Los jóvenes en situación de vulnerabilidad social, cultural y económica, necesitan alternativas educativas variadas en el marco del derecho a la educación

La lucha por la supervivencia, unida a la situación de conflicto que vive Colombia, genera permanentes dificultades que involucran desplazamientos a diversas zonas, según la dinámica de las regiones, en el marco del desarrollo desigual del país. Frente a esta situación, no han existido políticas educativas sistemáticas para atender diferencialmente la detección, ni la prevención, ni la crisis generada a partir de las situaciones conflictivas. Los programas educativos existentes en el Ministerio

de Educación Nacional (MEN), son aún limitados en el acceso, la permanencia, la pertinencia, y la calidad de las ofertas educativas para las comunidades vulnerables. De allí la exigencia de la Corte Constitucional, en cuanto a la necesidad de ofrecer alternativas educativas diversas, para atender a las poblaciones vulnerables (mujeres, mujeres desplazadas, jóvenes desescolarizados y niños en situación de conflicto armado).

En el espíritu de las directivas constitucionales, subyace la idea de la educación como herramienta estratégica para la protección, la promoción de los derechos y la efectiva reconstrucción de los proyectos de vida de las víctimas del desplazamiento forzado, así como de otras víctimas del conflicto armado o de desastres naturales. Pero, más allá de estas situaciones extremas, de suyo, importantes, la educación es un instrumento para el empoderamiento de las comunidades, vulneradas de sus derechos fundamentales. Colombia vive una situación en la que estos problemas se han convertido en una condición permanente de amplios sectores de la población, hecho que admite una mayor generalización del tratamiento educativo, en la perspectiva de brindar protección física, protección emocional y social, además de la promoción de niños/ niñas, jóvenes y familias, como actores sociales, en la línea postulada por la Corte Constitucional colombiana.

Entender así la educación, implica avanzar en el diseño de estrategias, a través de alianzas con actores clave; fortalecer las capacidades políticas, técnicas, y gerenciales, de dichos actores; implementar a escala el modelo de atención educativa; desarrollar sistemas de información, monitoreo y seguimiento de los programas, y generar formas de comunicación y divulgación de los mismos.

3. Metodología de la evaluación

El estudio se entiende como una evaluación formativa orientada al aprendizaje, a partir de la puesta en marcha de los modelos flexibles de educación. El análisis de los modelos Bachillerato Pacicultor (BP) y Grupos Juveniles Creativos (GJC), se convierte en un escenario que permite encontrar sus aciertos y potencialidades, en la vía de proporcionar la atención que los jóvenes desplazados y/o en condiciones de vulnerabilidad, definidas para la evaluación, requieren para lograr, además de su escolarización, las herramientas necesarias y pertinentes, que puede facilitarle

la escuela, para su inserción en la sociedad. Así mismo, una evaluación formativa como la que se realizó, permite ubicar las dificultades que se han presentado, para convertirlas en posibilidades o para señalarles, a manera de recomendación, un rumbo distinto.

En el sentido propuesto, la evaluación ha de entenderse guiada por los objetivos que los modelos se han planteado, desde el punto de vista de la educación de los jóvenes, pero así mismo, con la apertura necesaria para encontrar resultados e impactos no previstos, en la medida de las características de la población que focalizan y el reconocimiento al carácter flexible al que apuntan los modelos, por estar destinados a una población, cuyas vivencias y mundo construido hasta el momento, tienen que incorporarse al proceso educativo para que éste, dé significado a sus vidas y aporte a su inserción con calidad en la sociedad.

Además de ser una evaluación formativa, de confrontar los resultados esperados (hasta qué punto los resultados planificados y los objetivos propuestos fueron producidos o logrados); esto es, la eficacia del programa, y estar abierta a resultados no previstos, como se especificó anteriormente, el estudio evaluó uno de los programas, ex-post (GJC) y el otro en proceso (BP), hecho que permite determinar los cambios en la población objetivo, su magnitud, y el beneficio reportado por el segmento de la población que se benefició, atribuibles a la intervención del programa. Igualmente, se buscó evaluar el contexto en el que se producen los programas, los insumos que el programa necesita y el proceso desarrollado, a la manera del modelo CIPP de Stufflebeam (1991).

