

**EL BACHILLERATO PACICULTOR UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA LA
POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO EN EL MUNICIPIO DE
PASTO.**

ROBERTO BURBANO VALDEZ

WILLIAN ZAMBRANO PINEDA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACION

SAN JUAN DE PASTO

2014

**EL BACHILLERATO PACICULTOR UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA LA
POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO EN EL MUNICIPIO DE
PASTO.**

ROBERTO BURBANO VALDEZ

WILLIAN ZAMBRANO PINEDA

**Proyecto de grado presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Educación**

Asesor:

Dr. ALVARO TORRES MESIAS

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

SAN JUAN DE PASTO

2014

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en la Tesis de Grado son responsabilidad exclusiva de los
autores”

Artículo 1º del Acuerdo N° 324 de octubre 11 de 1966, emanado del Honorable Consejo
Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación

Calificación: 84 puntos el 3-06-2014

NEDIS ELINA CEBALLOS

Firma del Presidente del Jurado

OMAR ARMANDO VILLOTA

Firma del Jurado

HERNAN RIVAS ESCOBAR

Firma del Jurado

Pasto, Mayo de 2014

DEDICATORIA

A la memoria de mi abuela, la señora Carmen Chamorro por su cariño y amor en varios de los momentos de mi vida.

A mis padres Rosalba Pineda y José Zambrano, quienes con su apoyo y alto grado de honestidad han infundido en mí el deseo por hacer de mi labor docente el mejor camino para la excelencia.

A mi hijo José Luis Zambrano Rodríguez y a su madre Andrea Carolina Rodríguez Vallejo, por convertirse en el motor que impulsa la concreción de mis sueños.

DEDICATORIA

A mis padres por su incondicional apoyo Cesar Augusto Burbano Mosquera y María
Isolina Valdés de Burbano

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi profundo y sincero agradecimiento a las personas e instituciones que hicieron posible la elaboración de este documento:

Al Doctor ÁLVARO TORRES MESIAS, que como director de Tesis estuvo siempre acompañando todos los momentos del proceso.

A la Doctora BERA GRAVE LOWENHERTZ y al grupo directivo Del Observatorio para la Paz, por todo el apoyo, confianza y calor humano brindado durante el proceso de implementación del Bachillerato Pacicultor en la ciudad de Pasto.

A los jurados Mgr. NEDIS ELINA CEBALLOS, al Mgr. OMAR VILLOTA y al Mgr. HERNAN MODESTO RIVAS, por sus valiosos aportes a la estructuración de esta investigación.

Al Consejo Noruego para Refugiados, la Universidad de Nariño, la Facultad de Educación; por el suministro de su valiosa información.

Por ultimo a los Docentes-tutores y estudiantes egresados, que determinaron gran parte de su tiempo para fundamentar los conceptos de Paz aquí expuestos.

A todas las personas que de una u otra forma cooperaron en la feliz culminación de este desafío.

RESUMEN

El siguiente documento es el resultado de una investigación, en la cual se presenta los aspectos curriculares, metodológicos, cognitivos y socioafectivos, que guiaron el proceso de impacto que tuvo en la vida los/as egresados/as de las diferentes cohortes que participaron en la implementación y desarrollo del Modelo Educativo Flexible Bachillerato Pacicultor en la ciudad de Pasto en el periodo 2006 al 2012. Se pretende también con el resultado final mejorar “el sistema educativo y las condiciones de aprendizaje para niños/as, jóvenes, adultos, sus familias y comunidades afectadas por el conflicto armado y que se encuentran en situación de vulnerabilidad en el departamento de Nariño, promoviendo su participación en la construcción de una cultura de paz”

El mismo surge por el interés de los investigadores por conocer el proceso de la oferta educativa del mencionado Modelo e indagar sobre la situación actual de todos los beneficiarios, entendiendo como tales a los/as estudiantes, docentes y directivos, toda vez que estos actores representan el resultado práctico de la Pedagogía de Paz.

Palabras claves: Estudiantes en condición de desplazamiento, equidad, pedagogía de paz, inclusión, flexibilidad Pedagógica.

ABSTRACT

The following document is the result of an investigation in which the curricular, methodological, cognitive and socio-emotional aspects are presented in order to guide the impact process in the graduated lives from the different cohorts. They participated in the implementation and development of the Flexible Educative Model called Pacicultor in Pasto in the period that took place from 2006 to 2012. On the other hand, we expect we can improve “the educational system and learning conditions for children, youngs, adults and the communities that are vulnerable and affected by armed groups in Nariño department trying to promote their participation in the construction of a peace culture”

In addition, the research rose due to the interest of the researchers for knowing the Educational offerings process taken from the model we mentioned before and asking about all the beneficiaries’ current situation, which are students, teachers and administrative, every time they represent the practical result of the peace pedagogy.

Key Words: students in Condition Displacement, Peace Pedagogic, equity, inclusion, pedagogical flexibility.

CONTENIDO

	Pág.
1. TITULO.....	20
1.1. Línea de investigación	20
1.2. Problema de investigación	20
1.2.1 Descripción del problema	20
1.3. Pregunta de investigación	23
1.3.1. Subpreguntas de investigación.....	23
1.4 Justificación	24
1.5 Objetivos.....	29
1.5.1 Objetivo general	29
1.5.2 Objetivos específicos	29
1.6. Diseño metodológico	29
1.6.1 Metodología	29
1.6.2 Paradigma de investigación.....	36
1.6.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	38
1.7 Unidad de análisis y de trabajo	41
1.7.1 Universo	41
1.7.2 Población y Muestra.....	42
2. MARCO REFERENCIAL	44
2.1. Marco legal	47
2.2 Marco contextual	52
2.2.1 Caracterización Histórica	52
2.2.2 Población a la cual está dirigido.....	55

2.2.3 Que es el Bachillerato Pacicultor?	58
2.2.4 ¿Que es la pedagogía de Paz?	60
2.2.5 Características sicosociales del modelo	61
2.2.6 Contextos sociales del modelo Bachillerato Pacicultor	64
2.3 Marco teórico.....	65
2.3.1 Fundamentos epistemológicos y pedagógicos	65
2.3.2 Fundamentos epistemológicos.	67
2.3.3 Propósitos Educativos Pacicultores.....	85
2.3.4 Enfoque metodológico y curricular del BP	88
2.3.5 Metodología del Bachillerato Pacicultor.....	89
2.3.6. La Estrategia por Ámbitos y Proyectos de Aprendizaje	95
2.3.7 Proyecto por ciclo	98
2.3.8. Guía de proyectos.....	98
2.3.9 Ambientes de aprendizaje y diferentes modalidades de trabajo.	103
2.3.10 Tipos de encuentros pedagógicos:	104
2.3.11 La pedagogía comunitaria y las acciones y alternativas de paz	107
2.3.12 Sobre la participación democrática en el bachillerato Pacicultor	109
3. ANALISIS DE RESULTADOS POR DIMENSION DEL MODELO DE INVESTIGACION EVALUATIVA CIPP	112
3.1 Procesos socioafectivos	115
3.1.1 Evaluación del contexto	115
3.1.2 Contexto Educativo del estudiante Pacicultor.....	125
3.1.3 Procesos Socioafectivos y desarrollo psicosocial de los estudiantes pacicultores	132
3.1.4 Concepciones y prácticas saludables	135

3.1.5 Adaptación a necesidades particulares y de género	141
3.1.6 Adecuación al contexto sociocultural	147
3.1.7 Proyecciones personales.....	147
3.1.8 Equidad de género.....	148
3.1.9 Prácticas pedagógicas inclusivas.....	149
3.1.10 Democracia	150
3.1.11 Participación comunitaria y política.....	153
3.1.12 Utilidad de los aprendizajes en los contextos	156
3.2 Procesos cognitivos.....	157
3.2.1 Rasgos pedagógicos y didácticos	157
3.2.2 Elementos complementarios a la canasta	160
3.2.3. Análisis del desempeño académico de los/as estudiantes de los modelos flexibles	161
3.2.4 Análisis de los resultados por núcleo común del Bachillerato Pacicultor Pasto vs Pasto	161
3.2.5 Análisis de los promedios históricos del BP	165
3.2.6 Articulación a la educación superior y al mundo del trabajo.....	167
3.2.7 Espacios y tiempos para el aprendizaje.....	170
3.2.8 Abandono y bajo desempeño	171
3.2.9 Formación docente.....	174
3.2.10 Perfil docente	176
3.3 Contexto Socioeconómico de las comunidades.....	177
3.4 Evaluación del contexto.....	179
4. CONCLUSIONES.....	182

BIBLIOGRAFIA	184
ANEXOS	187

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Fundamentos Socio-afectivos del Bachillerato Pacicultor-modelo CIPP	34
Tabla 2. El modelo CIPP aplicado a los procesos cognitivos del bachillerato Pacicultor	35
Tabla 3. Matriz de evaluación elementos estructurados y no estructurados	39
Tabla 4. Muestra participante según MEF BP, municipio, técnica y fuente.....	43
Tabla 5. Combinación más compleja de esta cultura profunda	74
Tabla 6. Proyectos Pedagógicos por ámbitos de aprendizaje	89
Tabla 7. Desarrollo de las competencias Paciculturas	93
Tabla 8. Modelo CIPP aplicado a los fundamentos socio-afectivos del bachillerato Pacicultor	113
Tabla 9. Modelo CIPP aplicado a los procesos cognitivos del bachillerato Pacicultor	114
Tabla 10. Resultados pruebas Saber Once 2008 – 2010 por núcleo común BPP – Pasto	162

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Porcentaje de estudiantes matriculados distribuidos por sedes del Programa Pacicultor. Período B-2011	119
Figura 2. Localización de las instituciones educativas con sede del programa bachillerato Pacicultor	120
Figura 3. Porcentaje de estudiantes distribuidos por semestres en el Bachillerato Pacicultor. Período A-2011	122
Figura 4. Porcentaje de estudiantes por condición de género al Período B-2011	123
Figura 5. Porcentaje de estudiantes según su pertenencia a un grupo étnico. Período B-2011	124
Figura 6. Porcentaje del nivel de escolaridad en los estudiantes Pacicultores. Período B-2011	126
Figura 7. Porcentaje de estudiantes en situación de desplazamiento y extrema vulnerabilidad que ingresaron al BP 2006-2012	128
Figura 8. Oportunidades ante la adversidad.....	129
Figura 9. Porcentaje de estudiantes distribuidos por comunas en la ciudad de Pasto. Período B-2011.....	130
Figura 10. Distribución socioespacial de la población estudiantil vinculada al programa bachillerato Pacicultor en la ciudad de pasto en el periodo B del 2011.....	131
Figura 11. Estado de salud de los egresados.....	135
Figura 12. Efecto de la movilidad espacial en el desarrollo de los procesos socio afectivos de los estudiantes Pacicultores.....	139
Figura 13. Grupo étnico al que perteneces	141

Figura 14.	Condición del estudiante	142
Figura 15.	¿Quién crees que debe garantizar la educación?	146
Figura 16.	El derecho de las mujeres a educarse. Genero	149
Figura 17.	¿Por qué has decidido participar de las votaciones?	151
Figura 18.	Tipos de grupos u organizaciones comunitarias de vinculación por porcentajes.....	154
Figura 19.	Participación votando en elecciones.....	155
Figura 20.	Resultados 2008-2010 en filosofía en Pruebas Saber 11 BPP – Pasto.....	163
Figura 21.	Resultado histórico pruebas Saber BPP 2011 vs Pasto	164
Figura 22.	Resultados pruebas saber 11- BPP y BPT 2006-2012	165
Figura 23.	Resultados Pruebas Saber 11 BPP y BPT año 2011	166
Figura 24.	Nivel educativo de egresados de los BP que estudian actualmente	168
Figura 25.	Nivel educativo de egresados de los BP que estudian actualmente	172

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A.	MATRIZ CONCEPTUAL EN DERECHOS
Anexo B.	MATRIZ DE MONITOREO IMPACTO DEL BPP EN LOS ESTUDIANTES EGRESADOS
Anexo C.	MATRIZ DE MONITOREO IMPACTO DEL BPP EN LOS ESTUDIANTES EGRESADOS
Anexo D.	RESULTADOS ENCUESTA DE SATISFACCION E IMPACTO DEL MODELO BACHILLERATO PACICULTOR PASTO 2006-2012

(Los anexos (A-D) van adjuntos en un archivo pdf)

SIGLAS Y ACRONIMOS

ACDI	Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional
ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
BP	Bachillerato Pacicultor (BPP: Bachillerato Pacicultor Pasto . BPT: Bachillerato Pacicultor Tumaco)
CAP	Círculos de Aprendizaje
EB	Etnobachillerato
EIA	Educación Integral de Adultos
GJC	Grupos Juveniles Creativos
GOL	Grupos Operadores Locales de los modelos flexibles
HC	(home community) comunidad receptora
IDP	(internal displaced person) persona desplazada internamente
IEM	Institución Educativa Municipal
ITIN	Instituto Técnico Industrial
JAC	Junta de Acción Comunal

MEF	Modelo Educativo Flexible
NNJ	Niños, niñas y jóvenes
NNUU	Naciones Unidas
NRC	Consejo Noruego para Refugiados
ONG	Organización No Gubernamental
PAC	Proyecto Aprendiendo Crecemos
RECOMPAS	Red de Consejos Comunitarios del Pacífico Sur
SEM	Secretaría de Educación Municipal
TICs	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UAO	Unidad de Atención y Orientación para la población desplazada
Udenar	Universidad de Nariño
UNAD	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
PPP	Proyecto Pedagógico Pacicultor
SED	Secretaria de Educación Departamental.
PEI	Proyecto Educativo Institucional
CIPP	Contexto, Insumo, Proceso, Producto

1. TÍTULO

“El Bachillerato Pacicultor una estrategia educativa para la población en situación de desplazamiento en el municipio de Pasto”.

1.1. Línea de investigación

Currículo y pedagogía

1.2. Problema de investigación

1.2.1 Descripción del problema

La población en situación de desplazamiento se encuentra en niveles de desprotección, con pérdida de los lazos culturales y despojo de sus bienes patrimoniales, situación que se agrava aún más en razón de los bajos niveles educativos, las dificultades para sostener a los hijos e hijas en la escuela, las escasas posibilidades y oportunidades de inserción laboral o generación de ingresos en entornos urbanos, y el limitado acceso al sistema de protección social.

La ruptura del tejido social que implica el desgarramiento de las redes básicas de sostenimiento, participación, solidaridad y reciprocidad, provoca el deterioro y, en muchos casos, el colapso de los sistemas de sustento de las personas, familias y comunidades forzadas a migrar. La pérdida de medios de subsistencia básicos, activos y bienes patrimoniales afecta notoriamente la calidad de vida y el bienestar de la población en riesgo o en situación de desplazamiento. En este sentido, los sistemas de sustento de esta población se encuentran sometidos al límite de sus posibilidades, al punto que la mayor parte de los desplazados entra en acelerados y sostenidos procesos de empobrecimiento e, incluso, indigencia.

Según datos del Sistema RUPD (s.f) junto con la salud y la vivienda en la población en situación de desplazamiento, el 75% de las familias considera la necesidad de acceder a servicios de educación como una prioridad, ya que el restablecimiento de sus condiciones de

vida y estabilización socioeconómica se ve restringido por su bajo nivel educativo. En general, en esta población en situación de desplazamiento forzado es baja, con un promedio de 3.7 años cursados, reflejo de su impacto negativo y de la baja cobertura de la educación formal en las áreas rurales. El 90% de los desplazados (según datos de Acción Social) provienen de áreas rurales.

Lo anterior conduce a que los jóvenes desplazados, desempleados y desescolarizados no puedan tener un proyecto vital claro, pues no están, ni en procesos de educación preparatoria para acceder a un trabajo calificado, ni desarrollando actividades laborales que les permitan un progresivo aprendizaje. Estos jóvenes se encuentran expuestos a múltiples ofertas ilegales; grupos armados, pandillas, prostitución, narcotráfico y otras diversas modalidades de la delincuencia. De otra parte, recogiendo el criterio planteado por el Ministerio de Educación Nacional, en sus Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, la violencia incluye situaciones de pobreza, desintegración y maltrato familiar, y la socialización de su ejercicio, como estímulo para nuevos ciclos de violencia, sobre los cuales hay que actuar con el fin de desarticularlos desde la educación.

Nariño es uno de los departamentos donde el conflicto armado interno se expresa con mayor intensidad y donde el desplazamiento forzado ejerce gran presión sobre la capacidad de respuesta de las autoridades locales. Según la gobernación de Nariño (2008). El desplazamiento registra una fuerte tendencia creciente. De acuerdo con las estadísticas de registro de población desplazada, mientras que en el conjunto de los demás departamentos este disminuyó en un 22% entre 2006 y 2007, en Nariño aumentó en un 52%, en el 2009 la situación se tornó más crítica y el departamento ocupó el primer lugar en la lista de expulsos con 17.110 personas un aumento del 14% del total nacional.

Acción Social (2010) sostiene que tal aumento obedece a la disputa territorial entre grupos armados al margen de la ley y nuevas bandas criminales que, con la intención de controlar la cadena del narcotráfico, recurren a violaciones de los derechos humanos como instalación de minas antipersonales, amenazas a la población civil, asesinato de líderes sociales y reclutamiento forzado de menores.

Según el Registro Único de Población Desplazada, Pasto, capital del departamento, es la ciudad con mayor concentración de víctimas de desplazamiento en Nariño y el suroccidente colombiano. El acumulado entre 1997 y 2009 supera las 33.000 personas, cifra algo menor del 1% del total de víctimas del país, pero cercana al 9% de la población de la ciudad.

El creciente número de víctimas de desplazamiento que han arribado a Pasto en los últimos años, las tensiones sociales entre población desplazada y residente por recursos y acceso a programas sociales, y las dificultades de las autoridades locales para dar respuesta oportuna a las víctimas, fueron elementos que llevaron a considerar esta ciudad para el estudio. La selección final tuvo en cuenta dos consideraciones adicionales: primera, el estudio de una ciudad de tamaño intermedio como Pasto (382.618) habitantes según el censo de 2005) facilita la identificación de las zonas de asentamiento de población desplazada y la construcción de grupos de tratamiento y comparación.

En síntesis, los indicadores analizados señalan que el desplazamiento forzado provoca efectos mixtos sobre las condiciones de vida de las comunidades de destino. Los efectos positivos se reflejan en mejoras de la infraestructura social de educación y salud en el mediano y el largo plazo, y en el aumento de la confianza entre habitantes no desplazados. Es posible que esta confianza contribuya a fortalecer las redes de cooperación de la comunidad y a generar procesos de desarrollo más inclusivos en el mediano plazo. Los efectos negativos se

reflejan en mayor dependencia de la ayuda alimentaria, mayor porcentaje del gasto en alimentos (indicador de vulnerabilidad)

El Bachillerato “Paz como cultura y posibilidad para la vida” busca dar respuesta a la problemática descrita. Inscrito en las estrategias y planes del Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación territoriales, está orientado a facilitar el título de bachiller a jóvenes en extra edad académica y adultos, hombres y mujeres, afectados por la guerra, que viven en situación de desplazamiento o vulnerabilidad, y se encuentran por fuera de cualquiera de las modalidades existentes en el sistema educativo formal. En Pasto este modelo viene operando desde el año 2006 sin que hasta el momento se haya realizado un estudio riguroso de las fortalezas y debilidades que este bachillerato posee en cuanto a los logros a nivel cognitivo y socio afectivo en la población que maneja en consecuencia de la pedagogía de paz que este modelo posee.

1.3. Pregunta de investigación

¿Cuáles fueron los logros en el nivel de desarrollo cognitivo y socio afectivo evidenciados en las y los jóvenes en situación de desplazamiento y extrema vulnerabilidad del modelo bachillerato Pacicultor en de la ciudad de Pasto durante el periodo 2006 al 2012?

1.3.1. Subpreguntas de investigación

- ¿Cuáles eran las condiciones socioeconómicas de los estudiantes del bachillerato Pacicultor?
- ¿Cuáles eran los rasgos pedagógicos y didácticos de las estrategias educativas que caracterizan la metodología del bachillerato Pacicultor?
- ¿Qué tipo de procesos cognitivos se fortalecieron con el desarrollo de la pedagogía de paz, en los y las estudiantes del bachillerato Pacicultor?

- ¿Qué tipo de procesos socioafectivos se fortalecieron con el desarrollo de la pedagogía de paz como metodología utilizada por el bachillerato Pacicultor.

1.4 Justificación

Las tradiciones pedagógicas latinoamericanas constituyen una vertiente fundamental del pensamiento social, de la educación popular, que demandan por una pedagogía centrada en la negociación cultural como un campo de exploración abierto sobre la necesidad de una pedagogía concreta, histórica y socio crítica, con una pedagogía que desborda las posibilidades individuales y que convoca a su construcción de manera colectiva, se trata entonces de establecer la relación entre el saber construido y el saber que se construye, la educación popular sigue vigente como alternativa para potenciar las capacidades de innovación y empoderamiento de los excluidos.

Los pueblos de América latina se enfrentan al reto de seguir construyendo una teoría crítica emancipadora, frente al proyecto neoliberal. Aun cuando pueda parecer paradójico, se cree que es necesario afirmar los postulados pedagógicos de los intelectuales latinoamericanos haciendo el esfuerzo de radicalizar sus principios, en virtud de que el capitalismo ha acentuado su proyecto colonizador. La tarea de una teoría crítica hoy es más urgente que antes, en virtud de que más radical es el peligro inminente de destrucción de la vida, de la naturaleza y la creciente dificultad de superar la actual crisis de civilización. América latina se enfrenta a la expansión de una cultura y una ética que pretenden ahogar definitivamente las alternativas emancipadoras que se registran en el continente con abrumador apoyo popular. Sin embargo, esta tarea ha de ser creativa e innovadora, debe beber de las fuentes de los pedagogos latinoamericanos, e inspirados en sus ideales proponer —a la luz del nuevo siglo y sus signos— respuestas a los retos que enfrenta la humanidad. Esto supone investigar con rigurosidad y

sistematizar la riqueza enorme de experiencias de educación popular, con el compromiso de emancipar al ser humano de cualquier dominación.

Algunos programas educativos reportados permiten afirmar que esta problemática está en discusión en algunos países de América Latina y en Europa con énfasis distintos: la educación para el trabajo, la educación comunitaria, la atención a la especificidad de poblaciones con necesidades especiales, resolviendo a través de los énfasis la pertenencia de los jóvenes a la sociedad, desde el punto de vista productivo y social Martínez, 2005; UNESCO, 1994b; Schiefelbein y Schiefelbein, 2002).

Basados en los anteriores antecedentes, se ha venido construyendo en Colombia también un currículo en pedagogía de paz y resolución de conflictos con proyección comunitaria, en una elaboración teórica que va de la mano de un modelo educativo experimental denominado bachillerato Pacicultor, con un grupo de profesionales recién egresados de diversas carreras en ciudades como Cúcuta, Santa marta y Pasto, con el apoyo de universidades como la Francisco de Paula Santander, la universidad del Magdalena y la universidad de Nariño, con quienes se realizó un proceso de formación en Paz y en todo aquello que respecta a su construcción teórica desde infinidad de puntos de vista: antropológicos, sociológicos y epistemológicos entre otros, que permitieron relacionar los aspectos investigados de una Pedagogía para la paz con una serie de derechos constitucionales que venían siendo vulnerados y en muchos de los casos ignorados, entre ellos el de una educación flexible y pertinente para las poblaciones que se encontraban en situación de desplazamiento y que carecían de este tipo de beneficios, por el paquidermismo del gobierno y de las instituciones que tienen como premisa la atención al ciudadano en desarraigo.

En este proceso también es importante el encuentro de la universidad pública y privada con la cooperación internacional que usualmente en nuestro contexto e imaginario se la

entrelaza con la compra de armas para auspiciar la guerra y por el contrario para crear ambientes educativos de paz como es el de esta experiencia. De este modo se ha construido y consolidado una serie de saberes, un equipo docente e investigador, un grupo de formadores pacicultores y muchos grupos y proyectos de trabajo en las comunidades a las que pertenecen los estudiantes del bachillerato Pacicultor. En diez años se ha diseñado y se ha puesto en práctica una propuesta curricular que busca generar amor por el conocimiento y una pedagogía para la paz, con énfasis en la transformación individual, en la construcción de sujetos gestores de paz con cambios de mentalidad en la superación de violencias existentes. Se cuenta además con una metodología construida en procesos participativos y en las practicas comunitarias, a través de una diversidad de dudas e intereses ligados a actos creativos que han logrado demostrar que la paz no es una meta inalcanzable sino que por el contrario un hecho visible y cotidiano, una construcción posible y real.

En el proceso de implementación y operatividad El Bachillerato Pacicultor ha sido reconocido como un programa integral de educación para jóvenes y jovencitas en situación de desplazamiento y vulnerabilidad, con una metodología flexible, que en su proceso brinda las herramientas emocionales y educativas para desenvolverse en el contexto actual que vive Colombia, incrementando así las oportunidades de desarrollo personal y desenvolvimiento social. Entregando a la comunidad académica y educativa de la región y en especial al municipio de Pasto, donde funciono en el periodo 2006 al 2012, con una propuesta pedagógica innovadora a través de la cual se formaron seres humanos integrales y gestores de paz, que en cierto grado de particularidad desarticularon violencias en sus diversos contextos, para crear una cultura de paz y convivencia.

La paz como pedagogía es hoy una realidad. En Pasto y en muchos otros lugares del país. Cientos de testimonios nos hablan de los que ha significado la *Paz como posibilidad para*

la vida, hecha realidad en el Bachillerato Pacicultor, que ha cambiado vidas y abierto perspectivas de conocimiento, sentimiento y pensamiento, aprendizaje, reflexión y acción. De allí que se requiera llevar a la rigurosidad del estudio esta serie de experiencias que se quedan en la memoria del recuerdo, pero que pierden eficacia cuando no se indaga sobre sus alcances en la formación social del individuo y específicamente del contexto al cual nos estamos refiriendo.

Acá se ha hecho paz, desde un fundamento de la innovación pedagógica que ha inspirado el diseño, la implementación y el mejoramiento de una propuesta de formación integral de jóvenes, centrada en propiciar habilidades para la vida y convivencia, para de esta forma dar respuesta a las necesidades, intereses y condiciones de vida y aprendizaje de los estudiantes y de las poblaciones menos favorecidas de la ciudad de Pasto y de las cuales tres instituciones municipales fueron beneficiadas: la institución Educativa Liceo de la Universidad, la Institución Educativa ciudadela de la Paz y la Institución Educativa Francisco José de Caldas. Buscando así formar “bachilleres gestores de paz como cultura, convivencia y ciudadanía”, activos en su comunidad, cambiando imaginarios sobre la población desplazada, que se salgan o no entren en los circuitos de la violencia.

El presente documento pretende constituir el informe ejecutivo de la evaluación del modelo bachillerato Bachillerato Pacicultor. Además de que esta se convierta en una evaluación formativa, para 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, el proyecto evaluará el programa, en un caso post al pilotaje realizado y su proceso de funcionamiento, lo que permitió acercarse a los

* Por eficacia se entiende el cumplimiento de los objetivos sin atender al costo o uso de los recursos. Los modelos de educación se calificarían como más o como menos eficaces según el grado en que cumplen los objetivos, con calidad y oportunidad

cambios percibidos por la población objetivo, los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de competencias básicas, indicadores de eficiencia de los programas y el beneficio reportado por el segmento de la población que se benefició directamente de los programas, así como de quienes fueron partícipes de su desarrollo, beneficios atribuibles, en cuanto a sus componentes: pedagógico, curricular, axiológico y comunitario, en la misma línea de intervención del modelo educativo evaluado. Igualmente se valorara el programa desde la perspectiva del contexto en que está inscrito, los insumos requeridos y el proceso desarrollado. Para todo ello se empleara el modelo CIPP de Stufflebeam.

Daniel L. Stufflebeam define la evaluación como “... *el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto*”. (Stufflebeam, 2002)

En conclusión Cada uno de los modelos de evaluación de programas tiene sus virtualidades y sus inconvenientes, si bien, los más recientes prestan una especial atención a los momentos inicial y procesual frente a los meramente medicionales de comprobación de los logros alcanzados. De esta forma se presta gran atención al momento inicial de la puesta en marcha de un programa, lo que Pérez (1993) define como: **el programa en sí mismo**, dónde se pueden incluir la calidad del propio programa y la adecuación al punto de partida y al contexto.

El modelo Stufflebeam es conocido como CIPP (Stufflebeam, 2002) (Contexto, Input, Proceso, y Producto) y se caracteriza por estar orientado a la toma de decisiones. Así, la

evaluación se estructura en función de las decisiones que se deben tomar. Las cuatro dimensiones del modelo CIPP se relacionan con cuatro niveles de decisión: Decisiones de Programa, Decisiones de Planeación, Decisiones de Implementación y Decisiones de Relevamiento.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Determinar el nivel de desarrollo en el aspecto cognitivo y el aspecto socioafectivo de la pedagogía de paz en el bachillerato Pacicultor en el periodo 2006 al 2012 en La ciudad de Pasto.

1.5.2 Objetivos específicos

- Describir los logros socio afectivos alcanzados por las y los estudiantes del bachillerato Pacicultor.
- Determinar los logros cognitivos alcanzados por los estudiantes del Bto Pacicultor (BPP).
- Describir los rasgos pedagógicos y didácticos en las diferentes estrategias educativas que posee el modelo bachillerato Pacicultor.
- Identificar las características socioeconómicas de los y las estudiantes del bachillerato Pacicultor

1.6. Diseño metodológico

1.6.1 Metodología

En el presente trabajo, tras realizar una breve revisión de las aproximaciones:

Metodológicas alternativas que es posible adoptar en el ámbito general de la investigación social y la evaluación de programas, se propone un modelo multimétodo de

evaluación de necesidades que plantea el uso combinado de técnicas de investigación tanto cuantitativas como cualitativas. 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 este modelo flexible, analizando también su permanencia en estos programas y los logros cognitivos y sicosociales obtenidos, en el marco de la eficiencia de operación del modelo, así como contar con elementos para una mejor comprensión de la pertinencia, el sentido y la adecuación de los procesos pedagógicos desarrollados a las poblaciones a las que sirve este modelo.

La evaluación de necesidades consiste en identificar y priorizar las carencias y problemas existentes en un ámbito determinado, como base para la planificación de acciones que incidan sobre las principales deficiencias detectadas (Alvira, 1991).

Las necesidades y problemas sociales relacionados con el ámbito educativo son complejos, dinámicos y contextualmente diversos, por lo que resulta imprescindible recurrir a todas las herramientas metodológicas disponibles para alcanzar una mejor comprensión de los mismos. En este sentido, cada vez son más numerosos los autores que defienden la adopción de una aproximación multimétodo en la evaluación de necesidades (Altschuld y Witkin, 2000; Hernández y cols., 2004; McKillip, 1987, 1998; Percy-Smith, 1996; Reviere y cols., 1996; Robson, 2000; Stufflebeam y cols., 1984; Wiener, Wiley, Huelsman y Hilgermann, 1994; Witkin y Altschuld, 1995), como vía para lograr una visión más comprehensiva de los fenómenos estudiados, un análisis más penetrante de la realidad social, así como un mayor pluralismo y diversidad de valores en las conclusiones visualizadas.

Las limitaciones más destacadas de esta propuesta se centran en considerar que es una evaluación de un proceso terminal, por lo que los posibles fallos se darán en la medida que las fuentes de investigación utilizadas sean un insumo de referencia eficaz en el propósito de entender si se han alcanzado o no las metas y las propuestas predeterminadas.

A continuación se presenta una propuesta concreta de utilización conjunta de técnicas de investigación de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa, enmarcada dentro de un modelo de evaluación de necesidades, que se articula en torno a dos componentes principales: la descripción y priorización de fortalezas y dificultades, y el análisis de los sistemas formal e informal de apoyo educativo y social, como fuentes complementarias de recursos para la cobertura de las necesidades detectadas.

Dado que el bachillerato Pacicultor es un modelo educativo flexible, este se encuentra en constante retroalimentación la cual se sustenta a través de la investigación que realizan sus operadores, puesto que cuenta con una serie de metodologías que les permiten indagar de forma eficaz sobre el contexto en el que se desarrollan los procesos cognitivos y psicosociales en el que se da la pedagogía de paz.

Así pues esta investigación se desarrollara teniendo en cuenta los antecedentes metodológicos del modelo CIPP de Stufflebeam donde se describe este proceso en cuatro etapas: contexto, insumo, proceso y producto), se toma este referente investigativo dado que este fue utilizado por la firma CODESOCIAL en una anterior evaluación para el bachillerato, además que es un excelente insumo para lograr indagar más profundamente en los objetivos trazados en la propuesta.

Tal como lo define *S. Hernández, C. Pozo y E. Alonso* “ una fase preparatoria que tiene por objeto planificar la evaluación (clarificación de objetivos y usos del estudio, delimitación del contexto y la población objetivo, selección de técnicas y fuentes de información) y establecer contacto con la población objeto de estudio, el primer componente del modelo consta de dos fases de recogida de información: identificación de áreas de necesidad, mediante técnicas cualitativas de investigación, y descripción y priorización de las necesidades

existentes en las áreas previamente identificadas, a través de técnicas de tipo cuantitativo”.
(Hernández, 2004)

El modelo de Stufflebeam se sustenta sobre la base de la importancia de la toma de decisiones sobre un determinado programa con el fin de maximizar la utilización de los resultados de la evaluación, no solo al finalizar el proceso, sino a lo largo del mismo. De la definición de evaluación apuntada anteriormente se extraen tres objetivos básicos: servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar datos y promover la comprensión de los fenómenos estudiados. La evaluación se presenta como un proceso en el que se incluyen las etapas de identificar, obtener y proporcionar información.

Gracias a este insumo se evaluarán aspectos como el currículo, aplicación y pertinencia de este en el campo cognitivo y psicosocial que posee el modelo bachillerato Pacicultor. También se podrá predecir falencias y logros del modelo en su implementación en de la ciudad de pasto.

No obstante, las definiciones posteriores a Tyler, hacen alusión a los procesos, necesidades, contextos, inputs. Así STUFFLEBEAM (1989) nos dice que "la evaluación de programas es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados".

Con esta evaluación se darán muchas más bases que les permitan a los operadores locales del BP, fortalecer, implementar o fortalecer algunos referentes pedagógicos y didácticos que hacen parte del currículo de este modelo.

Así pues el proyecto se enmarca en una investigación de tipo cualitativo investigativo, donde los objetivos de esta propuesta permitan también poseer un corte cuantitativo, aquello

que se lo debe evidenciar a partir del referente de investigación descriptiva, sin descartar por supuesto los paradigmas: experimental y el cuasi experimental.

Para realizar la evaluación del componente psicosocial del modelo se tendrán en cuenta algunas estrategias propias del modelo BP como son: el sistema de evaluación que nota de nota, las competencias Pacicultoras, el trabajo comunitario y el desarrollo de la guía de participación democrática entre otros parámetros que fundamentan el componente axiológico que posee el programa. Además los contextos donde se desarrollaba la vida de los y las estudiantes y los alcances axiológicos frente a la comprensión de la pedagogía de paz de la cual el BP es promotor.

Definición de variables:

Se realizara una categorización de las variables que nos permita indagar en varias de las etapas que hacen parte de la investigación evaluativa, teniendo en cuenta el modelo CIPP de Daniel Stufflebeam para tomar decisiones frente a los objetivos trazados en esta propuesta investigativa.

El modelo CIPP aplicado a los fundamentos socio-afectivos del bachillerato Pacicultor es el siguiente:

Tabla 1.

Fundamentos Socio-afectivos del Bachillerato Pacicultor-modelo CIPP

categoría	Subcategoría	Tendencia
PROCESOS PSOCIOAFECTIVOS	CONTEXTO	Contexto de los Estudiantes
		Efectos psicosociales producidos por el conflicto armado
		Efectos psicoafectivos
		Efectos sociales
		Procesos de desarrollo de las identidades
	INSUMO	Pedagogía de la Afectividad desde la Pacicultura
		personal a cargo de esta acción
		Entrevistas de la experiencia educativa con tutores y estudiantes
		Encuestas parametrales
	PROCESO	importancia de la paz como pedagogía
		desarticulación de violencia en la comunidad
		inclusión a los procesos democráticos y de liderazgo

Fuente. Este estudio

Tabla 2.

El modelo CIPP aplicado a los procesos cognitivos del bachillerato Pacicultor

categoría	Subcategoría	Tendencia
PROCESOS COGNITIVOS	CONTEXTO	Contexto educativo donde se desarrollan los estudiantes
	INSUMOS	Metodología de base (filosofía Pacicultora)
		Plan de Estudios
		Instrumentos de seguimiento pedagógico
		Población beneficiada
		Pruebas Saber e ICFES
		Experiencias personales
		Material producido por el Observatorio para la paz
	PROCESO	Desempeño de los tutores y estudiantes en las acciones pedagógicas del BP.
		implementación de la pedagogía de paz (Pacicultura)
		Seguimiento y evidencias de los logros cognitivos en los estudiantes
		desarticulación de violencias a partir de la aplicación de las competencias pacicultoras
	RESULTADOS	Continuidad de los estudiantes egresados del BP en su proceso educativo y en el contexto laboral.
		Análisis de las pruebas Saber

		e ICFES
		Revisión de los alcances de la Filosofía Pacicultora

Fuente. Este estudio

1.6.2 Paradigma de investigación

El paradigma que se utilizó en esta investigación es el Histórico- Hermenéutico, el cual busca la comprensión del sentido, orientación y fines de la acción humana, dado su fecunda articulación con las dimensiones histórica, cultural, socio-política, y contextual de los individuos muestra de la investigación. Es por ello que, en el marco de una investigación cualitativa-cuantitativa, se hace conveniente el uso de técnicas histórico-hermenéuticas, por ejemplo al tener en cuenta un conjunto de principios cognitivos, metacognitivos y currículos acabados de un programa educativo, o al menos que desemboquen necesariamente en una teoría determinada con base en una recolección de datos y con su respectivo análisis; es decir, siguiendo el esquema elemental de ‘descripción’, ‘ordenamiento de datos’ y ‘teorización’ (Cf. CORBIN 2002: 13-16).

Aquello que buscamos mediante la indagación de experiencias ligadas al proceso de implementación del BP, en los años en que estuvo desarrollándose en la ciudad de Pasto y cuyos insumos específicos nos permitirán brindar aproximaciones importantes a las fortalezas y dificultades que el modelo sufrió en el periodo de su desarrollo, toda vez que la población de muestra y los componentes curriculares y pedagógicos específicos del contexto, evidencian fuertes indicios que fortalecieron; el estado del conocimiento sobre los objetivos a alcanzar y el nivel de apropiación de los preceptos curriculares que se originan desde la pedagogía de paz.

Ahora bien comprender un contexto educativo de un período histórico remoto del nuestro, por ejemplo, es, según Gadamer, “esencialmente un proceso creativo en el cual el

observador, al penetrar en el modo ajeno de existencia, enriquece su propio conocimiento de sí mismo mediante la adquisición del conocimiento de los otros”. (Giddens 1987: 55).

No obstante, la determinación de crear esta serie de antecedentes fundamenta en cierta medida, la concienciación** sobre lo realizado, en cuanto a la caracterización de las vivencias tanto de estudiantes, docentes y administrativos, sin dejar de lado la concepción de la universidad en su vinculación directa con la implementación del BP.

Lo anterior ligado a una de las definiciones clásicas en la evaluación de programas educativos que según Tyler (1950), nos define la evaluación como "el proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos habían sido alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza". En esta línea centrada en los logros Weis (1991) nos dice que el objeto consiste en "medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones sobre el programa y para mejorar la programación futura".

Cabe aclarar que por la connotación constructivista que el modelo BP posee, es necesario tener en cuenta el ‘enfoque crítico-social como proceso enunciativo, a la vez que representa una constante motivación para percibir en esencia la capacidad de transformación del estudiante en su contacto con la Pacicultura y a su vez el mejoramiento en las competencias ciudadanas, mediante la estrategia de construcción y transformación social en el proceso de empoderamiento de actitudes y practicas pacíficas existentes en cada grupo social y por supuesto en cada persona.

“Nuestra misión actual es, antes bien, asegurar que en el futuro no vuelva a perderse la capacidad para la teoría y para la acción que nace de ésta... ..Debemos luchar para que la

** Es la noción que tenemos de las sensaciones, pensamientos y sentimientos que se experimentan en un momento determinado. Es la comprensión del ambiente que nos rodea y el mundo interno de los demás.

humanidad no quede desmoralizada para siempre por los terribles acontecimientos del presente, para que la fe en un futuro feliz de la sociedad, en un futuro de paz y digno del hombre, no desaparezca de la tierra” (HORKHEIMER 2003: 289).

1.6.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información.

De la confluencia de ambos términos surge la investigación evaluativa que en palabras puede definirse como "el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo". Por su parte algunos la definen como "la acumulación de información sobre una intervención, programa o sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias". (Cit. Stufflebeam, 1989) nos dice que la investigación evaluativa consiste en "los procedimientos de recopilación y análisis de datos que aumentan la posibilidad de demostrar, más que de asegurar, el valor de alguna actividad social". Para PATTON (1990) "el propósito de la investigación evaluativa es informar a la acción, apoyar la toma de decisiones y aplicar el conocimiento para resolver problemas humanos y sociales".

Recolección de la información mediante mecanismos evaluativos estructurados y no estructurados:

Para la recolección de la información se establecieron algunas estrategias en la propuesta de la evaluación que fue necesario ir adaptando y reformando en la medida en que fue avanzando el trabajo.

Con la información de contacto de algunos de los/as beneficiarios/as del MEF BP, se realizaron llamadas telefónicas para aplicar la encuesta de actualización. En este caso, también se contó con el apoyo de tres antiguas docentes del BP para realizar las encuestas a los/as estudiantes egresados de este programa por medio del sitio web de redes sociales Facebook.

La encuesta docente se envió inicialmente por correo electrónico, y ante la baja respuesta de encuestas contestadas se procedió también a llamar por teléfono.

Finalmente, se construyó una matriz que permitió realizar el análisis de la información recabada con los ex docentes del BP, a través del grupo focal, las entrevistas y las encuestas a docentes y directivos. Esta matriz incluye dos dimensiones: una programática y una personal.

Tabla 3.

Matriz de evaluación elementos estructurados y no estructurados

TIPO	TECNICA	FUENTE	INSTRUMENTO	ESTRATEGIAS
Estructurados	Encuesta	Estudiantes Egresados	Encuesta de satisfacción e impacto	llamada telefónica, redes sociales, visita domiciliaria
		Docentes y directivos	Encuesta Docente	correo electrónico, llamada telefónica, redes sociales
Semiestructurados	entrevista	grupo focal egresados	guía de entrevista grupo focal egresados	concertación individual de la persona a
		Docentes y directivos	guía de entrevista a profundidad con docentes	entrevistar de acuerdo a disponibilidad

Fuente. Este estudio

Estrategia para el análisis de la información:

La información se analizó siguiendo las dimensiones, variables e indicadores establecidos en la matriz de evaluación de estudiantes y docentes. Los resultados cuantitativos se triangularon con la información arrojada por los métodos y técnicas cualitativas, teniendo

en cuenta las distintas fuentes abordadas. De esta manera, se buscó una mayor confiabilidad de los resultados, la reducción de los sesgos de cada técnica, y la validación de las técnicas e instrumentos.

“Tenbrink (1981, p.275) apunta los siguientes pasos: describir la información que se necesita, redactar las preguntas, ordenar las preguntas, ofrecer un medio para responder, escribir las instrucciones y reproducir el cuestionario. De forma más sintética los aspectos básicos a considerar” (Tenbrink, 1984)

La información cualitativa recopilada en esta una primera etapa fue de mucha utilidad, asimismo, como base para el diseño y/o adaptación de instrumentos de recolección de información de naturaleza cuantitativa (guiones de entrevista, cuestionarios, entre otros.

Estas técnicas de investigación: entrevista estructurada y desestructurada, encuesta etc). Facilitaron la recopilación de información rigurosa, exhaustiva, sistemática, estandarizada y cuantificable acerca de las opiniones, actitudes y experiencias de los estudiantes egresados del BP y sus docentes tutores y directivos, haciendo posible el análisis estadístico de los datos.

La observación:

“El observador contempla la realidad sin actuar sobre ella, registra hechos o fenómenos tal y como se están produciendo en un momento determinado. Ahora bien, debemos distinguir lo que puede ser una observación casual de los fenómenos naturales que ocurren a nuestro alrededor de aquella otra perfectamente planificada y sistemática, que alcanza el rango de cientificidad”. (Rodríguez, 1997).

Gracias a la experiencia laboral llevada a cabo por los investigadores en el BP, uno de nosotros de manera interna como tutor y asesor pedagógico y el otro como supervisor de modelos flexibles de la Secretaria de Educación Municipal, se tendrán en cuenta las

experiencias vividas en los diferentes procesos, de la misma manera, los puntos de vista gozaran de mucha objetividad desde la parte interna y externa de la investigación.

El reconocimiento del observador es mucho más adecuado sino se crea juicios de valor a partir de indicios, sino de realidades, aquello que nos ha permitido confrontar los diferentes puntos de vista, en referencia a las respuestas y experiencias palpadas por la población muestra.

El análisis de contenido:

Por su parte Krippendorff (1990, p.28) lo conceptúa como "técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto". (García, 1994)

Es una técnica que nos ofreció la oportunidad de investigar sobre las producciones personales, sean o no elaboradas intencionalmente para esta investigación en concreto. Se trató de analizar y de cuantificar los diferentes materiales de comunicación escritos: prensa, libros, revistas, documentos al igual que el P.E.I Institucional con todos sus componentes y toda la fundamentación epistemológica y pedagógica del modelo junto con las demás publicaciones realizadas por el equipo del observatorio para la paz y por otros autores que han tenido como particularidad de estudio los niveles de desarrollo cognitivo y socio afectivo de las propuestas educativas flexibles avaladas en la actualidad por el Ministerio de Educación Nacional.

1.7 Unidad de análisis y de trabajo

1.7.1 Universo

El bachillerato Pacicultor es un modelo educativo flexible financiado por el consejo noruego para refugiados y la agencia canadiense para el desarrollo internacional en asociación con la universidad de Nariño, en instituciones madre como la IEM liceo de la universidad de Nariño, la IEM ciudadela de la paz, y la IEM francisco José de caldas con el apoyo de un

grupo operador local conformado por un coordinador, un gestor pedagógico, un monitor y catorce docentes tutores.

1.7.2 Población y Muestra

Hubo limitaciones de tiempo y de calidad de la información que afectaron la posibilidad de definir la muestra con los métodos y del tamaño que se habían pensado inicialmente en la propuesta presentada. Se encontraron diferencias entre la información obtenida de las diferentes bases de datos y la información aportada por los grupos operadores locales (GOL) en terreno. En las bases de datos existentes no se contaba con información de teléfonos de la mayoría de los/as estudiantes, por lo cual fue necesario acceder a esta información por otros medios descritos más adelante. De tal suerte que, el cronograma del trabajo de campo y la definición de la muestra se afectaron; en la mayoría de casos se convocó a las personas sugeridas por los Tutores y directivos, en otros fue de manera casual, por el voz a voz entre estudiantes (muestreo por bola de nieve) o según la disponibilidad de tiempo de la persona contactada.

30 estudiantes egresados de las I.E.M. Francisco José de Caldas, Liceo de la Universidad de Nariño y Francisco José de caldas. Y que hicieron parte del proceso de institucionalización del Modelo BP, apoyado por el Consejo Noruego para Refugiados y La Universidad de Nariño. De los cuales 10 pudieron ser entrevistados; en cuanto a los tutores y directivos 15 de ellos nos colaboraron con el cuestionario de la encuesta y por los motivos antes expuestos solo se pudo entrevistar a 10 de ellos.

Tabla 4.

Muestra participante según MEF BP, municipio, técnica y fuente

MEF	MUNICIPIO	TECNICA/INSTRUMENTO	FUENTE	MUESTRA PLANTEADA		MUESTRA OBTENIDA	
				n	%	n	%
BP	PASTO	Encuesta de actualización de datos e impacto (telefónica - emai Y FACEBOOK)	ESTUDIANTES EGRESADOS	444	100	30	6.7
			DOCENTES Y DIRECTIVOS	18	100	10	55.5
		Entrevista en profundidad	DOCENTES, DIRECTIVOS	UN GRUPO FOCAL ENTRE MUJERES Y HOMBRES		2HOMBRES -2 MUJERES	
			ESTUDIANTES EGRESADOS	UN GRUPO FOCAL ENTRE MUJERES Y HOMBRES		1 HOMBRE-2 MUJERES	

Fuente. Este estudio

Otros insumos que representaron un elemento esencial para el levantamiento de información fueron las bitácoras y carpetas de los tutores donde se realizaba el seguimiento de los PPP y de la caracterización de los estudiantes, además de los informes trimestrales de la coordinación y del gestor pedagógico, al igual que los formatos de “que nota de nota”*** donde el estudiante era parte activa de su proceso formativo durante cada uno de los ciclos.

Estrategias didáctico pedagógicas como las mallas curriculares a partir de una pregunta problemática, los mandalas de aprendizaje, guías por ámbitos, el análisis del trabajo comunitario, de las salidas educativas entre otros mecanismos de caracterización del currículo flexible que posee el modelo un que son un serio insumo para la recolección de información de los alcances cognitivos y socioafectivos del modelo.

*** Mecanismo de evaluación del BP, donde cada estudiante tenía la posibilidad de reconocer en si mismo y en el trabajo en equipo una manera participativa de promoción al siguiente ciclo, de tal manera que interactuaba en su criterio la Autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación

2. MARCO REFERENCIAL

Antecedentes de investigación:

El BP es un modelo de educación secundaria flexible que busca garantizar el acceso y permanencia de personas desescolarizadas, en extraedad, en situación o riesgo de desplazamiento forzado y condiciones de extrema vulnerabilidad por consecuencia del conflicto armado y otras formas de violencia.

Este programa, creado por el Observatorio para la Paz con apoyo de cooperación internacional, hoy en día hace parte de la oferta educativa de modelos flexibles para atención a población afectada por la violencia del Ministerio de Educación Nacional – MEN. Se inició en 5 ciudades colombianas y luego logra expandirse a 15 municipios más.

El ha modelo Transformando desde la Paz y se inscribe en la legislación internacional y nacional vigente para el sector educativo, en aquella normatividad específica que protege los derechos fundamentales de la población en condiciones de vulnerabilidad y desplazamiento, así como en las estrategias y planes específicos del ministerio de educación Nacional y las secretarías de educación territoriales.

El modelo ha sido creado por el observatorio para la paz, con el apoyo del consejo Noruego para refugiados, suscrito por la Organización Internacional para las Migraciones OIM, que contó con financiación de la agencia de los Estados Unidos para el desarrollo – USAID-. Ha sido evaluado por el Ministerio de Educación Nacional, para entrar a la oferta educativa nacional de modelos flexibles, con lo cual el país empieza a contar con una innovación educativa pensada y diseñada desde la paz como cultura y pedagogía, destinada a ciudadanos y ciudadanas que, de otro modo no tendrían acceso a la educación.

La evaluación verifico que los estudiantes de esta modalidad, logran desarrollos en sus competencias ciudadanas por encima de la media nacional. Ello se refleja en el

empoderamiento como miembros de su comunidad y en la apropiación que logran del modelo y su sentido pedagógico, que los habilita como gestores y gestoras de paz y convivencia pacífica. Establece también la necesidad de que el modelo despliegue estrategias de implementación que permitan profundizar en la formación de algunas competencias básicas (matemáticas y ciencias naturales), así como mayor integración de las tecnologías de la comunicación e información al proceso educativo.

Evaluación CODESOCIAL: El documento constituye el informe ejecutivo de la evaluación de los modelos de bachillerato flexible Grupos Juveniles Creativos y Bachillerato Pacicultor según el Contrato de consultoría PSPJ No. 689-2008 CM-0076.

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, el proyecto evaluó los dos programas, en un caso ex-post al pilotaje realizado y en el otro en proceso de funcionamiento, lo que permitió acercarse a los cambios percibidos por la población objetivo, los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de competencias básicas, indicadores de eficiencia de los programas y el beneficio reportado por el segmento de la población que se benefició directamente de los programas así como de quienes son partícipes de su desarrollo, beneficios atribuibles a la intervención misma de los programas evaluados. Igualmente se valoró el programa desde la perspectiva del contexto en que está inscrito, los insumos requeridos y el proceso desarrollado. Para todo ello se empleó el modelo CIPP de Stufflebeam.

Prácticas pedagógicas de maestros en formación en la atención educativa diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento por conflicto armado.

Tesis doctoral donde se hace investigación adelantada sobre las prácticas pedagógicas de maestros en formación en la atención educativa diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento y una completa caracterización de las necesidades de este tipo de poblaciones. Los círculos de aprendizaje: una alternativa integral para la atención de la población vulnerable de la ciudad de pasto:

Donde se hace un estudio pormenorizado del proceso evaluativo para este programa, el cual está enfocado en la atención a la población infantil desescolarizada y en situación de desplazamiento de Pasto, cabe resaltar que aunque las metodologías utilizadas son diferentes al modelo bachillerato Pacicultor, no dejan de ser un referente esencial para la estructuración de esta propuesta, dado que el análisis de este trabajo de grado también se centra en analizar los alcances de los CA en cuanto a lo cognitivo y sicosocial.

Los siguientes trabajos investigativos hacen parte de una serie de estudios realizados por los grupos operadores locales del modelo en asocio con corporaciones y fundaciones, donde se plasman realidades o vivencias que forman un fundamento del proceso que se lleva a cabo en la implementación de la pedagogía de paz.

Las experiencias de investigación se han rotulado como:

- Pacicultura Pa' mi gente. Bachillerato Pacicultor en Tumaco – Nariño, Observatorio para la Paz.
- Tejiendo hilos de convivencia en comunidades rurales en El Tambo – Cauca, Modelo pedagógico rural mediante proyectos productivos, Corporación Maestra Vida.

- ¡La gente del Putumayo No Lloro! Teatro de lo efímero – Hombres y mujeres jóvenes territorios de paz en Puerto Caicedo – Putumayo, Fundación Cultural Rayuela y Grupo juvenil Semillas de Paz.
- Dinamizadores estudiantiles tejiendo Telares de Paz en Puerto Tejada – Cauca, Caja de compensación COMFACAUCA.
- El Quinto elemento. Sistematización de experiencias y educación en emergencias desde la Paz como Cultura, Observatorio para la Paz.
- Educación en emergencias y cultura de paz. En el año 2011 Publicación que recoge la propuesta pedagógica y formativa de la Pacicultura en Emergencias, innovación pedagógica consolidada en el proyecto Educación en Emergencias y Cultura de Paz, realizado entre marzo de 2010 y marzo de 2011, con el apoyo de AECID y en asocio con IECAH.

Esta serie de insumos investigativos representan un gran aporte, en referencia a la contextualización de experiencias sobre las cuales se pueden evidenciar alcances y logros de los aspectos metodológicos, curriculares y pedagógicos del modelo Bachillerato Pacicultor, en los diferentes contextos regionales donde se ha venido implementando.

2.1. Marco legal

El Observatorio para la Paz, gestor del modelo del Bachillerato Pacicultor con apoyo del Consejo Noruego para Refugiados, en el proceso de diseño e implementación del mismo como una propuesta de educación especial para población juvenil desplazada, desescolarizada y en extra edad, que por tanto responda a las necesidades, tiempos y condiciones de vida de esta población, ha realizado un detallado y amplio estudio de la normatividad vigente, especialmente aquella que busca proteger los derechos de la población desplazada y vulnerable y sus necesidades educativas especiales. Esto, para realizar una interpretación y

aplicación amplia de la norma, desde la condición de los desplazados como sujetos privilegiados de derecho, y por tanto la prevalencia de la ley y la normatividad para esta población sobre otras normas, teniendo en cuenta el criterio de necesaria flexibilidad en todo sentido y favorabilidad para el efectivo acceso a la educación, en cuanto a condiciones de espacio, tiempo, metodología, bienestar, aprendizaje.

Ha sido esta fundamentación jurídica e interpretación normativa la que ha sustentado la aprobación del Bachillerato Pacicultor para el municipio de Cúcuta y en la ciudad de Santa Marta, en busca de poder atender las necesidades educativas de la población en condición de desplazamiento y vulnerabilidad.

Desde una visión humanitaria, tratándose de la protección y garantía de los derechos fundamentales, y por tanto una necesaria lectura e interpretación amplia, a la luz de los principios de interpretación de las normas constitucionales, leyes, decretos y lineamientos de política pública, el modelo-programa- Bachillerato Pacicultor, fue construido con los siguientes fundamentos de derecho, inscritos todos tanto en la legislación internacional – que hace tránsito en condiciones de vigencia e igualdad a la nacional- en la legislación nacional vigente (Leyes, Decretos, resoluciones MEN y documentos CONPES); amparada igualmente en las sentencias de la Corte Constitucional, que por vía del llamado control inmediato de constitucionalidad, analiza, a la luz de los derechos fundamentales que dicha legislación esté acorde con dichas garantías, en este caso, para esa población específica.

Tratándose de la población desplazada, el legislador como la Corte Constitucional, ha reiterado el carácter privilegiado, especial y prevalente de los derechos de los **jóvenes desplazados por la violencia**. En tal sentido se viene construyendo, desde antes de la Ley 387 de 1.997 o “Ley de Desplazados”, todo un “blindaje jurídico” para que dicha población no sea discriminada, ni sus derechos como población desplazada desconocidos (Carta de Derechos

del desplazado T-025/04). Allí se menciona, entre otras cosas, que no puede dársele tratamiento igual a los desplazados, justamente por su situación y su desventaja sociocultural y económica respecto de la población que no ha sido desarraigada. Por eso, ciertas normas, como el Decreto 3011, que fue construido y pensado para población adulta, ha de interpretarse de manera amplia, flexible y no restrictiva, para proteger los derechos y prerrogativas de la población desplazada. Porque acá se trata de población adulta (jóvenes mayores de 14 años), en extra edad, des- escolarizada, pero **desplazada**. Es allí en donde debe detenerse el intérprete, buscando que las normas que se apliquen, han de pasar por el tamiz de lo ordenado en el siguiente bloque o blindaje jurídico de aplicación a población desplazada:

El Artículo 93 de la C. P., ingresa en forma perentoria e inmediata al ordenamiento interno las siguientes normas:

- Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales, (PIDESC-1968),
- Convención Internacional de los derechos del Niño. Artículo: 1º. Y s.s.
- Constitución Política de Colombia, Art.: 2, 4,5, 7., 13., 15.,16., 18, 19 y 20; 27,28 y 29; 44, 45 y 46; 64 y 67; 70, 71 y 72 ; 85, 89, 93 y 94.

La consideración de la educación como un derecho fundamental, consagrado en la Constitución Política de Colombia y un servicio público que cumple una función social a cargo del Estado, la sociedad y la familia.

La Ley 387 de 1997, por la cual se adoptan medidas para la prevención, atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia (Art. 10, numerales, 7 y 8; Art. 19, Numeral 9º.), consagra como objetivo de los programas de atención a esta población, brindar una atención especial así como desarrollar

programas especiales, de educación básica y media, acordes con las condiciones de la población en materia educativa

El Decreto 2562 de noviembre de 2001, Art. 1º., reglamentario de la ley 387 de julio de 1997 establece y prescribe la coordinación entre Ministerio de Educación y Secretarías de Educación de todos los órdenes para la creación de programas especiales educativos para población desplazada por la violencia.

El Decreto 230 de febrero de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de educandos y evaluación institucional, exceptúa de la rigidez de los mismos, para efectos de la promoción, las modalidades de atención educativa a poblaciones consagradas en el título III de la ley 115 de 1994 (Población desplazada por la violencia) y los educandos que cursen los programas de pos-primaria rural, telesecundaria, escuela nueva, aceleración del aprendizaje y otras modalidades que determine el Ministerio de educación nacional.

La sentencia de la Corte Constitucional T- 025 de 2004 que declaró el “Estado de cosas inconstitucional”, creó la “Carta de derechos del Desplazado por la violencia”, y ordenó privilegiar, a las autoridades administrativas, fiscales y ejecutivas, nacionales, regionales y locales, recursos y gestiones destinadas a propiciar el acceso y permanencia a la población desplazada al sistema de educación; así como desarrollar acciones necesarias, oportunas y pertinentes, para incluir a esta población en planes educativos flexibles, asistenciales, prioritarios.

En este punto habría que incluir los autos 092 y 237 de 2008, que ordenan al Gobierno Nacional el desarrollo de programas en diversos ámbitos, entre ellos el de la educación, que respondan a las condiciones de las mujeres víctimas de la violencia, poniendo en evidencia la existencia de necesidades especiales, que deben ser atendidas por el Estado a través de un trato

diferencial y preferencial, que comprende “procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje, metodologías flexibles, módulos con intencionalidad didáctica, articulación de recursos pedagógicos, desarrollo de proyectos pedagógicos productivos, que a través de la formación de docentes y el compromiso comunitario fortalecen el ingreso y la permanencia de la población en el sistema”.

El Decreto 250 de febrero de 2005, por el cual se expide el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, establece unos “principios rectores orientadores” que definen las características, condiciones y criterios que deben guiar a diferentes programas y acciones, siendo primordiales los enfoques: diferencial (características de la población), territorial (particularidades, diversidad regional), humanitario (vulnerabilidad de los afectados), restitutivo (volver a disfrutar de la situación en que se encontraban), de derechos (ejercicio y goce de derechos) y de responsabilidad compartida institucional (responsabilidad de entidades del SNAIPD, s.f.). Dicho ordenamiento establece el afianzamiento de la atención en educación a la población desplazada por la violencia, al “implementar modelos educativos flexibles y pertinentes a la situación específica que permita el derecho a la educación de los menores desplazados [Numeral, 5.3.2.1., B. 3.].

“En concordancia con los decretos y autos emitidos por la corte constitucional en favor de las comunidades en situación de desplazamientos, las normatividades no tendrán vigencia de culminación, sino que por el contrario deberán convertirse en mandatos constitucionales, los cuales deberán fortalecerse de acuerdo a los contextos y realidades que aquejen a dicha población”. (Acción Social Comité Internacional de la Cruz Roja, s.f.)

2.2 Marco contextual

2.2.1 Caracterización Histórica

El 9 de marzo de 1990, el gobierno nacional y el M-19 suscribieron un acuerdo político con miras a fortalecer la construcción de la paz en Colombia, hasta entonces habían transcurrido 14 meses desde cuando se instalaron los campamentos en Santo Domingo (Cauca) y las mesas de análisis y concertación, en las cuales se debatió acerca de las condiciones de la reinserción. Luego, entre esa fecha y marzo de 1994, se suscribieron cinco acuerdos más, con el PRT, el movimiento indígena Quintín Lame, algunas organizaciones milicianas, el EPL y la CRS; los cuales involucraron cerca de cuatro mil personas

Entre tantos puntos considerados en estos acuerdos, uno de los más importantes fue reconocer que las personas que habían tomado el camino de las armas lo habían hecho convencidas de la necesidad de cambiar el país, incluyendo su sistema educativo, pues este servía para perpetuar a unos grupos en el poder y reproducir un sistema social injusto. Ahora, con el desarme, la idea era buscar, entre otras reformas, la del sistema educativo de manera que, por lo menos, se ampliara la cobertura de la educación básica y media, se estimulara la permanencia de la mayor cantidad de estudiantes y se promovieran un alto porcentaje de jóvenes a la universidad u otras opciones de estudios tecnológicos, garantizando así el derecho a la educación, consagrado en la constitución colombiana.

La reforma educativa se hacía necesaria y urgente porque entre otras razones buena parte de quienes se reincorporaban a la vida civil, o habían sido afectados por la guerra, no tenían completos sus estudios primarios y secundarios, incluso varios eran analfabetas, y, no podían acceder a las diferentes modalidades educativas formales ofrecida en el país. El propósito entonces fue facilitar la alfabetización, validación de secundaria y culminación de

estudios universitarios, apelando a las ventajas consagradas en la ley general de educación, en cuanto hace a la educación de poblaciones especiales.

Para el efecto, se tuvo en cuenta una iniciativa de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, tendiente a ejecutar un programa especial orientado a los ex combatientes y a las comunidades que habitaran municipios afectados de manera directa por la guerra. A partir de un diagnóstico de necesidades y expectativas educativas de quienes dejaban las armas, se diseñó el programa educativo para la paz y la reconciliación nacional, llamado luego Bachillerato para la Convivencia, gracias al cual durante cuatro años se graduaron 7 mil personas, entre desmovilizados y miembros de las comunidades afectadas por la guerra.

Este esfuerzo educativo, que contó con aval y recursos del Ministerio de Educación Nacional, MEN, y de las entidades territoriales departamentales y municipales, tuvo entre sus principales características ser un bachillerato acelerado para adultos en las áreas fundamentales del saber humano y en formación ciudadana para la paz y la democracia. En términos generales, el sentido del bachillerato era complementar la formación académica con la reflexión sobre aspectos constitucionales, legales, políticos, económicos y sociales que rigen la vida ciudadana, proporcionando herramientas de trabajo para la planeación participativa en la formulación, financiación y ejecución de proyectos de desarrollo comunitario. El programa además, pretendía contribuir a la vivencia de una nueva ética ciudadana dirigida a obtener una calidad de vida superior y en plena armonía con la naturaleza.

El éxito de esta experiencia fue tomada en cuenta por el Observatorio para la Paz, quien desde 1999 se puso a la tarea de ejecutar proyectos educativos no formales orientados a provocar una transformación de prácticas y creencias personales y colectivas en diferentes ámbitos sociales, siguiendo una metodología en que las personas son actores de su propio cambio, y, del de su entorno inmediato. El desarrollo de estos programas, ha permitido

precisar unos lineamientos curriculares y unas herramientas pedagógicas, que sirvan de base a proyectos educativos de carácter formal. Asuntos como la flexibilidad del plan de estudios, la paz como pedagogía, el trabajo desde los intereses, expectativas y saberes de los jóvenes como método, el diálogo entre saberes diversos, la articulación e inscripción de la innovación dentro de la normatividad educativa existente, la docencia como fuente de aprendizaje, y, la generación de ambientes de aprendizaje en la comunidad y la familia que sirvan a la vida y convivencia, hacen parte de este cuerpo curricular.

Los estudiantes del Programa Bachillerato Pacicultor dadas sus características presentan una serie de variables que afectan la calidad de vida. Entre estas se encuentran: desempleo, deserción escolar, pobreza, conflictos, violencia intrafamiliar, separación familiar, amenazas a la vida, problemas de salud, pérdida de los seres queridos, desarraigamiento de sus lugares de origen entre otros, teniendo que asumir un sin número de adversidades, discriminaciones e incluso la violación a sus derechos. Es lo que viven a diario 2.412.834 personas en Colombia, como producto de una violencia desmedida presentada en zonas rurales y urbanas,

Jóvenes y adultos que ingresaron al Programa Bachillerato Pacicultor en Pasto, se encontraron en la constante lucha por seguir adelante ante situaciones de adversidad, buscando un apoyo para continuar en la reconstrucción del proyecto de vida y así poderse involucrar en actividades que les permitieran el desarrollo pleno de sus capacidades para lograr una mejor calidad de vida tanto para su familia como para sí mismos. Desde este punto surge el principio acorde a llevar una educación en pro a las necesidades de los estudiantes ya que son pocos los programas o las instituciones que ofrecen una educación a favor del acompañamiento del estudiante frente a los proceso de socialización que se desarrolla en su contexto.

“Existen situaciones diversas y ámbitos plurales en los que ha de intervenir el educador crítico social: en situación normalizada, carencial, en el ámbito personal, grupal, comunitario e instituciones públicas, privadas organizaciones no gubernamentales, en el ámbito estatal, autonómico local”. (Bustos, 2006)

La importancia de actuar desde la educación de una manera efectiva, frente a jóvenes y adultos en situación de desplazamiento y vulnerabilidad es con el fin de lograr fortalecer al estudiante ante el proceso de la reconstrucción del proyecto de vida permitiendo de igual forma restablecer el tejido social roto debido a circunstancias de extrema negatividad. Por lo anterior se hace necesario implementar una estrategia evaluativa que promueva y resalte el potencial de los educandos vinculados al Programa Bachillerato Pacicultor.

Por último a través de la presente investigación se pretende dar a conocer los aportes y resultados de la misma enriqueciendo la labor docente y la labor educativa del Programa Bachillerato Pacicultor que se desarrolló en el proceso de vinculación Universidad de Nariño-región.

2.2.2 Población a la cual está dirigido.

El Bachillerato está destinado a jóvenes entre los 14 y 25 años de edad, desescolarizados y en condiciones de vulnerabilidad, especialmente aquellos que están en extra edad académica, y que por desplazamiento forzoso y por efectos del conflicto armado han quedado por fuera de cualquiera de las modalidades existentes en el sistema educativo formal.

Se privilegia el ingreso de madres y padres adolescentes: jóvenes de ambos sexos con hijos y mujeres jóvenes en estado de embarazo, quienes difícilmente encuentran modalidades educativas ajustadas a su condición.

El Bachillerato Pacicultor se inscribe en las acciones de ayuda humanitaria, con los ámbitos de ayuda en emergencias, rehabilitación y desarrollo, que incluye acciones de atención a las víctimas, proyectos comunitarios, y políticas de cohesión social, de empleo, solidaridad, cuidado del medio ambiente, promoción de la paz, participación ciudadana y promoción de los derechos humanos: toda una gama de acciones y procesos de estabilización socioeconómica de los grupos de población, comunidades y víctimas del conflicto armado. (Comisión Europea, 2007-2013).

Se inscribe en estas acciones, porque asume la educación como factor determinante de progreso, desarrollo, de equidad, de inclusión y de justicia, lo cual requiere, a su vez, una acción conjunta y articulada de todos los actores del sistema educativo: Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de Educación, Instituciones Educativas (universidades, colegios y organismos no gubernamentales), los docentes, las familias y las comunidades. También considera las diferentes causas y motivos que impiden el acceso y la permanencia en el sistema educativo a este tipo de población, como aquellas situaciones que hacen difícil la convivencia y la solidaridad, o las situaciones que las favorecen.

En la definición de sus perfiles se adoptan las descripciones hechas por el Ministerio de Educación Nacional para identificar este tipo de población, en orden a que la innovación educativa que se propone responda a las situaciones y características de la misma. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

a) **Población en extra edad:** se define como el desfase entre la edad del alumno y el grado académico. Ocurre cuando un niño, una niña o joven tiene, por lo menos, dos o tres años más que la edad esperada, según lo establecido en la Ley General de Educación, para estar cursando un determinado grado. 8 (Periódico Leyenda Pacicultora, 2009)

b) **Población vulnerable:** son 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 vulnerabilidad es producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de comunicación, emocionales y psicosociales) se presenta en grupos de población, impidiéndoles desarrollar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, de acceder al servicio educativo. (Periódico Leyenda Pacicultora, 2009).

La vulnerabilidad se refiere específicamente a las siguientes condiciones: a) institucionales (poca o nula presencia del Estado); b) ambientales y de entorno (ausencia del manejo sostenible del medio ambiente, deterioro de ecosistemas, cultivos ilícitos, pobreza extrema, violencia y desplazamiento, zonas de frontera, falta de documentación y contrabando); c) salud (problemas alimentarios, desnutrición y anemia, mortalidad); d) culturales (discriminación, pérdida de identidad, no interacción con el resto de la sociedad); e) educativas (bajos índices de escolaridad, dificultades frente a los procesos de aprendizaje).

c) La población del Bachillerato Pacicultor, además de vulnerable, es desplazada. Los desplazados son considerados los más vulnerables entre los vulnerables, por vivir una verdadera crisis humanitaria. Se entiende por población desplazada todas aquellas personas que se han visto forzadas a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, seguridad o libertad personal han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, por alguna de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario. Es una población que sufre todo tipo de violencias: pobreza,

maltrato infantil, violencia intrafamiliar, falta de oportunidades y de alternativas, y con fuerte socialización de la violencia.

La población del Bachillerato Pacicultor son personas y familias afectadas por el desplazamiento forzado, donde caben tanto la población desplazada por la violencia, como la población de las comunidades receptoras de desplazados (USAID – FUPAD, s.f.).

El Programa Bachillerato Pacicultor posee una población de jóvenes y adultos. De esta forma; “Se entiende por joven tanto a adolescentes entre las edades de 15 a 20 años y adulto joven entre edad promedio de 20 a 45 años”. (Fernández, 1993). Como se puede ver reflejado en el Bachillerato Pacicultor en donde sus estudiantes son en su mayoría entre las edades de 15 a 45 años los cuales, quieren reiniciar sus estudios con la esperanza de continuar con ellos y por consiguiente lograr su culminación. Retomando aquello que por fuerza mayor se han obligados a dejar debido a diferentes circunstancias que se presentan en su vida, como la violencia, el desplazamiento, las amenazas y toda una serie de factores que inciden en la reconstrucción del proyecto de vida.

2.2.3 Que es el Bachillerato Pacicultor?

El Bachillerato Pacicultor es un modelo pedagógico innovador y pertinente dentro del contexto de las políticas de atención educativa a la población vulnerable y desplazada. Caracteriza la población, señala sus propósitos tanto institucionales como personales y describe su enfoque y particularidades dentro de la gama de ofertas educativas orientadas a la población vulnerable y desplazada. (Pacicultores En La Vida, 2006).

“El Bachillerato “paz como cultura y posibilidad para la vida”, llamado también Bachillerato Pacicultor , inscrito en las estrategias y planes del Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación territoriales, es un programa de educación formal, personalizada, currículo flexible y promoción especial, orientado a garantizar una educación

pertinente y de calidad a jóvenes desescolarizados y en condiciones de vulnerabilidad, 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”. (Pacicultores En La Vida, 2006).

Desde agosto de 2006 el Observatorio para la Paz, con apoyo del Consejo Noruego para Refugiados, ACDI, OIM y la Unión Europea diseñó y puso en marcha el Bachillerato Pacicultor - Paz como Cultura para la Vida y Convivencia, inicialmente orientado a jóvenes entre 14 y 25 años, con las mismas características de la población a la que actualmente está dirigido el Programa: extra edad, situación o riesgo de desplazamiento forzado - privilegiando el ingreso de mujeres, madres cabeza de familia y jóvenes de ambos sexos con hijos y mujeres en estado de embarazo - quienes difícilmente encuentran modalidades educativas ajustadas a sus condiciones de vida.

El país cuenta con una innovación educativa pensada y diseñada desde la Paz como Cultura y Pedagogía, como posibilidad para personas que, de otro modo, no tendrían acceso a la educación.

El programa arrancó en las ciudades de Santa Marta, Cúcuta y Pasto; posteriormente se llevó a Ipiales y Tumaco. En estos lugares se desarrolló en alianza con Universidades públicas regionales: del Magdalena, Francisco de Paula Santander y de Nariño, las cuales apoyan y facilitan la operación del programa, difundiendo la cultura de Paz en sus cátedras, ampliando el espectro educativo de sus estudiantes y permitiendo consolidar una escuela de docentes tutores para el Bachillerato Pacicultor.

Luego el programa se ha orientado principalmente a mujeres víctimas del desplazamiento forzado, integrando a mujeres protegidas por el Auto 092 de la Corte

Constitucional colombiana y a personas de ambos sexos en situación de vulnerabilidad, mayores a los 25 años.

A partir del 2010, se inicia una segunda fase de expansión del Programa, que adquiere el valor de política pública al ser incorporado dentro de la oferta institucional de modelos flexibles del Ministerio de Educación Nacional para población afectada por la violencia. Entidad que actualmente apoya financieramente la ampliación de cobertura del Bachillerato. Así, se expande a 15 municipios colombianos: Bogotá, Ibagué, Líbano, San Agustín, San José del Guaviare, Marinilla, Cúcuta, Sincelejo, Turbaco, Cartagena, Barranquilla y Santa Marta, Fundación y Ocaña. En estos tres últimos lugares, al igual que en Pasto y Tumaco, es operado hoy en día por las Universidades con quienes se entabló inicialmente alianzas, con el apoyo del Consejo Noruego.

2.2.4 ¿Que es la pedagogía de Paz?