Es necesario plantear que una evaluación como esta, es un ejercicio complejo en el que los efectos o resultados producidos, pueden deberse a muchos factores externos, no necesariamente relacionados con el programa realizado, por lo que se hace necesario, en lo posible, proponerse ejercicios de triangulación de la información –por instrumentos y fuentes– y así, facilitar la valoración de aquellos cambios generados por el programa a evaluar.

En cuanto a lo metodológico, el estudio se ubica dentro del tipo de scriptivo y analítico, con enfoque multimétodo. Así, se desarrolló a través del uso de herramientas provenientes de los enfoques cualitativo y cuantitativo, de tal manera que fuera posible contar con la identificación de la magnitud y características de la incorporación de los

jóvenes a la educación, a través de los modelos flexibles ofrecidos, su sostenimiento en ellos, y sus logros en los lugares de estudio definidos, en el marco de la eficiencia de operación de los modelos, así como contar con elementos para una mejor comprensión de la pertinencia, el sentido y la adecuación a las poblaciones, de los procesos pedagógicos desarrollados.

En la perspectiva cuantitativa, se buscó un conocimiento con posibilidades de generalización, de acuerdo con las características del diseño muestral. Además de la descripción de los resultados de la formación, brindada en cada uno de los modelos de educación, este abordaje permite identificar los factores asociados a los logros, intra e inter modelo, para las variables de contexto y de proceso, que se seleccionaron para construir el modelo cuantitativo.

Desde la perspectiva cualitativa, se buscó la comprensión (en el sentido hermenéutico) del sentido y significado del proceso pedagógico y del apoyo al mismo, de los componentes comunitarios y de gestión. Se entiende que la visión de los jóvenes es fundamental en el proceso de construcción de la pertinencia, calidad y adecuación del modelo a sus características y, por ello, se obtuvo un acercamiento a sus perspectivas, en sus escenarios naturales.

El trabajo de campo se llevó a cabo en Soacha, municipio vecino a Bogotá, para los *Grupos Juveniles Creativos* y en Pasto (frontera con Ecuador) y Cúcuta (frontera con Venezuela) para el *Bachillerato Pacífico*. Las muestras se definieron con criterios de representatividad para cada una de las poblaciones estudiadas. La evaluación se centra en seis dimensiones, las cuales se sintetizan en la Tabla No.1, a continuación:

Tabla 1
Dimensiones de la evaluación

Dimensiones	Descripción	Sub-dimensiones
Pedagógica	Se considera la dimensión clave, por cuanto se espera que los programas propongan una alternativa pedagógica a la que subordinan las decisiones administrativas y financieras. Plantea los aspectos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, y los medios para lograrlos	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque. • Estructura curricular. • Procesos de enseñanza y aprendizaje. • Organización de espacios y tiempos de aprendizaje. • Uso de medios y tecnologías. • Formas de evaluación.
Laboral	Se considera una dimensión necesaria e importante para la futura inserción del joven en la sociedad y el encuentro de un proyecto de vida satisfactorio	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidades que abre el programa para insertarse en el mundo laboral. • Competencias laborales que promueve el programa.
Comunitaria	Es una dimensión muy importante de la búsqueda de alternativas educativas, pues se pretende una inserción del joven en su espacio natural y una acción de liderazgo de su parte, como actor capaz de movilizar a los grupos humanos de los que hace parte	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del contexto. • Condiciones de vulnerabilidad afectadas. • Acciones puntuales de integración comunitaria. • Construcción de redes juveniles. • Participación juvenil.

Dimensiones de la evaluación

Dimensiones	Descripción	Sub-dimensiones
Administrativa	La organización, gestión y administración del programa, resultan necesarios para proponerse la institucionalización y sostenibilidad del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación y sus procesos. • Sostenibilidad. • Institucionalización. • Formación de tutores.
Financiera	Esta dimensión se centra en la búsqueda de conocimiento de los aspectos del programa, que permiten al joven mantenerse en él	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia financiera para los jóvenes. • Problemas que plantea lo financiero. • Posibilidades que plantea lo financiero.
Operativa	Esta dimensión permite centrar la mirada sobre los resultados de la puesta en marcha del programa, a nivel del aprendizaje de los jóvenes y de las percepciones de los actores sobre sus logros	<ul style="list-style-type: none"> • Tasas de permanencia, deserción y promoción. • Resultados en pruebas de competencias básicas. • Percepciones de los jóvenes sobre sus logros en el programa.