En este programa, la paz se asume como cultura y pedagogía, es tal como se señala en los Fundamentos Epistemológicos y Pedagógicos. Hablar de paz como cultura y posibilidad para la vida, es asumir la paz como vida digna en comunidad. “La paz como cultura se constituye en posibilidad concreta cotidiana, en forma de vida, en estrategia de construcción y transformación cultural, que desarticula creencias y prácticas culturales violentas, y fortalece y empodera actitudes y prácticas de paz existentes en cada persona y grupo social” (Ramos, s.f.). La paz deja de ser un horizonte y una meta, para convertirse en un punto de partida y un proceso de construcción. La paz como cultura es fundamento, camino y meta del conjunto del proceso educativo, lo cual se traduce en un abordaje de los temas, los conceptos, la metodología, las acciones, las habilidades a lograr, desde esta perspectiva que busca, entre otras, superar miradas reduccionistas, bipolares, fragmentarias sobre la vida, la sociedad y el

conocimiento, y trabajar desde la vida como condición y manifestación de lo múltiple, lo incierto, lo holístico, lo complejo. (Pacicultores En La Vida, 2006)

2.2.5 Características sicosociales del modelo

El Bachillerato “Paz como cultura y posibilidad para la vida” busca dar respuesta a la problemática descrita. Inscrito en las estrategias y planes del Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación territoriales, está orientado a facilitar el título de bachiller a jóvenes vulnerables en extra edad académica, afectados por la guerra, que viven en situación de desplazamiento, y, se encuentran por fuera de cualquiera de las modalidades existentes en el sistema educativo formal. En términos específicos, el bachillerato es:

- Un programa que busca que los jóvenes, al reconstruir sus proyectos de vida, puedan acceder al título de bachiller.
- Una oferta educativa cuyo énfasis está centrado en propiciar habilidades para la vida y convivencia en los jóvenes.
- Una modalidad educativa flexible que responde a las dinámicas y condiciones de un tipo de población especial, contribuyendo a superar la desescolarización y garantizar permanencia dentro de la educación.
- Un programa educativo que contribuya a la transformación cultural en comunidad, desarticulando violencias y prevenir comportamientos de riesgo y la vinculación de jóvenes, a la guerra, la delincuencia y otras manifestaciones de violencia.
- Un proceso educativo inserto en la comunidad que ayuda a repensar la escuela como espacio de construcción de convivencia y la comunidad como entorno de aprendizaje.

- Una estrategia educativa que contribuye a generar condiciones favorables de inserción a la población desplazada en el entorno receptor, y a superar prejuicios por parte de la población que los acoge.

En este modelo, la educación tiene una proyección comunitaria mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos por ámbitos de aprendizaje, con el propósito de generar liderazgos juveniles constructivos, redes sociales y familiares, y contribuir a la construcción de ambientes propicios para evitar la vinculación al conflicto armado, y proponer alternativas desde la paz para la vida comunitaria.

Los operadores locales y regionales del proyecto son las universidades públicas, para facilitar el compromiso de la Universidad con las comunidades, promoviendo compromiso y responsabilidad social, y generando posibilidades para que los jóvenes tengan acceso a la educación superior, y nuevos horizontes de comunicación.

Las principales fortalezas de esta propuesta son:

- Apoyo a la diversidad educativa, expresada en opciones para personas en condiciones de desplazamiento, desde las que promueven un Bachillerato centrado en la formación para el trabajo
- Contribuir a la ampliación de cobertura de la educación básica y media; el mejoramiento de la calidad, asociado a la pertinencia y oportunidad de los programas con población en situación de desplazamiento; la apertura de espacios de trabajo que dignifiquen la profesión docente; y el apoyo al cumplimiento del derecho a la educación, expresado en el desarrollo de programas educativos gratuitos, que garanticen el acceso, promuevan la permanencia y respondan a las expectativas de los jóvenes, en este caso en situación de desplazamiento.

- Proyección comunitaria, con el propósito de generar liderazgos juveniles constructivos, redes sociales y familiares, y contribuir a la construcción de ambientes propicios para evitar la vinculación al conflicto armado, y proponer alternativas desde la paz para la vida comunitaria.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, los principales retos de esta propuesta educativa son:

- Apoyar la institucionalización de programas en territorios donde hay dificultades históricas, entre otras, de presupuesto, cantidad, calidad docente y adecuación institucional;
- Trascender el marco de acción de programas que, muchas veces revisten carácter remedial, transitorio o de preparación para el ingreso al sistema educativo formal y, además, giran en torno a la instrucción, la capacitación o la habilitación para oficios predeterminados, en ocasiones, no definidos por los mismos jóvenes beneficiarios;
- Contribuir a la consolidación de un abanico de programas en los que el joven es un actor de su vida, con potencialidades, responsable de sus acciones, y no una simple víctima, persona vulnerable frente al riesgo y la manipulación por parte de terceros, llámense grupos armados ilegales, grupos de delincuencia común o bandas de narcotraficantes y proxenetas.
- Generar una alternativa educativa que haga de la paz y la no violencia una pedagogía viable que logre formar ciudadanos, incidir en la comunidad y a la escuela tradicional como contribución a superar la violencia escolar como uno de los problemas álgidos del ámbito educativo hoy en Colombia.

2.2.6 Contextos sociales del modelo *Bachillerato Pacicultor*

“Una lectura crítica y desde la paz, del tratamiento de las realidades de vulnerabilidad de la población, permite afirmar que, sin desconocer su situación de pobreza, de marginación, de exclusión, de socialización de violencia y de víctimas” (Freire, 2005). El Bachillerato Pacicultor busca superar un mirada reductora y “victimista”**** de sus estudiantes y las comunidades, que conducen a su vez a prácticas paternalistas y asistencialistas.

Le apuesta al joven como protagonista en condiciones de optar con responsabilidad. En el Bachillerato se trata 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.

En el mismo sentido, se asumen las comunidades. Ellas, en medio de su pobreza y vulnerabilidad, cuentan con posibilidades y potencialidades, con variadas formas de solidaridad, de convivencia y de paz existentes. Si esto no se reconoce sería imposible hablar de aprendizaje en comunidad y para la comunidad.

“La ley en Colombia señala que la incorporación de las poblaciones juveniles vulnerables a la cotidianidad escolar tiene como propósito fundamental fortalecer su identidad a través del desarrollo de competencias personales, sociales y ciudadanas que les permitan defender y ejercer sus derechos vulnerados, resignificar el mundo de la vida, mediante la utilización de espacios y contextos de animación de aprendizaje”. (CODHES UNICEF, 1999)

Las acciones educativas han de orientarse a:

- Mejorar los sistemas de aprendizaje, a favorecer la motivación de los estudiantes y lograr aprendizajes pertinentes y útiles para su vida.

**** es la tendencia de una persona a considerarse víctima o a hacerse pasar por tal. El victimista se disfraza por tanto de víctima, consciente o inconscientemente, simulando una agresión o menoscabo inexistente y/o responsabilizando erróneamente al entorno o a los demás.

- Educar en las competencias básicas y ciudadanas.
- Responder a las necesidades de los adolescentes, sus familias y sus comunidades.
- Tender a garantizar la rehabilitación y articulación social, laboral y productiva de las víctimas del desplazamiento forzoso, su recuperación física, psicológica, y reintegración social, y el ejercicio de sus derechos y la recuperación como ciudadanos, logrando actitudes de confianza, autonomía y responsabilidad.
- Formar en competencias personales para la superación de las secuelas tras la experiencia de la violencia: incluye aspectos motivacionales, afectivos y actitudinales, que permiten en los estudiantes la interiorización de la valía de los derechos humanos.

2.3 Marco teórico

2.3.1 Fundamentos epistemológicos y pedagógicos

En el mundo de las actuales corrientes pedagógicas, una apreciación común es aquella que considera que toda práctica educativa debe orientarse a la creación de una cultura de paz, a hacer de la paz una cultura. Como afirma José Tuvilla Rayo, (1993) esta tarea consiste en *“desaprender constantemente las consignas de una cultura basada en la intolerancia, la competitividad, la insolidaridad y el belicismo”* y aprender a hacer de la paz el paradigma de transformación de la realidad. Por su parte, Ramon Panikkar habla de “desarme cultural” como requisito indispensable para la paz. Subraya que el desarme cultural es el camino que permite encontrar soluciones yendo a sus verdaderas causas: al modo como está organizada la sociedad actual y la mentalidad de guerra que les es propia. (Panikkar, 1993). Otros, como Luis González Carvajal, llaman al cambio de mentalidad, objetivo último de la educación para la paz, “un desarme de los espíritus”, que exigen una renovación a fondo de la humanidad.

En síntesis, la educación para la paz debe orientarse a un cambio de mentalidad que nos lleve a superar la cultura sustentada por la proliferación de las armas y los ingenios bélicos, sino porque sus valores se han trasladado a todos los ámbitos de la vida. Como señala José Antonio Lobo: *“se impone romper con viejos hábitos, esquemas, prejuicios y modos de pensar, para ir abriéndose hacia una nueva mentalidad. La educación para la paz se presenta como un instrumento imprescindible en esta tarea.”*. (Lobo, 1991) En este cambio cultural, podemos actuar, según José María Tortosa sociólogo e investigador español-, introduciendo *“elementos de cambio en la cultura dominante de la violencia por una cultura de paz como una forma positiva de afrontar la situación”* (Tortosa, 2001)

En medio de estos enfoques educativos, nace la *Pacicultura* como un concepto y una práctica que busca consolidar una paz activa y constructiva, trabajando en una pedagogía con capacidad de incidir en distintos ámbitos educativos formales y no formales. La Pacicultura se enmarca en la educación para la paz y parte de concebir a paz como un hecho con connotaciones personales, morales, sociales, económicas, políticas, religiosas, culturales y tènicomilitares. (Asociación pro Derechos Humanos, 1994)

La paz puede ser aprendida desde cada una de estas perspectivas, la personal alude a la paz interior, la moral, a la construcción de un hombre y una mujer pacíficos; así como al respeto de los Derechos Humanos y la justicia social; la política, guarda relación con el poder, la reducción y eliminación de armamentos y desmilitarización de las sociedades; la religiosa se refiere a la relación Dios – persona, y la superación de cualquier discriminación del ser humano por su credo religioso; la cultura, que atraviesa todos los anteriores aspectos, alude a los valores, practicas, creencias, concepciones, mediante los cuales nos explicamos y aceptamos el mundo. (Mion, 1986)

2.3.2 *Fundamentos epistemológicos.*

En torno a la concepción del ser humano:

La paz como cultura implica realizar una aproximación antropológica que permita superar las tradiciones y hegemónicas visiones del ser humano como “un lobo para el hombre. (Hobbes, s.f.). Por ende la necesidad del estado para “racionalizar” en esta violencia. Se propone un “giro epistemológico”, acorde con los nuevos paradigmas de conocimiento complejo y holístico, y una antropología positiva sobre el ser humano.

La idea pesimista del ser humano – subyacente en la creencia: “somos violentos por naturaleza”- tiene sustento en la biología tradicional, la socio-biología y la etología. Sin embargo, la biología molecular y la etología consideran insostenible – desde el punto de vista científico – esta creencia convertida en dogma. La hipótesis acorde con ello, es la de la co-emergencia del individuo y su sociedad. El ser humano es entonces un ser social, la sociedad es condición de existencia del individuo; y viceversa.* Si es admirable esta argumentación, se rebata la noción pesimista de ser humano. Esfuerzos de interpretación antropológica de los vestigios arqueológicos permiten afirmar que la sobrevivencia de nuestros antepasados estuvo determinada por su tendencia a asociarse, la mutua dependencia, la mínima capacidad de considerar al otro y lo que implica en términos de acuerdos, normas, coordinaciones, desarrollo de habilidades en equipo. (Isaac, 1992)

Riane Eisler(1993) va más lejos. En un trabajo de pretensiones holísticas, que abarca pasado, presente y futuro de “toda la humanidad”, interrelacionado diversas ciencias sociales y naturales, propone una interpretación de la prehistórica que permite encontrar evidencias de

* La idea del ser humano como ser social es antigua. Basta con recordar la sentencia de Aristoteles “el hombre es un animal político”, para tener una pista de su edad. Sin embargo, a partir de la conceptualización que hace Descartes del individuo, que rompe con el comunalismo medieval, la noción de sociedad se subordina y solo vuelve a ganar preeminencia con Hegel aunque como variable dependiente del Estado. Marx la retoma desde su “inversión epistemológica” materialista y la desarrolla convirtiéndola en postulados en la práctica política, degenera el concepto en un colectivismo amorfo y castrante de la individualidad.

sociabilidad en los primeros antepasados, y descubrir civilizaciones florecientes desarrolladas sobre valores y paradigmas diferentes a los que luego dieron lugar al patriarcado, miles de años antes de las que se aceptan como originantes de la cultura occidental.**

Desde las ciencias naturales también hay importantes esfuerzos por mostrar la preeminencia de la vida y la convivencia. Basta citar la teoría de los simbioses de la premio Nobel Lynn Margulis,(1992) o la “biología del amor” de Humberto Maturana (s.f), para quienes los seres humanos surgimos del amor, “porque el amor como emoción constituye el dominio de acciones de aceptación recíproca en el que pudo surgir y conservarse el conversar, agregándose como parte constitutiva del vivir que define el modo de vida de nuestros ancestros homínidos”. Según esta teoría, “como seres humanos somos seres adictos al amor, y dependemos, para la armonía biológica de nuestro vivir, de la cooperación y la sensualidad, no de la competencia y la lucha.” (Maturana, s.f),

De estos planteamientos derivan estos principios epistemológicos, que están en la sustentación de la propuesta pedagógica del BP:

- El individuo es un ser social
- La violencia no es inherente a la naturaleza humana; lo es el conflicto.
- La paz es un valor central, actual y antiquísimo, que ha orientado la construcción de un pasado y un presente pacíficos, todavía invisibilizado.
- La paz es un todo holístico que reclama una mirada transdisciplinaria, para su comprensión.

** “así como en la época de Colon, el descubrimiento de que la tierra no es plana posibilitó el hallazgo de un sorprendente nuevo mundo **que había estado allí todo el tiempo**, estos descubrimientos arqueológicos-derivados de lo que el arqueólogo británico James Mellaart llama una verdadera revolución arqueológica- nos permite tener ascenso: muchos miles de años en todas las tecnologías básicas sobre las que está construida la civilización se desarrollaron en sociedades que no eran de dominio masculino, violentas y jerárquicas”

- El mundo es transformable, y es un imperativo ético intentar hacerlo; se trata de entender y sentir para transformar;
- La diversidad es condición de existencia de la paz
- La democracia es el mejor sistema político para su desarrollo. La paz debe instaurarse por medios democráticos, dentro de los límites infranqueables de la acción pacífica.
- El ser humano es un ser educable, producto de su principal producto: la cultura.

En torno de la paz:

La paz como paradigma: Aunque algunos hablan de ecopedagogía, nosotros hablamos de la paz como paradigma, desde el cual ha de pensarse y realizarse la educación, ya que no se trata solo de aprender la paz, sino de aprender desde y para ella. Como el obrar global de la educación, la paz es una pedagogía ética, democrática, de género, de diversidad, de interculturalidad. La paz como pedagogía ofrece un proyecto alternativo global de construcción de sociedades, que implica un cambio radical en las estructuras sociales, económicas y culturales, y un cambio profundo en el ser humano.

El modo de comprender la paz se funda en un modo específico de comprender al ser humano. El problema central de la pedagogía de la paz es el aprendizaje de una nueva concepción de ser humano, que desarrolle al máximo sus mejores potencialidades y capacidades. La pedagogía necesita asumir nuevos paradigmas antropológicos. Un referente es Paulo Freire quien expresa su rechazo a una educación “bancaria”, repetitiva y poco creativa.

La apuesta de Freire se parece mucho a los postulados de la no violencia, en que se busca tanto la conversión del opresor como del oprimido (o del violento y del violentado). Por eso se orienta a “sacar” lo mejor que hay en cada uno/a, partiendo de la premisa que este puede cambiar, mejorar, pensar. Es una posición antropológica, que supera los determinismos y

considera al ser humano en permanente construcción, transformación, crecimiento. Se nutre de una concepción de la historia dinámica, de la cual el ser humano es sujeto activo, y no solo un ser que sufre pasivamente las condiciones que le ha tocado vivir. (Freire, 2002)

La paz como cultura es un rechazo activo a la violencia y a la guerra en todas sus formas. Es cultura y pedagogía, modo de entender al ser humano y de ser humano. Es pedagogía de la esperanza y de la libertad. Es también pedagogía de la democracia, de los Derechos Humanos, de la vida, del dialogo, de la pregunta, de la posibilidad de actuar y de nuestra capacidad de transformar.

La paz son muchas paces: sobre la paz se habla, se escribe, se piensa, se siente o se sufre su ausencia. (Observatorio para la paz, 2005). Es al mismo tiempo un anhelo, un propósito, un camino, un proyecto, un ser, un deber ser, un valor, lo opuesto a la guerra, algo en si mismo. La paz, he ahí su paradoja, se encuentra entre la realidad y el ideal, entre el ser y deber ser, entre su presencia y su ausencia. No es posible pensar la paz en un sentido único. La diversidad en el modo de pensarla y comprenderla explica su complejidad. Intentar comprenderla exige acercamientos multidisciplinarios, pluridisciplinarios y holísticos. La paz, ya sea como realidad, como concepto o como objeto de conocimiento es un fenómeno “conflictivo”, porque no se cuenta con un concepto único, homogéneo, aceptado unánimemente por todos. Se requiere dialogo constructivo, enriquecimiento mutuo, trabajo interdisciplinar. (Lederach, 1984)

Preferimos hablar de “paces” ya que la paz tiene diversos y múltiples significados, dependiendo del contexto, de la cultura, de la civilización y de la religión. Igualmente es posible reconocer tanto las creencias populares en torno a la paz como la investigación para la paz, evitando desde una perspectiva autentica de dialogo de saberes, oponer el saber popular al académico. Tanto el saber académico como popular tienen mucho que decirnos acerca de la

paz, de su existencia, de su construcción. De este modo integramos el campo de la vida con el campo de la ciencia, el conocimiento de la paz con el conocimiento de uno mismo, de lo social y cultural. (Jimenes, 2004).

La paz es una realidad existente y perfectible: La paz existe, es un fenómeno real que permea la vida, somos capaces de hacerla y aprenderla. La paz es objeto de estudio en la política, la filosofía, la sociología, la historia, antropología, ética, pedagogía, psicología y teología, aunque en muchos casos se ha estudiado más la violencia, la guerra o el conflicto. Por esta razón urge ir más allá de la “*polemología*”, dedicada sobre todo al estudio de la guerra, o de la “*violentología*” concepto acuñado en Colombia para denotar los estudios orientados a la investigación de la confrontación armada en sus orígenes y naturaleza y realizar esfuerzos centrados en la “*irenología*”, orientada a la reflexión sobre la paz***

Uno de los conceptos que, desde un enfoque “*irenológico*”, aporta en esta dirección es el de “*la paz imperfecta*”. Elaborado en la “*Universidad de Granada*”**** sustenta que la paz es tan presente y real como la violencia, y que es necesario valorar las realidades de paz, pequeñas, cotidianas, grandes, para dejar de sobredimensionar la violencia en sus múltiples manifestaciones (guerras, pobreza, armamentismo, marginación).

Este desequilibrio entre la manera de ver a paz y la violencia produce una “*esquizofrenia cognitiva*”, pues, si bien se busca, desea y valora la paz, ella y la realidad en su

*** La triada básica *conflicto – violencia – paz*, ha tenido diversos desarrollos a lo largo de más de medio siglo de investigación para o sobre la paz (IP).

**** Esta propuesta nace en el año 1987 en la reunión constitutiva de la asociación española de investigación para la paz, como sugerencia de la necesidad de otra mirada, unida y complementaria a los estudios de investigación para la paz. Desde entonces, el instituto de la paz y conflictos de la universidad de Granada trabaja sobre este concepto que se materializa en una propuesta en diversos foros por la paz en todo el mundo: México, España, Colombia, Venezuela, Australia o Marruecos.

conjunto se piensan e interpretan en claves de violencia, generando una visión desvirtuada de la paz *****

Uno de los conceptos que, desde un enfoque “irenológico”, aporta en esta dirección es el de “paz imperfecta”. Elaborado en la “Universidad de Granada”***** sustenta que la paz es tan presente y real como la violencia, y que es necesario valorar las realidades de paz, pequeñas, cotidianas, grandes, para dejar de sobredimensionar la violencia en sus múltiples manifestaciones (guerras, pobreza, armamentismo, marginación). Este equilibrio entre la manera de ver la paz y la violencia produce una “esquizofrenia cognitiva”, pues, si bien se busca, desea y valora la paz, ella y la realidad en su conjunto se piensan e interpretan en claves de violencia, generando una visión desvirtuada de la paz*****

La paz es un hecho cultural: La violencia y la paz son hechos culturales. (Banda, s.f.). Fortalecer la cultura de paz es asumir esta como opción previa y fundante de la convivencia humana. Lograr este cambio de mentalidad supone un esfuerzo educativo para desarticular los argumentos que justifican, alimentan o sustentan la violencia. (Banda, s.f.). Como señala Johann Galtung (s.f.) “que estrecho de miras resulta concebir la paz como lo opuesto a la guerra; limitar los estudios sobre la paz a los estudios sobre la evitación de la guerra y, más en

***** Los estudiosos de la idea de paz imperfecta tienen una mirada crítica de lo que llaman el mito secularizado del pecado original y la idea pesimista del ser humano, expresada, entre otros, en las teorías de Tomas Hobber. Los estudiosos de la paz imperfecta señalan una hipótesis contraria a la de Hobber, planteando una co-emergencia del individuo y su sociedad, donde la sociedad es condición de existencia del individuo, y viceversa. Más que hablar de un estado negativo del ser humano como exigencia de asociación, se afirma la exigencia de asociación como condición del ser humano

***** Esta concepción no niega el aporte de conceptos desarrollados con anterioridad, como los de “paz negativa” entendido como ausencia de guerra y “paz positiva” entendida como opuesta a la violencia estructural, es decir, a condiciones de inequidad, carencia, desequilibrio, injusticia. No se desliga del conflicto, el cual se asume como una de las características esenciales de los seres vivos: “podríamos agrupar bajo la denominación de paz imperfecta a todas las experiencias y estancias en las que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir, en las que los individuos o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo hayan impedido”

***** En la investigación para la paz se establecen tres categorías para diferenciar las violencias; “violencia directa” como acción y acto; “violencia estructural” como forma de organización, estructura social, política, económica; “violencia cultural” entendida como el conjunto de creencias, valores, discursos, prácticas que legitiman las demás violencias, generando así un circuito vicioso de violencias que se retroalimentan y reproducen.

concreto, de guerras grandes o superguerras, y aún más concretamente, a la limitación, abolición o control de superarmas. Se dejan por fuera importantes interconexiones entre tipos de violencia, en especial como puede reducirse o controlarse un tipo de violencia a costa del incremento o mantenimiento de otro. (Galtung, s.f.)

Por **violencia cultural** se entiende el ámbito simbólico de la existencia (materializado en religión e ideología, lenguaje y artes, ciencias empíricas y ciencias formales – lógicas y matemáticas, medios de comunicación, educación-) que pueden justificar o legitimar la violencia directa o estructural. La violencia cultural hace que la violencia directa y la estructural aparezcan y se perciban como cargadas de razón, o por lo menos aceptables por la sociedad. (Galtung, s.f.). La violencia se “naturaliza”, por ende se invisibiliza su efecto devastador al aceptarse como ley de la vida o de la naturaleza. Al socializarse en la violencia cultural, esta aparece como mentalidad, como forma de ver el mundo o la sociedad.

Sin embargo, al entender su carácter cultural, la violencia deja de ser algo inevitable. Podemos aprender y ser socializados bajo un modelo de cultura de paz y no violencia, en lo cual juega un papel importante la educación.*

Al hablar de violencia cultural hablamos de aspectos de la cultura que pueden variar o ser diferentes entre culturas. Desde esta perspectiva, la labor de la educación para la paz consiste en identificar el elemento cultural y mostrar cómo puede, empírica o potencialmente, ser utilizado por legitimar la violencia directa o estructural.

* Es posible distinguir dos grandes corrientes: una ambientalista que subraya el origen social y cultural de las conductas violentas y la segunda “instintiva” que considera las conductas violentas como resultado de los instintos heredados biológicamente. FRANCIA, Alfonso – COLOMBO, Javier G. *el animador/ creativo y constructor de paz*.

Incluso se puede identificar el sustrato cultural buscando en la cultura profunda (cosmología, cosmovisión o subconsciente profundo). Según Galtung(s.f.) **, la combinación más compleja de esta cultura profunda sería:

Tabla 5.

Combinación más compleja de esta cultura profunda

CULTURA DE VIOLENCIA	CULTURA DE PAZ
• Una visión de las contradicciones como absolutas: este objetivo o aquel otro; • Centrarse en pocos actores y objetivos, y un enfoque deductivo; • Percibir el espacio como dualístico, nosotros y ellos, el yo contra el otro. Ese otro es percibido como alguien a dominar, a controlar. • Una concepción del conocimiento que fragmenta la realidad, diferente al enfoque holístico que aborda la totalidad.	• Una percepción de las contradicciones como normales y mutables; • Una visión holística, dialéctica, inclusiva de la formación de los conflictos; • Una civilización sin principio del mal; • Una civilización con historias de transformación de conflictos por las comunidades; • Una civilización con una cosmología del tiempo, oscilante, relajada.

Fuente. Este estudio

Fundamentos pedagógicos:

Aprender y enseñar desde la paz: La paz como pedagogía ha de transformar e incidir en las concepciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje. Ha de llevar a superar

** Recordemos lo expresado por Edgar Morin en relación con el cambio de paradigma en el conocimiento y su incidencia en todos los órdenes de la vida. Se necesita superar el paradigma cartesiano y asumir el paradigma de la complejidad. Por lo tanto se hace necesaria una verdadera reforma del pensamiento. Aplicado a lo anterior a la comprensión humana, ha de superarse todo tipo de egocentrismos y etnocentrismos y todo lo relacionado con el espíritu reductor.

concepciones del aprendizaje como la acumulación de conocimientos, desarticulados y desintegrados. Una educación que responda a las exigencias actuales de las sociedades del conocimiento y la información: el saber cómo construcción permanente. (Resweber, 2000)

La educación ha de asumir entonces diversas modalidades en cuanto a los procesos enseñanza aprendizaje, en las cuales la reflexión, la toma de posiciones, la argumentación, el respeto por las diferencias, la interacción educativa con todos y entre todos, son llos valores a potencias. Estas modalidades son:

- ✓ Enseñar/aprender a aprender y pensar
- ✓ Enseñar/aprender a cooperar
- ✓ Enseñar/aprender a comunicar
- ✓ Enseñar/aprender a ponerse en la piel del otro
- ✓ Enseñar/aprender a ser critico
- ✓ Enseñar/aprender a ser autónomo
- ✓ Enseñar/aprender a automotivarse

Enfoque socio-crítico y socioafectivo: Este modelo asume el enfoque crítico en la ciencia y la educación, con él se pretende estudiar los fenómenos sociales desde los espacios sociopolíticos en que suceden. Asume la teoría critica de la ciencia, donde se plantea que la realidad social y los hechos no pueden reducirse a explicaciones causales derivadas de conjuntos independientes de variables (perspectiva positivista), ni a la comprensión de sistemas considerados aisladamente (perspectiva hermenéutica), sino que es necesaria una visión dinámica e interrelacionada de la totalidad con toda su complejidad. Con este enfoque se trata de resaltar el carácter político social de la ciencia y de la educación, superando miradas neutrales sobre ella. (Freire, s.f.)

De este modo hace visible el nexo entre institución escolar, relaciones sociales y las necesidades y competencias, producto de la historia de los estudiantes. La educación para la paz no solo busca la comprensión de los hechos, sino que conduce a la valoración crítica y a la implicación personal y participativa en la búsqueda de soluciones. Interpretación de la realidad y cambio de la misma van de la mano en este modelo educativo. En el fondo se trata de concebir de modo adecuado la relación teoría y práctica, conocimiento y acción en educación para la paz.

Para el modelo socio-crítico la educación para la paz consiste en *“analizar este mundo y la sociedad, pasarlos por la crítica reflexiva emanada de los valores propios de la cosmovisión desde la paz y lanzar a los individuos a un compromiso transformador, liberador de las personas en tanto en cuanto, movidas por ese análisis crítico, quedan atrapadas por la fuerza de la verdad y obligadas en conciencia a cooperar en la lucha de la emancipación de todos los hombres y mujeres de sí mismos, en primer lugar”*. (Rodríguez, s.f.)

En educación para la paz se debe seguir también un enfoque socio-afectivo o problematizante. A partir del reconocimiento de la interacción entre hechos y las personas, si bien se acepta que la violencia se encuentra en la mente humana, no es algo que lo implique solo como sujeto individual o en sus interacciones, sino también en su entorno social. Se asume así también que la realidad es modificable cuando se cambia la manera de comprenderla. Con estos métodos se pone en cuestión la forma de aprender, basada exclusivamente en la acumulación de información y la utilización de métodos cognitivos, como pueden ser la descripción y el análisis. Se hace necesario considerar los componentes afectivos y experienciales, y un enfoque metodológico que pone el acento en lograr el compromiso personal de los individuos. Consiste en propiciar el estilo no violento a partir de

una emoción empática, que contribuya a fomentar la aparición de conductas prosociales (el socorro, la cooperación, el compartir, el simpatizar). (Jares, 1991).

Educación como interacción: En la actualidad, educar se entiende como “interacción entre seres humanos”, donde todos, a su modo y desde su posición, se encuentran en proceso continuo de aprendizaje. El trabajo educativo pone su centro de atención en el educando como sujeto activo de la acción educativa, así como en la comunicación y en el dialogo, como el modo de ser de la educación. Educar es comunicar, pero no el sentido de instruir o de informar, sino entendido como interactuar, dialogar, preguntar, problematizar. La acción comunicativa es una labor de aprendizaje y de des-aprendizaje mutuo mediante el diálogo y la comunicación, por medio de un auténtico dialogo horizontal de saberes y de experiencias. (Coromina, 2007)

De acuerdo con esto, las herramientas deben orientarse a formar en las habilidades de oír, hacer hablar y hablar, es decir, habilidades comunicativas y relacionales. La acción educativas que proponemos no es “intervención sobre”, sino “interacción con”. El/la docente no impone su mirada sobre otras, sino interactuar, habla y hace hablar, pero sin limitarse a ser un agente pasivo que se limita a constatar y “apuntar” lo que sucede. Al interactuar con los/as docentes los educandos han de sentirse protagonistas de su propio destino, agentes de su propia transformación y construcción.

Si de alguna “intervención” se trata, consiste en que si el educando “autocuestione”, se interrogue sobre sí mismo, sobre su modo de ser y de hacer, y que tome en manos su destino, su historia, su vida. En la medida en que se pregunte sobre sí mismo, podrá retomar la palabra sobre sí mismo, y podrá darle voz y acto a la paz.

Coherencia entre fines y medios: La educación debe realizarse en un ambiente de paz, lo que implica aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje de índole no-violenta. Exige

transformar prácticas educativas como el individualismo, el conformismo, la pasividad, la sumisión, la obediencia ciega, el rechazo de las diferencias, el desprecio de lo débil. Esto implica salir del aula, pasar al mundo de lo tangible, lo cotidiano. Exige superar el modelo pedagógico de la instrucción, para llegar a pedagogías activas y constructivas, orientadas a “aprender a aprender”.

Se requiere métodos dialógicos, experienciales, críticos, y de investigación, de participación activa de los educandos, con trabajo en equipo, cooperación, y criterios para la toma de posición. Estos métodos también implican generar relaciones críticas y dialógicas, en tanto docente y educando son seres en formación. En palabras de Martín Rodríguez, se hace necesario.

- “educar sobre la paz”, caso en el cual se transmiten los contenidos sobre los distintos aspectos relacionados con la paz
- “educar para la paz”, caso en el cual se pone el énfasis en los valores, las actitudes y habilidades, desarrollando conciencia pacífica del sujeto, para lanzarlo a la transformación de la sociedad.
- “educar en paz”, caso que hace referencia al ambiente de paz, en el sentido que la cultura organizacional del proceso y la institución educativa, debe ser acorde con la paz, es decir, que el fin debe ajustarse a los medios. (Rodríguez Rojo, 1994).

Sociedad educadora: Concebir la sociedad como un ente educador implica reconocer que toda la sociedad educa. Una educación integradora de ambientes reconoce la multiplicidad de los mismos, como espacios, momentos, tiempos y lugares donde se han de integrar las distintas instituciones interesadas en el desarrollo integral del ser humano, y donde interactúan y aprenden las personas. Comprende al ser humano como un ser en permanente aprendizaje y

construcción en y por medio de interacción de multitud de ambientes de aprendizaje: la familia, los amigos, la comunidad, el barrio, la ciudad, las instituciones educativas, y los medios de comunicación.

La pacicultura reconoce en todos ellos ambientes de convivencia y de construcción de la paz. Los valora, incluso, como ambientes con conflictos de intereses entre ellos, hasta opuestos y contradictorios. Quiere favorecer la interacción de todos en beneficio del desarrollo integral, múltiple, plural y complejo de la vida humana.

Se necesita generar ambientes de aprendizajes que superen una mirada asistencialista y paternalista, y, con mayor razón, tratamientos policivos y controladores. La mirada propositiva de la inclusión. En las familias y las comunidades es necesario recuperar, fortalecer y propiciar solidaridades básicas, para lograr la creación y generación de ambientes de aprendizaje cooperativo, desarticulador de violencias y promotor de convivencia. Una solidaridad de ayuda y apoyo mutuos que no significa hacer las cosas por los otros, sino ayudarlos a hacer las cosas por sí mismos, generando autonomía, creatividad y participación efectiva.

La generación de ambientes de aprendizaje, propósito clave en el BP, trabaja la pedagogía afectiva, ya que factor determinante en todo proceso educativo es lo afectivo y lo relacional, inducir la motivación de los estudiantes y los docentes por aprender, por permanecer y por vincular a las comunidades y familias.. el esfuerzo de los docentes-tutores consiste en impregnar de significado afectivo las enseñanzas, en orden a cambiar la sumisión por la motivación. Se trata de ayudar a ver el valor intrínseco de lo que se enseña y se aprende. Muchos problemas cognitivos manifestados por los estudiantes están ligados a problemas afectivos, como falta de motivación por el aprendizaje o situaciones de pobreza y violencia, por lo cual se hace necesario generar afectos de aprendizaje en comunidad.

En el primer proyecto pedagógico del –BP- se busca tejer una red de apoyo afectiva, formada por los docentes, las familias, las comunidades y sus líderes y los/as mismos/as estudiantes. Un factor importante en todo ello es la interacción de confianza, de cortesía productiva entre docentes y estudiantes, entre estudiantes entre si y de bachillerato con las familias.

Si bien este es un énfasis en el semestre inductorio los objetos afectivos y motivacionales han de estar presentes en todo el Bachillerato. Permanentemente hay que fomentar conductas y practicas interpersonales adecuadas, positivas y valiosas, para habilitar a los y las jóvenes en el cuidado, el trabajo y lo ciudadano. Si el/la estudiante aprende a valorarse, a conocerse y apreciarse, se abre a su mundo, al mundo de los otros, y al mundo del conocimiento y de la cultura de modo significativo.

Comunidades de aprendizaje y aprendizaje cooperativo: la familia, el vecindario, el estado, los docentes tutores y los jóvenes estudiantes, cada uno a su manera, son protagonistas del proceso. Se quieren crear entornos que promuevan el derecho a la educación de estos jóvenes, mediante una educación que integre a su formación en competencias básicas, habilidades para la convivencia, la ciudadanía y el trabajo, y desarrolle participación ciudadana y compromiso con el desarrollo comunitario.

Es un principio que pide tanto acciones conjuntas como aprendizaje mutuo. Lo comunitario se convierte también en método, pues es ámbito de aprendizaje. La comunidad es el lugar de impacto o de alfabetización, pero igualmente se trata de recuperar las fortalezas educativas y de aprendizaje que existen en las comunidades de donde provienen los estudiantes. No se piensa en sacar al estudiante de su comunidad, o de enviarlo a ella a cumplir con un trabajo o servicio social: el estudiante está en su comunidad, aprende de ella, ella aprende de él. Se produce así lo que se conoce como **comunidades de aprendizaje**.

Comunidad educativa son todos quienes hacen parte del BP todos aprenden de todos, todo es aprendizaje. No se educa a otros, o sobre otros, se educa junto con otros. La comunidad es uno de los componentes más importantes de Bachillerato, ya que es factor de permanencia de los estudiantes. El apoyo de la comunidad y de la familia es clave para que los jóvenes se interesen de nuevo por estudiar. La interacción con ella ha de favorecerse fortalecerse, sobre todo si tiene en cuenta que en la familia, de modo especial en los padres, existen ideas previas de lo que es aprender y enseñar, muchas de ellas ligadas a la forma más tradicional e instruccional del término.

Lo comunitario como principio y como método se hace visible en los proyectos pedagógicos de ámbitos de aprendizaje: la familia, la comunidad, la ciudad, la región, el país, el planeta. En ellos, que son en esencia espacios sociales, se articula lo pedagógico y lo comunitario, en una metodología que integra la apropiación crítica, compleja y múltiple de conocimientos, con la adquisición de competencias básicas y ciudadanas y procesos de organización social y proyección comunitaria. El perfil del y de la bachiller es ser gestor/a de paz en comunidad, lo que implica que será un educador de paz en comunidad.

En los proyectos pedagógicos se integran y articulan los intereses de los estudiantes, de las familias y de las comunidades. Esta articulación es visible cuando en los proyectos pedagógicos lo comunitario se traduce y se convierte en acciones de paz. Las acciones comunitarias van desde expresiones lúdicas como las rochelas hasta las asambleas, clubes y talleres de formación. También pueden incluir proyectos productivos, campañas de salud, de mejoramiento del entorno, recorridos pedagógicos.

Propósito central de la Pacicultura es fomentar comunidades de aprendizaje, en las que los educados se sientan ligados, aceptados, apoyados, reconocidos, valorados. Comunidades que se construyen y transforman con el aporte de todos y de todas, cuyo principio educativo es

la ayuda mutua, en las que los dones y los talentos de cada uno se ponen al servicio de la construcción conjunta. Comunidades en las que todos se apoyan, crecen, se estimulan, aprenden mutuamente. Comunidades y ambientes que favorecen el respeto de las diferencias, en las que cada uno aporta y nadie se siente rechazado y excluido. Comunidades donde todos necesitan de todos. (Stainback, 1999)

En estas comunidades o ambientes educativos prima el aprendizaje cooperativo. Todos y todas, desde sus diferencias y posibilidades, son miembros activos y aprenden unos de otros. Todos desarrollan sus potencialidades en comunidad, sin que eso signifique uniformidad. El aprendizaje cooperativo enseña a todos (docentes, familias, educandos, comunidad) a trabajar con los otros con el fin de alcanzar objetivos comunes. Aprender a preocuparse de los otros. Aprender que aprender no es competir, ni medirse con los otros. Aprender a ayudar a los demás, a compartir su vida y su recurso, en vez de centrarse en defenderse de los otros. Aprender a expresarse con libertad, claridad y honestidad. Aprender a afrontar riesgos y a aceptar retos y situaciones nuevas, en vez de evitarlos, por miedo al fracaso o al ridículo. Aprenden que los errores constituyen un aspecto natural a los procesos de aprendizaje, que todos tienen voz y que la voz de todos vale. Aprenden juntos a resolver sus problemas, a no esconder sus afectos y emociones. Aprenden que todos los miembros del grupo pueden aportar al logro de los objetivos comunes. Aprenden a compartir funciones y responsabilidades. (Slavin, 1999)

Una manera de generar estos ambientes de aprendizajes cooperativos y para la cooperación, es el fomento de redes naturales de apoyo, generando y favoreciendo el apoyo entre docentes, tutorías entre compañeros, los círculos de amigos, diversas formas de apoyo mutuo entre los jóvenes, las familias y las comunidades. En estos ambientes la labor del

docente – tutor es activar en los educandos, familias, comunidades, la capacidad de ayuda mutua y de solidaridades existentes, a menudo olvidadas o invisibilizadas.

Concepción amplia y flexible de currículo: El IBP es una propuesta pedagógica cuyo fundamento innovador está en hacer de la paz pedagogía, pensar y construir desde ella toda la experiencia educativa, a partir del principio que articula fines y medios. La innovación abarca todo el hecho educativo: los procesos didácticos, contenidos, los instrumentos de evaluación.

En la educación hoy todo es currículo. El currículo es la organización de los múltiples factores o elementos concurrentes en el hecho educativo, que se organizan para el logro de determinada finalidad. El currículo es el instrumento ordenador y seleccionador y organizador de las acciones educativas adaptadas a un determinado contexto. (Moschen, 2005). Todo educa, todo tiene que ver con todo, todos educan, todos se educan. Se fortalece de este modo la idea directriz del Bachillerato de generar ambientes de aprendizaje, y de aula abierta y compartida. Como todo tiene que ver con todo, lo pedagógico está integrado a lo comunitario, y lo comunitario a lo pedagógico.

La propuesta de un diseño curricular flexible responde tanto a los profundos y paradigmáticos cambios epistemológicos propios de las actuales sociedades del conocimiento y la información, como al desarrollo de una educación compleja y holística. Las propiedades de todo currículo flexible son el pluralismo, la diversidad, la integralidad, el holismo, la complejidad, la interdisciplinariedad, la dinamicidad y la multiplicidad, características que responden a la paz como pedagogía y cultura.

El currículo es flexible porque posee un carácter de re-elaboración y construcción permanente. Hace suyo un margen de incertidumbre, que permite movilidad frente al cambio y favorece a innovación. El horizonte es un fin por lograr, pero también el camino constante que

orienta y guía la acción. El currículo así entendido es visto como “una hipótesis de intervención”, a modo de un proyecto investigativo estructurado en torno a problemas. Para nada quiere decir “*dejar hacer*” o “*que cada cual haga lo que quiere*”; reconoce que la educación como la vida es un proceso, un continuo hacerse, un permanente transcurrir, una realidad abierta y en construcción.

La flexibilidad en el currículo se entiende de diversas maneras. Ante todo como un modo de ofrecer alternativas múltiples y diversas, un modo de acompañar las características plurales e individuales, las condiciones de la vida de quienes conforman la comunidad educativa. La flexibilidad habla así de currículos en permanente cambio, de favorecer la integración de los contenidos, de respeto por los intereses, tiempos y ritmos de aprendizaje de las personas, de diversas modalidades de participación, modos de organización y de realización, de diversidad de actividades y modalidades de trabajo. De esta manera se favorece tanto al aprendizaje personal, como en equipo, en familia y en comunidad.

Al ser flexible genera diversidad de experiencias y espacios de formación: es una educación con mayor oferta de medios y de contextos de aprendizaje, en la cual la familia y la comunidad son ambientes y espacios en los que se aprende. Familia, comunidad y colegio interactúan, interactúan experiencias, se afectan mutuamente, aprenden unas de otras.

Con la apropiación y aplicación de currículos flexible se busca superar las limitaciones de los currículos flexibles se busca superar las limitaciones de los currículos sobrecargados y agregados, aprovechando lo mejor de los currículos integrados. Los dos primeros corresponden a una colección o cumulo de materias (o asignaturas o clases) consideradas autosuficientes, que se enseñan o se “dictan” sin ninguna referencia a otras. Un plan de estudios desde esta perspectiva se caracteriza por ser atomizado y fragmentado, con horarios que distribuyen en el tiempo las asignaturas. (Clavijo, 2002)

El currículo integrado hace el énfasis en la articulación, evitando cualquier forma de rígida separación y desintegración. No divide el tiempo entre materias, sino entre problemas que se profundizan de manera flexible desde proyectos pedagógicos. Acepta la posibilidad de varios enfoques, diversos y complementaria, para la comprensión de la realidad, dado que, por ser compleja y dinámica, es imposible describirla desde un punto de vista único y excluyente. Educa así en el pensamiento complejo, holísticos, sistemático, sinérgico (no reduccionista ni simplificado), capaz de relacionar el todo con las partes y de aprehender los fenómenos complejos, sujetos a la incertidumbre y a la indeterminación.

2.3.3 Propósitos Educativos Pacicultores

Estos propósitos educativos se asumen en el Bachillerato, al orientarse a hacer de sus estudiantes “Pacicultores”.

En términos prácticos significa que quienes terminan este programa, han de ser considerados “gestores de paz como cultura, convivencia y ciudadanía”.

Los fines del Bachillerato se centran en estos aspectos vitales de la ciudadanía, el cuidado y el trabajo como formas de atender la emergencia, la rehabilitación y el desarrollo. Se busca así la estabilización personal, familiar, socioeconómica y cultural de este tipo de población. Para una población joven y marginal, adquirir competencias ciudadanas y de convivencia significa poder insertarse en la sociedad urbana y globalizada de la información y del conocimiento, teniendo en cuenta, además, que, por su condición y edad, estos jóvenes son trabajadores y muchos de ellos tienen pareja y familia.

Para lograrlo, este programa realiza una formación en competencias básicas, habilidades personales sociales y aprendizajes desde la paz en tres aspectos fundamentales de su vida:

La ciudadanía: entendida como la actitud y práctica individual y social del ejercicio y construcción de sus derechos y deberes, de la democracia como ejercicio participativo, de opción por la paz y la vida, ejercicio en el que se busca recuperar la capacidad de incidir en lo público. Se busca una ciudadanía ejercida desde la paz y la no violencia. Una ciudadanía crítica y propositiva. Un ciudadano Pacicultor es sujeto de la historia, protagonista de su comunidad, ciudad, país y planeta.

El cuidado: entendido como el conjunto de prácticas que contribuyen a cuidarse así mismo/a y a los demás, en cuanto a salud corporal, emocional, mental, espiritual, una sexualidad desde el afecto y el respeto, y a preservar la vida y la naturaleza como parte de sí mismo. Pacicultor esto todo aquel que hace suyos los principios de la ética del cuidado y en la ética de la alteridad. La paz es cuidado de sí, del otro y de lo otro, y se hace cuidado, cuando se asumen las responsabilidades de las acciones, cuando se construye de modo responsable el presente y el futuro de la humanidad.

El trabajo: entendido como acto social, creador y transformador de la vida de la persona y de su entorno, que construye comunidad; es expresión de valores y prácticas solidarias promotoras de la vida, la convivencia y el cuidado de la naturaleza; satisface a la persona debido al valor, amor y reconocimiento que le otorga. Además de producir y generar recursos, el trabajo es una acción que da sentido a la existencia, que favorece la realización personal y social.

En su condición de población marginal, el cuidado, la ciudadanía y el trabajo, permiten habilitar a los jóvenes a la vida urbana, compleja y global, incierta y variable. Se integran de este modo necesidades personales, sociales y comunitarias, ligadas a la vida de los jóvenes desplazados, vulnerables, trabajadores y subempleados, madres cabeza de familia, deseosos de continuar sus estudios universitarios, de mejorar su calidad de vida, de conseguir un mejor

trabajo, mejores oportunidades de vida, mejores modos y más pacíficos de vivir en familia y en comunidad.

Lo comunitario es comprendido como principio, como método y como acciones. El joven pacicultor se hace presente en los procesos organizativos, solidarios y de convivencia de sus comunidades, fortaleciendo procesos existentes o generando nuevos, siempre desde la paz y la no violencia. O bien, propiciando la desarticulación de violencias en todas sus formas y la regulación pacífica de los conflictos en su entorno familiar y en las prácticas de convivencia sociales. Por esta razón un énfasis en este programa, es la habilitación en competencias pedagógicas desde la paz de los jóvenes pacicultores para el trabajo comunitario y en comunidad. Los pacicultores en todos sus ámbitos de vida y espacios de socialización son educadores para la paz y desde la paz.

La Pacicultura busca formar ciudadanos que hacen de la paz y la no violencia forma de ser, de actuar y construir la sociedad. Como ciudadanos y ciudadanas, ellos/as mismos/as descubran los modos más pertinentes y cercanos de participación de acuerdo con su condición y decisión personal: algunos actuarán de modo organizado y asociado, otros de forma individual; otros crearán en sus comunidades acciones de paz a modo de procesos educativos liderados por ellos mismos. Pero todos lo harán desde la paz y la no violencia.

Sustenta esto un concepto en el que sobresale el binomio paz-democracia, paz-ciudadanía, paz-derechos humanos, paz-no violencia, como fundamento de una concepción de educación para la paz orientada a la transformación cultural y al cambio de mentalidades. “La Pacicultura se distingue de otras propuestas educativas centradas en los derechos humanos, en ciudadanía o en democracia, por su modo de concebir la paz y de educar para la paz. La paz es vida, es cultura, es participación pública”. (Jimenez Rodriguez, 2003). Se quiere evitar así cualquier tipo de educación meramente moralizante, de buenos consejos, y propiciar una

persona capaz de cambiar en su mentalidad, de desarticular violencias, de impactar y actuar positivamente en su entorno a nivel social, lo cultural, lo político. Su propósito, es articular las dimensiones personales, comunitarias, sociales, culturales, estructurales y políticas de la paz.

2.3.4 Enfoque metodológico y curricular del BP

El bachillerato Pacicultor desarrolla el proceso de aprendizaje de sus jóvenes en cuatro (4) ciclos de cinco (5) meses cada uno, equivalentes a 20 semanas por ciclo, el tiempo total de horas desarrolladas en los dos años es de 2660 horas, distribuidas así: 665 horas por cada ciclo con una presencialidad de 325 horas y 340 horas semipresenciales, en las cuales referente a tutorías y tutorías especiales el joven debe cumplir el 50% de su participación como un requisito mínimo.

El ciclo es una unidad de secuencia temporal flexible, que define un trayecto del proceso de formación en el tiempo, que contiene y establece requisitos de promoción entre uno y otro.

El proceso educativo Pacicultor para la educación básica secundaria y media, está diseñado para ser construido por cada estudiante durante dos años, distribuidos en cuatro (4) ciclos de igual duración en horas y tiempos de aprendizaje.

En cada ciclo se desarrolla un proyecto, de acuerdo al ámbito trabajado en cada uno de ellos.

Un ámbito es una situación existencial, un espacio vital personal o comunitario. Los ámbitos definen el espacio donde los estudiantes han de identificar su proyecto, con libertad de escoger el tema o problema de acuerdo a sus intereses.

Tabla 6.

Proyectos Pedagógicos por ámbitos de aprendizaje

PROYECTOS PEDAGOGICOS POR ÁMBITO				
CICLO	CICLO 1- INDUCTORIO	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4
AMBITO	YO Y MI MUNDO	FAMILIA COMUNIDAD	CIUDAD REGION	PAÍS PLANETARIO
Proyectos complementarios: académicos, artísticos, deportivos, comunitarios, etc.				

Fuente. Este estudio

2.3.5 Metodología del Bachillerato Pacicultor

Por metodología se entiende todos aquellos principios acciones que regulan, orientan y estructuran el Bachillerato Pacicultor. Es el modo particular de hacer visible y operativa la innovación pedagógica de la pacicultura. (Observatorio para la paz, 2007)

➤ **Lo Básico e Imprescindible: Competencias Esperadas**

Cuando pensamos en una educación para éstos/as jóvenes, es necesario que seamos conscientes de su situación de emergencia crítica, frente a la cual se requieren respuestas adecuadas, ágiles, de calidad y pertinentes a sus necesidades y angustias. Requerimos ofrecerles una educación adecuada a su realidad, que de manera inmediata atienda su situación presente, pero que a la vez, dé respuestas sostenibles y de largo plazo a sus vidas y las de sus comunidades; que les garantice una inmediata re-inserción social y la posibilidad de seguir aprendiendo por su cuenta.

La paz como cultura es esencia de un Bachillerato que busca formar jóvenes con habilidad para la vida y la convivencia. Esto, como forma de aprender y de conocer, se concreta

en este Bachillerato en una ruta de aprendizajes que articula el conocimiento, desarrolla las competencias básicas como competencias Pacicultoras, en busca de formar un joven y una joven que:

- Tenga conciencia del mundo plural en que vive y del cual es parte, pero igualmente asuma la diversidad y globalidad como una manera de aprender y comprender su entorno.
- Se construya como persona, como sujeto con una identidad consiente de su entorno y de su posibilidad de ser, de optar, con derechos y herramientas para su propia transformación y aprendizaje, para incidir en el mundo en que vive desde una paz activa y transformadora de realidades violentas. A su vez, con conciencia del tiempo y espacio en que vive, la historia y circunstancias de su país y su región.
- Tenga conciencia de su interdependencia y relación con otros, con su comunidad, la sociedad en que crece y el planeta en el que quiere vivir.

Los aprendizajes Pacicultores son aprendizajes dialógicos y articulados, que favorecen la comprensión compleja, abierta y dinámica de la realidad. Unos y otros se enriquecen mutuamente, para hacer de la paz pedagogía, entendida como modo de aprender, de ver el mundo, de construirlo y de transformarlo.

Los aprendizajes Pacicultores comprenden las competencias básicas (cognitivas, afectivas, sociales, ciudadanas y laborales), y los conocimientos académicos básicos y mínimos en las diversas áreas del saber. Este, como todos los demás bachilleratos, ha de educar para la sociedad del conocimiento y la información; responder a los retos de los cambios en las dinámicas del trabajo y del empleo, especialmente en los asentamientos urbanos; y favorecer la apropiación de los conocimientos necesarios y de la información pertinente para el ingreso a la universidad.

El Bachillerato para jóvenes desplazados - desescolarizados hace parte de una PEDAGOGÍA INTENSIVA* que se centra en aquellos saberes, conocimientos y aprendizajes que son condición sin la cual no será posible que ellos continúen aprendiendo y rehagan sus vidas con calidad. Esto implica, entre otras cosas, aprender a aprender, contar con capacidades de seguirse formando de manera autónoma. No se trata de una educación pobre para pobres, una educación sobre lo mínimo, sino por el contrario, se trata de ofrecer el máximo de rigor y calidad centrada en las posibilidades de cada persona que pase por el programa para seguir aprendiendo por sí mismo a lo largo de su vida.

Por esta razón se habla de un currículo que atienda lo BÁSICO E IMPRESCINDIBLE** en lo inmediato y el corto plazo, de tal manera que –a partir de allí- se ofrezcan a los y las jóvenes alternativas en el mediano y largo plazo, para complementar sus conocimientos y competencias (de acuerdo a los intereses y aptitudes particulares de cada uno), conocimientos adicionales que harían parte del currículo 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/as jóvenes afectados, comprometen su proyecto de vida futuro y los/as sitúan en un claro riesgo de exclusión social. Debe tenerse en cuenta que éstos, son aprendizajes cuya realización, de no alcanzarse dentro del Bachillerato, será muy difícil alcanzarlos en la vida futura.

* La Pedagogía Intensiva es un conjunto de prácticas educativas que pretenden ofrecer experiencias significativas a los jóvenes, espacios de expansión y de “ruptura” con su cotidianidad. Viajes e intercambios de grupos y de individuos.

** Hace referencia a los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social; son además aprendizajes cuya realización más allá del período de la educación obligatoria presenta grandes dificultades.

Lo básico deseable, por su parte, 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.

Se habla de educación desde lo básico e imprescindible, en el sentido de apropiar los conocimientos básicos y más comunes para el desarrollo de aprender a aprender, de aprender de modo autónomo y personal. Si las situaciones lo requieren, en algunos casos se podrá ir más allá de esta alfabetización básica, abriendo espacios de mayor profundización y desarrollo, particularmente cuando los intereses de los jóvenes estudiantes así lo manifiesten.

Desde esta distinción entre lo básico e imprescindible y lo deseable, se contemplan siete grandes tipos de competencias a lograr, que se abordan desde la paz como cultura, y los respectivos saberes asociados, que se trabajan desde las perspectivas que se desarrollan en los proyectos pedagógicos, estrategia central de este programa.

El siguiente cuadro busca poner en diálogo los requerimientos de ley con esta propuesta educativa, para mostrar cómo se abordan desde la paz como cultura y los proyectos pedagógicos, estrategia central de este Bachillerato, para responder a un currículo que responda al propósito de ofrecer los aprendizajes imprescindibles para jóvenes con necesidades y condiciones educativas especiales.

Tabla 7

Desarrollo de las competencias Paciculturas

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS Y SABERES DESDE LA PACICULTURA	
COMPETENCIAS PACICULTORAS	COMPREENDEN COMPETENCIAS BÁSICAS
APRENDER LA PAZ Y DESDE LA PAZ:	1) COMPETENCIAS COGNITIVAS
1. Aprender a aprender.	BÁSICAS que implican la adquisición y el desarrollo de las capacidades de planificación, autorregulación, autocontrol, adaptabilidad, manejo de la incertidumbre, etc.
2.- Aprender a pensar y a conocer de modo crítico.	2) COMPETENCIAS AFECTIVAS que significan la adquisición y el desarrollo de la autoestima, autoconcepto, capacidad de agencia, seguridad, autoconfianza equilibrio personal, etc.
3. Aprender a comunicarse.	3) COMPETENCIAS SOCIALES que se refieren a la adquisición y el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal: comunicación, empatía, trabajo en equipo, habilidades sociales, etc.
4. Aprender a convivir y a relacionarse.	4) COMPETENCIAS CIUDADANAS que significan el conocimiento, desarrollo y el ejercicio de la ciudadanía a nivel local, nacional, internacional y mundial.
5. Aprender a transformar y a educar desde la paz: desde el aprendizaje político-cultural-ecológico.	5) COMPETENCIAS LABORALES GENERALES y saberes relacionados con la adquisición y el desarrollo de habilidades para el trabajo y el
6. Aprender a ser ciudadano desde la no violencia y la paz.	
7.- Aprender a hacer en y con la comunidad.	

		emprendimiento: Orientación ética, adaptación al cambio, toma de decisiones.
ETAPAS DE DESARROLLO DEL PROYECTO PEDAGÓGICO		COMPRENDEM: ÁREAS DEL SABER
1. Ubicación territorial del tema o pregunta, de acuerdo a los ámbitos de cada ciclo. Geografía del problema. 2. Perspectiva espacio-temporal: memoria, historia, geografía, conjuga en dos aspectos, la memoria que se refiere a lo personal y la historia que atiende a lo colectivo y lo social. 3. Perspectiva cuanti-cualitativa: se relaciona con la compatibilización entre las maneras de razonar cuantitativas (explicar, medir, verificar) con las maneras de razonar cualitativas (interpretar, apreciar, comprender). Se aborda, entre otras, desde la <i>etnomatemática</i>. 4. Perspectiva socio-cultural: actores y sus relaciones sociales. Legado cultural en términos de imaginarios, representaciones, tradiciones, creencias, costumbres, hábitos y su relación con el presente; la ciudadanía; los lenguajes y la comunicación. 5. Perspectiva personal: se relaciona con el énfasis en el autoconocimiento y la experiencia propia del estudiante en el marco del proyecto.	En 4 ámbitos	LENGUAJE ▪ Producción textual ▪ Comprensión e interpretación textual ▪ Literatura ▪ Medios de comunicación y sistemas simbólicos ▪ Ética de la comunicación.
	Yo y mi mundo	
	Familia.	MATEMÁTICAS ▪ Pensamiento numérico /sistemas numéricos ▪ Pensamiento espacial /sistemas geométricos ▪ Pensamiento métrico sistemas de medidas ▪ Pensamiento aleatorio y los sistemas de datos ▪ Modelación de procesos naturales y sociales por medio de modelos matemáticos
	Comunidad – ciudad.	
	Región – país.	
	Planeta	CIENCIAS SOCIALES ▪ Elementos centrales del método científico ▪ Ubicación en el espacio Geográfico /Cultural ▪ Ubicación básica en el tiempo

6. Generación de alternativas para la transformación cultural, proyección comunitaria desde el mundo de los jóvenes, relacionadas con la ética como una práctica, además de un discurso.		histórico ▪ Comprensión básica de los sistemas políticos ▪ Comprensión básica de los sistemas económicos ▪ Comprensión básica del fenómeno de la globalización CIENCIAS NATURALES/CIENCIA Y TECNOLOGIA ▪ El método científico en las ciencias naturales ▪ Identificación y comprensión básica del mundo inorgánico y las leyes que lo rigen ▪ Identificación y comprensión básica del mundo orgánico y las leyes que lo rigen ▪ Comprensión básica de las tecnologías ▪ Comprensión básica de la problemática ambiental
--	--	--

Fuente. Este estudio

2.3.6. La Estrategia por Ámbitos y Proyectos de Aprendizaje

Un programa educativo que tiene el reto de ofrecer a jóvenes en condiciones de emergencia una respuesta adecuada, ágil y pertinente encuentra en la estrategia de un trabajo por proyectos pedagógicos la mejor manera de ordenar y estructurar una ruta de aprendizajes imprescindibles, de acuerdo a sus necesidades, con la posibilidad de generar espacios complementarios para reforzar intereses educativos específicos.

En el Bachillerato la estrategia fundamental son los Proyectos Pedagógicos por Ámbitos de Aprendizaje, que permiten elaborar y construir rutas personales y colectivas de aprendizaje.

Son un esfuerzo temporal, con definición de metas y resultados por obtener, con una estrategia de desarrollo y organización cronológica de las actividades, con una previsión de los recursos necesarios, de las responsabilidades, con alternativas de acción en caso de presentarse imprevistos. Son un tipo de proyecto cuyo fin primordial es el desarrollo de aprendizajes, habilidades y competencias en los participantes, lo que implica procesos sistemáticos de planeación, seguimiento y control, como condición para alcanzar las metas.

El carácter sistémico de los proyectos pedagógicos facilita el desarrollo de estrategias para el conocimiento y la acción. Permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento de todo y viceversa. Así se evita la fragmentación y la desarticulación de los conocimientos adquiridos, integrando lo actitudinal, lo emocional, lo relacional, lo social en los aprendizajes, y superando los activismos educativos, donde no se tiene claro el porqué y el para qué, ya que el activista simplemente impulsa la actividad como fin en sí misma, por la emoción de la acción, suponiendo que el aprendizaje viene por añadidura.

Los proyectos ayudan a formar un sujeto pensante y estratega, sujeto crítico y autónomo. Es un sujeto que “no traga entero”, de mente abierta, que se pregunta por el mundo y que no da nada por supuesto. Un sujeto que piensa más allá de lo establecido, de lo siempre dicho, que imagina que las cosas pueden ser de otra manera, y cuestiona y aprende de los otros.

El Proyecto Pedagógico por Ámbitos de Aprendizaje es una estrategia para devolver el protagonismo a los estudiantes en su aprendizaje, promoviendo su iniciativa, creatividad, curiosidad, el trabajo en equipo, la aproximación a problemas cotidianos y concretos, como motivaciones para aprender. Constituye una forma de aprender y enseñar a partir de los intereses, preocupaciones y experiencias de los educandos, ya que involucran de forma activa

la planificación, ejecución, presentación y valoración*** de experiencias dialogadas de aprendizaje. Devuelve también el protagonismo a los docentes tutores, haciendo de ellos mediadores de cultura y del conocimiento.

Partir de los intereses de los y las jóvenes, facilita responder al reto de lograr aprendizajes claves, agilizar los tiempos del proceso educativo. Desde los principios de una pedagogía crítica, holística y compleja, se genera una ruta o trayecto pedagógico, siempre abierto y plural, que favorece de manera integrada el aprendizaje de las competencias. No se trabaja los proyectos por materias o asignaturas, sino a partir de preguntas y problemas, en los cuales se articulan todas y cada una de las áreas del conocimiento y del saber desde diversas perspectivas.

El Proyecto Pedagógico por ámbitos de Aprendizaje (PPAA) está concebido como un conjunto de actividades formativas -teóricas, prácticas y experienciales-integradas por un propósito educativo que da coherencia y sentido a la formación que el educando se propone obtener en un determinado tiempo, y a su proyección como gestor/a de pacicultura en la comunidad. Cada PPAA o trayecto se diseña, de manera colectiva, por parte de estudiantes y docentes-tutores, a partir de la formulación de una pregunta, concertada entre los y las participantes, que precisa el campo de interés o problema a desarrollar; se ejecuta y valora, en el término de un ciclo y debe responder a las especificidades del ámbito en que se halla inscrito.

Con la formulación de un problema de aprendizaje, se busca, dentro del espacio mismo de la experiencia de los estudiantes, desarrollar una educación problematizadora y concienciadora. Se quiere superar la enseñanza basada en la instrucción, en la memorización y en la repetición acrítica del conocimiento, y favorecer una educación orientada a la

*** Se propone denominar valoración al proceso de verificación de los aprendizajes, en lugar de evaluación, por la connotación sancionatoria que este último término tiene.

construcción de nuevos conocimientos. Como educación problematizadora tiene como base la pedagogía de la pregunta crítica, que comprenden preguntarse por el funcionamiento práctico de las cosas y de la realidad, pero trascender un tipo de curiosidad instrumental e informativa, en busca de un abordaje formativo y cuestionador de la realidad, propiciando una postura y acción desde la paz y para la paz.

2.3.7 Proyecto por ciclo

El ciclo es una unidad de secuencia temporal flexible que extiende el proceso de formación en el tiempo, que 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 pacicultor en secundaria, está diseñado para ser construido por cada estudiante durante dos años, distribuidos en cuatro (4) ciclos.

Se entiende por ciclo de aprendizaje el tiempo durante el cual el educando co-diseña, co-ejecuta y valora un Proyecto Pedagógico por ámbito de aprendizaje (PPAA). Este proceso debe cumplirse en equipo con otros educandos, y concertadamente con los docentes tutores. En el transcurso del ciclo, el educando recrea experiencias, adquiere conocimientos, mejora habilidades y desarrolla sus dimensiones humanas, como concreción de los aprendizajes que decidió obtener durante este periodo de tiempo y que hacen parte de su Plan Personal de Formación acordado con los docentes, como parte del diseño del Proyecto Pedagógico de Ámbitos de Aprendizaje (PPAA).

2.3.8. Guía de proyectos.

Uno de los retos fundamentales del Bachillerato Pacicultor es aprender desde la heterogeneidad: de edades, situaciones sociales, personales, familiares y educativas. Esto deriva en la necesidad de combinar un trabajo cooperativo con el reconocimiento de diversos ritmos de aprendizaje en equipo, en grupo y autónomo. Otro desafío propio de esta propuesta

educativa es el tiempo que muchos de los educandos llevan sin estudiar, al menos en una modalidad formal, lo cual exige del docente tutor aprender a identificar las necesidades educativas de cada uno, y los intereses de aprendizaje del grupo en su totalidad. En ello radica la importancia de elaborar un plan de trabajo grupal y otro década estudiante al inicio del Proyecto Pedagógico Pacicultor - PPP -, de acuerdo a los estándares básicos de competencias.

Esta guía busca organizar la ruta básica para desarrollar los PPP, asumiendo, desde la pregunta-problema, pautas, delimitaciones, pistas, definiciones, que generen un proceso de aprendizaje que se complejiza, que, contribuye a que la persona se abra a la posibilidad de descubrir nuevas cosas, imprevistas, novedosas, iluminadoras, que se entrega a una aventura y a nuevos hallazgos en cuanto al aprender y el hacer. Por eso la guía busca que en la implementación de cada etapa, paso y actividad, docentes- tutores y estudiantes, desplieguen su creatividad, autonomía, capacidad de aprender, indagar y ser recursivos.

Se busca que docentes-tutores y estudiantes realicen, dentro del trabajo por fortalecer competencias lecto-escritoras y de pensamiento y aplicación matemática, lo que llamamos “movimiento-sonidos-imagen”, con el fin de desarrollar o despertar la creatividad y exploración en sentidos, emociones, pensamientos, y luego representar de manera innovadora sus aprendizajes en el momento de las acciones o alternativas de paz y transformación social.

La guía de proyectos es la herramienta que permite al docente y al/a la estudiante entender que todo el desarrollo del mismo es desde sus comienzos un proceso de aprendizaje. Es equivocado pensar que sólo se empieza a aprender desde el momento en que se define la pregunta. Desde el momento en que se abordan en encuentros y plenarias los intereses y se estructuran los grupos se realizan cantidad de aprendizajes que tienen que ver tanto con el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo, la identificación de problemas de aprendizaje y

de competencias ciudadanas y pacicutoras, como con contenidos teóricos y conceptuales relacionados con los intereses y con los estándares básicos de competencias.

Indicaciones:

- Esta es una Guía para docentes-tutores y estudiantes, ya que ambos deben apropiarse la metodología de trabajo por PPP y definir conjuntamente sus rutas de aprendizaje. Todo hace parte del aprendizaje y de adquirir competencias, aunque obviamente el docente-tutor y el equipo docente tienen la responsabilidad de dinamizar, orientar, propiciar y enriquecer con su experiencia, conocimientos, énfasis profesional y liderazgo el proceso educativo en cada semestre, con una visión de conjunto, interdisciplinaria, cooperativa, y a la vez centrada en el grupo a su cargo.
- Se incluyen en esta Guía algunos componentes claves dentro del proceso de aprendizaje y que se deben tener en cuenta a la hora de planificar actividades, tiempos y espacios:
 - La convivencia y democracia escolar.
 - El bienestar estudiantil.
 - El trabajo con y en comunidad.
- Se solicita recurrir al documento sobre el Modelo Educativo del Bachillerato Pacicultor en el cual están descritas la estrategia de los Proyectos Pedagógicos Pacicutores – PPP- y el conjunto de Competencias Pacicutoras y los Estándares por competencias inscritos en las perspectivas, para seguir la ruta de aprendizaje, desarrollar el plan de formación y las necesarias valoraciones durante el proceso pedagógico.

- Sobre la organización de la Guía en los cuadros relacionado con los PPP:

a) Se debe pasar por 4 Etapas que buscan sintetizar los momentos claves del recorrido, evitando una excesiva delimitación en un sin número de pasos, buscando también que estos sean los fundamentales e imprescindibles:

ETAPA 1: Identificamos nuestros intereses por ámbito de aprendizaje: es una etapa preparatoria del PPP, realizada por el conjunto de docentes-tutores y estudiantes, para organizar luego los grupos de trabajo de 16 estudiantes con 1 docente-tutor.

ETAPA 2: Formulamos una pregunta-problema: como un momento clave de aprendizaje pacicultor y de apropiación del modelo.

ETAPA 3: Desarrollamos nuestro plan de formación: se articula la planeación con la ejecución, ya que al planear también se desarrollan propósitos y actividades del aprendizaje.

ETAPA 4: Cosechamos nuestros aprendizajes: comprende la manera de concluir el PPP, en cuanto a compartir resultados del aprendizaje en la comunidad educativa en una acción o alternativa, que no es previsible desde el comienzo; la valoración de lo aprendido y su formalización en la promoción y en el acto de cierre semestral.

b) En cada paso aparecen actividades correspondientes, diferenciando la actividad que compete a estudiantes con docente-tutor y la actividad propia del equipo docente, ya que una de las características del programa es la labor interdisciplinaria de los docentes, su capacidad de trabajar en equipo y en permanente interacción con sus grupos de estudiantes, que va más allá de organizar tiempos y espacios, buscando

Poder aprovechar al máximo en conjunto sus fortalezas y tener una visión y actuación interactiva de conjunto del proceso educativo.

c) En el espacio destinado a “recursos a usar”, hay una serie de pautas, pero igualmente se dejan espacios para que aparezca nuestra materia gris para dar cabida a la creatividad del grupo y los docentes, ya que unas de las intenciones del BP es fomentar el aprendizaje creativo, crítico y autónomo, incluido en las “Competencias pacicultoras”, que definen la manera y el sentido del aprendizaje. En todo caso se busca que estudiantes y docentes, además de un enorme énfasis en la lecto- escritura, la producción textual escrita y oral, desarrollen una exploración en otros lenguajes como es trabajo desde el cuerpo, las artes, la observación y trabajo en comunidad, como una manera de permitir un proceso integre los sentidos, las emociones, la creatividad.

d) Diferenciamos entre “productos pedagógicos” y “evidencias”, para hacer énfasis en el valor del resultado del aprendizaje; las evidencias recogen parte de este proceso, pero, sin restarles importancia como expresión formal, no se puede reducirlo en ellas.

- Al momento de elaborar el plan de trabajo grupal e individual, no es conveniente identificar las perspectivas con determinadas áreas del conocimiento propuestas por la educación en Colombia. Si bien es cierto que en el Bachillerato Pacicultor estas se hacen presentes en el trabajo por perspectivas, no existe correspondencia lineal entre ellas y las áreas del conocimiento y del saber. En la Pacicultura las perspectivas son una modalidad educativa que hace de la paz un modo de pensar, entender y transformar la realidad en toda su complejidad y diversidad, más que un modo novedoso de llamar las áreas de la educación secundaria formal. Al diseñar y desarrollar el plan de formación en la identificación de los estándares básicos de competencias, el docente debe saber que pueden tomar estándares de todas las perspectivas, así éstas no sean objeto de trabajo en el proyecto que se esté ejecutando. Este es un ejercicio de articulación, que demanda del docente-tutor un conocimiento

cuidadoso y detallado del modo como en el BP se ha organizado los estándares básicos de competencias propios de la educación en Colombia.

- Respecto a la etapa de compartir y mostrar aprendizajes en acciones o alternativas de paz, el docente debe también acompañar de modo diferenciado a los estudiantes. Debe reconocer la diferencia de posturas, de aprendizajes de la Pacicultura y de posibilidades de los estudiantes de diversos PPP. A medida que se avanza en la apropiación de las Competencias Pacicultoras y en la estrategia de aprendizaje por proyectos, el docente debe darle un peso mayor en la valoración a los compromisos ciudadanos y comunitarios de los estudiantes, para hacer de este modo más visible el componente comunitario del Bachillerato y su finalidad: formar a los estudiantes como gestores de paz y convivencia. A mayor avance en el proceso educativo, más visibles deben ser en los estudiantes vínculos con organizaciones sociales, civiles o comunitarias, un notorio liderazgo e interés por los problemas de la comunidad, la ciudad, el país y el planeta. Al valorar esto, el docente también debe ser consciente de las dificultades personales, laborales, sociales y de seguridad, que encuentra la población desplazada para vincularse y hacer presencia en organizaciones sociales, civiles y comunitarias.

2.3.9 Ambientes de aprendizaje y diferentes modalidades de trabajo.

En el Bachillerato todo espacio y momento es oportunidad para el aprendizaje. Esto implica superar la separación entre los espacios escolares institucionales y la vida cotidiana. Especial importancia ocupa la *comunidad como escuela*, en la cual se desarrollan labores formativas fundamentales. Esto implica para el docente, el estudiante, la familia y la misma comunidad un cambio de mentalidad, que les permite ampliar el horizonte educativo en cuanto a espacios, modalidades, tiempos y estrategias.

El Bachillerato Pacicultor se caracteriza por su currículo flexible, que responde a varios retos:

- a) La comunidad como espacio de aprendizaje y de proyección de los jóvenes.
- b) La combinación de la heterogeneidad con la homogeneidad, ya que se trata de resolver la integración de diversas edades y niveles escolares en cada proyecto por ciclo, así como una atención personalizada de acuerdo a los procesos de aprendizaje de cada joven.
- c) Metodologías que garanticen el interés y compromiso de los jóvenes con el estudio, teniendo en cuenta sus limitaciones de tiempo y ocupaciones extraescolares.
- d) Favorecer y desarrollar el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes.

Por esta razón se trabaja: en grupos de máximo 15 jóvenes, liderados por un docente-tutor, en dinámicas de los estudiantes por ciclo, o del bachillerato en sus comunidades. Esos son:

2.3.10 Tipos de encuentros pedagógicos:

El propósito de este tipo de encuentros es favorecer la estructura dialógica y heteroestructurante de la propuesta pedagógica de la Pacicultura. Es espacio propicio para que el docente desarrolle su labor de mediador cultural y del aprendizaje. Son también un momento para la socialización de los proyectos y de los aprendizajes alcanzados, y se manejan con criterio de movilidad en diversos ambientes de aprendizaje. (Ramos, s.f.)

- Por proyecto: es el trabajo colectivo del docente-tutor encargado de un grupo de jóvenes (máx.15) para dialogar, socializar avance en trabajo individual o en pequeños sub-grupos, planificar, evaluar el proceso formativo. Se realiza en el aula, en aula abierta o en recorridos pedagógicos. Implica la cooperación y apoyo entre docentes en el caso de necesidad de reforzar conocimientos.

- Plenarias por ciclo: es el encuentro de grupos de proyectos para socializar aprendizajes y recibir información o formación específica útil para el conjunto en desarrollo de sus proyectos (por ejemplo, charlas especializadas sobre algún tema que comparten los proyectos).
- Salidas a terreno con los y las jóvenes para fomentar espacios de integración lúdica.

Tutorías: Estas pueden ser para el grupo de los proyectos en su totalidad, o para grupos más pequeños o de modo individual y personalizado. Tienen un carácter pedagógico, temático y comunitario. Son el modo más apropiado de acompañar a todos y a cada uno en su proceso de aprendizaje diferenciado. Por medio de ellas se articula lo plural, lo común y lo individual. Es tarea del docente tutor identificar o ayudar al estudiante a descubrir los aprendizajes necesarios, a integrar de acuerdo a su proceso grupal y personal.