Fuente: Codesocial, 2009, p. 27

4. Resultados de la evaluación de los dos programas de bachillerato flexible

Los dos bachilleratos flexibles analizados para esta evaluación, son una alternativa de formación altamente valorada por los jóvenes que asistían a estos procesos de formación. La flexibilidad que ofrecen, en cuanto a metodologías de enseñanza, horarios, formas de evaluación, relación con los tutores, materiales, entre otros aspectos de las dimensiones definidas, permiten afirmar que los *Grupos Juveniles Creativos* y el *Bachillerato Pacicultor*, son dos alternativas de formación que se ajustan a las exigencias jurídicas que la Corte Constitucional de Colombia formuló al Ministerio de Educación Nacional. La siguiente tabla presenta algunas evidencias de esta afirmación.

Tabla 2
Principales hallazgos de la evaluación

Dimensiones	Grupos Juveniles creativos (GJC)	Bachillerato Pacicultor (BP)
Pedagógica	Es una propuesta que favorece la metacognición. Trabaja con guías de aprendizaje integradas en proyectos auto y co-estructurados. El currículo está siempre en proceso de revisión y construcción. Sus horarios son flexibles y ofrece alternativas de asistencia entre semana y los fines de semana. Se puede ingresar en cualquier momento del proceso de formación. La evaluación es consensuada. Trabaja con tutores por áreas. Utiliza herramientas informáticas.	Es una propuesta que privilegia la formación de competencias para la paz y la reconciliación. Trabaja por proyectos pedagógicos que integran el plan de estudios. Ofrece varias alternativas para asistir a las tutorías y en algunos casos, se ofrecen a domicilio. Cuenta con excelentes materiales de apoyo y con una bitácora para el seguimiento de los estudiantes. Cuenta con tutores vinculados como maestros en formación, a universidades en las ciudades donde se ofrece el programa.
Laboral	Privilegia la formación de competencias laborales específicas y de hecho, sus egresados estaban vinculados a panaderías y a talleres de carpintería y mecánica	Privilegia la formación de competencias laborales generales, en el entendido de que hay que formar para la vida y no para un oficio. Favorece los emprendimientos.
Comunitaria	La comunidad se constituyó como beneficiaria del proyecto y se vinculó a los comedores comunitarios	El proyecto generó cohesión con la comunidad, que se benefició con la formación de sus hijos, en aspectos como la resolución de conflictos
Administrativa	El proyecto se benefició con la participación de la caja de compensación familiar –Colsubsidio–, dada su experiencia en aspectos relativos a la salud, la recreación, y el cuidado de los hijos, de los participantes en el programa de formación. También favoreció la experiencia del bachillerato de adultos.	La administración fue asumida por el Observatorio de paz. Sus relaciones con las universidades que aportaban los tutores, fue excelente, más no así, con las Secretarías de Educación de los municipios, que tenían que aprobar el programa y dar los títulos de bachiller.

Tabla 2 (Continuación)
Principales hallazgos de la evaluación

Dimensiones	Grupos Juveniles creativos (GJC)	Bachillerato Pacicultor (BP)
Financiera	Se presentaron dificultades porque los tiempos del proyecto no coincidieron con los desembolsos de la entidad financiadora. Con todo, los jóvenes recibieron oportunamente los subsidios.	Con limitaciones, en cuanto el proyecto requirió siempre mayores ingresos que debió asumir la ONG. Los jóvenes recibieron siempre los subsidios por asistencia, y la comunidad administró los de alimentación.
Operativa	Es un proyecto costoso, con altas tasas por alumno, ya que son pocos los egresados. A esto se añade que en el momento de la evaluación, no había alumnos activos, por lo que fue difícil la valoración de los logros en evaluación, de las competencias para la educación secundaria.	Programa altamente valorado por los jóvenes, que reconocen sus deficiencias en la evaluación de las competencias en lenguaje, matemáticas, y ciencias, pero con altos resultados en las competencias ciudadanas. También con costos altos por alumno.

Fuente: Construido a partir de la información en Codesocial, 2009, pp. 99-142

5. A manera de conclusiones

El análisis de los dos modelos de bachillerato flexible, plantea una serie de situaciones no resueltas, que ameritan debates encaminados a nuevas directrices de política educativa.

5.1. Los estándares de calidad versus la recomposición socio-afectiva

Los dos modelos estudiados representan una clara apuesta por el rescate de la subjetividad. *Grupos juveniles creativos* habla de que los jóvenes puedan desarrollar un *proyecto de vida viable y positivo*, como una opción para superar las condiciones de vida, asociadas a la pobreza y a la vulnerabilidad, social y cultural. De allí, el énfasis en la dimensión corporal, que incluye el manejo de la sexualidad, la prevención de las enfermedades de transmisión sexual, pero también el goce estético y la formación, a través del arte y de la apropiación de los espacios de la ciudad, a partir de las estrategias didácticas derivadas de programas como la *ciudad educadora*. El trabajo con máscaras, el uso de los materiales reciclados, el papel del cine y la literatura, pueden asimilarse a recursos terapéuticos, que ayudan a reconfigurar la autoimagen, a rescatar posibilidades perdidas, a empoderar los sujetos para formular un nuevo

proyecto de vida, que si bien se encuentra limitado por las mismas condiciones de vulnerabilidad, se construye desde la legalidad. Hay que manifestar que algunos de los jóvenes vinculados GJC pertenecían a pandillas juveniles.

En el *Bachillerato Pacicultor* puede afirmarse que se privilegia la construcción de sujetos sociales, con una clara opción por el compromiso comunitario, con una visión de cambiar la sociedad, desde las competencias pacicultoras y con una recomposición socio-afectiva, desde el empoderamiento del sujeto. De allí, el énfasis en la formación de un pensamiento crítico, en competencias laborales generales, en generar espacios de aprendizaje diferentes a las aulas de clase y en crear la conciencia del aprendizaje a lo largo de la vida.

Si bien, en ambos modelos se proponen estrategias para resolver la tensión que significan los estándares de calidad –como se verá más adelante–, es importante reconocer que en la recomposición socio-afectiva ya existe un *valor intrínseco*, en los dos bachilleratos flexibles estudiados. La sistematización de Grupos Juveniles Creativos, realizada por Riveros y Benítez (2007), recomendaba reconocer esta fortaleza en ese modelo y aceptar que privilegiaba la que denominan, inteligencia social y emocional.

La formación en competencias sociales, ha sido una preocupación evidenciada como una necesidad en contextos de conflicto y violencia endémica, como los que vive el país. Hoyos (2002), señala esta finalidad para los sistemas educativos en general y propone formar en competencias sociales, con el mismo interés que en competencias académicas. En estos bachilleratos, dadas sus características de flexibilidad, es necesario optar por –y quizá asignar un mayor peso a– aquello en que ya son fuertes: *las competencias sociales*.

5.2. Estándares versus currículos pertinentes

Para los dos bachilleratos flexibles analizados, los estándares definidos por la política educativa colombiana, como indicadores para la evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria, son una fuente de tensión, que han resuelto de varias maneras. Para GJC, la definición de dimensiones y de ámbitos en su estructura curricular, ha permitido identificar aquellos contenidos que deben trabajar para

cumplir mayoritariamente con las exigencias académicas del Ministerio de Educación de Colombia. Aquellos contenidos que no son trabajados en los proyectos –co-estructurados y autónomos–, se abordan en los Grupos de Pensamiento o en las sesiones de profundización. La idea es dar cuenta de la mayoría de los estándares de calidad, mediante la diversificación de los espacios de aprendizaje.

En BP, se parte de una distinción conceptual frente al currículo. Existe un *currículo básico imprescindible*, que debe ser enseñado y aprendido. Hace referencia a todo aquello que un joven *debe saber* para vivir en el mundo de hoy. Pero también existe un currículo *básico necesario*, que representa todo el acumulado de conocimiento que *sería bueno y útil* conocer, pero que un programa como el BP, con su estructura y finalidad, no está en condiciones de enseñar, pero sí puede formar mentalmente al joven para que, en el futuro –si lo necesita o lo quiere– pueda aprenderlo.

Las dos posturas son diferentes y reflejan una concepción de la flexibilidad pedagógica, fácilmente evaluable con el resultado de las pruebas estandarizadas, con las que cuenta el sistema educativo colombiano. Pero más allá de los resultados, hay en el BP una opción por el aprendizaje a lo largo de la vida, que merece la pena destacarse, ya que reconoce las posibilidades y limitaciones de lo que hace, en términos académicos.