Las tutorías se realizan en los espacios educativos regulares, como colegios y la Universidad, y en las casas y barrios donde viven los y las jóvenes, lo cual, incluso, reduce costos para su traslado.****

Tutorías especiales: la condición particular de los y las jóvenes en cuanto a compromisos laborales, familiares, movilidad de residencia, demanda prestar especial atención a su permanencia dentro de criterios de flexibilidad, para reducir el riesgo del abandono de los estudios. En este sentido, en el caso de jóvenes que, por razones de trabajo o dificultades de tiempo o traslados (por ejemplo, traslado a zonas rurales), no pueden asistir a las sesiones del trabajo en grupo o plenarias regulares semanales el equipo pedagógico y los docentes-tutores garantizan un seguimiento y labor de sensibilización-concientización personalizado para evitar

**** En el programa en Santa Marta se trabaja con el concepto de “docente al barrio”, lo que significa trasladar parte de la operación educativa a las comunidades y lugares de residencia de los jóvenes.

que el joven, por razones ajenas a su voluntad, se vea obligado a abandonar sus estudios, y facilitan espacios de encuentro de acuerdo a sus condiciones de tiempo y lugar.

Rochelas: Son espacios de socialización lúdica de aprendizajes en comunidad. Son actividades abiertas a todos los participantes o no en el Bachillerato Pacicultor (familias y comunidades), organizadas por docentes-tutores, estudiantes, con apoyo de la comunidad. El eje articulador de estas modalidades son los proyectos pedagógicos por ambientes de aprendizaje y sus temas/problemas. Estos espacios permiten descubrir talentos reconocer potencialidades en los estudiantes, fomentar habilidades organizativas y la proyección del Bachillerato en la comunidad*****

Trabajo autónomo: Es objetivo central de este Bachillerato. Se fomenta tanto en el a nivel de grupo como a nivel personal, buscando fortalecer la competencia de aprender a aprender, aprender a pensar en cada joven.

Sesiones complementarias de profundización y refuerzo: de acuerdo a grupos de interés y de necesidad de refuerzo en competencias y temas, se organizan sesiones de trabajo adicionales con los jóvenes, bien sea en la institución educativa adicionales al horario de trabajo regular, o en su espacio de vivienda o comunitario.

a. Las bitácoras de trabajo:

El trabajo de docentes y estudiantes es recogido en las Bitácoras tanto de manera personal como grupal. Las bitácoras son la herramienta que dan cuenta del proceso de aprendizaje y la reflexión pedagógica en cada proyecto. Permiten un volver continuamente sobre lo realizado y aprendido, garantizando así la secuencialidad y la simultaneidad en los aprendizajes.

***** Las rochelas fueron espacios de libertad construidos por diversos grupos étnicos durante la colonia.

Existen 3 tipos de bitácora:

- a) El cuaderno bitácora individual que tiene el estudiante para registrar su proceso de aprendizajes.
- b) La bitácora individual de cada docente-tutor y miembro del equipo pedagógico, en el cual lleva su diario de campo: preguntas, reflexiones, hallazgos, agenda, planes de trabajo, propuestas, anécdotas, textos, y para hacer seguimiento a cada uno de los jóvenes bajo su responsabilidad.
- c) La bitácora de para proyectos de aprendizaje: de carácter colectivo, que recoge y da cuenta del desarrollo de los Proyectos Pedagógicos por Ámbito de Aprendizaje.

b. Espacios de aprendizaje

Trabajar bajo el concepto de aula abierta implica versatilidad y uso de una diversidad de espacios adecuados para los y las jóvenes.

El Bachillerato se desarrolla:

- En la Universidad, en salones o en aula abierta.*
- En colegios que ofrecen una infraestructura adecuada.
- En la comunidad y casa de las familias de los estudiantes.

En recorridos pedagógicos: en espacio público, instalaciones públicas y ámbitos naturales, de acuerdo cada contexto

2.3.11 La pedagogía comunitaria y las acciones y alternativas de paz

El bachillerato Pacicultor como innovación pedagógica busca hacer de sus estudiantes “gestores comunitarios de paz”. En los Proyectos Pedagógicos Pacicultores la no violencia, la ciudadanía y la democracia se hacen presentes no sólo como tema de

* En la experiencia, ha sido importante el acceso de los jóvenes a la Universidad, que así “ya están estudiando en la Universidad, lo cual es un estímulo para el estudio; igualmente para la Universidad, que de esta manera los va integrando a su cotidianidad.

estudio, sino como medio de hacer y de pensar, tanto más si se tiene presente que la Pacicultura busca que la paz se convierta en arte y pedagogía de transformación y construcción de la persona y la sociedad. Por eso desarrolla una pedagogía comunitaria integral en la que entran en juego factores relacionados con la información, pero también con la formación y la transformación. No se desconocen las dificultades por las que atraviesan las solidaridades y convivencias comunitarias hoy, tampoco los temores o las resistencias iniciales de muchos educandos desplazados y vulnerables por participar de modo organizado en actividades comunitarias, políticas y ciudadanas. Por eso busca promoverlas, motivarlas y generarlas de diversas maneras, involucrando a la familia y la comunidad en el programa y desarrollando las actividades formativas en diversas modalidades y espacios, que incluyen los espacios públicos y la comunidad y ciudad como ámbito de aprendizaje.

Los PPP incluyen un ejercicio de cartografía de ubicación espacial y temporal, ligada necesariamente a la comunidad de la cual vienen o de la cual participan. Las preguntas – problemas se estudian de modo aterrizado y contextualizado en nuestras vidas, familias, comunidades, ciudades y país. Los conocimientos se socializan y multiplican en nuestras comunidades. Se aprende así en comunidad, desde la comunidad y para la comunidad. La comunidad es contexto de aprendizaje, donde todos aprenden.

Las rochelas son expresión del compromiso personal y comunitario por la paz y la no violencia. Como espacios de socialización de los Proyectos Pedagógicos, tienen un carácter temático. Además de ser una oportunidad inmejorable de socializar en comunidad sus aprendizajes y sus proyectos pedagógicos pacicultores, las rochelas quieren ser un ambiente de convivencia, de expresar la paz desde distintos lenguajes. Por su carácter festivo son factor de integración comunitaria, de aprendizaje mutuo, de solidaridad y de

democracia participativa. Son la oportunidad para compartir pareceres y saberes en torno a los problemas estudiados, de modo lúdico, artístico y creativo. Al ser un encuentro de conocimiento y de diálogo de saberes, las rochelas aportan a generar conocimiento desde la paz y para la paz, a aprender a mirar desde la paz los problemas cotidianos y a transformarlos desde la paz generando alternativas de transformación. Si bien no es propia ni exclusiva de ellas, pues es algo que debe generarse en todo el bachillerato, las rochelas comunitarias son un espacio privilegiado de este tipo de expresión cultural y artística. En ellas se relacionan de modo estrecho el arte y la construcción de la paz, porque se expresa el compromiso por la paz y la paz misma desde diversos lenguajes, artes y letras. Son espacios para que la comunidad y en comunidad construyan sus propias alternativas de paz y no violencia a sus situaciones cotidianas, personales, familiares y locales. Tienen en ella cabida el trueque, las asambleas comunitarias, las actividades simbólicas por la paz y de rechazo a la violencia, como por ejemplo murales o marchas.

2.3.12 Sobre la participación democrática en el bachillerato Pacicultor

Participar en la organización, desarrollo y evaluación de los programas de educación formal, es un derecho de los miembros de las comunidades educativas, consagrado en la Ley General de Educación. Su ejercicio puede ser una oportunidad más para formarnos como ciudadanos y ciudadanas plenos. Es decir, como colombianos y colombianas que aprendemos a incidir como individuos y a decidir cómo colectivos, sobre los asuntos que nos afectan a todos/as; que aprendemos a ejercer los derechos políticos consagrados en la Constitución. El ejercicio de la ciudadanía es una de las principales finalidades del bachillerato Pacicultor, junto con la formación en el cuidado y para el trabajo.

Para contribuir a que el derecho de participación sea un hecho educativo, presentamos la siguiente guía para implementar la democracia participativa en el conjunto de las relaciones escolares.

Entendemos por democracia participativa, el ejercicio colectivo que permite a cada uno y a cada una:

- Representar sus propios intereses. Parte de considerar que nadie puede representarlos mejor que el propio interesado/a.
- Presentar sus puntos de vista desde la diferencia, en condiciones de igualdad. Somos diferentes y por ello se originan conflictos. El conflicto es inherente a nuestra condición social. La democracia existe, porque existe conflicto. La democracia participativa es una de las formas pacíficas de transformar los conflictos, que más beneficia a sus participantes.
- Tener el derecho a que sean tenidos en cuenta sus puntos de vista y propuestas. Esto quiere decir, tener el derecho a que sean discutidos y revisados con toda la seriedad que merecen. A convencer y estar dispuesto/a a ser convencido.
- Participar directamente en las decisiones que puedan afectar al colectivo. Es decir, hacer parte del poder.

Como la democracia participativa no se puede ejercer en todo momento, debe complementarse con la Democracia Representativa. Esto es, con mecanismos de delegación, en personas que consideremos idóneas para representar nuestros intereses, defender nuestros puntos de vista, y decidir de acuerdo con ello. Deben cumplir, por tanto, con los mandatos que les tracemos, de común acuerdo, los representados/as. Manteniendo la facultad, en todo momento, de pedirles cuentas sobre su cumplimiento; y de relevarlos de sus delegaciones, si

así lo considera la mayoría de los y las representados/as. Porque lo que delegamos en ellos es la facultad para llevar a cabo tareas necesarias para cumplir con los objetivos que les trazamos, no nuestra facultad colectiva de decidir, es decir, no nuestro poder.

En el bachillerato Pacicultor desarrollaremos, entonces, instancias de participación democrática; e instancias de representación democrática, en el marco de la democracia participativa.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS POR DIMENSION DEL MODELO DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA CIPP

Teniendo en cuenta las cuatro dimensiones del modelo CIPP se relacionan con cuatro niveles de decisión: Decisiones de Programa, Decisiones de Planeación, Decisiones de Implementación, Decisiones de Relevamiento. El documento que se presenta a continuación corresponde a una fase de seguimiento y evaluación del modelo Educativo Flexible de ahora en adelante (MEF) Bachillerato Pacicultor (BPP) en el periodo 2006-2012 en la ciudad de Pasto. La misma surge por el interés de los investigadores por conocer el impacto de la oferta educativa del mencionado proyecto e indagar sobre la situación actual de algunos de los beneficiarios, entendiendo como tales a los/as estudiantes y docentes que estuvieron vinculados al modelo. Mediante la utilización del modelo de evaluación de Stufflebeam mejor conocido como CIPP.

Los objetivos que guiaron esta evaluación fueron establecidos en los Términos de Referencia de la propuesta de investigación: *“Así pues, Stufflebeam presenta la evaluación como un proceso de mejora y no como un proceso sancionador, calificativo este que en muchas ocasiones es el percibido por los alumnos/as sobre este proceso. En la evaluación aquí presentada el proceso está centrado en el alumno más que en el profesor”* (Weis, 1975).

De esta forma se presta gran atención al momento inicial de la puesta en marcha de un programa, lo que define como el programa en sí mismo, dónde se pueden incluir la calidad del propio programa y la adecuación al punto de partida y al contexto” (Pérez Juste, 1989)

Tabla 8.

Modelo CIPP aplicado a los fundamentos socio-afectivos del bachillerato Pacicultor

categoría	Subcategoría	Tendencia
PROCESOS PSOCIOAFECTIVOS	CONTEXTO	Contexto de los Estudiantes
		Efectos psicosociales producidos por el conflicto armado
		Efectos psicoafectivos
		Efectos sociales
		Procesos de desarrollo de las identidades
	INSUMO	Pedagogía de la Afectividad desde la Pacicultura
		personal a cargo de esta acción
		Entrevistas de la experiencia educativa con tutores y estudiantes
		Encuestas parametrales
	PROCESO	importancia de la paz como pedagogía
		desarticulación de violencia en la comunidad
		inclusión a los procesos democráticos y de liderazgo

Fuente. Este estudio

Tabla 9.

Modelo CIPP aplicado a los procesos cognitivos del bachillerato Pacicultor

categoría	Subcategoría	Tendencia
PROCESOS COGNITIVOS	CONTEXTO	Contexto educativo donde se desarrollan los estudiantes
	INSUMOS	Metodología de base (filosofía Pacicultora)
		Plan de Estudios
		Instrumentos de seguimiento pedagógico
		Población beneficiada
		Pruebas Saber e ICFES
		Experiencias personales
		Material producido por el Observatorio para la paz
	PROCESO	Desempeño de los tutores y estudiantes en las acciones pedagógicas del BP.
		implementación de la pedagogía de paz (Pacicultura)
		Seguimiento y evidencias de los logros cognitivos en los estudiantes
		desarticulación de violencias a partir de la aplicación de las competencias pacicultoras
	RESULTADOS	Continuidad de los estudiantes egresados del BP en su proceso educativo y en el contexto laboral.
		Análisis de las pruebas Saber e ICFES
		Reestructuración de los alcances de la Filosofía Pacicultora

Fuente. Este estudio

3.1 Procesos socioafectivos

La dimensión socioafectiva del desarrollo integral de los estudiantes presupone el fortalecimiento de una serie de habilidades necesarias para su crecimiento personal y social, las cuales se relacionan con la identificación y control de las propias emociones, el reconocimiento de los aspectos más relevantes del comportamiento humano, el hecho de ponerse en el lugar del otro, el manejo de los problemas, la actuación con sentido ético y la capacidad de comprender las emociones de quienes los rodean. (Cohen, 2003)

3.1.1 Evaluación del contexto

Según Perez Yuste (1989: p. 32) “No se trata de llevarla a cabo en un contexto determinado de forma exhaustiva, sino que, puede ofrecer unas pautas rigurosas de actuación a los evaluadores en el marco educativo. Quizá una de las aportaciones principales a destacar radica en el rigor con que se trata la evaluación inicial (el programa en sí mismo), ello permitirá conocer, antes de someter a aplicación, las virtualidades y los posibles defectos del programa, de tal forma que se puedan tomar decisiones de mejora del mismo. Por ello, destacaríamos el marcado matiz pedagógico del modelo, traducido a lo largo de toda la propuesta y de forma más explícita en la formulación de los criterios e indicadores de la evaluación formulados para cada uno de los momentos y dimensiones”.

Los estudiantes del Programa Bachillerato Pacicultor dadas sus características presentan una serie de variables que afectan la calidad de vida. Entre estas se encuentran: desempleo, deserción escolar, pobreza, conflictos, violencia intrafamiliar, separación familiar, amenazas a la vida, problemas de salud, pérdida de los seres queridos, desarraigo de sus lugares de origen entre otros, teniendo que asumir un sin número de adversidades, discriminaciones e incluso la violación a sus derechos. Es lo que viven a diario un sinnúmero

de personas en Colombia, como producto de una violencia desmedida presentada en zonas rurales y urbanas.

La evaluación formativa centrará su cometido en la determinación de las actividades y resultados sobre la marcha o durante el proceso, a la vez que nos indica hasta qué punto están funcionando o han funcionado bien los procesos y los procedimientos para alcanzar o satisfacer determinados objetivos. En general proporciona ayuda al personal para alcanzar el perfeccionamiento. (Scriven, 1980)

Jóvenes y adultos que ingresaron al Programa Bachillerato Pacicultor se encontraban en una constante lucha por seguir adelante ante situaciones de adversidad, buscando un apoyo para continuar en la reconstrucción del proyecto de vida y así poderse involucrar en actividades que les permitiesen el desarrollo pleno de sus capacidades para de esta manera poder lograr una mejor calidad de vida, tanto para su familia como para sí mismos.

Desde este punto surge el principio acorde a llevar una educación en pro a las necesidades de los estudiantes ya que son pocos los programas o las instituciones que ofrecen una educación a favor del acompañamiento del estudiante frente a los proceso de socialización que desarrolla en su contexto.

Según Stufflebeam la evaluación no es un fin en sí misma, sino que se incardina dentro de un proceso educativo más amplio y globalizado, por ello propugna que la propia evaluación sea objeto de evaluación (metaevaluación) recurriendo a una serie de criterios, procesos y técnicas apropiados para su cometido.

La importancia de actuar desde la educación de una manera efectiva, frente a jóvenes y adultos en situación de desplazamiento y vulnerabilidad, tenía como fin el de lograr fortalecer al estudiante ante el proceso de la reconstrucción del proyecto de vida permitiendo de igual forma restablecer el tejido social roto debido a circunstancias de extrema negatividad. Por lo

anterior se hacía necesario implementar una estrategia didáctica que promueva y resalte el potencial de los educandos vinculados al Programa Bachillerato Pacicultor.

La importancia de la acción sociopedagógica radica en el ejercicio de la práctica pedagógica en donde se pueden crear ambientes para una positiva reconstrucción del proyecto de vida por medio de la enseñanza y de la comunicación. “Este proceso hace que el hombre tome conciencia es decir, darse cuenta de ciertos acontecimientos, tener la capacidad de analizar críticamente distintas situaciones y llegar al fondo de la problemática observada, con el fin de provocar o modificar el problema detectado” (Bustos, 2006). Promoviendo a mejorar la calidad de vida a partir de sus propios significados, del modo como jóvenes y adultos para el caso del Programa Bachillerato Pacicultor, concebían y enfrentaban el mundo, de ahí que el sector educativo y el docente debe reconocer aquellas amenazas, fortalezas y oportunidades que permiten a jóvenes y adultos enfrentar positivamente situaciones desfavorables siendo esta una capacidad de transformar las agresiones en elementos de superación.

El ámbito de la pedagogía crítico social se orienta hacia la investigación y creación de conocimiento, por un lado y a la acción social por otro. Es decir a intervenir en la práctica con miras a la resolución de problemas “Existen situaciones diversas y ámbitos plurales en los que ha de intervenir el educador crítico social: en situación normalizada, carencial, en el ámbito personal, grupal, comunitario e instituciones públicas, privadas organizaciones no gubernamentales, en el ámbito estatal, autonómico local” (Bustos, 2006). De ahí la pertinencia por llevar una metodología adecuada con el fin de no caer en la rutina, al realizar una gran variedad de actividades sin una finalidad precisa, pues lo importante es enfocar siempre la acción crítico social, hacia un objetivo educativo concreto de mejora de cambio personal, grupal o comunitario.

En la presente investigación se pretendió reconocerlos en una primera fase en sus diferencias más visibles para en el próximo capítulo ahondar de manera más profunda en la vida de los estudiantes con el fin de beneficiar a los educandos Pacicultores, en la reconstrucción del proyecto de vida y apoyar a la labor práctica del Bachillerato Pacicultor.

Las características principales que se tuvieron en cuenta para identificar a los estudiantes del Bachillerato Pacicultor son: sede donde se encuentran matriculados en el bachillerato, edad, género, pertenencia a una etnia, comuna en donde viven actualmente ya sea en la ciudad de Pasto o zonas periféricas a

Ésta o en otros lugares del departamento de Nariño. Las características de sus familias también son plasmadas para conocer la forma en que viven; hay que tener en claro que la descripción se hace mediante información estadística; no se pretende simplemente enumerar, sino se trata de aprovechar al máximo estos datos para contextualizarlos y realizar un análisis de las diferencias planteadas:

Se empieza con una primera característica en relación a la población estudiantil separada entre las tres sedes madres, esta separación surge conforme a como los estudiantes se matriculan en una de las sedes pero ellos se reconocen desde el inicio como estudiantes Pacicultores.

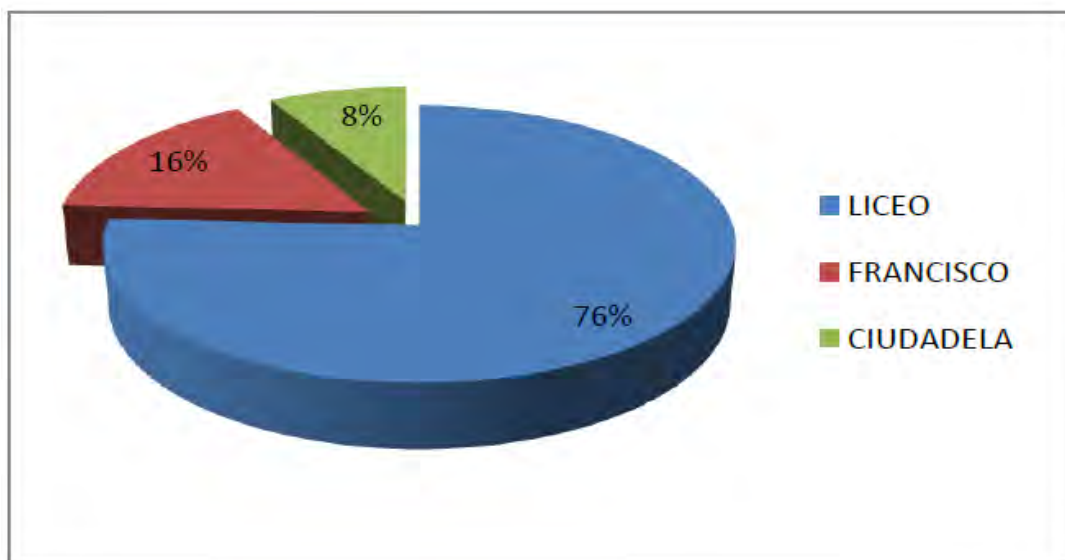


Figura 1. Porcentaje de estudiantes matriculados distribuidos por sedes del Programa Pacicultor. Período B-2011

En las tres sedes había un total de 220 estudiantes matriculados para el período B-2011. En la sede Liceo de la Universidad de Nariño hay 167 estudiantes, en la sede Francisco José de Caldas 35 estudiantes y en Ciudadela de la Paz 18 estudiantes. En el gráfico anterior se nota claramente una gran diferencia de la población estudiantil ubicada en la sede del Liceo de la Universidad de Nariño la cual cuenta con el 76 % de la población que se matriculo en el Programa Bachillerato Pacicultor en el Período B-2011.



Figura 2. Localización de las instituciones educativas con sede del programa bachillerato Pacicultor

El Programa Bachillerato Pacicultor fue acogido por el Liceo de la Universidad de Nariño en julio 2006. Por tal razón en esta sede se encuentra la mayor cantidad de estudiantes, posteriormente fue acogido por las otras dos instituciones ya mencionadas: Francisco José y Ciudadela de la Paz.

Cada sede contaba con una estructura física adecuada con zonas verdes, salones, biblioteca, cafetería además se puede contar con los recursos educativos necesarios como son computadores- Internet, biblioteca, video-been, entre otros elementos que permitían realizar la labor educativa. Se tiene en cuenta que si los estudiantes eran matriculados en una sede, esto no implica desconocer a las demás sedes dado que en el Programa realizaba el proceso de rotaciones* . Consiste en la asistencia de los estudiantes del programa a una sede para realizar el trabajo pedagógico en especial el encuentro sabatino, aunque para el período B-

* Estrategia pedagógica aplicada en la educación personalizada y en este caso por el BP para brindar la posibilidad de que las múltiples áreas del conocimiento pudieran apoyar el desarrollo de cada uno de los proyectos pedagógicos pacicultores

2011 la mayoría de estos encuentros se realizaban en la Sede del Liceo de la Universidad de Nariño permitiendo la integración y el reconocimiento entre estudiantes y los docentes tutores.

Hay que mencionar que otros tipos de encuentros que permitían la relación con distintos territorios fue el “Día de los colores al viento esta era una jornada recreativa y de trabajo cooperativo de la comunidad Pacicultora donde cada territorio o curso representaba mediante la creación de una cometa toda la simbología que distinguía cada uno de sus proyectos, mediante su lema, nombre y escudo territorial. Así como se aprendía realizando la cometa con trabajo en equipo, desarrollabas en el juego de elevarla, competencias basadas en la diversión y en la codificación de los sistemas semióticos que poseía la simbología de la cometa, además que el tutor de cada una de las áreas le daba a este trabajo pedagógico una visión transversal del conocimiento a partir de una sola temática.

La rochela era otra de las actividades de mayor expresión cultural para la comunidad Pacicultora pues, en esta se compartía el trabajo desarrollado a lo largo del semestre por parte de cada territorio. Esta se realizaba generalmente en el teatro Imperial de la Universidad de Nariño, en el Coliseo Adriana Benítez o en el Auditorio Luis Santander y se convertía en una explosión de conocimientos puesto que era la conclusión de cada uno de los PPP. Por otro lado las salidas pedagógicas realizadas a los diferentes lugares del municipio de Pasto y de Nariño eran un elemento vital según la pertinencia con el Proyecto Pedagógico Pacicultor P.P.P, en el sentido que nutrían de conocimientos en situ a cada uno de los/las estudiantes. Las familias participaron de manera activa en cada uno de los actos y actividades culturales que el programa efectuaba.

De lo anterior se puede deducir que Jóvenes y adultos se veían involucrados totalmente con el Programa Pacicultor sin que el espacio físico los limitase a realizar diversas actividades.

Como ya se mencionó se logró la integración con otros territorios y el sentido de pertenencia no sólo con su grupo sino también con el programa Pacicultor. En cada territorio había una dinámica de acción participativa que permitía al estudiante el libre esparcimiento de sus expresiones con respeto y tolerancia. Al hablar de dinámica se plantea que el estudiante participase de la elaboración de la pregunta que abordaría a lo largo del semestre, además de elaborar de manera conjunta el símbolo y el nombre que representaba a su territorio, este símbolo y el nombre expresan imaginarios, gustos e intereses con el fin de dar a conocer aquello que rodea la vida del estudiante.

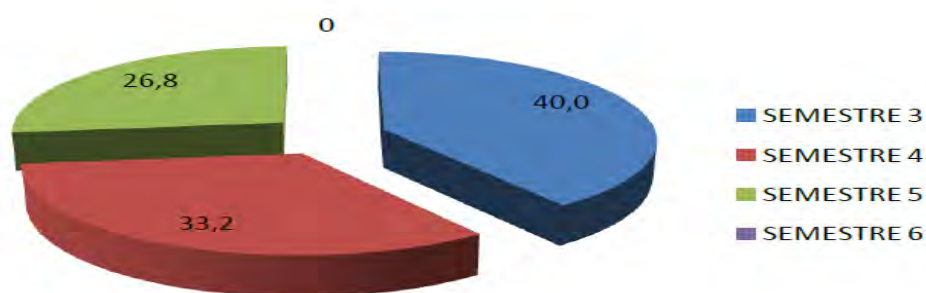


Figura 3. Porcentaje de estudiantes distribuidos por semestres en el Bachillerato Pacicultor. Período A-2011

Los estudiantes se dividían por semestres. Semestre es una unidad de tiempo que tiene una duración de cinco meses. Cabe aclarar que ciclo era la denominación realizada por el Consejo Noruego (CNR) que se regía más por los parámetros del Ministerio de Educación, decreto 3011, en los cuales el semestre 1 y 2 correspondían a la primaria y 3, 4, 5 y 6 al Bachillerato. Mientras que el Observatorio para la Paz lo denominaba como semestre.

Como muestra la gráfica 2 los estudiantes se encuentran distribuidos de la siguiente manera: para el semestre 3 o Inductorio con el mayor porcentaje del 40%, seguido por el

semestre 4 con el 33.2%, para el semestre 5 corresponde al 26.8% los cuales seguirán la promoción del período B del 2011 referente al semestre 6.

Los estudiantes del bachillerato Pacicultor tenían la oportunidad de ingresar sin importar la condición de género, porque se hacía evidente la presencia de hombres y mujeres en el programa y este factor no era motivo de discriminación (Figura 4), durante su periodo de implementación se tuvo alrededor 146 hombres correspondiente a 48,2 % y 154 mujeres correspondiente al 51.8 %, es decir, que el proyecto no se centraba en un sólo género específico si no por el contrario atendía a los y las estudiantes por igual.

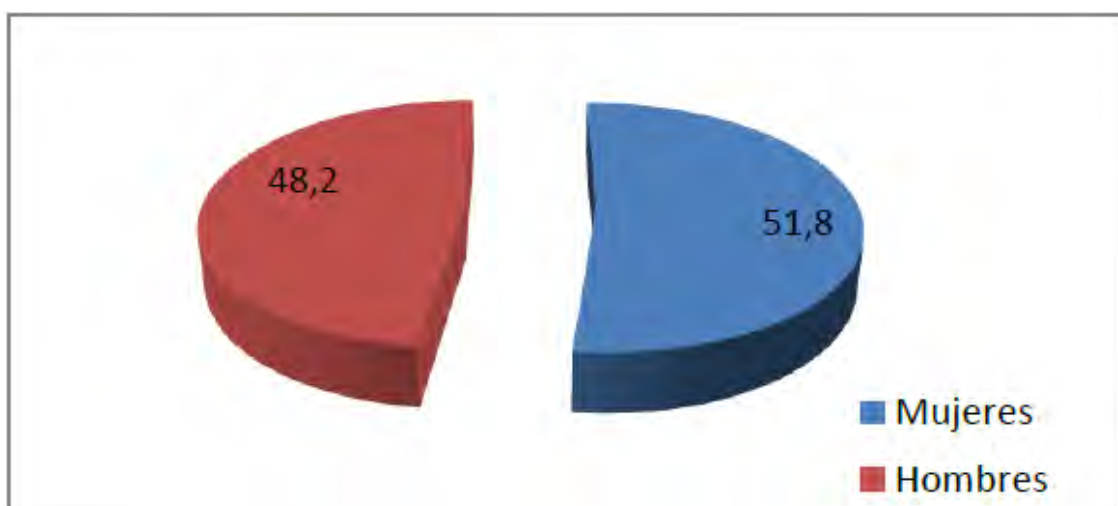


Figura 4. Porcentaje de estudiantes por condición de género al Período B-2011

Parte integral de esta diferencia de género es aclarar que en el Programa Pacicultor la condición de reconocerse como hombre o mujer puede ser diferente a serlo físicamente, ya que se contaba con una población que se reconocía así misma con una identidad masculina o femenina dependiendo de factores no sólo físicos sino también de sentimientos y de personalidad. A pesar de que los datos en la gráfica anterior sólo se contó con la información obtenida a partir de un documento de identidad del Estado (Tarjeta de identidad o cedula de ciudadanía) resulta importante para no llegar a situaciones de discriminación visibilizar a los

estudiantes que se reconocen a partir de su forma de pensar, sentir, decir y hacer, determinando así, la forma como se relacionan con los demás. Para la mayoría puede ser aun la homosexualidad o el lesbianismo todavía temas tabú, pero no puede ser ignorado el reconocimiento de esta característica de identidad la cual es importante por ser inherente en todo ser humano para contribuir en una más profunda comprensión del ser. Es evidente que era una población muy pequeña pero que iba reconociendo espacios al respeto y a la tolerancia por las diferencias.

Estudiantes tanto hombres y mujeres eran padres y madres cabeza de familia que no superaban los 20 años de edad. Razón por la cual en los encuentros sabatinos los estudiantes, asistían con sus hijos y se apreciaban niños desde el año de edad hasta los 12 años en un promedio de 6 niños, quienes el día sábado estaban jugando, acompañando a sus madres o padres en el aula de clase; niños y niñas que pasado el mediodía se encontraban con un bajo estado de ánimo debido a la extensa jornada de trabajo pedagógico (aunque en la mayoría de los casos el niño(a) estaba esperando a su madre).

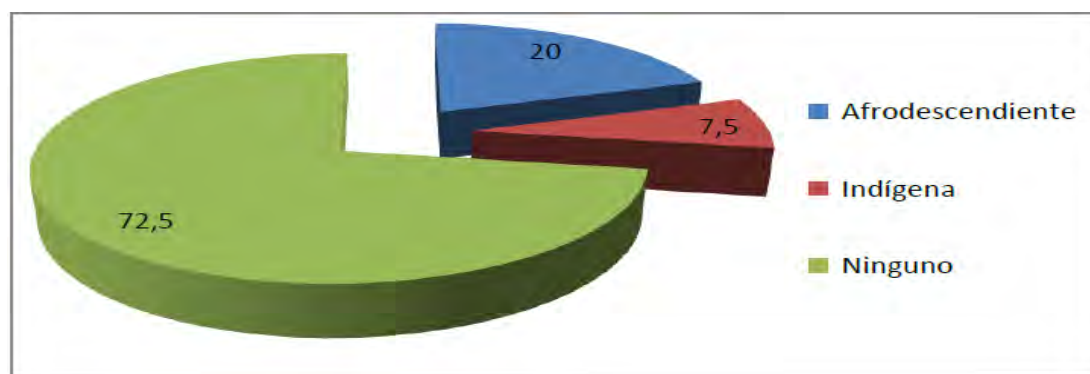


Figura 5. Porcentaje de estudiantes según su pertenencia a un grupo étnico. Período B-2011

En lo relacionado a la pertenencia a un grupo étnico sólo se reconocían con el 20% afrodescendientes, con el 7,5% como pertenecientes a una comunidad indígena y con el mayor porcentaje en un 72.5% afirmaban no pertenecer a ningún grupo étnico, lo que es una presencia de minorías étnicas baja como se muestra en la gráfica; esto no quería decir en ningún momento que en su mayoría, el 72% pertenezcan a una misma cultura o a un mismo espacio geográfico, porque era muy notoria las diferencias culturales ya que los estudiantes habían nacido en diferentes departamentos (Putumayo, Caquetá, Meta, Valle del Cauca, Antioquia, Caquetá) y municipios de Nariño (El Tambo, Funes, Sandoná, Tuquerres, Tumaco, Policarpa, Samaniego, Madrigales, Guaitarilla).

Cierto grupo de estudiantes habían vivido por mucho tiempo en estas regiones entre 1 a 20 años, teniendo en cuenta que antes de llegar a la ciudad de Pasto también habían estado en otras ciudades y llegaban de otros municipios, es decir que después de nacer en un lugar de donde era oriunda su familia habían crecido en otras ciudades como Cali, Neiva y departamentos como el Putumayo y el Cauca lo que permitía concluir que en lo relacionado a las características culturales el programa Pacicultor es un pequeño reflejo de la multiculturalidad presente en toda Colombia lo que es una característica muy significativa para todo tipo de educación que acoge a población en situación de desplazamiento y en extrema vulnerabilidad.

3.1.2 Contexto Educativo del estudiante Pacicultor

Otro aspecto importante para el Programa Bachillerato Pacicultor es el nivel de escolaridad en el que llegaban los estudiantes, era un requisito tener cursado la primaria y se hacía notoria la presencia de estudiantes que llegaban hasta el nivel quinto de primaria con un 42 % de estudiantes, seguido por un 18 % que alcanzan hasta el séptimo, en un 17% hasta

octavo, en un 13% hasta sexto, en un 8% hasta noveno y con el 1% hasta décimo de bachillerato.

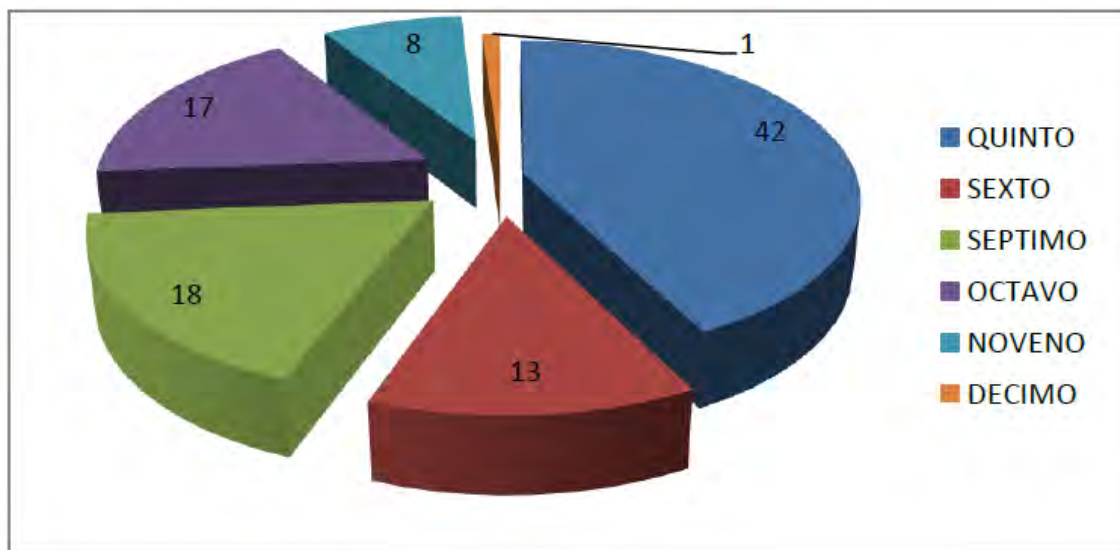


Figura 6. Porcentaje del nivel de escolaridad en los estudiantes Pacicutores. Período B-

2011

Este nivel de escolaridad da por entendido que los estudiantes que ingresaban al Programa Paciculator venían de otras instituciones y conocían claramente diferentes tipos de educación. Muchos estudiantes confirmaban que aunque había diversas razones por las cuales dejaron sus estudios uno de los motivos había sido por la forma excluyente de educación en la que se encontraban. Además este nivel académico lograba en consecuencia que en cada territorio conformado se encuentren con estudiantes que tenían mayores conocimientos por haber avanzado en la educación formal. Al ingresar al Programa Bachillerato Paciculator estaban retomando sus estudios después de un considerable tiempo (entre 4 a 6 años) lo que conllevaba a que muchos conocimientos específicos es olvidado, pero al parecer con el tiempo que había pasado, en la mayoría de los casos, se notaba un verdadero compromiso en continuar con responsabilidad y acabar su bachillerato.

Los estudiantes Pacicultores en el período B-2009 dieron continuidad a sus estudios en un 83% y se evidencio una deserción del 13 % de estudiantes. Algunos de ellos desmotivados desde un principio. Una segunda causa por motivos económicos, otra por la situación de violencia en donde veían amenazadas sus vidas y una última por cuestiones de tiempo ya que habían llegado a avanzados grados del bachillerato y se les hacía eterno empezar desde el tercer semestre o semestre Inductorio y acabar tres años después. En cuanto a esta última razón para el actual período quienes ingresaban y habían terminado el grado noveno realizaban una prueba para avanzar al semestre 5 en el Bachillerato Pacicultor y terminar en un año sus estudios en el programa, este fue un cambio importante para recuperar el tiempo perdido en los estudiantes y motivarlos totalmente a continuar.