5.3. Competencias laborales generales frente a competencias laborales específicas

La formación para la inserción en el mercado del trabajo, también es una finalidad de los bachilleratos flexibles estudiados. GJC buscó articulaciones con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), entidad que en Colombia es responsable de la formación de los jóvenes para el trabajo y con el programa San José Obrero, con el interés de que sus egresados pudieran tener una opción laboral que les permitiera contar con ingresos para un proyecto de vida, viable y positivo, así posteriormente pudiera optarse por estudios superiores. En esta perspectiva, GJC le apostaría a una formación bivalente (Gómez, 1993); es decir, un bachillerato que si bien puede permitir el ingreso a la universidad, también permite trabajar, opción más realista en contextos como en los que viven los jóvenes que participaron en el programa.

El BP no quiere optar por una formación hacia los oficios. Privilegia, a través de las

competencias pacificadoras, la formación de competencias laborales generales tales como, la comunicación, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo. Quiere que sus egresados tengan una postura crítica frente al mercado y frente al sistema económico que lo agencia. Sin embargo, la posibilidad de desarrollo personal y el compromiso con el cambio de la sociedad, brinda a los egresados del bachillerato pacificador, una posibilidad laboral en el trabajo comunitario y en los *emprendimientos*.

5.4. Programas académicos versus programas integrales

Los diferentes autos de la Corte Constitucional colombiana, exigen a las diferentes entidades del Estado, una oferta educativa que desborda los contenidos y la formación académica. Para la atención a la población desplazada, a los niños y jóvenes, y a las mujeres cabeza de familia, la doctrina de la Corte es propender por una atención en la cual no sólo participe el Ministerio de Educación, con propuestas flexibles y de calidad, sino que se articulen acciones que ofrezcan salud, nutrición, vivienda digna, acceso al agua potable, atención a las condiciones de violencia intrafamiliar, en fin, garantizar todas aquellas condiciones que aseguren la continuidad de la atención a estas poblaciones, con calidad y pertinencia.

Estas exigencias, si bien buscan una mejora de las condiciones de estos grupos poblacionales, llevan en sí mismas, dificultades para la posterior generalización de los modelos de bachillerato flexible analizados. Si bien existe conciencia de que la política educativa dejó de ser sectorial, la articulación de acciones entre distintas entidades del Estado, no es fácil y con frecuencia, al no poderse asegurar la alimentación, los subsidios de transporte, el cuidado de los niños de las jóvenes cabeza de familia, los bachilleratos flexibles van a verse amenazados, ya que no pueden garantizar todas las condiciones para la operatividad del modelo.

La situación anterior es especialmente crítica en el modelo propuesto por los Grupos Juveniles Creativos. Al ser éste operado por una entidad de compensación familiar – Colsubsidio–, los jóvenes cuentan con una serie de beneficios adicionales tales como el acceso a lugares de recreación, bibliotecas, campañas de salud y nutrición, centros culturales, museos y teatros, que no son fácilmente replicables por otro operador. De manera similar, la existencia de subsidios a la asistencia y la alimentación, aumentan los costos de operación del modelo.

5.5. Resultados versus pertinencia de los modelos

Los resultados de los jóvenes participantes en los bachilleratos estudiados en las pruebas Saber 11, que son en Colombia las evaluaciones de los aprendizajes al final de la educación secundaria, son bajos. Estos resultados pueden explicarse por situaciones de los jóvenes, tales como las siguientes: hace mucho no asisten a espacios académicos, en algunos casos hasta diez años; trabajan en largas jornadas laborales que, para algunos casos superan las ocho horas; los oficios que desempeñan no necesitan de la lectura y la escritura.

Al respecto, vale la pena preguntarse si las pruebas estandarizadas son las que dan mejor cuenta de los logros de estos modelos flexibles o si habrá otra forma de reportar la pertinencia de los aprendizajes de jóvenes que, en situación de vulnerabilidad social, económica y cultural, abordan procesos de enseñanza formal con propuestas como las de los bachilleratos flexibles, estudiados en esta evaluación.

5.6. Alfabetización informática versus pedagogías virtuales

Los jóvenes participantes en los bachilleratos estudiados, han adquirido unas competencias en el uso del computador, del correo electrónico y de la comunicación virtual. En los Grupos Juveniles Creativos se avanzó en recursos como el *blog* y la *webquest*, pero no se encontró que los bachilleratos estudiados tuvieran una intención de avanzar hacia las pedagogías virtuales, las cuales pudieran ser en el futuro próximo, una estrategia para atender a poblaciones con altos índices de movilidad, asociadas al desplazamiento o en extra-edad. Esta situación no es exclusiva de los modelos de bachillerato flexible, sino que refleja un rezago que todavía caracteriza a la educación colombiana, en general.