Al ingresar al Bachillerato Pacicultor los estudiantes se diferenciaban por las siguientes características: encontrarse en situación de desplazamiento con el documento que lo certifique (carta de la U.A.O.) teniendo en cuenta que en la ley 387 de 1997 en su artículo 1° define a la persona que se encuentra en esta situación de la siguiente manera:

“El desplazado es toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro de un territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de derechos humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público”.

O se reconoce como población vulnerable considerando que es *“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 vulnerabilidad es producto de la desigualdad que por factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de comunicación, emocionales y psicosociales) se presenta en grupos de población, impidiéndoles desarrollar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, de acceder al servicio educativo” (Observatorio de la paz, 2001).

Como se muestra en la gráfica los estudiantes se reconocían en un 50% en situación de desplazamiento y en un 50% en condición de vulnerabilidad.

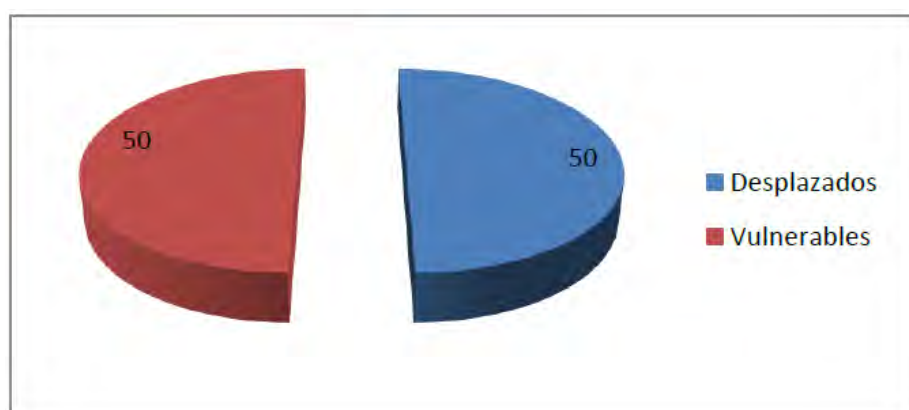


Figura 7. Porcentaje de estudiantes en situación de desplazamiento y extrema vulnerabilidad que ingresaron al BP 2006-2012

Si se tiene en cuenta que las personas catalogadas como vulnerables o desplazadas son diferentes hay que reconocer que una persona en situación de desplazamiento también está en condición de vulnerabilidad; y por esta razón se identifican las principales situaciones en los estudiantes pobreza, consumo de drogas, pertenencia a pandillas, embarazos a temprana edad (adolescentes que no han acabado sus estudios, viven una situación económica difícil, no cuentan con el apoyo de sus familias), discriminación (ya sea por su condición de género, de edad, por encontrarse en situación de desplazamiento, de lugar de procedencia...), desconocimiento de los derechos que los protegen.

Es urgente reconocer estas situaciones las cuales continúan siendo factores que vulneran el disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales. La lucha contra estos factores sigue siendo un imperativo ineludible, en especial para el gobierno y para todos quienes buscan una justa distribución de los beneficios del desarrollo social entre la población.

Las personas en situación de vulnerabilidad, generalmente toman la decisión consciente de involucrarse en una actividad dada: pandillas, drogas, violencia, etc. Por supuesto, la naturaleza voluntaria de esa decisión es relativa: severas restricciones económicas: desempleo, desplazamiento, miseria llevan a la conclusión obvia de que en todo caso el menú de opciones no es demasiado amplio (mostrando que la decisión no es tan ciega e inculta), además de alguna manera, las reglas de juego se cambian con gran frecuencia, empeorándolas después del ingreso.

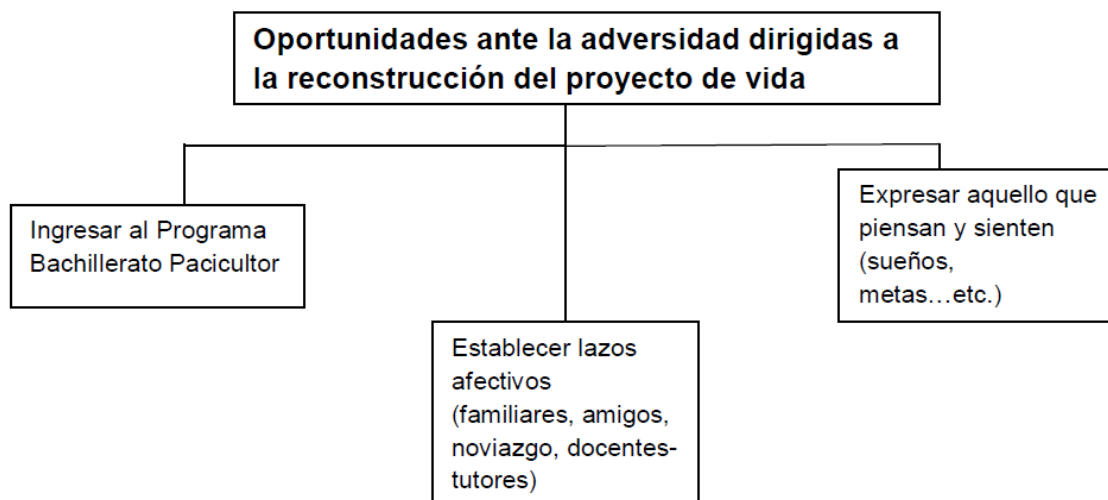


Figura 8. Oportunidades ante la adversidad.

Las personas caracterizadas como vulnerables y/o desplazadas sí pueden expresar un proyecto de vida consciente y articulado: tener un buen empleo, salir de la miseria, proveer a su familia, estudiar. Algunas veces, la ideología, o motivaciones políticas, también tienen en su papel un factor de engaño y coacción. De otro lado, los métodos de coacción, amenaza y

engaño por parte de los estudiantes conducen a viciar claramente la voluntad de la víctima. Adicionalmente, debe considerarse el evento donde las víctimas conocen la actividad que van a realizar, pero no las condiciones bajo las cuales estarán sometidas.

Aun considerando las anteriores salvedades se insiste en que para analizar lo que se considera como población en situación de vulnerabilidad, es fundamental considerar no solamente su perfil socioeconómico y sociodemográfico, si no precisar detalles de sus condiciones de vida (hacinamiento, cuántos menores estudian, cuántos aportan en el hogar, entre otros), por esta circunstancias detallaremos en gran medida como viven los estudiantes del Bachipaz en su núcleo familiar.

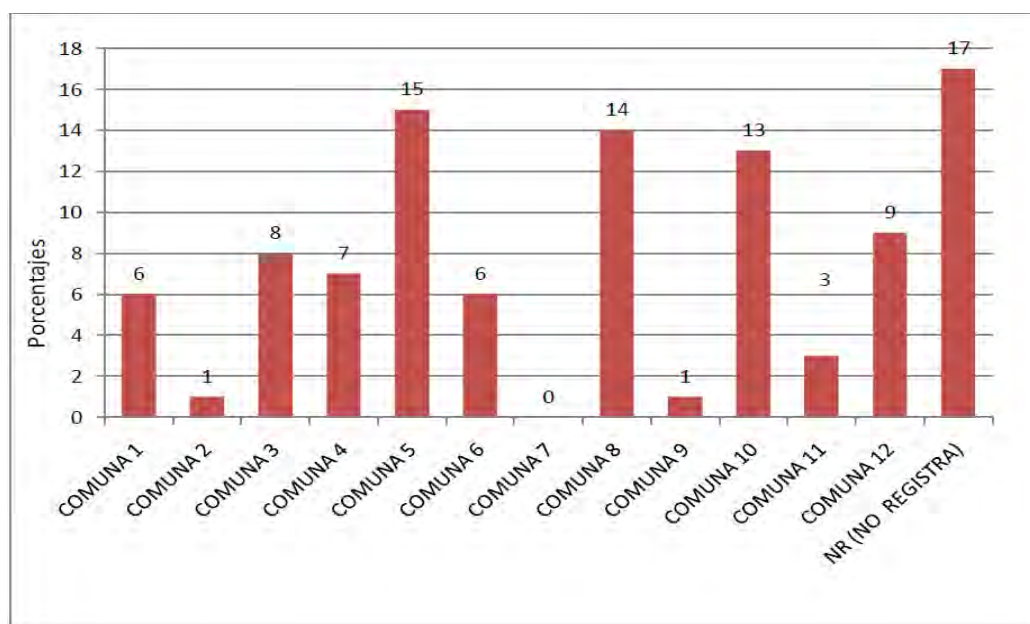


Figura 9. Porcentaje de estudiantes distribuidos por comunas en la ciudad de Pasto.

Período B-2011

Los estudiantes al matricularse en el programa Pacicultor estaban ubicados permanentemente en la ciudad de Pasto, como se ve en la gráfica anterior los educandos se distribuían a lo largo y ancho de la ciudad de Pasto, concentrados especialmente en los barrios de la comuna 5 con el 15 % de estudiantes, connotados como los de mayor índice

delincuencia. La comuna 8 con el 14 % de estudiantes, la comuna 10 con el 13% de estudiantes y la comuna 12 con el 9 % de estudiantes, esta distribución ratificaba la correlación socio-espacial con las zonas más deprimidas que ofrecen aun: servicio, arriendos más económicos y demás necesidades básicas, aquello que permitía el establecimiento permanente de los estudiantes con sus familias en estos sectores deprimidos de la ciudad de Pasto. La situación era complicada, dado que en estos sectores de profundas carencias, se percibía a la población desplazada y vulnerable como un agente externo que entra a disputar la deficitaria prestación de servicios y el empleo. Muchas veces estigmatizados, y erróneamente señalados como actores del conflicto, una transgresión más a sus derechos elementales, alteración del contexto físico y simbólico, pérdida de las relaciones familiares y de vecindad que trastocan la identidad individual y social.

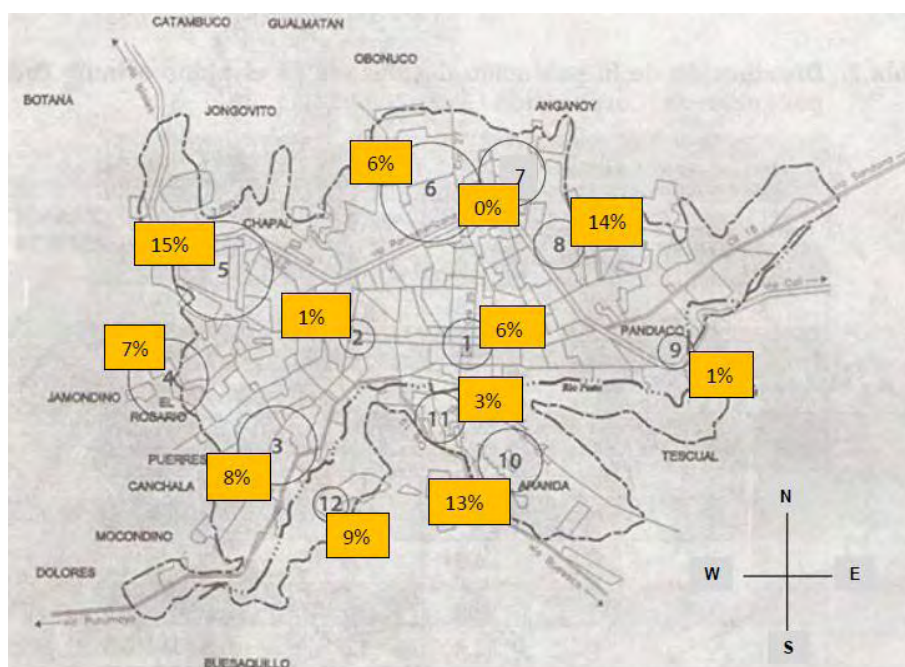


Figura 10. Distribución socioespacial de la población estudiantil vinculada al programa bachillerato Pacicultor en la ciudad de pasto en el periodo B del 2011.

Con menor porcentaje y en orden de prioridad, ubicados en la comuna 3 con el 8%, comuna 4 con el 7%, la comuna 1 y comuna 6 con el 6%, comuna 11 con el 3%, comuna 2 y comuna 9 con el 1% y comuna 7 con el 0 % .

Pero también había algunos estudiantes que no se establecían permanentemente en la ciudad y procedían de lugares como Chachagui, Guaitarilla y Tangua, donde desempeñaban oficios calificados y actividades agrícolas que los mantenía ligados a la tierra. Los estudiantes constantemente viajaban a la ciudad motivados fundamentalmente por asistir al Bachillerato Pacicultor en la ciudad de Pasto como muestra del interés por la continuidad de sus estudios. El trabajo del docente-tutor en estos casos era lograr que su lugar de residencia no fuese impedimento para continuar en el programa.

Los estudiantes no sólo desarrollaban actividades académicas, también trabajaban en un 42% desempeñándose en oficios como: celadores, manipulador de alimentos, latonería y pintura, pintura en cerámica, comerciante, empacador, mesero, ventas por catálogo, vendedor de mostrador, albañilería, ebanistería, panadería, agricultura, marquetería, servicio doméstico, cuidado de niños, lavandería, y trabajos a corto plazo, aquello que era muestra también de la posición económica de los estudiantes que debían buscar el sustento diario para ellos y sus familias, además de verse muchas veces obligados a cumplir con horarios extensos con una paga paupérrima y mucho menos acorde con la ley; también estaban el resto de estudiantes (el 58%) que no se veían en la necesidad de trabajar ya que contaban con el apoyo económico de sus familias, centrándose únicamente en el estudio.

3.1.3 Procesos Socioafectivos y desarrollo psicosocial de los estudiantes pacicultores

En la búsqueda de aquellas nuevas oportunidades aparecen también situaciones de extrema negatividad como es el caso de aquella población que luego de afrontar el desplazamiento forzado se encuentra también en pésimas condiciones económicas. La

población en situación de desplazamiento cuando llega a otro territorio, se encuentra con otra realidad que puede chocar con la idea de progreso frente a la búsqueda de un lugar mejor que les depare una buena calidad de vida como se puede apreciar en el siguiente testimonio: “Llegamos a Pasto al llegar no sabíamos qué hacer, mi familia que vivía allí no querían volver a saber más de nosotros y por lo tanto, no acudimos a ellos. Estábamos muy mal no teníamos dinero y andábamos con mis hermanitos sin saber qué rumbo coger” (Entrevista con Rosa, 2013)

En el anterior testimonio se aprecia la desorientación de la persona y su familia cuando llegan a un nuevo lugar en donde se percibe la falta de apoyo por parte de otros parientes que viven en la ciudad. Hecho que lleva a sentirse desorientados. Pero con la firme intención de poder seguir adelante y lograr encontrar algo mejor solos o con sus familias y continuar con su vida cubriendo las necesidades más importantes en este caso la parte económica y la vivienda.

En el imaginario colectivo, el que ha salido de su territorio por diferentes problemáticas casi siempre es visto como semilla del delito y usurpador ilícito de tierras y recursos económicos. El inmigrante dentro de su propio país, no sólo padece el destierro de su tierra, de su grupo de origen, también es víctima del señalamiento, del rechazo, en una sociedad que no está preparada para ayudarlo a encarar el problema y mucho menos para llevar a costas la gran carga que representa para las ciudades a donde va a instalarse.

Y si a esta carga se le enciman los antiguos estigmas, como el ser :negros, o indio, o campesino, todo con el apelativo de bruto, inculto o incivilizado, el drama se hace aún más inhumano aumentando las dificultades en aquellas familias que han sido afectadas por el fenómeno de la movilidad espacial interfiriendo de igual manera en la salud mental y física de los integrantes de la familia debido a las condiciones en las cuales se encuentra.

“A veces en el arrendo nos alcanzamos, a veces hay para la comida a veces no lo hay, he sufrido mucho también tuve un inconveniente muy grande con la niña pequeña y tuvieron que estar con el psicólogo, me ayudaron de parte de arriba de género y derechos humanos, la pequeña también estuvo con psicólogo del bienestar familiar y así han ido transcurriendo los problemas más que todo no se puede decir que por dificultades entre mis hijos y yo sino por necesidades”*

Los estudiantes que se han movilizado de sus lugares de origen buscan la manera de afrontar dificultades a través de distintos organismos y entidades gubernamentales como la U.A.O (Unidad de Atención y Orientación a Población Desplazada), Acción Social, ICBF(Instituto Colombiano de Bienestar, Familiar) y organismos internacionales como: ACNUR(Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados) UNICEF(Fondo de las Naciones Unidas para los Refugiados) CNR (Concejo Noruego), Save Children, y demás entidades que brindan recursos económicos y humanos frente a la atención a este tipo de población. Siendo esta una forma de lograr alcanzar un servicio que brinde salud y bienestar a las familias que se encuentran en situación de desplazamiento.

En la movilidad espacial, se encuentra también el desplazamiento por detrimento de la economía y por desastres naturales forzando al cambio de territorio que se ven en la necesidad de viajar a un sitio que se acomode a las necesidades de esta, como se presenta en el siguiente relato haciendo referencia a los dos fenómenos de la movilidad espacial: *“Nos vinimos a vivir a Pasto porque, en el Tambo no había nada, se estaba escaseando todo, no había trabajo se estaban muriendo los animales, así que mi papá estaba aburrido y vendió todo y nos vinimos a Pasto y yo dejé de estudiar... (Entrevista con Cándido, 2014)* En el relato se puede apreciar la búsqueda frente a mejorar la calidad de vida, es una familia que vive en zona rural del departamento de Nariño la cual, debido a las circunstancias económicas se ve obligada a

vender sus tierras, e incluso dejar los estudios para desplazarse a la ciudad buscando oportunidades de vivienda y estabilidad económica para lograr sobrevivir.

La movilidad espacial abarca distintos fenómenos del desplazamiento que mueven el proyecto de vida tanto de mujeres y hombres de diferentes edades, como se puede apreciar dentro del Programa Bachillerato Pacicultor.

3.1.4 Concepciones y prácticas saludables

En términos generales, se observa que el estado de salud de los y las participantes es regular, en especial el de las mujeres. Las únicas tres personas que consideran que tienen un estado de salud malo también son mujeres.

Estos resultados muestran que es necesario incorporar a los programas un trabajo más sistemático sobre la promoción de la salud.

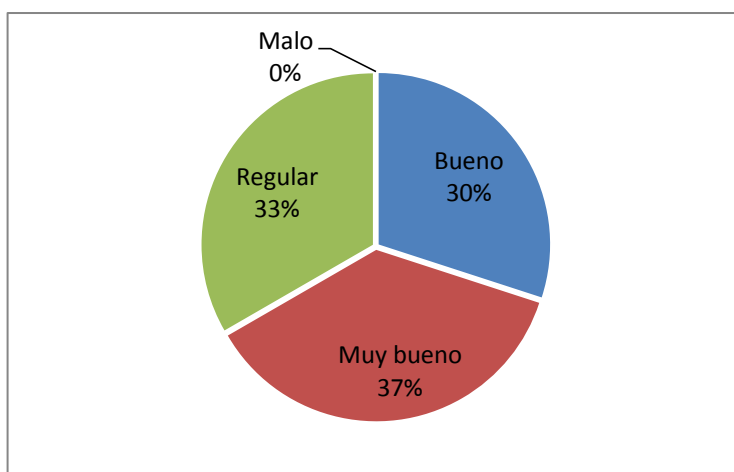


Figura 11. Estado de salud de los egresados

Solo 37% el BPP piensan que su estado de salud es muy bueno, sin embargo manifiestan que su visita al médico es muy esporádica, debido a que su servicio de salud es muy precario.

Otro de los riesgos que incidió dentro de la reconstrucción del proyecto de vida de los pacicultores fue el suicidio para Emilio Durkeim (2000) *“se llama suicidio todo caso de muerte que resulte directa o indirectamente de un acto positivo o negativo, ejecutado por la propia víctima, a sabiendas que habría de producir este resultado”*, hecho que afecta el ciclo vital del individuo. En algunas situaciones la pérdida de la vida misma sucede cuando el dolor es mayor que los recursos para afrontarlo. A lo largo de la vida se aprenden diversas formas de solucionar los problemas aunque algunas personas tienen más recursos de afrontamiento que otras.

“Yo, al estar mal en todo el sentido, en deudas intenté quitarme la vida, pero al momento de hacerlo defino la imagen de mi familia que son mi mamá y mis chiquitos que son mis dos hermanos y pensé y me dije que no podía dejarlos porque al contrario les haría un daño más grande” (Entrevista con Estrella, 2009)

En el testimonio anterior se puede ver que el suicidio tiene lugar durante una crisis depresiva por situaciones adversas en las que la persona siente un dolor emocional que se hace insoportable, se siente desesperado, piensa que nada cambiará en el futuro, que no puede contar con nadie que le dé su apoyo y no ve más salida a su sufrimiento que la muerte. Sin embargo, la persona no quiere dejar de vivir; lo que verdaderamente quiere es dejar de sufrir, en algunos casos la depresión le impide pensar en soluciones posibles, estando su pensamiento centrado en los aspectos negativos de su vida, sin ser capaces de tener en cuenta los aspectos positivos.

En otros casos la persona en su estado depresivo puede iniciar el reconocimiento de su situación y evalúa su contexto, transformado su decisión debido a esta memoria selectiva es un síntoma de la depresión. El suicidio es una última medida ante la adversidad y se presenta en

situaciones de extrema negatividad; como se aprecia dentro de las vivencias de algunos de los estudiantes que hacen parte del Programa Bachillerato Pacicultor.

La pérdida de la vida misma no solamente se identifica con el suicidio. Ya que la amenaza a la vida se manifiesta a través de las intimidaciones y amenazas a la vida, las cuales surgen por situaciones como el desplazamiento forzado, el ajuste de cuentas y la extorsión por parte de distintos actores armados; este tipo de circunstancias generan en la persona incertidumbre frente a lo que sucederá consigo mismo o incluso con su familia.

“una vez bajé al pueblo entonces me bajaron del carro los paracos porque me creían sospechoso y me toco mirar matar a otras personas que estaban junto conmigo y nos decían palabras muy feas. Yo pensaba que estaba muerto. Luego me bajé al Remolino a una finca donde estaba mi mamá. Me fui a trabajar y ahí también habían paracos y guerrilla y a cada rato se agarraban a plomo a ratos me daban ganas de meterme a cualquier grupo armado porque estaba cansado de tanta humillación. Más de los paracos porque eran muy azarosos”
(Historia de vida N° 3. Marco, 2014)

El miedo perturba a la persona hasta tal punto que esta se ve obligada a alejarse de aquellas situaciones que ponen en riesgo su bienestar y la integridad del grupo familiar. Problemáticas como: el conflicto armado, la persecución e intimidación pueden generar en el individuo mecanismos de resistencia con el fin de poder salvaguardar la vida y en algunos casos buscar mecanismos de defensa para lograr vivir en su territorio en este caso sumándose a las filas de los diferentes grupos armados para poder vivir en él y de alguna forma proteger a su familia.

Según Austin Y Mack (1986): *“En diversas investigaciones han encontrado en el individuo sentimientos de miedo, resignación o rabia con respecto a la carrera armamentista y la mentira como esta afectó sus concepciones vitales”* (Serrano, 2000). Desafortunadamente

dentro de las diferentes zonas urbanas y rurales del territorio Colombiano se incrementa de manera constante la violencia producida por parte de los diferentes frentes armados, hecho que lleva a las personas que sufren el litigio de la guerra y la persecución a tomar medidas drásticas y definitivas frente al rumbo de la vida alterando el proyecto de vida e incluso la posterior reconstrucción del mismo.

En la amenaza a la pérdida de la vida dentro de la población de estudiantes que hace parte del Programa Bachillerato Pacicultor, es clara la percepción que tienen de la vida y la muerte, porque tanto hombres y mujeres han tenido experiencias con la muerte desde temprana edad y de manera particular cuando desarrollan nociones como la de llevar “la muerte a las espaldas” o “en cualquier momento tocará”, asociadas a una presencia permanente y constante de la muerte. En el caso de algunos jóvenes y adultos, la muerte no es un hecho futuro sino por el contrario una realidad presente cada día, como lo han vivido desde la infancia y la cotidianidad. Existe una saturación con la violencia. Teniendo en cuenta los relatos tal situación aparece en juego con otras nociones como el aburrimiento, la soledad, el fracaso e incluso el suicidio.

En el Bachillerato Pacicultor los jóvenes que están entre los 14 y 18 años. Varios de ellos hacen parte pandillas las cuales comparten todas o algunas características de participación en: enfrentamientos violentos, comisión en delitos económicos, consumo de sustancias psicoactivas y ruptura física o sentimental con el hogar y la escuela que en ciertos casos ponen en riesgo la vida y la integridad de la persona.

“Las pandillas son grupos de expresión en donde se genera una interacción social y simbólica” (Serrano, s.f.) lo que significa que no todas las pandillas sean violentas y agresivas ya que dentro de esta se construyen y se reproducen pensamientos y actitudes. Es importante aclarar que el estudiante que hace parte de pandillas, en este caso el pandillero no es

completamente agresivo con rivales o cometido un robo, pero no por esto la condición de pandilleros desaparece; es la pertenencia a un grupo social lo que genera unas conductas individuales que sólo pueden explicarse por el hecho mismo de la existencia de la pertenencia al grupo, establece una red de relaciones dentro de las cuales se generan hechos positivos o de extrema negatividad que inciden dentro de la reconstrucción del proyecto de vida.

Algunos de los estudiantes afirman que cuando se encontraban en otras instituciones antes de ingresar al Programa Bachillerato Pacicultor eran agredidos en ocasiones por parte de algunos compañeros que conformaba algún tipo de pandilla dentro de la institución. "El colegio era muy dañado, recuerdo que el primer año eran muchachos bien, pero después mejor dicho ese colegio se dañó por completo recuerdo que un día unas compañeras me rodearon para que no me dañaran unos pelados. ¡Ese colegio es de la Paz si pero de la pas Pas! porque ahí le van dando a uno" (Entrevista con Evaristo, 2010).

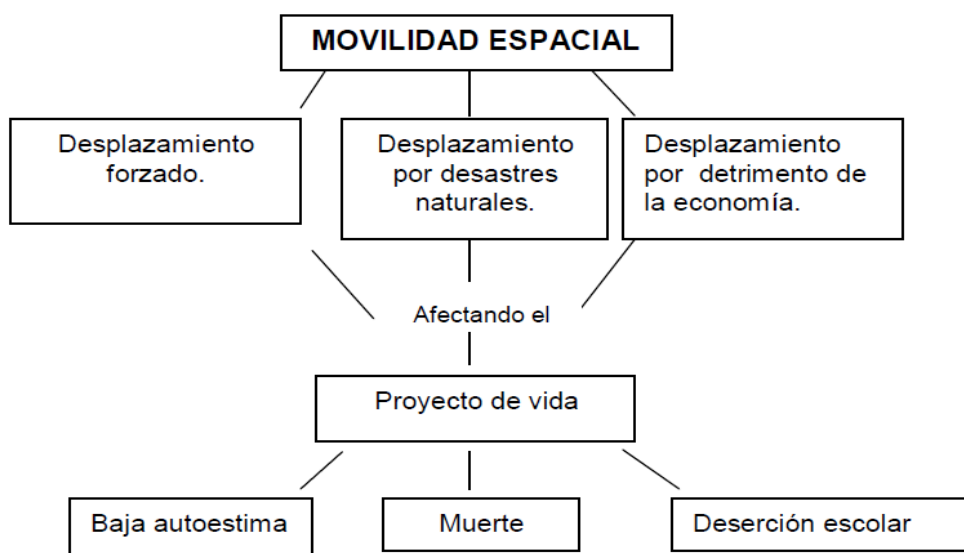


Figura 12. Efecto de la movilidad espacial en el desarrollo de los procesos socio afectivos de los estudiantes Pacicultores.

Su incidencia afecta a las sociedades rurales y todas sus manifestaciones y características, desde la económica hasta la cultural, social y política. Se llega a extrañar con más fuerza cuando el cambio de ambiente es radical, desde el clima y los alimentos típicos, hasta el vecindario, los amigos y la música; todo aquello que significa su tierra. Con el agravante de no poder regresar en el futuro cercano y quién sabe si se puede algún día, todo ello hace que la población desplazada se mantengan en total incertidumbre y con una enorme desesperanza.

La salida del campo a la ciudad lleva a una fuerte pauperización de las familias desplazadas. Aunque se tuvieran sus necesidades básicas satisfechas según los estándares citadinos, es claro para ellos y ellas que se gozaba de una calidad de vida, de cierta autonomía y seguridad económica, espacio y libertad (cuando no se estaba siendo perseguido(a), así como de menor dependencia alimentaria, gracias a las posibilidades que la tierra les daba para el autoconsumo y otras actividades que les permitía lograr adquirir un dinero para sostener a sus familias.

“Antes de salir de mi tierra estaba... pues, bien cuando estaba allá... la verdad (se ríe) nos dedicábamos, a trabajar.... como teníamos una motobomba sacábamos oro también...a veces a sembrar coca, allá todos se dedican a lo mismo.” (Entrevista con Adán, 2013).

Cuando una persona se encuentra en su propio territorio tiene una seguridad económica y libertad debido a las prácticas cotidianas que se construyen en comunidad. El sujeto las asume convirtiéndolas en un ritual cotidiano, para las personas este tipo de actividades son muy comunes porque hacen parte de su territorio del lugar en el que residen además, son prácticas aprendidas y transmitidas.

3.1.5 Adaptación a necesidades particulares y de género

Para hablar sobre esta variable se iniciará con la descripción de algunas de esas particularidades de las mujeres y hombres que respondieron las encuestas de satisfacción y que requirieron ser atendidas por el BP:

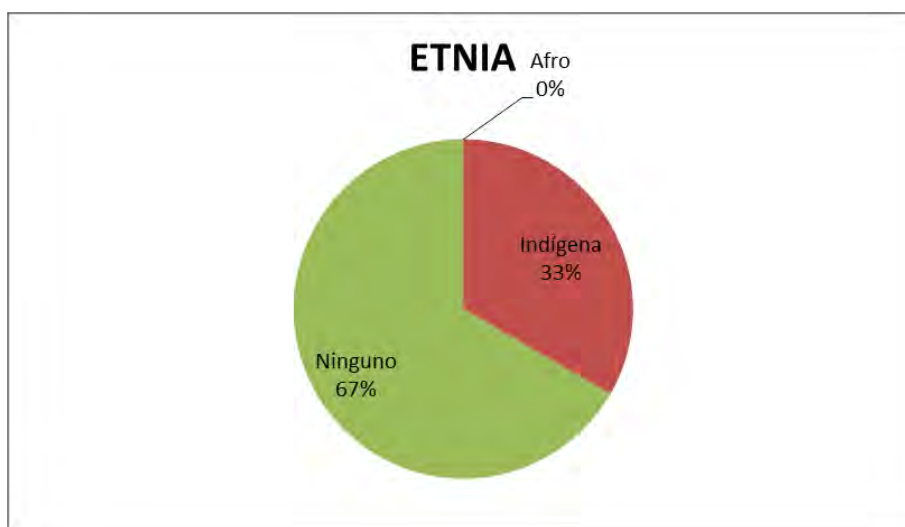


Figura 13. Grupo étnico al que perteneces

El 62% de las personas encuestadas son mujeres, y el restante 38% son hombres. La mayoría, el 67%, bajo ningún grupo étnico, el 63% no se reconoce bajo ningún grupo étnico, y apenas el 33% afirma pertenecer a algún grupo indígena. El 0% no se reconoce como afrocolombiano/a. Hay paridad entre población receptora (60%) y población víctima del desplazamiento (23%), y el 0% afirma estar en riesgo de desplazamiento y el restante no responde. También la mayoría de las personas tiene hijos, el 64%, y el 36% dice no tenerlos. El número de hijos/as oscila entre 1 y 12, teniendo la mayoría (76%) entre 1 y 3 hijos/as. La mayoría vive con ellos (23,2% vive con sus hijos/as), con su mamá (22,7%), hermanos/as (18,4%) y/o con su compañero/a (el 16,7%). El rango de edad de la población encuestada está entre los 14 y los 64 años. La mitad son jóvenes entre los 14 y los 23 años, el 24% tiene entre 24 y 29 años, y el siguiente cuarto tiene 30 o más años.

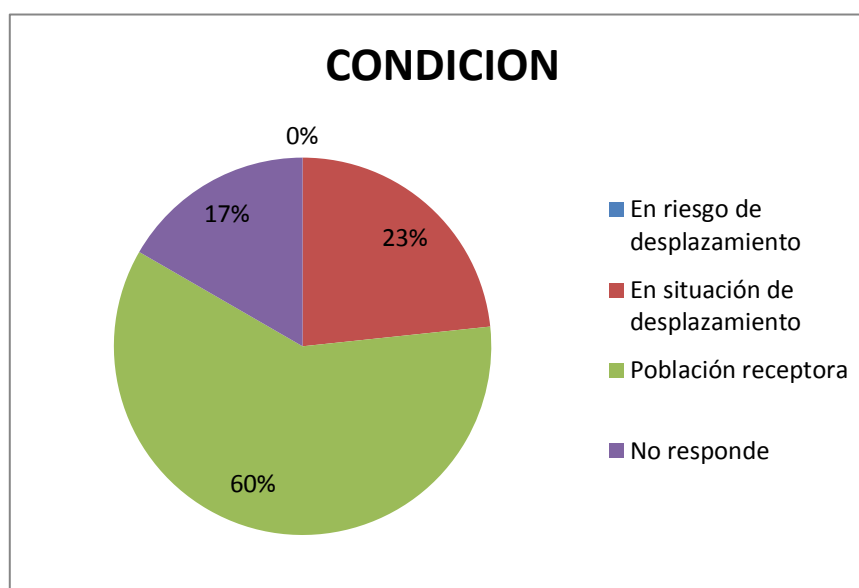


Figura 14. Condición del estudiante

Teniendo en cuenta estos datos, se podría construir un perfil típico de una estudiante que participa en sus inicios del BP: mujer mestiza de 22 años, desplazada por la violencia, que vive con su hijo, su mamá y sus hermanos. Y según los datos obtenidos por otros instrumentos, muy probablemente esta mujer cursó hasta 5º de primaria en la zona rural de su municipio, no trabaja, hace 10 años no estudia y tiene dificultades para volver a estudiar porque no tiene quién le cuide su hijo.

Siguiendo este perfil, el BP debería ser el modelo pertinente para adaptarse a las necesidades particulares de esta mujer.

Según las personas participantes en los grupos focales y entrevistas el BP se adapta a las necesidades de las mujeres que son madres y tienen restricciones de horario para poder estudiar, porque pueden escoger los horarios y los días de estudio; los lugares son de fácil acceso para ellas, y lo que en común valoran es el poder llevar a sus hijos/as al estudio cuando no tienen quién se los cuide. En general, se han sentido muy bien al llegar a los diferentes programas por el buen trato que reciben de los/as docentes y el seguimiento personalizado

después de tantos años de haber dejado de estudiar, algo que marca una diferencia de la experiencia previa en el estudio. También les llamó la atención a las mujeres que les dieran el auxilio de transporte, el refrigerio, los materiales escolares y las salidas pedagógicas, pues han conocido lugares de sus municipios que desconocían.

La flexibilidad en los horarios también ha sido un aspecto fundamental para que los hombres que estudiaban en el modelo pudieran cursar su bachillerato, porque podían ajustar los tiempos según sus horarios de trabajo.

Algunos de los motivos de abandono del estudio para las personas entrevistadas y participantes de los grupos focales han estado ligadas a la ruralidad: la distancia que deben recorrer para llegar a ella, la falta de continuidad educativa (no hay bachillerato), y la falta de valoración del estudio en el campo porque la necesidad primordial es la mano de obra por las difíciles condiciones económicas. Para el caso de las mujeres se suma una discriminación de género típica y es que les incentivaban más las labores domésticas que el estudio. Otras razones señaladas fueron: las separaciones de los padres, el embarazo adolescente y la conformación temprana de familias, movilidad de las familias (en algunos casos forzada), la situación de seguridad en el lugar donde vivían y el trabajo infantil, quedando el estudio relegado a un segundo lugar. En algunos casos también ha influido el carácter del/la docente.

Entre las mujeres entrevistadas comentaban que para jóvenes y adultos el tiempo que habían estado desescolarizadas iba de los 4 años a los 22 años, la mayoría alrededor de 20 años sin estudiar. El haber dejado de estudiar por tantos años y tener una baja escolaridad ha sido para ellas un motivo de exclusión social e incluso familiar, como lo señala una egresada de BP:

“No pues, yo me sentía bien mal porque a la hora de que a uno lo pusieran a firmar algún papel... o por lo menos acá mi hija ya está grande, estaba en sexto o en séptimo... pero

mi marido no terminó el bachillerato pero él sí hizo hasta noveno o décimo. Entre los dos hablaban de esto o de lo otro, y uno ahí no podía ni opinar, porque uno no sabía ni de qué estaban hablando.... Ahora María Elena, mi hija dice: ‘mamá pero si usted ha estudiado más poquito que yo, parece que sabe más que yo’. Dice a veces. Pues ya como que puede uno entablar una conversación con ellos de algo que tenga que ver así con cosas más... porque a uno pues ya le están explicando, enseñando, entonces se siente uno bien”.

Las mujeres entrevistadas y de los grupos focales se dedicaron principalmente a los oficios domésticos, en la adolescencia quedaron en embarazo y conformaron sus propias familias, y se dedicaron a la crianza de los/as hijos/as; los hombres participantes en los grupos focales tras el abandono del estudio y la conformación temprana de sus familia se dedicaron a trabajar. Varias de ellas tuvieron dificultades para volver a estudiar por la resistencia de sus esposos.

La mayor parte de participantes se enteraron de la existencia del programa donde estudiaron por referencia de egresados del mismo. Para algunos/as estudiantes del BPP la forma de conocer sobre el programa fue a través de la búsqueda activa de beneficiarios/as realizada por los/as docentes tutores. En el caso del BPP también mencionaron la difusión de las convocatorias a través de la radio, la televisión y las instituciones del Estado que atienden población desplazada por la violencia (UAO, Acción Social, en su tiempo).

Para las mujeres la principal motivación para estudiar ha sido el deseo de ayudar a sus hijos/as en sus tareas, ellos/as han sido los grandes impulsores de su estudio. También ha incidido el modelo de otras compañeras que se han graduado y están trabajando, y en algunos casos sus esposos.

Para los hombres del BPP influyó el matricularse en el programa la exigencia del diploma de bachillerato para poder ingresar a trabajar. Algunos tuvieron experiencias previas en otros programas donde no continuaron porque no había respeto hacia los/as profesores/as.