5.7. Gestores comunitarios versus maestros especializados

Quienes se desempeñan como tutores o docentes tutores en los bachilleratos flexibles, son hombres y mujeres con alto compromiso social. Trabajan más horas de las asignadas en sus contratos y representan modelos a emular, por los jóvenes que asisten a los programas. En algunos casos, la formación pedagógica y didáctica se les ha brindado el programa mismo, y la rotación de tutores, ha sido una estrategia constante para poder ofrecer los conocimientos propios de las disciplinas específicas.

Por otra parte, la reflexión sobre la práctica docente de estos tutores y la posible sistematización de las experiencias pedagógicas y didácticas, todavía es escasa y requeriría un mayor apoyo de las instituciones universitarias, vinculadas a los bachilleratos flexibles. Una cualificación permanente de los tutores, mediante estrategias formales, permitiría no sólo una mayor calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino una recuperación de lo que se hace cotidianamente en los programas, en aras de aportar evidencias para la discusión sobre su pertinencia y posterior replicabilidad.

5.8. Bachillerato tradicional versus bachillerato flexible

Los bachilleratos flexibles corren el riesgo de convertirse en una estrategia alternativa para quienes se encuentran en la escuela regular, pero por distintas razones, no se acomodan a su dinámica y funcionamiento, en una especie de doble red de escolarización. Muchos jóvenes, a través de su descontento con la escuela, podrían ser atraídos por medidas como estas, que les reportan menos tiempo y mayor eficacia con relación a los aprendizajes. A su vez, los bachilleratos flexibles podrían contribuir a la tipologización y estigmatización de los estudiantes (buen estudiante y le va bien versus el que no le va bien y fracasa) y a la exclusión de aquellos a los que no les va bien. No podría permitirse que un sistema educativo se quedara con *los mejores* o que los docentes etiquetaran a los estudiantes, sin hacer el mínimo esfuerzo para sacarlos adelante o para generar estrategias que previnieran el fracaso.

5.9. Fragmentación de la oferta educativa a través de los bachilleratos flexibles versus articulación a la escuela regular

Para evitar la proliferación de alternativas de bachillerato flexible y, por esta vía, desarticular el sistema educativo, puede proponerse la transformación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), en la perspectiva de la flexibilidad, para que la inclusión de los jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, se haga en el marco de la propuesta de calidad educativa que pretende el país.

A manera de síntesis, puede afirmarse que los modelos flexibles –GJC y BP– analizados en esta evaluación, son una oferta educativa que atiende las condiciones de vulnerabilidad definidas por la Corte Suprema de Justicia en Colombia, para

atender a jóvenes que no asisten de manera regular al sistema educativo, dada su flexibilidad pedagógica y didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Banco Mundial (2006). *COLOMBIA: Contratación de Servicios Educativos* (Informe No.31841-CO). Washington: Banco Mundial, Unidad Administrativa para Colombia y México, Unidad de Educación, Departamento de Desarrollo Humano, Región de América Latina y El Caribe.
- Calvo, G.; Camargo, M. y Gutierrez, M. (2006). *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá: D'vinni.
- Camargo, M. (2008). *Equidad y educación: estudios de caso de políticas educativas*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Fundación doctoral, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales (2005). *Evaluación de los modelos educativos que promueve el Proyecto de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional*. Manizales: Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Universidad del Rosario.
- Corporación para el Desarrollo y la Gestión Social (2009). *Evaluación de modelos educativos flexibles para la atención de jóvenes desescolarizados en situación de desplazamiento y/o vulnerabilidad* (Informe final). Bogotá: Codesocial
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? *Kairós 14*. Disponible en http://www.revistikairos.org/indices_acumulados.htm
- Gómez, V. M. (1993). El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria en Colombia. *Revista Colombiana de Educación 27*, 97-122.
- Hoyos, G. (2002). Formación ética, valores y democracia. En *Estados del arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*, Vol. I (pp. 139-217). Bogotá: Colciencias- IDEP, Socolpe.

- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Riveros, E. y Benítez, L. (2007). *Programa Grupos Juveniles Creativos, Sistematización de la experiencia educativa, Tercera Fase*. Bogotá: Colsubsidio.
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, 29, 67-72.
- Stufflebeam, D. L. (1991). The CIPP model for program evaluation. En G. F. Madaus, M. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.) *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 117-141). Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.