Los hombres participantes del grupo focal, consideran que ellos se inscriben menos en estos programas flexibles porque privilegian el trabajo sobre el estudio, son perezosos para estudiar y porque culturalmente no es valorado que estudien, piensan que es perder el tiempo. Tanto hombres como mujeres consideran que las mujeres son más estudiosas, perseverantes y tienen más proyecciones que los hombres. Podría decirse que tienen que hacer grandes esfuerzos para superar las situaciones de inequidad en las que se encuentran. Mencionaron por ejemplo a una estudiante del BP que en ocasiones caminaba 12 kms para llegar a los encuentros pedagógicos.

Los/as primeros/as estudiantes del BP, tuvieron que enfrentarse a las críticas y escepticismo de la gente por la novedad del programa y porque no entendían el sentido de estudiar siendo adultos. A las mujeres les sumaban el no estarse encargando de sus esposos y los oficios de la casa, y les parecía extraño que llevaran sus hijos al estudio, que fuera en sus casas. Esto fue cediendo en la medida en que los/as vecinos/as fueron participando de las actividades comunitarias que organizaban, y cuando los vieron graduarse y continuar sus estudios de educación superior. Muchas de las personas que los criticaban se vincularon posteriormente al programa.

Por todas estas particularidades de vida de los/as estudiantes del modelo y de sus contextos, que el programa busco atender, la mayoría de egresados/as encuestados/as, casi el 80%, considera que el haber participado en ellos ha sido un logro muy importante en sus vidas; el 10% que ha sido una meta algo importante, y el 1% que ha sido poco significativo.

Algunos de los motivos por los cuales las personas evaluadas afirman que están a gusto con el programa del BP son que conocieron sus derechos, aprendieron a defenderlos, mejoraron la convivencia con las demás personas, y se les da oportunidades y facilidades a las madres. Algunas de las cosas por mejorar son reforzar áreas como matemáticas, tener una sede fija, una sala de sistemas, y alargar un poco más los ciclos.

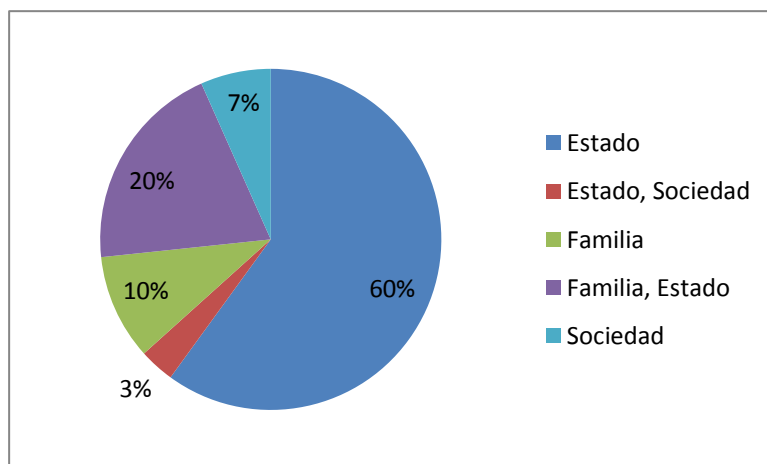


Figura 15. ¿Quién crees que debe garantizar la educación?

Del BPP valoran especialmente los cambios que han logrado en sus vidas tanto en lo personal como en lo académico, lo cual les va a permitir continuar con la educación superior. Como sugerencias para mejorar mencionan, entre otras, aumentar la intensidad horaria, mejorar la alimentación, y el auxilio de transporte para las personas que viven en otros municipios. Llamó la atención en el grupo focal la mención que hicieron algunas de las egresadas sobre que en el BPP hubo presencia de alumnos reinsertados de grupos armados y consideran que esto les permitió aceptar las diferencias, a reconocer las situaciones de sometimiento que vivieron con sus comandantes. A pesar de la valoración que hacen las estudiantes es un aspecto que conviene revisar críticamente, y es la conveniencia o no de mezclar en una misma aula víctimas y victimarios, prever las situaciones que se podrían presentar.

3.1.6 Adecuación al contexto sociocultural

Esta variable se exploró con preguntas dirigidas en tres líneas diferentes: por un lado, la manera en que desde el BPP se había tenido en cuenta o no la identidad, la cultura, las costumbres y los valores de las comunidades a las que pertenecen los/as estudiantes y en qué se han visto éstas fortalecidas; y, por último, la articulación a la IE madre.

Los/as beneficiarios/as de Pasto BP afirman que tenían en cuenta la cultura de los/as estudiantes, la realidad de los barrios donde vivían, y problematizaban las situaciones que se presentaban, como el manejo de las basuras. El trabajo comunitario es lo que más les permitió aprender de y valorar su entorno, y además es el espacio en el cual socializaban a la comunidad lo que habían aprendido; de esta manera, la gente se integraba al programa e iban cambiando su forma de pensar. En Pasto el 92% considera que ha podido valorar la vida en el campo gracias al programa, el 80% de quienes se reconocían como afrocolombianos/as afirman que el BP les ha permitido conocer más de su cultura, y la mitad dice que también les ha permitido sentirse orgullosos/as de pertenecer a su grupo étnico.

El último aspecto contemplado en esta variable es la articulación a las IE madre, teniendo en cuenta que la institucionalización además de representar la sostenibilidad del BPP, implicaba adecuarse e involucrarse en la cultura de esa IE. El BPP logro la articulación con los PEI de las tres IE madre (Francisco. José de Caldas, Liceo de la UDENAR y Ciudadela de Paz), y realizar jornadas pedagógicas con los/as docentes de las IE.

3.1.7 Proyecciones personales

En términos generales, las mujeres entrevistadas de los diferentes programas afirman que el haber estudiado en el BP les permitió ampliar su visión de futuro. Antes su proyecto de vida estaba limitado a la crianza de sus hijos/as, ahora tienen la expectativa de continuar estudiando y trabajar en alguna labor que les permita mejorar su calidad de vida y la de sus

familias. El haber culminado el nivel educativo que cursaron les permite sentirse más cerca de sus sueños, recobrar su autoconfianza en lograr las metas, y animarse a continuar con la educación superior, conseguir trabajo o desarrollar un proyecto productivo.

Una de las estudiantes del BP ante las mismas preguntas agrega:

“antes lo veía un poco opaco (el futuro) porque pensaba que la vida mía era criar mis hijos, y tratar mucho de que mis hijos no vivieran lo que yo había vivido. Ahora gracias al estudio en el Bachipaz, tengo la posibilidad de un trabajo. En estos momentos por el avance que tuve en junio, hace tres meses soy madre comunitaria. Me he sentido muy bien y le doy gracias a Dios por haber tenido la oportunidad de estudiar y por el trabajo. El estudio es muy importante. Hay que seguir estudiando para conseguir sus propios recursos”.

3.1.8 Equidad de género

Esta dimensión de la igualdad de género, esquematizada en el mapa conceptual incluido como , se refiere a la capacidad de los y las estudiantes del BPP para reconocer la importancia de la igualdad de oportunidades para que los hombres y las mujeres desarrollen sus potenciales personales y sociales, más allá de los roles tradicionales de género. Esta capacidad se asocia con diferentes niveles de cambio de los comportamientos y las creencias patriarcales que asignan exclusivamente a las mujeres el desempeño de las actividades privadas, reproductivas y no remuneradas, y a los hombres la realización de las actividades públicas y remuneradas. También se asocia con la transformación de las atribuciones sociales que suponen una mayor valoración cultural y económica del segundo tipo de actividades mencionadas, en detrimento y subvaloración de las primeras.

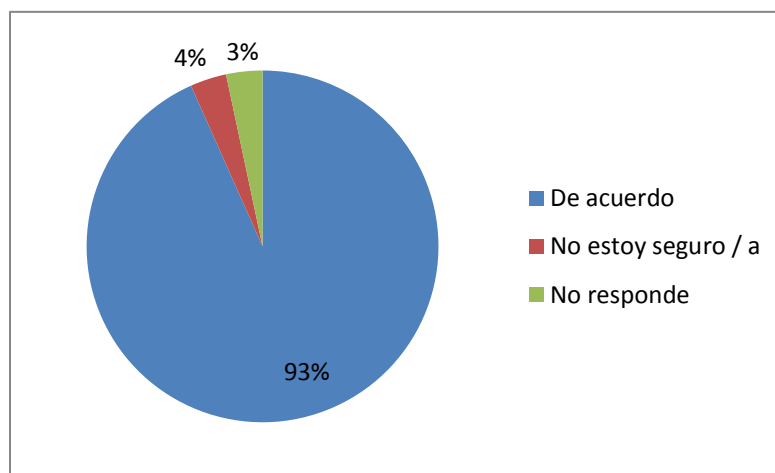


Figura 16. El derecho de las mujeres a educarse. Genero

El 93% de los encuestados está de acuerdo con que las mujeres se eduquen y se capaciten, 4 no está de acuerdo y el 3 demuestra dudas al respecto

De otro lado, incluye la capacidad que puedan desarrollar tanto mujeres como hombres de asumir la autonomía de las primeras en relación con su cuerpo, su sexualidad y su capacidad reproductiva, de manera que no se restrinja a través de comportamientos y creencias fundados en la dominación y el control de los hombres sobre las mujeres. Finalmente, la igualdad de género se refiere a las iniciativas docentes para generar condiciones y situaciones pedagógicas en las que se promueva de modo intencional la participación de las mujeres, se reduzcan los comportamientos discriminatorios contra ellas y se fomente la apropiación de los derechos de las mujeres.

3.1.9 Prácticas pedagógicas inclusivas

Dentro de esta variable se consideran las iniciativas de los y las docentes dirigidas a propiciar condiciones para el cambio de las relaciones de género basadas en la desigualdad, la discriminación y la dominación. La información incluida se deriva sobre todo de las entrevistas realizadas a los docentes y de las encuestas de satisfacción en el aspecto específico del lenguaje incluyente. En este marco, se evidenciaron posturas esperanzadoras desde las

cuales la práctica pedagógica es una herramienta para el cambio, las cuales contrastaron, no obstante, con posturas menos asertivas que miran con desconfianza las posibilidades de cambio. Una muestra de estas últimas, la perfiló un docente al referirse al “machismo”:

“siempre uno les puede decir que hay que cambiar y todo eso, pero a ellos les va a costar demasiado por el hecho de que todavía se ve demasiado machismo y el hombre es el que trabaja y la mujer la que está en la casa... Para ellos va a ser muy difícil cambiar esa desigualdad, hay todavía muchos pensamientos de machismo”

Reconocer a las mujeres más allá del rol tradicional de madres y esposas parece ser uno de los principales aprendizajes logrados por los y las participantes del BPP respecto de la igualdad de género, lo cual se refleja especialmente en lo que se puede interpretar como buena disposición de los hombres frente a la posibilidad de que las mujeres se desempeñen en actividades por fuera del hogar, y que ellos asuman actividades que culturalmente se las han desarrollado ellas.

Para finalizar la descripción de los resultados frente a esta variable el 88% de estudiantes afirma que está de acuerdo con que sus docentes utilizaban un lenguaje que incluía a mujeres y hombres, lo cual confirma junto a las anteriores apreciaciones de los/as beneficiarios/as, que la mayoría de estudiantes del BPP considera que las prácticas pedagógicas desarrolladas en los distintos programas eran inclusivas.

3.1.10 Democracia

La dimensión de la democracia está entendida en el marco de esta evaluación como la capacidad de tomar decisiones colectivamente en un grupo humano, de tal forma que se garanticen la igualdad de derechos e igualdad en el trato de las personas, y la posibilidad de hacer seguimiento a al cumplimiento de esas decisiones. Esto exige la libertad de las personas para tomar esas decisiones, tener un amplio acceso a la información disponible sobre lo que se

va a definir, llevar a cabo unas elecciones libres e imparciales, y que todas las personas que estén interesadas tengan la posibilidad de competir en ellas. Como afirma Zuleta, “es la libertad la que nos obligará a ser verdaderos, porque tendremos que discutir y, como no podemos imponer una autoridad intocable, tendremos que aprender a demostrar” (Zuleta, 1991)

Para vivir en un ambiente democrático es necesario que: se entienda que es un derecho y un deber participar activamente en la toma de decisiones; es posible elegir representantes que detenten la vocería de nuestras opiniones frente al tema que está en cuestión; que el proceso es legítimo en tanto todas las personas estén en igualdad de condiciones en el proceso y vinculadas libremente en él; que es necesario deliberar antes de tomar la decisión, esto es, reflexionar sobre el tema que se está decidiendo y argumentar las razones de las diferentes opciones; y, que en una esfera social más amplia, las personas se sientan en la capacidad de incidir en la transformación de las políticas públicas.

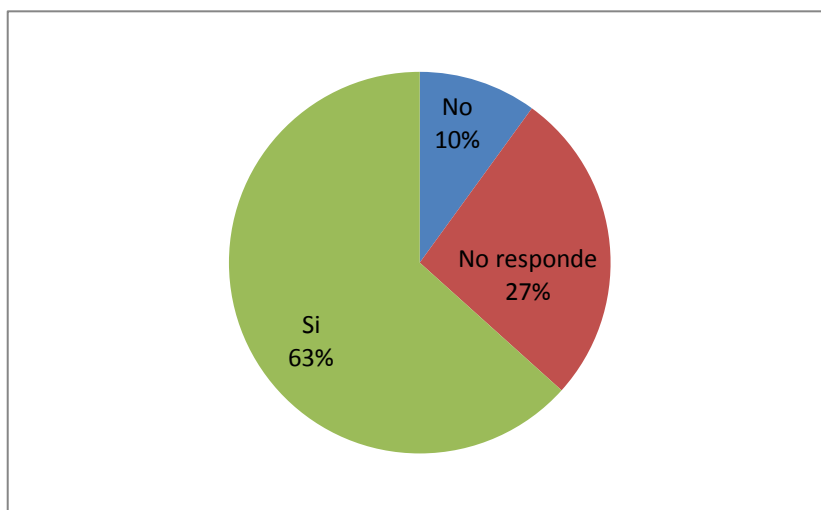


Figura 17. ¿Por qué has decidido participar de las votaciones?

El 63% de los encuestados contestaron por ejercer su derecho, el 27% no responden pero manifiestan no sentirse bien representados y el 10% no ha participado aun de ningún proceso.

Para construir sociedades democráticas es necesario ejercitarse en vivir la democracia en las esferas microsociales. En este sentido, es relevante que un proyecto educativo busque que las personas involucradas en él construyan y mantengan ambientes democráticos de interacción. Si los y las estudiantes aprehenden a través de la vivencia algunos de los elementos que favorecen la democracia se sentirán competentes para hacerlo en su vida cotidiana y en ámbitos más amplios, serán ciudadanos/as más comprometidos con lo que sucede en sus municipios y su país.

Apostar por la democracia no es sencillo, porque como menciona el mismo Zuleta (1991) tenemos una tendencia arcaica contra la democracia.

En esta evaluación se indagó, a través de los diferentes instrumentos contruidos, acerca del avance y los logros que perciben los beneficiarios/as del BPP con relación a la influencia de éste en el fortalecimiento de democracia y las variables que la constituyen. Los resultados se presentan a continuación:

Porcentaje de estudiantes en modelos de educación flexible que consideran que la educación que reciben es relevante para fortalecer la democracia: Porcentaje de estudiantes en modelos de educación flexible (desagregados por género, edad y modelo flexible))

El 94% de los/as estudiantes que contestaron la encuesta de satisfacción considera que lo que han aprendido en el programa que están cursando les permitió conocer sus derechos y deberes ciudadanos. Y, específicamente, el 86% afirma que los MEF han aprendido sobre la democracia y cómo fortalecerla. Con relación a las personas egresadas de los distintos

modelos flexibles en cohortes anteriores, el 89% afirma que lo que aprendieron en el programa que siguieron les permitió conocer mejor sus derechos y deberes ciudadanos.

Estos datos muestran que en general las personas que han estudiado en el BPP consideran que la educación que reciben es relevante para fortalecer la democracia, se ha logrado el resultado esperado. Los/as estudiantes confirman esto con sus respuestas: el 70% está de acuerdo con que en el programa han aprendido sobre la democracia y cómo fortalecerla y el 87,5% dice que han aprendido a conocer sus derechos y deberes ciudadanos. Hay avances sobre esta dimensión y es necesario seguir fortaleciendo el trabajo en la misma desde las otras variables que se mencionan a continuación.

3.1.11 Participación comunitaria y política

En la encuesta de actualización de datos e impacto solamente el 24,5% de personas contactadas que estuvieron estudiando en alguno de los programas pertenecen a alguna organización comunitaria. En la encuesta de satisfacción esta proporción aumenta un poco, el 37% de estudiantes actuales (o que estaban finalizando algún MEF) manifestaron pertenecer a algún grupo u organización comunitaria. Cruzando esta respuesta con la edad de las personas se obtiene que el 35% de quienes participan en estos grupos es mayor de 30 años, y el siguiente rango de edad donde se observa mayor participación es el de los/as jóvenes entre 19 y 23 años.

Los tipos de grupos u organizaciones a los que están vinculados/as varían. En el gráfico 5 se observa la clasificación.

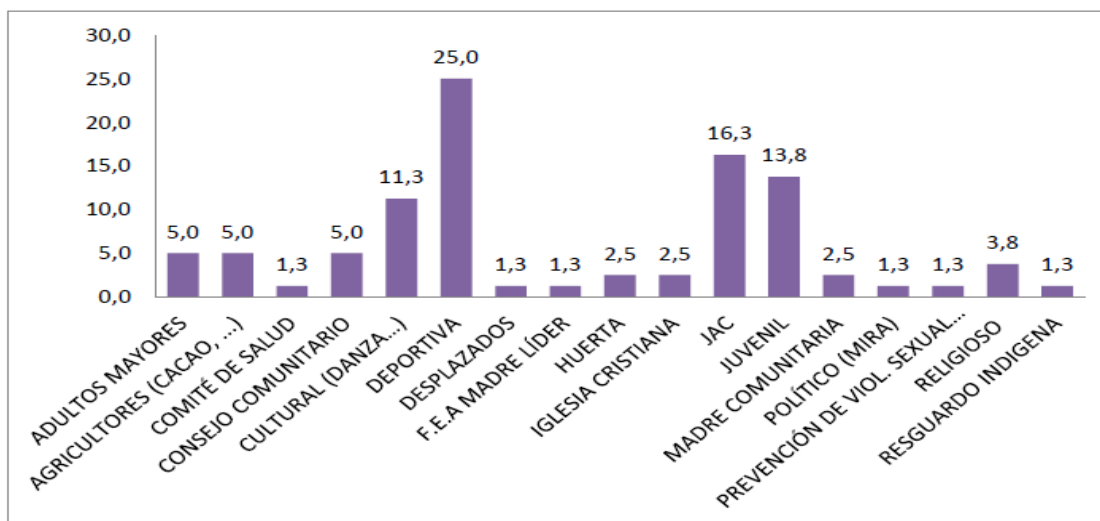


Figura 18. Tipos de grupos u organizaciones comunitarias de vinculación por porcentajes

Estos resultados cuantitativos son confirmados por los/as estudiantes en los grupos focales y entrevistas. Los/as egresados/as del BPP consideran que había oportunidad de opinar en cualquier momento del desarrollo del programa, y que había algunas instancias especiales de participación, como la asambleas estudiantiles, donde sus inquietudes eran tenidas en cuenta para la toma de decisiones.

Se introdujeron en la encuesta un par de preguntas para indagar sobre el tipo de elecciones en las cuales efectivamente han participado y cuál ha sido la principal motivación para hacerlo:



Figura 19. Participación votando en elecciones

Como se observa los/as estudiantes han estado interesados en participar en las elecciones en las cuales tienen una mayor relación con sus representantes, y en las cuales pueden tener mayor seguimiento a su gestión y recibir “beneficios” más directamente. Los resultados muestran una mayor proporción de votantes en las elecciones de personero estudiantil, alcalde y concejales, hay más interés por las elecciones locales. En cuanto a las ramas del poder público, hay mayor interés en votar por la rama ejecutiva, en la cual es más fácil identificar a quién se elige y hay menor cantidad de candidatos, que en la rama legislativa, salvo en la elección del Concejo Municipal, en la cual están más interesados/as.

Los motivos por los cuales se animan a votar en las diferentes elecciones son:

- * Buscando un beneficio personal (trabajo, dinero...) 16,5%
- * Interés por participar votando 55%
- * Toca 15%
- * Otro 0,9%

El motivo principal por el cual han votado varía según los rangos de edad de las personas: Quienes buscan un beneficio personal son un su mayoría jóvenes entre 19 y 23 años

(el 43%), personas que pueden estar en desempleo y buscando una alternativa ocupacional. Entre las personas que lo hacen por el interés por participar en las elecciones no se presentan diferencias significativas entre los diferentes rangos de edad, y quienes afirman en mayor medida que votan porque les “toca” son las personas mayores de 30 años, el 37,5%. Esto es, son quienes más votan, pero no lo hacen desde la concepción que es un deber ciudadano sino como un requisito que deben cumplir.

Todos estos resultados sugieren que es importante fortalecer el trabajo en el BP sobre los deberes ciudadanos. Una democracia fuerte se nutre de la capacidad de sus ciudadanos y ciudadanas de interesarse en lo público y hacer seguimiento a la gestión de sus representantes.

3.1.12 Utilidad de los aprendizajes en los contextos

Retomando el perfil previamente descrito de los/as beneficiarios/as jóvenes y adultos del BP, esta variable indagó qué ganancias han percibido en su vida personal, familiar, laboral y comunitaria con el haber estado vinculados/as al modelo.

Las mujeres entrevistadas de los diferentes programas dicen que han percibido cambios en su vida y en la de sus familias desde que salieron del BP como egresadas. Han aprendido sobre sus derechos, a expresar sus ideas en público, han podido orientar las tareas de sus hijos/as, ha mejorado la relación con ellos/as, y el cuidado de su salud, y todo esto ha redundado en que ellos/as se sientan orgullosos/as de sus mamás, Algunas mujeres también refieren cambios en su carácter, mayor tolerancia y mejores criterios para la toma de decisiones, y un mayor interés por participar en los asuntos comunitarios. Una de ellas afirma que pudo poner límite a las situaciones de maltrato psicológico de su marido.

“A mí me ha servido mucho saber sobre cuáles son mis derechos y mis deberes, una de las cosas. Y sobre todo en el cuidado de las bacterias que hay, porque uno a veces por descuido, por no saber más que todo, uno hace las cosas por ignorancia. Entonces a uno le

han enseñado cuáles son las cosas que uno no debe hacer. Uno más que todo debe tener un cuidado de cuáles son las cosas que pueden traer contaminación y que más adelante le pueden traer a uno hasta la muerte. Entonces todo eso me ha ayudado mucho a cambiar en mi vida. Porque como le digo, psicológicamente, a mi esa persona me tenía como trabajada y yo decía: ‘no puedo, yo no soy capaz, yo no tengo derechos, yo no puedo hacer esto y lo otro’. Pero ya cuando entré al programa ya empecé a tener conocimientos. En muchas ocasiones ya quiso volver otra vez. Pero yo le decía: ‘yo soy una mujer que tiene derecho y que tiene capacidad para esto y lo puedo hacer’. Entonces él empezó a bajar la cuestión de la manipulación”

Los hombres también dicen que les ha sido útil el estudio pues pueden asesorar a otras personas cuando necesitan ayuda y han ampliado su red social.

Algunos los egresados del BP dicen que por haber cursado el programa se han interesado más en los asuntos comunitarios, tal como se señaló en la variable anterior, y algunos de ellos están participando en la JAC de sus barrios. También valoran los cambios en su vida personal que han favorecido las relaciones al interior de sus familias.

3.2 Procesos cognitivos

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. 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.

3.2.1 Rasgos pedagógicos y didácticos

Según las personas participantes en los grupos focales, la paciencia que tienen sus docentes, la posibilidad de aclarar sus dudas y tener refuerzos de los temas que no han

entendido es lo que más valoran las estudiantes entrevistadas de la forma como les enseñaban en los PPP. Ven una diferencia grande frente a las experiencias educativas previas que tuvieron.

La rotación docente en el BPP les afectó principalmente en el primer ciclo, donde se construye un vínculo fuerte con su docente; posteriormente, van conociendo otros docentes que también llegan a valorar, y así se van adaptando y encontrándole sentido a los cambios.

Los/as egresados/as del BP consideran que deberían reforzarse las rotaciones con los docentes de todas las áreas, porque hubo algunos con las cuales no tuvieron suficientes horas y quedaron con debilidades, especialmente en inglés y en matemáticas.

En la encuesta de satisfacción se realizaron preguntas referentes al nivel de acuerdo y frecuencia del uso de estrategias propias del aprendizaje cooperativo, el aprendizaje significativo y el uso de ciertos recursos de apoyo didáctico. Algunos de los resultados son:

- El 75% de personas dice haber tenido tutorías para reforzar los aprendizajes;
- Casi la totalidad de los/as estudiantes egresados (alrededor del 98%) afirma que al muchas veces realizaban trabajos en grupo, se apoyaban mutuamente entre compañeros y compañeras para resolver las tareas, hacían actividades divertidas y tenían salidas pedagógicas.
- Igualmente, casi la totalidad comprendía la mayoría de las explicaciones y le aclaraban las dudas que tenían.
- En el BPP todos reconocen haber utilizado el computador varias veces porque desde las perspectivas se les enseñaba las funciones de las Tic's.
- las Rochelas significaron un momento de celebración para la gran mayoría, allí se demostraba que los PPP, si tenían el valor educativo que el modelo tenía, además de las

salidas pedagógicas sobre las que opinaron que estuvieron muy centradas en ampliar sus conocimientos en los espacios abiertos.

“Lo más chévere eran las rochelas...todos estábamos pensando en mostrar lo mejor de los proyectos, pero era duro porque teníamos que hacer obras de teatro, bailes y exposiciones con las fotos de las cosas que habíamos hecho durante todo el ciclo, eran buenos los refrigerios”

En cuanto a las salidas pedagógicas:

“Tengo buenos recuerdos de la vez que nos fuimos a la circunvalar al Galeras, nos prestaron los buses de la universidad y estuvimos en la piedra de bombona, la de Bolívar, donde fue la batalla, recuerdo que nos dieron una charla de la historia de la independencia creo...”

-El trabajo comunitario según los egresados les permitió elaborar acciones para beneficio de su comunidad, tomando como excusa las problemáticas de las comunas más deprimidas de la ciudad de Pasto.

No entiendo todavía porque nos complicábamos tanto hablando de perspectivas, si al fin y al cabo estábamos mirando las temáticas, claro que vimos que de una pregunta se puede mirar todo, a mi no me fue tan mal en el ICFES....

Estos resultados indican que las estrategias pedagógicas utilizadas estaban siendo eficaces y estaban permitiendo que haya comprensión por parte de los y las estudiantes, al igual que gusto por el proceso educativo. No obstante, vale la pena subrayar la importancia de involucrar en las clases el uso de las TICs; éstas se convierten en un factor que incide en la exclusión, en un mundo cada vez más global. En esto también reside la pertinencia de las acciones, como se señaló desde el mapa conceptual.

3.2.2 Elementos complementarios a la canasta

En la descripción de los resultados de la primera variable de la dimensión de pertinencia, la adecuación a las necesidades particulares y de género, se mostraba cómo las personas hacían referencia a lo importante que habían sido los elementos complementarios a la canasta para su ingreso y permanencia en el BPP.

En este modelo tanto exestudiantes como ex docentes valoraron los recursos proporcionados: el auxilio de transporte, la alimentación, los útiles escolares y las salidas pedagógicas como posibilidad de aprendizaje e integración. Sin embargo, en una de las entrevistas recomiendan en el BPP revisar la calidad de los útiles entregados, porque se dañaron muy rápido o no sirvieron. Ella misma dice:

“esos refrigerios que le llevaban a uno allá era fundamental para seguir estudiando, porque uno recobraba energía con eso y podía uno seguir trabajando hasta tarde. También el transporte porque yo fui una de las que se benefició con las cuestiones del transporte”

En cuanto a los recursos proporcionados por el BPP los/as tutores/as ven un cambio fundamental a partir del cambio de operador. Con la Universidad experimentaron dificultades para la entrega oportuna del material, había mucha burocracia interna; además, había retenciones sobre todos los rubros, incluyendo la alimentación y transporte de los estudiantes y el pago de los/as docentes, así que los recursos disponibles se redujeron con respecto a la operación anterior, se quedaron en el operador y no estaba llegando a los/as beneficiarios/as. Consideran que era fundamental que se mantuviese el auxilio de transporte y de alimentación para los/as estudiantes, por la situación económica en la que vivían, y también el auxilio de transporte para docentes con el fin de que pudieran realizar las visitas domiciliarias a los/as estudiantes.

3.2.3. Análisis del desempeño académico de los/as estudiantes de los modelos flexibles

En este apartado se abordarán comparativamente los resultados en las pruebas Saber 11 (ICFES): el bachillerato pacicultor Tumaco (BPT), el bachillerato pacicultor Pasto (BPP), la comparación será exclusivamente entre la implementación del BP en Pasto y Tumaco.

En este orden de ideas, se cotejarán primero los promedios históricos en los núcleos comunes luego los promedios históricos por áreas del BPP con las IE públicas del municipio de Pasto, y finalmente, se mostrarán los promedios del BPT y del BPP con el fin de analizar históricamente los promedios de la implementación en los dos municipios.

Cabe aclarar que por disposiciones del ICFES, en el año 2011 se cambiaron los parámetros de evaluación de las pruebas Saber 11. Por tal motivo, los resultados a partir del 2011 no son comparables con los de los años anteriores. De ahí que haya sido necesario dividir el análisis comparativo en dos fases: la primera comprenderá los años 2008 al 2010, y la segunda los años 2011 al 2012, esto tanto para el caso de Tumaco como para el caso de Pasto.

3.2.4 Análisis de los resultados por núcleo común del Bachillerato Pacicultor Pasto vs Pasto

Al observar en la tabla 10 el periodo de tiempo que va del 2008 al 2010 se puede observar que en las Pruebas Saber 11 presentadas por los estudiantes del ciclo 6 del BPP los resultados también están en el rango medio bajo en su gran mayoría (entre los 31 y los 45 puntos). La diferencia se presenta en el año 2009 en lenguaje, donde alcanzaron los 46 puntos y pasaron al rango medio alto. Esta es el área de mejor desempeño durante todos los años. En términos generales los estudiantes de las IEM de Pasto obtuvieron mejores resultados que los estudiantes del BPP, y sus resultados están entre el rango medio bajo y medio alto. De hecho, se acercan a los 50 puntos que ese el promedio teórico nacional. Es evidente que los resultados de las IEM de Pasto son superiores a los de las IEM de Tumaco, y por tanto la diferencia entre

los resultados de los estudiantes del BP con relación a los de las IEM son más distantes acá que en Tumaco.

Tabla 10.

Resultados pruebas Saber Once 2008 – 2010 por núcleo común BPP – Pasto

ÁREAS	RESULTADOS SABER ONCE BPP						RESULTADOS SABER ONCE PASTO					
	2008-1	2008-2	2009-1	2009-2	2010-2	Promedio	2008-1	2008-2	2009-1	2009-2	2010-2	Promedio
Lenguaje	42,56	44,44	46,07	46,25	45,89	45	49,82	46,33	49,68	47,64	47,04	48,1
Matemáticas	34,91	39,22	37,71	45,13	39,54	39,3	46,32	47,6	47,26	45,62	46,56	46,6
C. Sociales	40,13	43,36	41,94	45,38	37,91	41,7	45,35	47,61	46,18	48,09	47,34	46,9
Filosofía	37,05	41,46	34,74	38,25	37,9	37,8	45,09	40,84	45,38	42,54	42,29	43,2
Biología	39,76	40,64	45,08	41,67	42,03	41,8	46,4	46,31	46,01	46,92	47,3	46,5
Química	39,11	39,7	43,64	40,24	39,99	40,5	46,16	46,16	45,57	46,71	47,86	46,4
Física	41,43	40,41	37,74	41,33	37,33	39,6	44,75	44,78	43,45	43,54	45,35	44,3

Fuente: Bachillerto Pacicultor Pasto y www.icfesinteractivo.gov.co

La distancia entre el BPP y las IE en el promedio general por asignatura es amplia, está entre los tres y los siete puntos. Por ejemplo, en el área de matemáticas el BPP alcanzó como promedio general entre los años 2008 y 2010, 39.3, mientras que las IE consiguieron un puntaje de 46.6. El puntaje más bajo se obtuvo en el área de matemáticas en el primer semestre de 2008, fue de 34,91, y en esa ocasión la diferencia con los resultados de las IEM fue de algo más de once puntos.

En los segundos semestres del 2008 y 2009 se observa un mejor resultado en casi todas las áreas, con relación a los resultados obtenidos en el primer semestre de los mismos años.

El área de filosofía se destacó con un puntaje superior a los de las IEM en el segundo periodo de 2008 superándolas por un breve margen. El BPP alcanzo un puntaje de 41,46 mientras que las IE obtuvieron 40,84 puntos. Contradictoriamente, esta área es la que presenta un promedio histórico más bajo en este lapso de tiempo, de 37,8 puntos, y es en la cual obtuvieron el puntaje más bajo entre los años mencionados, de 34,74. Para los estudiantes de las IE también es el área de más bajo rendimiento históricamente, pero sus resultados son superiores con relación a los del BPP. Permite visualizar más fácilmente el desempeño en esta área entre el 2008 y el 2010.

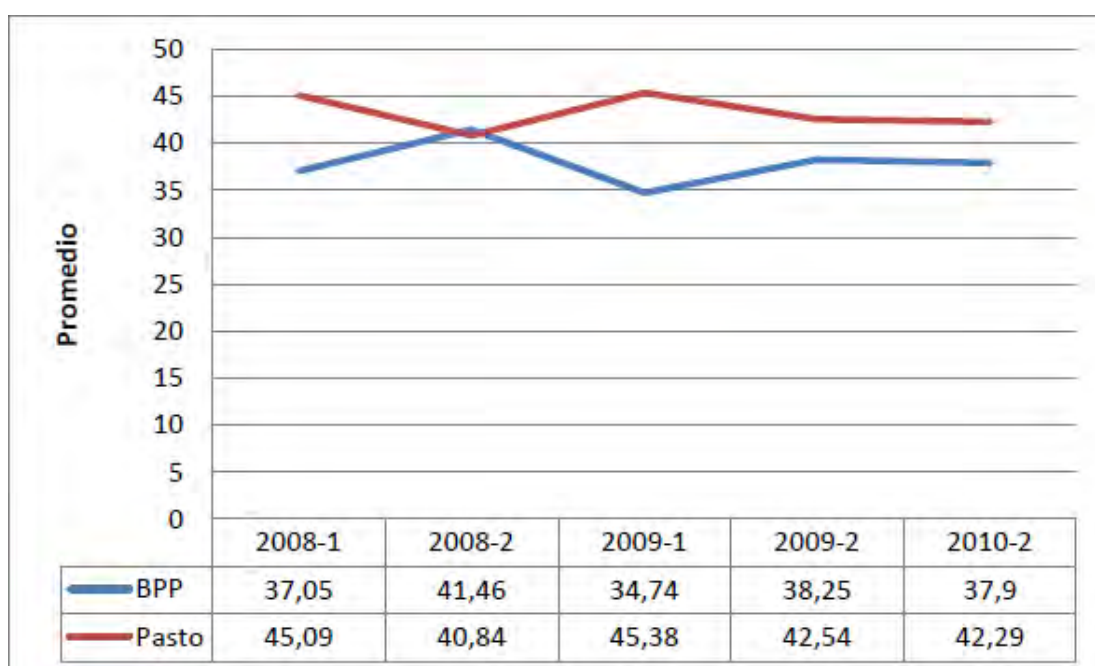


Figura 20. Resultados 2008-2010 en filosofía en Pruebas Saber 11 BPP – Pasto

En el gráfico llama también la atención que curiosamente el primer semestre del 2009 fue la ocasión en que unos tocaron el pico más bajo en la materia, los del BPP, y otros alcanzaron el pico más alto, los de las IEM. En los siguientes dos resultados hay mayor paridad entre ambos.

Durante el primer semestre de 2011, bajo el siguiente formato de evaluación, se pudo constatar que las distancias numéricas entre el BPP y las IE no son tan marcadas, tal y como se observa en el gráfico 10. De hecho, en química y en sociales los estudiantes del BPP obtuvieron promedios superiores a los de las IEM, incluso en esta última área el BPP está por encima casi tres puntos.

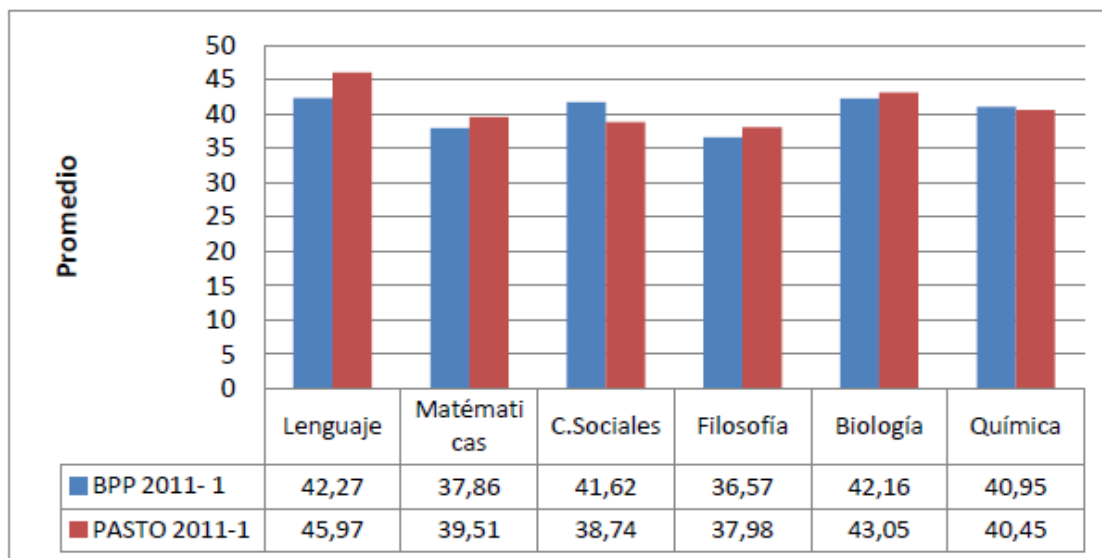


Figura 21. Resultado histórico pruebas Saber BPP 2011 vs Pasto

En filosofía, que había sido el área de peor desempeño en el periodo anterior, la distancia se reduce a algo más de un punto. En el caso de matemáticas, biología y lenguaje la distancia es un tanto mayor, las IEM superaron entre 1 y 3 puntos al BPP.

Este cotejo entre las instituciones públicas de la ciudad de Pasto y el BPP señalan que es importante que se fortalezcan aquellas aéreas que mostraron un puntaje menor en el caso del BPP, específicamente filosofía y matemáticas, que bajo los dos esquemas de evaluación se mantienen como las áreas con resultados más pobres.

3.2.5 Análisis de los promedios históricos del BP

A continuación se relacionarán comparativamente el BPP y el BPT con el fin de señalar las diferencias en los resultados que se presentan en este programa implementado en las dos municipalidades. Se toman como base los datos suministrados por los GOL de Pasto y Tumaco, en el caso del BPT cuando no se especifica a qué semestre corresponden los resultados, se puso el mismo promedio para los dos semestres. Esto aplicó para los años 2008 y 2009. En los años 2010 y 2011 se compararon los únicos resultados disponibles del BP en cada municipio, sin especificar a qué semestre se referían. No se incluyen resultados del 2012 porque no se disponían de los resultados del BPP. En la figura 22 se pueden observar el comportamiento del modelo en Nariño con relación a las Pruebas Saber 11:

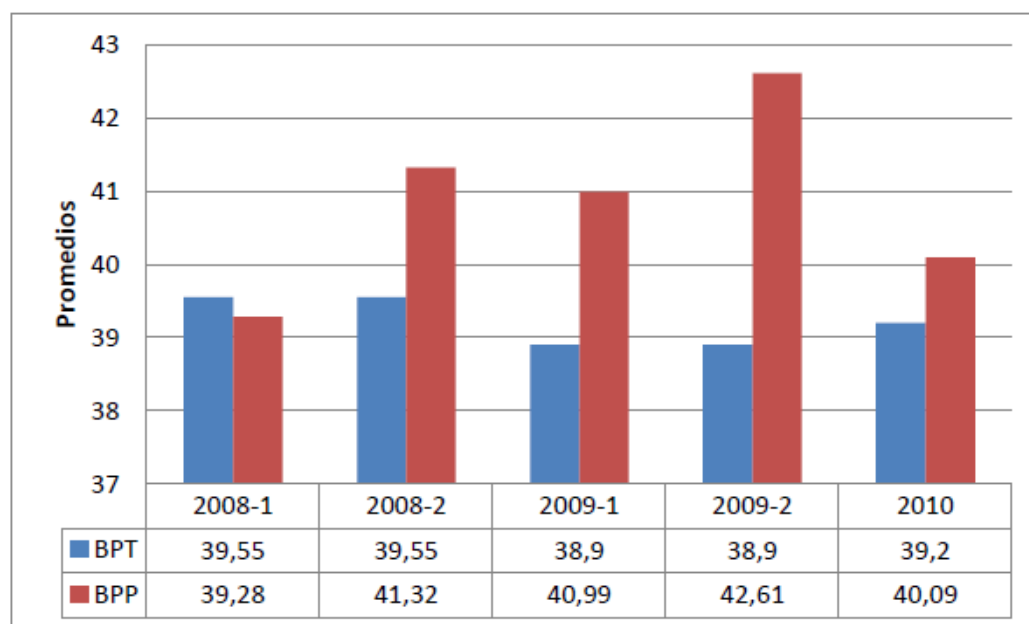


Figura 22. Resultados pruebas saber 11- BPP y BPT 2006-2012

Como se pudo observar también en la comparación con los resultados municipales, el BPP obtiene casi todos los años un promedio superior al BPT, a excepción del primer semestre del 2008, en el cual el promedio general del BPP fue superado levemente por el programa en

Tumaco. Pero a partir del segundo semestre del mismo año fue el BPP quien mostró mejores resultados en las pruebas del ICFES. En el semestre al que se hace referencia el BPP obtuvo un promedio general de 41.32, casi dos puntos por arriba que el BPT. En los resultados de las pruebas de los dos siguientes semestres lo que se sigue observando es que la distancia va aumentando en dos y casi cuatro puntos respectivamente, el BPP alcanza un promedio de 42.61, el más alto de este periodo de tiempo. En el primer semestre de 2010 esa distancia entre ambos se reduce, porque el promedio general del BPT aumenta y el del BPP baja a 40.09, así que la diferencia es alrededor de un punto.

En el año 2011 el examen SABER PRO comienza a estar conformado por módulos de competencias genéricas y módulos específicos comunes a grupos de programas. En el gráfico se pueden observar los resultados del 2011 de los dos municipios donde se implementa el BP en Nariño.

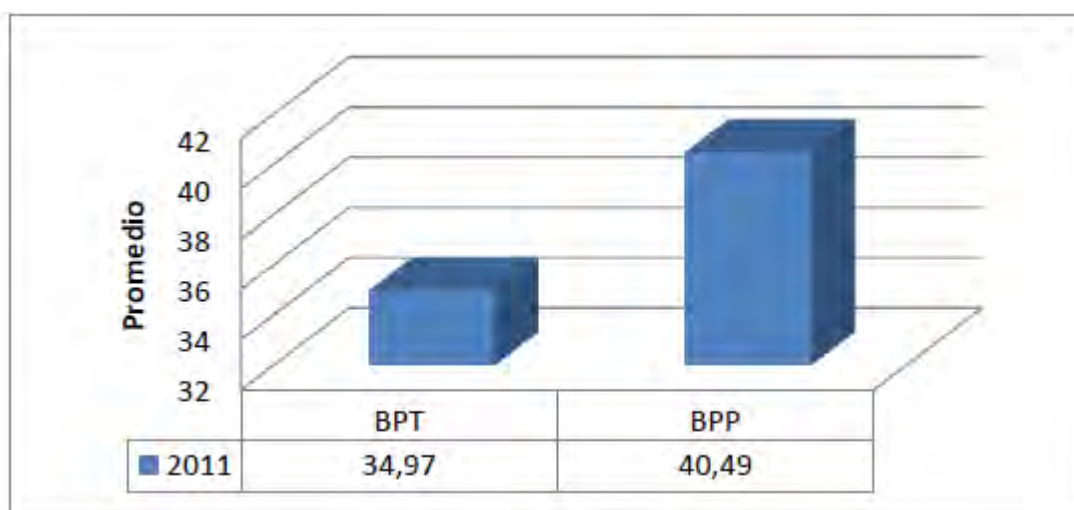


Figura 23. Resultados Pruebas Saber 11 BPP y BPT año 2011

Con este nuevo esquema de evaluación que implementa el ICFES los resultados en el BPT decaen y la distancia entre los dos programas aumenta, a casi cinco puntos de diferencia. Es llamativo que en ese año aumenten los resultados del BPP, lo cual podría dar a pensar que

en la nueva forma de evaluación se ha favorecido a los estudiantes de Pasto, mientras que a los estudiantes de Tumaco los ha perjudicado, por lo menos ese año, porque en el 2012 remontaron un poco.

Para terminar, es adecuado anotar que el BPT también quedó por debajo del EB8 en los resultados de las pruebas Saber 11 el primer semestre del 2012, como se ve en el gráfico. La diferencia no es tan grande como entre Pasto y Tumaco, pero es de casi dos puntos. Se hubiera esperado que siendo el EB un programa de más reciente implementación y siendo en zona rural con población con un promedio de edad mayor que el BPT, hubiera obtenido un puntaje inferior.

3.2.6 Articulación a la educación superior y al mundo del trabajo

Esta variable permite analizar los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos para saber cómo perciben los/as estudiantes de la última cohorte del BPP y las posibilidades que han facilitado hasta el momento nuevas contingencias laborales y educativas, y con los/as egresados saber si esas posibilidades se concretaron, y en últimas, qué incidencia tuvieron los programas cursados en este logro.

La mayoría de las personas que respondieron la encuesta de satisfacción (el 87%) considera que su paso por el modelo facilitó encontrar nuevas oportunidades educativas.

Con relación a la población que actualmente está estudiando, el 34% confirma que lo está haciendo. El 38% de quienes está estudiando cursa estudios técnicos o tecnológicos, la mayoría corresponde a egresados del BP y son mujeres; y estudios universitarios sólo están cursando cinco personas, cuatro de ellas del BP.

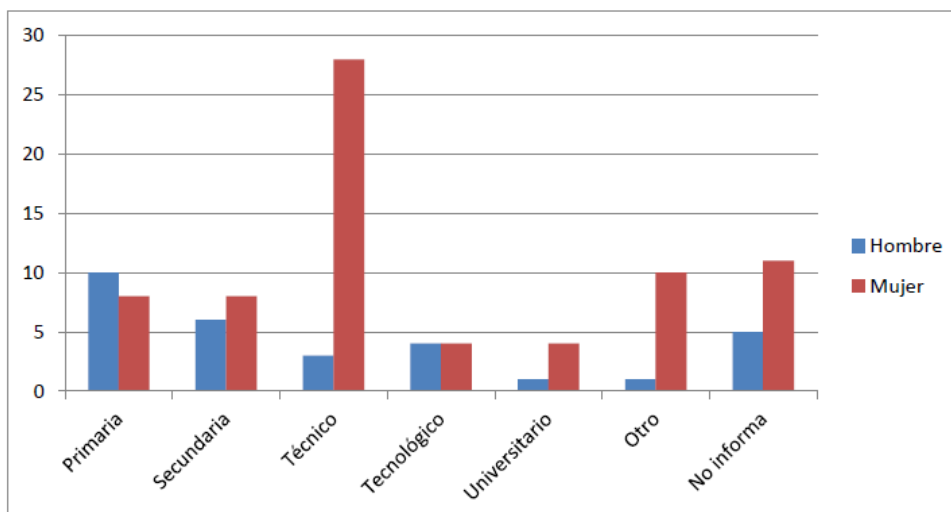


Figura 24. Nivel educativo de egresados de los BP que estudian actualmente

El 88% de esta población contactada para actualizar sus datos considera que lo aprendido en el programa ha sido útil para desempeñar su actividad académica o laboral actual. Esto llama la atención, pues a pesar de que trabajo o estudios concretos están realizando menos de la mitad de las personas, casi todas le conceden utilidad al programa en este sentido.

Estos datos cuantitativos se corresponden con lo manifestado en los grupos focales y entrevistas de docentes y estudiantes. Varios egresados/as del BP de Pasto están realizando programas técnicos o tecnológicos y universitarios de forma minoritaria, la mayoría en el SENA. Algunos de los programas que están cursando son: Licenciatura en Música, en artes y en Filosofía y Letras, administración, tecnólogo de redes, acuicultura, producción pecuaria, primera infancia, auxiliar de enfermería, manipulación de alimentos, manicure y pedicure, sistemas, y contabilidad. Algunas egresadas han tenido dificultades para continuar con sus estudios porque no saben manejar la plataforma de internet del SENA. Otras personas han debido aplazar su deseo de continuar con la educación universitaria por el puntaje obtenido en la prueba Saber 11, por falta de recursos económicos o por falta de apoyo de sus parejas para

continuar estudiando, en el caso de algunas mujeres, para quienes continuar articulando sus responsabilidades familiares y académicas sigue siendo un reto.

Los/as egresados del BP dicen que para futuras cortes se debería preparar más a los estudiantes para la presentación de estas pruebas, y por esto sugieren que se fortalezca el Pre-Icfes porque fue muy breve y no les permite reforzar los contenidos que han visto rápidamente en el programa por su corta duración. Ven la necesidad de una mayor articulación del BP con la educación superior, por ejemplo, generar un convenio con la UDENAR para aumentar los cupos para población vulnerable y desplazada por la violencia.

Algunos de los egresados incluso piden apoyo para convocar a aquellos que no están estudiando y solicitar al SENA un curso técnico o tecnólogo, saben que con el respaldo institucional se puede lograr. Sugieren también que pueda haber refuerzos en algunas áreas para los/as egresados que lo requieran, como en sistemas, inglés y matemáticas.

En el BPP y en varios de los modelos flexibles del país, han visto la dificultad para acceder a la educación superior por los resultados de las pruebas ICFES (Saber 11), para las cuales la duración e intensidad académica de estos MEF, dificulta obtener resultados que les faciliten el acceso. Adicionalmente, los modelos flexibles están orientados a formar líderes comunitarios, gestores de paz, conocedores de su entorno y defensores de los derechos fundamentales de las personas, una finalidad que no es congruente con la forma y preguntas de evaluación del ICFES. El factor económico ha sido también una limitante para varios/as estudiantes. En general, todos los/as beneficiarios/as sean estudiantes o docentes consideran que se deben establecer convenios que permitan facilitar el acceso a la educación superior a los/as egresados/as.

Los docentes del BP creen que las competencias Pacicultoras están inmersas en las competencias laborales generales y esto les permite a los/as estudiantes y egresados desempeñarse en cualquier ambiente laboral.

La situación laboral para la mayoría de estudiantes egresados es difícil, sin embargo, valoran los aportes que los programas han dejado en sus vida, los cambios que les han significado a nivel personal. En términos generales, la articulación a la educación superior y al mundo del trabajo es un aspecto a continuar fortaleciendo en este modelo y en todos los MEF.

3.2.7 Espacios y tiempos para el aprendizaje

Para finalizar la exposición de los resultados sobre la pertinencia del BP en este apartado se analizan las preguntas relacionadas con la valoración que hacen los/as beneficiarios/as de los espacios y tiempos para aprender. Ya en otros apartados se han mencionado aspectos sobre esta variable, que se sintetizan a continuación.

Según los resultados de la encuesta de satisfacción para el 88% de estudiantes de los distintos horarios semanales son convenientes. Para los/as estudiantes egresados/as la flexibilidad en los horarios es la que ha permitió que pudieran acceder al estudio.

El nivel de acuerdo baja un poco (al 83,5%) cuando se refiere a la duración de los ciclos; quienes se muestran en desacuerdo principalmente son los egresados, el 23% de ellos y ellas. En la entrevista la docente de BP sugiere ampliar la duración de los ciclos para poder profundizar en temáticas que lo ameritan, mencionan la necesidad de jornadas complementarias con áreas como física, porque no alcanzan a abordarlas, y esto también afecta los resultados del ICFES.

En síntesis, la flexibilidad de los horarios ha sido una de las variables que más ha tenido en cuenta las necesidades de los/as educandos/as. La flexibilidad de espacios de aprendizaje resulta atractiva y facilita la asistencia con los/as hijos/as, sin embargo, esto ha ido

generando insatisfacción entre algunas personas que consideran que por eso se ven en riesgo su seguridad personal y la atención que pueden prestar en los encuentros pedagógicos.

3.2.8 Abandono y bajo desempeño

El indagar sobre los motivos de deserción del BP y las causas de bajo desempeño en el mismo permite saber si éstos están asociados al programa, o dependen de las dificultades personales de los/as estudiantes.

Los estudiantes hombres han abandonado el BPP por consumo de SPA, por estar en fiestas, por el trabajo, y no asumir con responsabilidad el estudio. Las mujeres han abandonado el BPP por motivos laborales. El apoyo de la familia, de los/as compañeros/as y docentes del BPP dio el ánimo en muchos casos para no abandonar el programa ante momentos de dificultad.

En la encuesta de satisfacción los/as estudiantes egresados de las ultimas cortes señalaron factores personales como la irresponsabilidad y el desinterés en el estudio como las principales causas de bajo desempeño académico. También está la falta de apoyo de la familia como un factor importante, especialmente para los/as estudiantes del BP. Entre las causas sobre las cuales tiene más incidencia el programa están las dificultades de transporte para llegar al lugar de los encuentros pedagógicos, y las dificultades de aprendizaje. Esto último es un elemento, que aunque no es de los que más puntúan, tiene directa incidencia en los procesos de enseñanza y debe ser incluido en los procesos de capacitación docente. Por su parte, los auxilios de transporte ya han sido señalados en otras variables como aspectos a revisar, en tanto hay sugerencias para su mejoramiento.

Esta variable permite analizar los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos para saber cómo perciben los/as estudiantes de la última cohorte del BPP y las posibilidades que han facilitado hasta el momento nuevas contingencias laborales y

educativas, y con los/as egresados saber si esas posibilidades se concretaron, y en últimas, qué incidencia tuvieron los programas cursados en este logro.

La mayoría de las personas que respondieron la encuesta de satisfacción (el 87%) considera que su paso por el modelo facilitó encontrar nuevas oportunidades educativas.

Con relación a la población que actualmente está estudiando, el 34% confirma que lo está haciendo. El 38% de quienes está estudiando cursa estudios técnicos o tecnológicos, la mayoría corresponde a egresados del BP y son mujeres; y estudios universitarios sólo están cursando cinco personas, cuatro de ellas del BP.

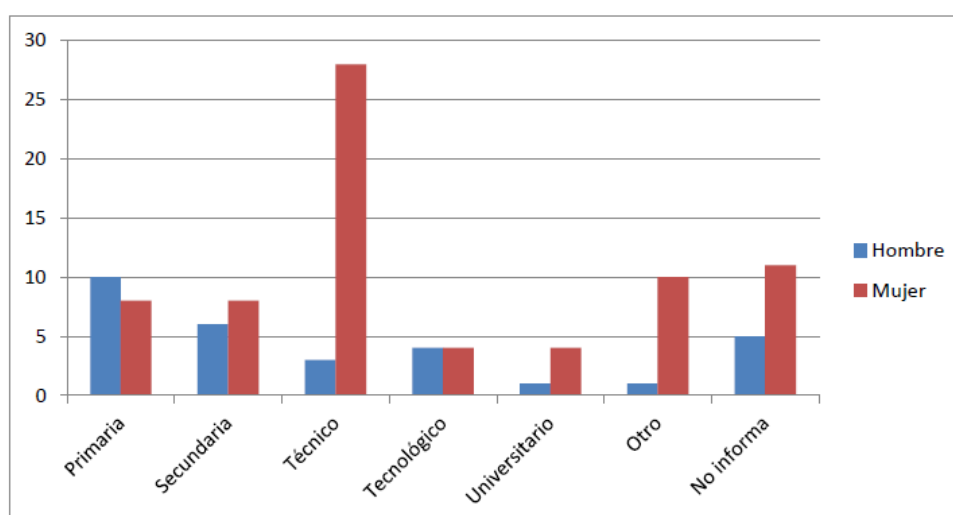


Figura 25. Nivel educativo de egresados de los BP que estudian actualmente

El 88% de esta población contactada para actualizar sus datos considera que lo aprendido en el programa ha sido útil para desempeñar su actividad académica o laboral actual. Esto llama la atención, pues a pesar de que trabajo o estudios concretos están realizando menos de la mitad de las personas, casi todas le conceden utilidad al programa en este sentido.

Estos datos cuantitativos se corresponden con lo manifestado en los grupos focales y entrevistas de docentes y estudiantes. Varios egresados/as del BP de Pasto están realizando

programas técnicos o tecnólogos y universitarios de forma minoritaria, la mayoría en el SENA. Algunos de los programas que están cursando son: Licenciatura en Música, en artes y en Filosofía y Letras, administración, tecnólogo de redes, acuicultura, producción pecuaria, primera infancia, auxiliar de enfermería, manipulación de alimentos, manicure y pedicure, sistemas, y contabilidad. Algunas egresadas han tenido dificultades para continuar con sus estudios porque no saben manejar la plataforma de internet del SENA. Otras personas han debido aplazar su deseo de continuar con la educación universitaria por el puntaje obtenido en la prueba Saber 11, por falta de recursos económicos o por falta de apoyo de sus parejas para continuar estudiando, en el caso de algunas mujeres, para quienes continuar articulando sus responsabilidades familiares y académicas sigue siendo un reto.

Los/as egresados del BP dicen que para futuras cortes se debería preparar más a los estudiantes para la presentación de estas pruebas, y por esto sugieren que se fortalezca el Pre-Icfes porque fue muy breve y no les permite reforzar los contenidos que han visto rápidamente en el programa por su corta duración. Ven la necesidad de una mayor articulación del BP con la educación superior, por ejemplo, generar un convenio con la UDENAR para aumentar los cupos para población vulnerable y desplazada por la violencia.

Algunos de los egresados incluso piden apoyo para convocar a aquellos que no están estudiando y solicitar al SENA un curso técnico o tecnólogo, saben que con el respaldo institucional se puede lograr. Sugieren también que pueda haber refuerzos en algunas áreas para los/as egresados que lo requieran, como en sistemas, inglés y matemáticas.

En el BPP y en varios de los modelos flexibles del país, han visto la dificultad para acceder a la educación superior por los resultados de las pruebas ICFES (Saber 11), para las cuales la duración e intensidad académica de estos MEF, dificulta obtener resultados que les faciliten el acceso. Adicionalmente, los modelos flexibles están orientados a formar líderes

comunitarios, gestores de paz, conocedores de su entorno y defensores de los derechos fundamentales de las personas, una finalidad que no es congruente con la forma y preguntas de evaluación del ICFES. El factor económico ha sido también una limitante para varios/as estudiantes. En general, todos los/as beneficiarios/as sean estudiantes o docentes consideran que se deben establecer convenios que permitan facilitar el acceso a la educación superior a los/as egresados/as.

Los docentes del BP creen que las competencias Pacicultoras están inmersas en las competencias laborales generales y esto les permite a los/as estudiantes y egresados desempeñarse en cualquier ambiente laboral.

La situación laboral para la mayoría de estudiantes egresados es difícil, sin embargo, valoran los aportes que los programas han dejado en sus vida, los cambios que les han significado a nivel personal. En términos generales, la articulación a la educación superior y al mundo del trabajo es un aspecto a continuar fortaleciendo en este modelo y en todos los MEF.

3.2.9 Formación docente

Las preguntas sobre formación docente se hicieron tanto en la encuesta como en los grupos focales.

Para algunos tutores del BPP el conocimiento del modelo fue a través de las capacitaciones realizadas por la Coordinación Pedagógica referentes a la paz, los conflictos, el modelo Pacicultor, género y otros temas relacionados. Para otros, conocer el modelo se logró mediante la lectura y acercamiento a los materiales pedagógicos. Sin embargo, hubo algunos tutores que no tuvieron la posibilidad de tener una inducción en el MEF, así que debieron aprender de él a través de los/as estudiantes. Después de conocer el modelo han participado en Diplomados, y capacitaciones con NRC y Save the Children. Los tutores valoran ante todo, el aprendizaje adquirido gracias a los otros compañeros/as docentes y con los/as estudiantes.

Algunas de las capacitaciones que nombraron en el momento de hacer la encuesta fueron:

- Modelos flexibles
- Diplomado “Meterse al rancho”
- Diplomado en Pacicultura.
- Derechos humanos
- Equidad de género
- Capacitación de las normatividad para desplazados
- Capacitación en política pública
- Capacitación sobre la Ley de Infancia y Adolescencia,

Estas capacitaciones han sido importantes por motivos diversos. Algunas de las razones que han mencionado fueron:

La importancia de la capacitación en género estriba en que fue acorde para llegar a una desarticulación de violencias inherentes a la población desplazada con que se trabaja. “Siendo personas que laboramos con personas en situación de desplazamiento y vulnerabilidad, necesitábamos conocer los derechos que ellos tienen, además el estar en medio de una sociedad que aún no ha avanzado en los temas de género, esta capacitación permitió que reflexionáramos sobre nuestro papel en la sociedad”.

“Para mi todas las capacitaciones fueron importantes pero la que más me marcó fue el taller de derechos sexuales y reproductivos ya que mis alumnos lo necesitaban mucho. Me parece que hubo las estrategias necesarias como para que pudiéramos formarnos bien como docentes... y fue pertinente en el sentido en que se pudo influir en la educación sexual y reproductiva de los estudiantes.” (Entrevista, Ex docente tutor bp. Dany, 2013)

3.2.10 Perfil docente

El perfil docente durante el tiempo que estuvieron laborando en el BPP, según los docentes encuestados fue:

- De la muestra utilizada (15 docentes), el 100% poseen el grado de licenciados

El perfil docente actual es:

En la encuesta el 33% de docentes reporta estar estudiando en la actualidad. De esas once personas que están estudiando el 54,5% está cursando un pregrado universitario, una persona está haciendo un diplomado, otra un posgrado universitario, y el 27% otro tipo de estudios.

Los/as tutores/as del BP afirman que el haber estado vinculados al programa les cambió su manera de pensar, piensan que el vivir las competencias paciculatoras es básico para cualquier persona. Resaltan la solidaridad y el sentido de ayuda de todos los docentes. Adicional a esto, los valores como docente se fortalecieron tratando al estudiante como un ser importante, autónomo y participante activo del proceso de formación. Algunos consideraron que trabajar en un modelo flexible como el BP brinda la oportunidad tanto de participar activamente en la comunidad con la cual se trabaja, como de ser integrante activo de la reconstrucción de los proyectos de vida de las personas que han sido víctimas de la violencia.

En las encuestas realizadas, se pidió a los docentes señalar el mayor impacto que le han encontrado a su participación en el modelo. A continuación se señalan los resultados:

- Me permitió comprender la educación de un modo distinto: 42%
- Me ha posibilitado trabajar más a fondo por los derechos ciudadanos: 27%
- Ha sido una experiencia importante para mi desempeño laboral actual: 12% (
- He aprendido a ser una persona diferente en mis relaciones con los demás: 9%

- Ha sido una oportunidad para promover la comunidad a la cual pertenezco: 9%

Estos resultados muestran que el BPP ha tenido un impacto positivo en los y las docentes porque les ha permitido transformar su forma de comprender y ejercer la educación, y a través de ellas defender los derechos de las personas.

3.3 Contexto Socioeconómico de las comunidades

Las familias pertenecen al estrato uno, donde una mayoría dependen del trabajo de sus padres o conyugues y la mayoría de jóvenes trabajan para sostener su hogar.

Las oportunidades laborales del conjunto de la fuerza de trabajo en Pasto, en especial de los trabajadores menos calificados. Por ejemplo, en materia de salarios reales, un aumento del 10% en el número de víctimas que arriban a la ciudad provoca una reducción de los salarios reales del 8% para el conjunto de los trabajadores y del 12,6% para los trabajadores informales.

Las estimaciones por género muestran que el impacto del desplazamiento sobre los salarios es mayor en las mujeres: 11,2% frente a 6,3%. La investigación aporta evidencia para afirmar que la llegada de población desplazada aumenta la probabilidad de que se amplíe el trabajo informal en un 2% y que el aumento de trabajadores con baja calificación laboral tiene mayores efectos en este tipo de contextos. Los efectos en el mercado laboral tienen lugar de dos maneras.

Por un lado, la llegada de refugiados aumenta la oferta de mano de obra barata que provoca una caída del salario de los trabajadores. La integración de los refugiados en las comunidades locales atrae la atención de organizaciones humanitarias, que en el largo plazo promueven la construcción de infraestructura educativa y de salud en beneficio de toda la comunidad. Por ejemplo, reduce el largo recorrido de los niños para recibir educación.

Pese a esos beneficios, algunas comunidades culpan a los refugiados de todos los males que las aquejan. En general, la llegada de refugiados genera temor en las comunidades en cuanto presumen que pueden replicar sus modos de vida y extender el conflicto desde su país de origen. Constantemente se reporta que los refugiados tienden a ser vistos como portadores de malas costumbres y que se les atribuye el aumento de las actividades delictivas, la prostitución y el tráfico de drogas.

Tristemente informaron de un aumento de acciones delictivas en países con presencia de refugiados.

Este tipo de caracterizaciones suscita en las comunidades que participaban del BP, un cierto grado de estigmatización, en la medida que identifican plenamente muchas de las situaciones complejas que se le atribuyen a las condiciones socioeconómicas de las zonas donde se ubican los beneficiarios del BP. Y como ya se había analizado anteriormente, se habla de los lugares más deprimidos de nuestro municipio, por lo cual establecer un lazo entre las condiciones socioeconómicas y las condiciones educativas entrelazan un futuro no muy acogedor para quienes presentan la condición de desplazamiento y extrema vulnerabilidad.

El creciente número de víctimas de desplazamiento que han arribado a Pasto en los últimos años, las tensiones sociales entre población desplazada y residente por recursos y acceso a programas sociales, y las dificultades de las autoridades locales para dar respuesta oportuna a las víctimas, fueron elementos que llevaron a considerar esta ciudad para la implementación de los modelos educativos flexibles y en este caso el BP.

3.4 Evaluación del contexto

Según Perez Yuste(1989-p. 32) “No se trata de llevarla a cabo en un contexto determinado de forma exhaustiva, sino que, puede ofrecer unas pautas rigurosas de actuación a los evaluadores en el marco educativo. Quizá una de las aportaciones principales a destacar radica en el rigor con que se trata la evaluación inicial (el programa en sí mismo), ello permitirá conocer, antes de someter a aplicación, las virtualidades y los posibles defectos del programa, de tal forma que se puedan tomar decisiones de mejora del mismo. Por ello, destacaríamos el marcado matiz pedagógico del modelo, traducido a lo largo de toda la propuesta y de forma más explícita en la formulación de los criterios e indicadores de la evaluación formulados para cada uno de los momentos y dimensiones”.

Los estudiantes egresados del Programa Bachillerato Pacicultor dadas sus características presentan una serie de variables que afectaron la calidad de vida. Entre estas se encuentran: desempleo, deserción escolar, pobreza, conflictos, violencia intrafamiliar, separación familiar, amenazas a la vida, problemas de salud, pérdida de los seres queridos, desarraigo de sus lugares de origen entre otros, teniendo que asumir un sin número de adversidades, discriminaciones e incluso la violación a sus derechos. Es lo que viven a diario un sinnúmero de personas en Colombia, como producto de una violencia desmedida presentada en zonas rurales y urbanas.

La evaluación formativa centro su cometido en la determinación de las actividades y resultados sobre la marcha o durante el proceso, a la vez que nos indica hasta qué punto están funcionando o han funcionado bien los procesos y los procedimientos para alcanzar o satisfacer determinados objetivos. En general proporciono ayuda al personal para alcanzar el perfeccionamiento. (Scriven, 1980)

Jóvenes y adultos que ingresaron al Programa Bachillerato Pacicultor se encontraban en una constante lucha por seguir adelante ante situaciones de adversidad, buscando un apoyo para continuar en la reconstrucción del proyecto de vida y así poderse involucrar en actividades que les permitiesen el desarrollo pleno de sus capacidades para de esta manera poder lograr una mejor calidad de vida, tanto para su familia como para sí mismos.

Desde este punto surge el principio acorde a llevar una educación en pro a las necesidades de los estudiantes ya que son pocos los programas o las instituciones que ofrecen una educación a favor del acompañamiento del estudiante frente a los proceso de socialización que desarrolla en su contexto.

Según Stufflebeam la evaluación no es un fin en sí misma, sino que se incardina dentro de un proceso educativo más amplio y globalizado, por ello propugna que la propia evaluación sea objeto de evaluación (metaevaluación) recurriendo a una serie de criterios, procesos y técnicas apropiados para su cometido.

La importancia de actuar desde la educación de una manera efectiva, frente a jóvenes y adultos en situación de desplazamiento y vulnerabilidad, tenía como fin el de lograr fortalecer al estudiante ante el proceso de la reconstrucción del proyecto de vida permitiendo de igual forma restablecer el tejido social roto debido a circunstancias de extrema negatividad. Por lo anterior se hacía necesario implementar una estrategia didáctica que promueva y resalte el potencial de los educandos vinculados al Programa Bachillerato Pacicultor.

La importancia de la acción sociopedagógica radica en el ejercicio de la práctica pedagógica en donde se pueden crear ambientes para una positiva reconstrucción del proyecto de vida por medio de la enseñanza y de la comunicación. Según Paulo Freire “Este proceso hace que el hombre tome conciencia es decir, darse cuenta de ciertos acontecimientos, tener la capacidad de analizar críticamente distintas situaciones y llegar al fondo de la problemática

observada, con el fin de provocar o modificar el problema detectado”. (Bustos, 2006). Promoviendo a mejorar la calidad de vida a partir de sus propios significados, del modo como jóvenes y adultos para el caso del Programa Bachillerato Pacicultor, concebían y enfrentaban el mundo, de ahí que el sector educativo y el docente debe reconocer aquellas amenazas, fortalezas y oportunidades que permiten a jóvenes y adultos enfrentar positivamente situaciones desfavorables siendo esta una capacidad de transformar las agresiones en elementos de superación.

El ámbito de la pedagogía crítico social se orientó hacia la investigación y creación de conocimiento, por un lado y a la acción social por otro. Es decir a intervenir en la práctica con miras a la resolución de problemas “Existen situaciones diversas y ámbitos plurales en los que ha de intervenir el educador crítico social: en situación normalizada, carencial, en el ámbito personal, grupal, comunitario e instituciones públicas, privadas organizaciones no gubernamentales, en el ámbito estatal, autonómico local” (Bustos, 2006). De ahí la pertinencia por llevar una metodología adecuada con el fin de no caer en la rutina, al realizar una gran variedad de actividades sin una finalidad precisa, pues lo importante es enfocar siempre la acción crítico social, hacia un objetivo educativo concreto de mejora de cambio personal, grupal o comunitario.

En la presente investigación se pretendió reconocerlos en una primera fase en sus diferencias más visibles para que en posteriores implementaciones se pueda ahondar de manera más profunda en la vida de los estudiantes con el fin de beneficiar a los educandos Pacicultores, en la reconstrucción del proyecto de vida y apoyar a la labor práctica del Bachillerato Pacicultor.

CONCLUSIONES

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.

Teniendo en cuenta que la experiencia socio-afectiva desarrolla la capacidad cognoscitiva, es relevante que el BP utilizase como formas de aprendizaje y de enseñanza, parámetros basados en la pedagogía de la afectividad, donde el ambiente educativo se rodea de una serie de elementos que le permitían al estudiante complejizar los aprendizajes a partir de sus propias necesidades y en un ambiente de confianza y respeto, aquello que lo hacía participe de su formación intelectual en la medida que lo aprendido era aplicable a su vida cotidiana.

El BP no quiere optar por una formación hacia los oficios. Privilegia, a través de las competencias Pacicultoras de concepción crítico-social, la formación de competencias laborales generales tales como, la comunicación, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo. Lo cual infiere 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 Pacicultor, una posibilidad laboral en el trabajo comunitario y en los emprendimientos, una drástica contradicción dado que las oportunidades laborales cada vez son más restringidas por el nivel de capacitación que se exige, de allí la necesidad de articular la educación media con la

educación técnica, para que los egresados puedan contar con un horizonte más acertado sobre la realidad laboral a la que se tienen que enfrentar.

Programa Bachillerato Pacicultor, y la práctica pedagógica descubriendo a través de la creatividad, la lúdica y el trabajo cooperativo un sin número de potencialidades que permiten mejorar la acción educativa. Es claro que los rasgos pedagógicos y didácticos utilizadas por el modelo, le permitieron al estudiante involucrarse de acuerdo a sus particularidades y tiempos de aprendizaje, uno de los mayores logros evidenciado en las entrevistas, es el término de referencia “aprender desaprendiendo”, esta era una directriz que guiaba los PPP en la medida que estos solo eran la excusa para que las y los estudiantes pacicultores entendiesen que hay múltiples maneras de comprender lo que ocurre en su contexto y que todo gira en relación a sus intereses particulares y colectivos.

Las características socioeconómicas de los estudiantes demuestran que el bachillerato Pacicultor es un modelo óptimo para la vinculación educativa de las poblaciones menos favorecidas, dado que este goza de una alta calidad en la reestructuración de los imaginarios marginales que las políticas públicas asistencialistas forman en sus proyectos de vida. De aquí la importancia de seguir reinventando desde su componente axiológico “La Pacicultura”, el hecho de reconocer de manera más humanizante las necesidades de los menos favorecidos, para lograr en ellos que haya más ejemplos de superación en referencia al mejoramiento de su calidad de vida.

BIBLIOGRAFIA

- Abarca Ponce, M.P. (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Anguera, M.T. (1985). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Barcelona: Cátedra.
- Barrera Morales, Marcos Fidel. (2004). *Educación Holística. Introducción a la hologogía*. Caracas: Sypal.
- Bloom, B. y Otros. (1981). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Cabrera, F.A. y Espin, J.V. (1986). *Medición y evaluación educativa*. Barcelona: PPU.
- Cardona, J. (Coord.). (1994). *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid: Sanz y Torres.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cajiao, Francisco. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá: Cooperativa editorial del Magisterio.
- De Ketele, J.M. (1984). *Observar para educar*. Madrid: Visor.
- Demo, P. (1985). *Investigación participante*. Buenos Aires: Kapelusz. Buenos Aires.
- Dendaluce, I. (Coord.). (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Durkheim, Emile. (1986). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Etxeberria, J. y Otros. (1995). *Análisis de datos y textos*. Madrid: Ra-Ma.

- Fernández Pérez, M. (1988). *Evaluación y cambio educativo. Análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Gadamer, Hans G. (1984). *Verdad y Método. Fundamentos de una herramienta filosófica*. España: Salamanca.
- Gadamer, Hans G. (1998). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. España: Salamanca.
- García Hoz, V. y Pérez Juste, R. (1984). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- García HOZ, V. (Coord.). (s.f.). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: s.n.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*, 2da ed. México: siglo XXI editores S.A.
- Jimenez Rodriguez, Gonzalo. (2003). *Aportes a una pedagogía de Paz*. Bogotá: Amaranta.
- Ministerio Educacion Nacional. (1996). *Ley General de Educación*. Corporación Tercer Milenio. Bogotá: Educación para la Nueva Época.
- Observatorio para la Paz. (2004). *Pacicultura. Un girasol recargado. Herramienta para construir paz como cultura en comunidad*. Bogotá.
- Pacicultores en la Vida. (2006). *Ruta Docente*. Bogotá: Ápice.
- Palacios, A. (2000). *Métodos de investigación cualitativa. El enfoque hermenéutica de la interpretación..* México: Asociación psicoanalítica Mexicana .
- Stufflebeam, D. (2002). *Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós Ibérica, S.A.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.
- Weber, Max. (1981). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. México: Premia editora.

- Pérez Juste, R. y Martínez Aragón, L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- Pérez Juste, R. (1993). *El modelo evaluativo en la Reforma*. Madrid: UNED.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I y II*. Madrid: La Muralla.
- Rossi, P. y Freeman, H. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistémico para programas sociales*. México: Trillas.
- Orden Hoz, A. (1982). *De la: La evaluación educativa*. Buenos Aires: Ed. Docencia.
- Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. San Sebastián: Tarttalo.
- Selltiz, C. y Otros. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.

ANEXOS